

Université de Montréal

**Les perceptions des enseignants sur l'égalité scolaire et les facteurs d'inégalité entre les
filles et les garçons dans le système éducatif sénégalais**

par Birné Ndour

Département d'Administration et fondements
Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en Administration de l'éducation
option Politiques éducatives

mai, 2018

© Birné Ndour, 2018

Résumé

Depuis les années 1990 avec la mise en route de la politique globale de l'Éducation pour tous, l'égalité scolaire entre les filles et les garçons est devenue un enjeu majeur pour les pays en développement, notamment pour ceux d'Afrique subsaharienne. Au Sénégal, les progrès réalisés dans la scolarisation des filles ont conduit à un renversement de l'indice de parité au primaire en faveur de celles-ci. Toutefois, bon nombre d'entre elles ne parviennent pas au cycle secondaire, ou ne l'achèvent pas. Pourtant, la situation scolaire des filles semble susciter une grande satisfaction dans le milieu de l'éducation. Notre recherche vise, d'une part, à comprendre les facteurs qui influent sur l'égalité scolaire entre les filles et les garçons et, d'autre part, à expliquer le contraste entre les progrès mitigés des filles et le sentiment d'optimisme qui entoure leur situation, à partir des perceptions des enseignants.

La recherche répond à la question générale suivante : que pensent les enseignants sénégalais de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons? Et plus spécifiquement : 1) Quelles perceptions ont les enseignants sénégalais de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons ? 2) Selon eux, quels facteurs influencent l'égalité scolaire de genre au Sénégal ? 3) Que préconisent les enseignants face à la situation perçue ? 4) Quelle conception ont les enseignants sénégalais de l'égalité scolaire ?

Dans un premier temps, nous avons procédé à une revue de la littérature, défini les concepts clés de l'étude et établi un cadre d'analyse. Dans la deuxième étape, nous avons recueilli des enregistrements audio auprès de 107 enseignants (dont 41 femmes et 66 hommes), réunis en neuf groupes d'entrevue, dans trois lycées ruraux et deux lycées urbains. Les verbatim obtenus de la transcription des enregistrements ont été analysés avec le logiciel QDA Miner. Le logiciel nous a permis de procéder à des opérations de codage des unités de sens et de générer des résultats suivant une grille thématique structurée en quatre rubriques portant sur : a) les caractéristiques perçues par les enseignants de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons ; b) leurs perceptions des facteurs qui expliquent cette situation ; c) les propositions suggérées par les enseignants pour l'amélioration de la situation et/ou la correction des facteurs jugés nuisibles et d) la conception que les enseignants ont de l'égalité scolaire, à travers la définition de celle-ci et les conditions de sa réalisation.

L'examen des résultats de la recherche nous amène à trois conclusions. La première est que la défaveur scolaire des filles n'est pas unanimement perçue par les répondants et cela transparait à travers l'ensemble des rubriques. D'où, nous trouvons des facteurs explicatifs et des propositions d'amélioration de la situation qui renvoient au désavantage scolaire des filles, des garçons, soit des deux à la fois. La deuxième conclusion porte sur l'influence de nos deux variables, celle du milieu urbain ou rural du lycée, et celle du genre des participants. Plus que le milieu, c'est le genre des participants qui influence les perceptions de ces derniers de la situation de l'égalité scolaire et plus encore leur conception de celle-ci. Il apparaît en effet, à travers l'analyse de la conception de l'égalité scolaire une sorte de dichotomie entre les femmes et les hommes. Un second niveau d'interprétation des résultats, en tenant compte de la répartition des points de vue majoritaires ou minoritaires ; du style dans les extraits des verbatim présentés ; le degré d'engagement des propos en faveur ou en défaveur de l'égalité scolaire; les points de vue divergents, les tensions et les motifs de ces tensions perceptibles dans ces propos au sein d'un même groupe ; etc. a permis de dégager des tendances assez éloquentes. Cela a conduit à la troisième conclusion qui porte sur le fait que la conception de l'égalité scolaire semble obéir à d'autres postures correspondant à quatre tendances selon la sensibilité au genre des répondants : comme *féministe*, *pessimiste* ou *machiste/traditionaliste*. D'autres propos, plus difficiles à classer dans ces trois tendances du fait d'un style plutôt de neutralité nous ont amené à identifier une quatrième tendance que nous surnomons « *scientifique* ». Les propos qui relèvent d'une posture « *féministe* », chez les femmes comme chez les hommes, sont très engagés en faveur de l'égalité scolaire, révèlent une croyance en la cause et leurs auteurs y mettent beaucoup de cœur. Les propos de tendance « *pessimiste* » peuvent être aussi engagés en faveur de l'égalité scolaire que ceux de tendance « *féministe* », mais jugent que l'idée d'une réalisation de celle-ci relève de l'utopie. Les propos de nature « *machiste/traditionaliste* » sont particulièrement caractérisés par un rejet total de l'idée d'égalité scolaire entre les filles et les garçons et sont souvent très engagés, voire agressifs. Ainsi, la conception de l'égalité scolaire et la situation scolaire des filles et les garçons serait perçues suivant ces quatre tendances dont les contours restent diffus et influencées par la sensibilité des répondants au genre.

Mots-clés : Sénégal, enseignement secondaire, politique, égalité scolaire, perceptions des enseignants, facteurs explicatifs, désavantage scolaire des filles, désavantage scolaire des garçons, conception de l'égalité, féministe, pessimiste, scientifique, machiste/traditionaliste.

Abstract

Since the 1990s, with the launch of the global Education for All policy, school equality between girls and boys has become a major issue for developing countries, especially those in sub-Saharan Africa. In Senegal, progress in girls' schooling has overthrown the parity index at primary level in favor of girls. However, many of them do not reach or complete secondary school. Paradoxically, girls' schooling situation seems to inspire great satisfaction in the educational sector. On one hand, our research aims to understand the factors that influence school equality between girls and boys, and on the other hand, to explain the contrast between the girls' mitigated progress and the optimism linked to their situation, based on teachers' perceptions.

The research seeks to answer the following general question: What do Senegalese teachers think about school equality between girls and boys? And more specifically: 1) What perceptions do Senegalese teachers have of the situation of school equality between girls and boys? 2) According to them, what factors influence school gender equality in Senegal? 3) What do teachers propose for the perceived situation? 4) How do Senegalese teachers conceive school equality?

Firstly, we did a literature review, defined the key concepts of the study, and established a framework for analysis. Secondly, we collected audio recordings from 107 teachers (including 41 women and 66 men), gathered in nine focus groups, in three rural high schools and two urban high schools. The verbatim obtained from the transcription of the recordings were analyzed with the QDA Miner software. The software allowed us to carry out coding operations of units of meaning and to generate results according to a thematic grid structured in four sections: a) the characteristics of the situation as perceived by teachers on school equality between girls and boys; b) their perception of the factors behind this situation; c) solutions as proposed by teachers to improve the situation and/or correct the factors deemed detrimental; and d) school equality as conceived by teachers through its definition and the conditions of its realization.

The examination of the results of the research has led to three conclusions. Firstly, girls' academic disadvantage is not unanimously perceived by respondents and this is reflected across all sections. Hence, we find explanatory factors and suggestions for improvement of the

situation that refer to the academic disadvantage of girls, boys, or both. The second conclusion concerns the influence of our two variables, that of the urban or rural environment of the school, and that of the gender of the participants. More than the environment, it is the gender of participants that influences their perceptions of the situation of school equality and the way they conceive the latter. Indeed, through the analysis of the concept of school equality, there appears to be a kind of dichotomy between women and men. A second level of interpretation of the results, taking into account the distribution of majority or minority points of view; style in the extracts of the verbatim presented; the degree of commitment of the statements in favor or against academic equality; the divergent points of view, the tensions and the motives of these perceptible tensions in these remarks within the same group; etc. has led to quite eloquent trends. This led to the third conclusion that the conception of school equality seems to follow other postures corresponding to four trends according to the gender sensitivity of the respondents: as feminist, pessimist or macho / traditionalist. Other statements, more difficult to be classified in these three tendencies because of a rather neutral style led us to identify a fourth trend that we call "scientific". The feminist statements of women and men are strongly in favor of school equality, reveal a belief in the cause, and their authors are very fond of it. The words "pessimistic" tendency can be as committed to the equality of schooling or not, but consider that the idea of a realization of this one is utopian. The rhetoric of "machist / traditionalist" tendency is also highly engaged, but is particularly characterized by a total rejection of equality between girls and boys, up to and including aggressiveness.

Thus, the conception of school equality and the school situation of girls and boys would be perceived according to these four tendencies whose contours remain diffuse and influenced by the gender sensitivity of respondents.

Keywords : Senegal, secondary education, politic, gender equality, teacher perception, explanatory factors, disadvantage of girls, disadvantage of boys, conception of equality, feminist, pessimistic, scientific, machismo / traditionalist.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iv
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xviii
Liste des sigles.....	xix
Liste des abréviations.....	xx
Dédicace.....	xxi
Remerciements.....	xxii
Introduction.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'Éducation pour tous, une politique globale en faveur de l'égalité des sexes.....	5
1.2 Le contexte général des inégalités filles-garçons en éducation.....	8
1.2.1 Le contexte général des inégalités filles-garçons dans les pays développés.....	8
1.2.1.1 La meilleure réussite scolaire générale des filles.....	8
1.2.1.2 La faible orientation des filles dans les STIM.....	10
1.2.2 Le contexte général des inégalités filles-garçons dans les pays en développement (PED).....	12
1.3 La situation des inégalités filles-garçons dans le système éducatif sénégalais.....	17
1.3.1 Présentation du pays.....	17
1.3.2 Le système éducatif sénégalais.....	20
1.3.2.1 La structure du système éducatif sénégalais.....	21
1.3.2.2 Le contexte juridique et politique : les lois et réformes marquantes.....	24
1.3.3 Analyse diachronique de la scolarisation des filles au Sénégal.....	33
1.3.3.1 La situation scolaire des filles à l'époque coloniale.....	33
1.3.3.2 La situation scolaire des filles et des garçons, des EGEF à Dakar 2000.....	35
1.3.3.3 La situation scolaire actuelle des filles et des garçons.....	38
Les caractéristiques actuelles des disparités de genre dans l'enseignement moyen (EM).....	42

1.4 Problème, objectifs et questions de recherche	59
1.4.1 Objectifs et questions de recherche.....	60
1.4.2 La pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	61
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	64
2.1 Le concept d'égalité.....	64
2.2 L'égalité en éducation.....	65
2.2.1 L'égalité dans l'accès.....	66
2.2.2 La dimension de l'égalité de traitement.....	68
2.2.3 La dimension de l'égalité de réussite.....	70
2.2.4 La dimension de l'égalité dans la valorisation des acquis scolaires	70
2.3 Les inégalités scolaires	72
2.3.1 La recherche sur les inégalités scolaires de genre	72
2.3.2 Les facteurs des inégalités scolaires entre les filles et les garçons	74
2.3.2.1 Le contexte social	74
2.3.2.1.1 Les facteurs liés au contexte social général	74
2.3.2.1.2 Les facteurs liés au contexte familial des élèves	75
2.3.2 Les facteurs liés au couple école-enseignant	80
2.3.2.3 Les caractéristiques découlant de la socialisation genrée	84
2.3.3.1 L'intérêt.....	86
2.3.3.2 : L'auto-efficacité/la confiance de soi.....	88
2.4 Le modèle conceptuel et les liens entre les concepts	93
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	95
3.1 L'approche méthodologique de la recherche	96
3.2 Organisation de la recherche terrain	102
3.2.1 L'échantillonnage	102
3.2.1.1 Nos préconceptions.....	103
3.2.1.2 L'échantillonnage géographique : le choix des lycées	105
3.2.1.3 Le choix du niveau d'enseignement	108
3.2.1.4 Les critères de choix des enseignants du groupe de discussion.....	109
3.2.2 Les outils et l'organisation de la collecte des données	110
3.2.2.1 Les entretiens semi-dirigés de groupe	111

3.2.2.2	Le canevas d’entrevue et la collecte de données	113
3.2.2.3	Les activités de collecte de données	115
3.2.2.4	Synthèse thématique de la collecte de données	120
3.3	L’analyse des données et la présentation des résultats	122
3.3.1	Première étape du processus de l’analyse : préparation et lectures des données...	122
3.3.2	Deuxième étape : de l’identification au raffinement des catégories	124
CHAPITRES 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE		128
4.1	Présentation des résultats du lycée rural un (LRUR 1).....	130
4.1.1	Les perceptions des répondants de la situation de l’égalité scolaire LRUR 1	132
4.1.2	Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LRUR 1	133
4.1.2.1	Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LRUR 1.....	133
4.1.2.2	Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple école-enseignant LRUR 1	137
4.1.2.3	Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons LRUR 1.....	140
4.1.2.4	Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LRUR 1 .	142
4.1.3	Les propositions d’amélioration des répondants du LRUR 1	144
4.1.4	Les conceptions de l’égalité scolaire des répondants du LRUR 1	146
4.2	Présentation des résultats du lycée rural deux (LRUR 2).....	149
4.2.1	Les perceptions des répondants de la situation de l’égalité scolaire LRUR 2	150
4.2.2	Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LRUR 2	152
4.2.2.1	Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LRUR 2.....	152
4.2.2.3	Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple-école-enseignant LRUR 2	154
4.2.2.2	Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons LRUR 2.....	156
4.2.2.4	Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LRUR 2 .	157
4.2.3	Les propositions d’amélioration des répondants du LRUR 2	158
4.2.4	Les conceptions de l’égalité scolaire des répondants du LRUR 2	160
4.3	Présentation des résultats du lycée rural trois (LRUR 3).....	163
4.3.1	Les perceptions des répondants de la situation de l’égalité scolaire LRUR 3	164

4.3.2 Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LRUR 3	165
4.3.2.1 Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LRUR 3.....	166
4.3.2.3 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple-école-enseignant LRUR 3	169
4.3.2.2 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons LRUR 3.....	171
4.3.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LRUR 3 .	172
4.3.3 Les propositions d'amélioration des répondants du LRUR 3	173
4.3.4 Les conceptions de l'égalité scolaire des répondants du LRUR 3	174
4.4 Présentation des résultats du lycée urbain un (LURB 1)	178
4.4.1 Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire LURB 1	180
4.4.2 Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LURB1	181
4.4.2.1 Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LURB 1.....	181
4.4.2.3 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple école-enseignant du LURB 1.....	184
4.4.2.3 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons LURB 1.....	186
4.4.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LURB 1 .	188
4.4.3 Les propositions d'amélioration des répondants du LURB 1	190
4.4.4. Les conceptions de l'égalité scolaire des répondants du LURB 1	191
4.5 Présentation des résultats du lycée urbain deux (LURB 2)	195
4.5.1 Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire LURB 2	196
4.5.2. Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LURB 2	197
4.5.2.1 Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LURB 2.....	197
4.5.2.2 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple-école-enseignant LURB 2	199
4.5.2.3 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons	199
4.5.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LURB 2 .	200
4.5.3 Les propositions d'amélioration des répondants du LURB 2	201
4.5.4 Les conceptions de l'égalité scolaire des répondants du LURB 2.....	203
4.6 Analyse transversale des résultats des cinq lycées	206

4.6.1 Les perceptions des groupes au regard de la situation de l'égalité scolaire.....	207
4.6.2 Les facteurs explicatifs des perceptions des groupes.....	209
4.6.2.2 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple-école-enseignant	214
4.6.2.3 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons	218
4.6.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire.....	220
4.6.3 Les propositions d'amélioration de la situation de l'égalité scolaire.....	222
4.6.4 Les conceptions de l'égalité scolaire	225
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	232
5.1 Les perceptions de la situation de l'égalité scolaire.....	232
5.2 Les facteurs qui influencent l'égalité scolaire	237
5.3 Les propositions d'amélioration	256
5.4 Les conceptions des enseignants de l'égalité scolaire	263
5.5 Les quatre tendances des propos des participants selon leur sensibilité au genre	266
Conclusion	274
Bibliographie.....	284
Annexe 1 : Canevas d'entrevue	i
Annexe 2 : Arbre de codes et commentaire des thèmes	ii

Liste des tableaux

Tableau I.	Évolution du TBS filles dans les pays FTI de l'année N0 à 2008	16
Tableau II.	Évolution des effectifs de l'école des filles de Saint-Louis entre 1870 et 1883	34
Tableau III.	TBA au cours d'initiation (CI) dans chaque groupe selon le sexe de 1990 à 1999	36
Tableau IV.	Effectifs scolarisables en 2013 et taux brut de scolarisation (TBS) en 2014....	40
Tableau V.	Les flux scolaires selon le sexe en 2013 au primaire au Sénégal	41
Tableau VI.	Évolution du taux de transition CM2-6ème de 2003 à 2013	42
Tableau VII.	Les disparités régionales dans l'accès à l'enseignement moyen en 2013-2014 au Sénégal	43
Tableau VIII.	Répartition des taux de flux par année d'études en 2013	45
Tableau IX.	L'évolution des effectifs de 2004 à 2014 dans le cycle secondaire	48
Tableau X.	Effectifs en 2013 et taux brut de scolarisation au cycle secondaire en 2014....	50
Tableau XI.	Part des nouveaux inscrits dans les classes de seconde scientifique en 2014...	51
Tableau XII.	(Synthèse) Effectifs par IA, par zone et par série selon le genre en 2014 (T= total filles, F= filles).....	55
Tableau XIII.	Comparaison des indices de parité filles/garçons dans l'accès au primaire entre 2000 et 2010 à Dakar (région urbaine) et Kolda (région rurale)	68
Tableau XIV.	L'échantillon géographique de la recherche	119
Tableau XV.	Thèmes à observer dans l'entrevue	121
Tableau XVI.	Composition du personnel enseignant du lycée LRUR 1 selon le sexe et la discipline.....	131
Tableau XVII.	Composition des groupes d'entrevue du LRUR 1 selon la discipline enseignée.....	131
Avantage scolaire des filles : « À travers le pays, on peut dire que l'égalité scolaire est largement atteinte dans le système éducatif sénégalais. » (H/LRUR 1)		132
Tableau XVIII.	Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national.....	132
Tableau XIX.	Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée	133

Tableau XX.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants	134
Tableau XXI.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants.....	136
Tableau XXII.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel selon la perception des répondants	138
Tableau XXIII.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants	139
Tableau XXIV.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant selon la perception des répondants	140
Tableau XXV.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants.....	141
Tableau XXVI.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants.....	143
Tableau XXVII.	Fréquences d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire.....	145
Tableau XXVIII.	Fréquences d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire selon les répondants.....	146
Tableau XXIX.	Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire selon les répondants.....	147
Tableau XXX.	Composition du personnel enseignant du lycée LRUR 2 selon le genre et la discipline	150
Tableau XXXI.	Composition des groupes d'entrevue du LRUR 2 selon la discipline enseignée.....	150
Tableau XXXII.	Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national.....	151
Tableau XXXIII.	Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée.....	152
Tableau XXXIV.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants	153

Tableau XXXV. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants.....	154
Tableau XXXVI. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel selon la perception des	155
Tableau XXXVII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants	155
Tableau XXXVIII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant selon la perception des répondants	156
Tableau XXXIX. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants.....	157
Tableau XL. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants.....	158
Tableau XLI. Fréquences d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire.....	159
Tableau XLII. Fréquences d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire selon les répondants	160
Tableau XLIII. Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire selon les répondants.....	161
Tableau XLIV. Composition du personnel enseignant du lycée LRUR 3 selon le sexe et la discipline.....	164
Tableau XLV. Composition des groupes d'entrevue du LRUR 3 selon la discipline enseignée.....	164
Tableau XLVI. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national.....	165
Tableau XLVII. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée.....	165
Tableau XLVIII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants	167
Tableau XLIX. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants.....	168

Tableau L.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel selon la perception des répondants	170
Tableau LI.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants	170
Tableau LII.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant selon la perception des répondants	171
Tableau LIII.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants.....	172
Tableau LIV.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants.....	173
Tableau LV.	Fréquences d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire.....	174
Tableau LVI.	Fréquences d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire selon les répondants.....	175
Tableau LVII.	Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire selon les répondants.....	176
Tableau LVIII.	Composition du personnel enseignant du lycée LURB I selon le sexe et la discipline	179
Tableau LIX.	Composition des groupes d'entrevue du LRUR 3 selon la discipline enseignée.....	179
Tableau LX.	Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national.....	180
Tableau LXI.	Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée.....	181
Tableau LXII.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants	182
Tableau LXIII.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants.....	184
Tableau LXIV.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel selon la perception des répondants	185

Les violences à caractère sexuel : « Il ne faut pas non plus occulter le problème des violences faites aux filles et qui amènent des mariages, grossesses précoces, etc. » (F/LURB 1)..... 185

Tableau LXXV. Fréquences d’occurrences des facteurs explicatifs attribués 185
aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants 185

Tableau LXXVI. Fréquences d’occurrences des facteurs explicatifs attribués à l’enseignant selon la perception des répondants 186

Tableau LXXVII. Fréquences d’occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants..... 187

Tableau LXXVIII. Fréquences d’occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants..... 189

Tableau LXXIX. Fréquences d’occurrences des propositions d’amélioration de l’égalité scolaire..... 190

Tableau LXX. Fréquences d’occurrences des définitions de l’égalité scolaire selon les répondants..... 191

Tableau LXXI. Fréquences d’occurrences des conditions de réalisation de l’égalité scolaire 192

Tableau LXXII. Composition du personnel enseignant du lycée LURB 2 selon le sexe et la discipline..... 195

Tableau LXXIII. Composition des groupes d’entrevue du LURB 2 selon la discipline enseignée..... 195

Tableau LXXIV. Fréquences d’occurrences des perceptions de la situation de l’égalité scolaire au niveau national..... 196

Tableau LXXV. Fréquences d’occurrences des perceptions de la situation de l’égalité scolaire au sein du lycée..... 197

Tableau LXXVI. Fréquences d’occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants 198

Tableau LXXVII. Fréquences d’occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants..... 199

Tableau LXXVIII. Fréquences d’occurrences des facteurs explicatifs d’ordre structurel selon la perception des répondants..... 199

Tableau LXXIX.	Fréquences d'occurrence des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants	199
Tableau LXXX.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants.....	200
Tableau LXXXI.	Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants.....	201
Tableau LXXXII.	Fréquences d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire.....	202
Tableau LXXXIII.	Fréquences d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire selon les répondants.....	204
Tableau LXXXIV.	Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire.....	204
Tableau LXXXV.	Pourcentages d'occurrences des perceptions de la situation au niveau national en fonction du milieu	208
Tableau LXXXVI.	Pourcentages d'occurrences des perceptions de la situation au sein du lycée en fonction du milieu.....	208
Tableau LXXXVII.	Pourcentages d'occurrences des perceptions de la situation au niveau national en fonction du sexe des groupes	209
Tableau LXXXVIII.	Pourcentages d'occurrences des perceptions de la situation au sein du lycée en fonction du sexe des groupes.....	209
Tableau LXXXIX.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général par les groupes en fonction du milieu.....	210
Tableau XC.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial par les groupes en fonction du milieu	212
Tableau XCI.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général par les répondants en fonction du sexe des groupes.....	213
Tableau XCII.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial par les répondants en fonction du sexe des groupes	214
Tableau XCIII.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant en fonction du milieu	215

Tableau XCIV.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée en fonction du milieu	215
Tableau XCV.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant en fonction du milieu	216
Tableau XCVI.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant en fonction du sexe des groupes	216
Tableau XCVII.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée en fonction du sexe des groupes	217
Tableau XCVIII.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant en fonction du sexe des groupes	218
Tableau XCIX.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons en fonction du milieu.....	219
Tableau C.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons en fonction du sexe des groupes.....	220
Tableau CI.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique scolaire en fonction du milieu.....	221
Tableau CII.	Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique scolaire en fonction du sexe des groupes.....	222
Tableau CIII.	Pourcentages d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire en fonction du milieu.....	223
Tableau CIV.	Pourcentages d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire en fonction du sexe des groupes.....	224
Tableau CV.	Pourcentages d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire en fonction du milieu.....	226
Tableau CVI.	Pourcentages d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire en fonction du sexe des groupes.....	227
Tableau CVII.	Pourcentages d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire en fonction du milieu.....	227
Tableau CVIII.	Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire selon le sexe des participants.....	228
Tableau CIX.	Synthèse générale des résultats de la recherche.....	229

Liste des figures

Figure 1.	Les indices de parité entre les sexes dans les pays en développement	14
Figure 2.	Carte du Sénégal	17
Figure 3.	Structure du système éducatif sénégalais.....	22
Figure 4.	Les IPS filles-garçons au primaire.....	38
Figure 5.	Taux des flux au cycle moyen en 2013.....	44
Figure 6.	Taux de réussite au BFEM par région selon le genre en 2014 au Sénégal	46
Figure 7.	Taux de transition 3e - 2e 2012/2013 par région	47
Figure 8.	Évolution du taux brut de scolarisation au secondaire entre 2004 et 2014.....	49
Figure 9.	Taux de redoublement au secondaire général par région en 2013.....	52
Figure 10.	Taux de réussite au baccalauréat session 2013	53
Figure 11.	Flux filles en classe de terminale en 2013	54
Figure 12.	Le modèle conceptuel de l'égalité scolaire (Grisay, 2003) et des facteurs d'inégalités	93
Figure 13.	La démarche en "V" dans l'entrevue de groupe	114
Figure 14.	Carte de localisation des communes des lycées enquêtés.....	130
Figure 15.	Continuum des quatre tendances dans la conception de l'égalité scolaire	266

Liste des sigles

ANS	Archives nationales du Sénégal
ANST	Agence nationale de la statistique
BCI	Budget consolidé d'investissement
BIE	Bureau international d'éducation de l'UNESCO
BFEM	Brevet de fin d'études moyennes
CCIEF	Cadre de coordination des interventions pour l'éducation des filles
CEDEAO	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
DEMSG	Direction de l'enseignement moyen et secondaire général
DSRP	Document stratégique de réduction de la pauvreté
EPT	Éducation pour tous
IA	Inspection d'académie
IDH	Indice de développement humain
IDEN	Inspection départementale de l'éducation nationale
IPS	Indice de parité entre les sexes
FTGI	Fast track girl initiative
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
PAEM	Projet d'appui à l'enseignement moyen
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDEF	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PIB	Produit intérieur brut
TBS	Taux brut de scolarisation

Liste des abréviations

LRUR 1 : Lycée rural un

LRUR 2 : Lycée rural deux

LRUR 3 : Lycée rural trois

LURB 1 : Lycée urbain un

LURB 2 : Lycée urbain deux

Dédicace

À nos enfants, Cédric, Joël, Samy et Méne

Vous qui avez connu les pires solitudes et tristesses, mais avez su transformer le sacrifice en exemple à suivre, ces mots ne suffisent pas pour vous dire toute la tendresse de mon affection. Puisse le Seigneur Jésus continuer de vous bénir!

À la mémoire de mon Joachim, l'Ingénieur agro-halieupe, dont le projet de thèse portant sur « Les teneurs en biotoxines marines des gastéropodes et bivalves du Sénégal : L'éco-toxicologie des cymbium... » ne sera jamais achevé ; Voici ta thèse!

À la mémoire de Baab Kainack Ndour, l'ex-élève de l'École des fils de chefs de St-Louis. Je me souviendrai toujours de tes paroles d'encouragement, alors que j'étais en classe de CMI... : « A dom dom, ba diuf!(en sérère) Quel que élevé puisse être le défi, fais lui face, mais ne t'enfuit Jamais! » Ce PhD, je le voulais pour toi, homme sage, doux et vertueux.

À ma très chère mère dont l'exigence de la qualité et la rigueur dans l'éducation ont forgé notre persévérance. Ya, tu as toujours mis la barre très haute, peut-être trop haute de notre point de vue... Tu es un modèle de femme leader ! Je dépose cette thèse entre tes mains qui m'ont portée et soignée avec attention et amour.

À ma Yateb Ndoukite avec qui j'ai vécu des moments d'une force exclusive

À Dr Sogui Diouf dont la présence à nos côtés tous les 20 octobre nous a donné le courage d'avancer...

À mon père spirituel Père Jean-Marie/Lionel Rousseau

À la mémoire Georges D. Ndour, de Sr Marie-Luc Vadelorge; Sr Armelle Rabillard, Père Forest...

Remerciements

Une recherche doctorale est une aventure qui exige un travail ardu, de longue haleine et nécessitant d'importantes ressources intellectuelles, matérielles et financières, morales, psychologiques et affectives. Ces ressources se sont construites tout au long de notre cheminement à travers le soutien, l'assistance et à la collaboration d'un grand nombre de personnes, d'organisations et d'organismes sans lesquels cette thèse n'aurait pas connu son aboutissement. Que toutes et tous trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude et de notre merci le plus sincère.

Je tiens à remercier spécialement ma direction de thèse. Je suis très reconnaissante à mon directeur de recherche Professeur Marc-André Deniger qui m'a soutenue et accompagnée dans une grande liberté et disponibilité. Je remercie ma co-directrice Professeure Roseline Garon pour n'avoir ménagé ni son temps ni ses efforts pour me lire, m'orienter et me corriger avec assiduité et rigueur. Cher Monsieur Deniger, chère Madame Garon, sans votre accompagnement, cette thèse n'aurait pas connu son achèvement ni la qualité qui lui a été reconnue.

Mes très sincères remerciements vont aux membres du jury de cette thèse, pour leur engagement dans l'évaluation de ce travail et pour leurs commentaires très constructifs.

Ma gratitude très particulière au Professeur Martial Dembélé qui a guidé mes premiers pas dans le doctorat et qui, comme directeur ou non, n'a cessé, avec disponibilité et abnégation, de me soutenir par ses conseils et son éclairage, et de m'encourager à toutes les étapes. Je remercie les Professeur(e)s Marie-Odile Magnan, Pierre Cassius Kamanzi et à travers eux toutes les professeures et tous les professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation pour l'excellence de la formation dont j'ai bénéficiée et pour leurs conseils. J'associe à ces remerciements les professeures Dri Assie Lumumba, Joséphine Mukamurera et Gina Thésée, pour les échanges fructueux qui ont enrichi mon expérience.

Je remercie mes aînés au doctorat, les Professeurs Geneviève Sirois, Valèse Mapto Kègne, Abdoulaye Anne, Ibrahima Sakho, mes collègues de cheminement et toutes celles et tous ceux qui, à un moment ou un autre, ont contribué à ce succès, par un conseil, par le partage d'une référence bibliographique, par une relecture, etc.

Je formule un merci très sincère aux 107 enseignants participants de la recherche et aux proviseurs des lycées : Blaise Diagne de Dakar, Lycée Moderne de Rufisque, Ndiouma Cor Faye de Ndiagianiao, de Bambilor et de Fimela ; à mon amie et point focal de la recherche au lycée Blaise Diagne Diodio Diadiou ; à mon amie et assistante de recherche Marguerite Ndiaye et à mon précieux bibliothécaire Jean-François Durnin super disponible et toujours très aimable.

J'exprime ma profonde gratitude aux autorités du Ministère de l'éducation nationale du Sénégal et plus spécialement à celles de la Direction de l'enseignement moyen et secondaire général (DEMSG) pour leur compréhension et leur soutien sans faille, avec une mention spéciale pour Monsieur Alexandre Mbaye Diop qui m'a tendu la perche pour faire de ce projet une réalité. Je suis aussi profondément reconnaissante au Programme canadien des bourses de la Francophonie (PCBF) dont j'ai bénéficié du financement.

J'ai des ami(e)s avec qui les liens d'attachement sont devenus aussi forts que des liens de sang. J'adresse un merci très affectueux à mes ami(e)s : Marjolaine Auclair et un tendre coucou à ses doux petits anges; Rosy Cyr ; Yvonne Diop ; François Mendy et sa douce moitié Caroline ; Isabel Diatta ; Abel Badji ; Rita Marie Joséphine Diatta ; Monique Diatta ; Cécile Mbengue ; Zoé Ouangré, Hélène Tine et à tous mes collègues et ami(e)s du RIC/PCBF international et aux membres des sections universitaires et sections nationales du RIC/PCBF. Je pense à mes ami(e)s qui sont partis trop tôt : Ousmane Diagne, Marie-Innocence Mendy, Coumba Ba, Monique Traoré, François Diouf, Marie-Abel Dossa...

Je remercie ma belle-mère Élisabeth Mané pour ses prières, mes beaux-frères et belles-sœurs et toute ma belle-famille pour le rôle important qu'ils ont joué chacun à sa manière dans ma motivation. Je ne peux m'empêcher de citer papa Ferdinand Diatta ; mes chères Assom ; feu Victor Diatta dont la sagesse des conseils et l'abnégation nous ont plusieurs fois été d'un grand réconfort ; feu Clément Diatta dont je ne connaissais en réalité que la voix à travers ses appels téléphoniques réguliers et très cordiaux. Une pensée toute spéciale à ceux de cette famille qui aussi sont partis trop tôt, papa Siméon Diatta que je n'ai pas eu la chance de connaître, mais de qui je retiens l'image d'homme vertueux et distingué; mes beaux-frères et amis Nazaire et Léon Diatta.

Je remercie toutes et tous les collègues et ami(e)s de la pêche, dont les témoignages d'amabilité nous ont donné et nous donnent encore courage et réconfort.

Un merci précieux à mes chères grandes sœurs, Isabelle, Chantal, Déka maak, Dioumatoute, Déka Ndeb, et mes chers grands frères, Boucar, Déthié, Ngouye. Vous n'avez ménagé aucun effort depuis ma tendre enfance pour contribuer à mon éducation. Après m'avoir encadrée et soutenue, vous avez dernièrement pris soin de mes enfants durant mes longs et interminables séjours au Canada. Je ne trouve pas de mots assez forts pour vous dire l'immensité de ma gratitude. Puisse le Seigneur rétribuer vos efforts en bénédictions et en grâces de Salut. J'associe à ces remerciements mes petits frères Luc Bouré et Félix Niamar, et mes petites sœurs Khady, Fatou Kiné et Rokhaya pour leur affection manifestée de diverses manières et à toutes les occasions.

Merci à la Sainte Vierge Marie, à Saint Joseph, à Saint Frère André et tous les saints qui prient pour nous.

À notre Seigneur JÉSUS toute Gloire !

Introduction

La présente thèse s'intéresse à l'égalité scolaire entre les filles et les garçons, ainsi qu'aux facteurs qui influencent cette égalité, dans le système éducatif sénégalais. Au plan général, l'exploration de la littérature révèle que la prise en compte de l'égalité entre les filles et les garçons dans les politiques, tant internationales que nationales, est relativement récente (Falquet, 2003b, 2003a; Gaspard, 2000). C'est en effet vers les années 1990 avec la conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien (1990) que les autorités étatiques et les partenaires au développement se sont davantage mobilisés pour la prise en compte de la dimension genre dans les politiques éducatives. Jusqu'à cette date, le droit et l'accès à l'éducation des filles au même titre que les garçons n'étaient pas considérés avec rigueur (Bird et al., 1970; Druelle, 2004; Ernot, 2009; Glean, 1966; Morin, 2017). À partir des grandes conférences mondiales sur l'Éducation pour tous (EPT) de Jomtien 1990 et de Dakar 2000, qui ont eu leur écho dans des rencontres au niveau régional et national, de nombreuses réformes ont été introduites dans les politiques éducatives. Des programmes plus appropriés aux exigences d'équité ont été également élaborés dans de nombreux pays, notamment dans ceux en développement, plus en retard en matière d'égalité entre les sexes en éducation (MEN, 2007; UNESCO, 2013).

La recherche dans le domaine des inégalités de genre présente les mêmes caractéristiques que le processus d'égalisation des femmes et des hommes. Ce processus se serait développé d'abord dans les sociétés occidentales avec l'émergence de nombreux mouvements féministes dans les années 1960 et se serait ensuite étendu au reste du monde à partir des années 1980-1990 (Ernot, 2009; Pierson, 1983; Scott et Varikas, 1988). Ce fait, conjugué aux spécificités des pays, constitue l'une des principales raisons de la grande diversité observée dans le niveau d'amélioration de l'égalité hommes-femmes à travers le monde.

De plus, en Afrique subsaharienne, la recherche sur l'égalité de genre est récente et est essentiellement publiée en langue anglaise. Au Sénégal, elle est essentiellement le fait des femmes. Du fait que les auteures travaillent souvent dans le cadre d'associations militantes, leurs productions sont, le plus souvent, réalisées au profit d'organisations de la société civile. C'est surtout à partir de 2004, avec le soutien du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales (Codesria), que certaines recherches en sciences humaines et sociales sur

l'égalité de genre sont publiées dans la «Série sur le genre» (Fall et Thiéblemont-Dollet, 2009, p. 162).

À travers cette recherche, nous voulons contribuer à la construction du savoir scientifique sur la compréhension des inégalités de genre en éducation. Selon le contexte, les inégalités scolaires de genre peuvent être alimentées par une diversité de facteurs (Akoué, 2007; Druelle, 2004; MEN, 2007; OCDE, 2015; Wilson, 2004). Au Sénégal, la problématique de l'égalité scolaire de genre semble être au centre des préoccupations des autorités du Ministère de l'éducation nationale (MEN). Les évaluations annuelles du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF, 2000-2010), puis du Programme d'amélioration de la qualité et de la transparence (PAQUET, 2011-2025) ont permis, depuis plus de deux décennies, de générer des données statistiques désagrégées selon le sexe (MEN, 2013).

Cependant, nous constatons que ces évaluations sont essentiellement limitées aux effets quantitatifs des politiques, tels que l'accroissement des infrastructures, les taux bruts de scolarisation (TBS), les taux de réussite ou d'échec, etc. En effet, la recherche sur l'égalité filles-garçons en éducation privilégie l'approche quantitative, avec des perspectives souvent d'évaluation de programme et de comparaisons internationales (Mons, 2009; UNESCO, 2013). Or, ces évaluations ne prennent pas souvent ou pas suffisamment en compte, les aspects plus qualitatifs liés par exemple, à l'environnement social, aux caractéristiques psychosociologiques des filles, à l'effet-école, à l'effet-enseignant, etc. (Braslavski, 2004; Colclough, 2004; Grisay, 2003; MEN, 2007; OCDE, 2015).

Notre visée est la compréhension des principaux facteurs qui influent sur le maintien des filles dans le système éducatif, sur leur performance et sur leurs choix de carrières scolaires. Cette perspective nous amène à nous intéresser aux facteurs de différences entre les filles et les garçons, au-delà de l'accès au primaire et même au secondaire. Ainsi, nous voulons mener une exploration, à partir de la perception des enseignants, sur les facteurs qui influencent la situation scolaire des filles et des garçons, en termes de meilleure réussite, de choix de séries, etc. (Duru-Bellat, 2004, p.; OCDE, 2015).

Notre recherche s'articule autour de cinq chapitres. Le premier expose la problématique de recherche. Il met l'accent, d'abord, sur le contexte d'émergence de l'intérêt pour l'égalité

scolaire de genre à travers la politique mondiale de l'Éducation pour tous; ensuite sur le portrait général des inégalités entre les filles et les garçons en éducation, d'abord, dans les pays développés; ensuite, dans ceux en développement et en Afrique subsaharienne; puis, sur la situation de ces inégalités dans le contexte spécifique du Sénégal. Nous traitons enfin de notre problème de recherche qui naît de cette analyse situationnelle et nous terminons ce premier chapitre par nos objectifs, les questions de recherche et la pertinence sociale et scientifique de celle-ci.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel qui oriente la méthodologie de la recherche et définit le cadre d'analyse. Celui-ci s'articule autour de trois parties. La première présente une analyse du concept de l'égalité scolaire. La deuxième partie fait ressortir les principales catégories des facteurs identifiées par les études empiriques comme ayant une influence sur ces dernières. Dans la troisième et dernière partie, nous présentons notre cadre d'analyse et les liens qui existent entre les différents concepts de notre étude.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de la recherche qui obéit à une visée compréhensive et explicative, avec une démarche qualitative semi-inductive et de nature interprétative. L'échantillonnage des participants, de même que les outils et le déroulement de la cueillette, précède la description des stratégies d'analyse.

Nous présentons dans le chapitre quatre les résultats de la recherche. Nous avons divisé ce chapitre en six parties dont les cinq premières correspondent aux résultats des cinq lycées, un lycée par partie, et la sixième partie représente l'analyse transversale de l'ensemble des données. À partir de cette analyse transversale, nous présentons une synthèse générale des résultats.

Le sixième chapitre correspond à l'interprétation et à la discussion des résultats de la recherche, à la lumière de l'état des connaissances présenté dans notre revue de la littérature. Cette opération nous a permis de mettre à jour la contribution de notre recherche à la connaissance en sciences de l'éducation, notamment en lien avec l'égalité scolaire. Enfin, un regard global et post-ante sur la recherche, nous a permis de déceler certaines de ses limites et nous a ouvert la voie à des perspectives intéressantes de recherche futures.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

La première conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien en 1990, les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), le forum mondial de Dakar (2000) sur l'Éducation pour tous (EPT), ont fait de la question de l'égalité entre les sexes en éducation, une problématique mondiale (Colclough, 2004). Il apparaît à travers la littérature qu'en 1990, quelques rares pays à travers le monde pouvaient prétendre avoir réalisé un accès universel à l'éducation de base, objectif central de Jomtien (1990) (UNESCO, 2000). Cependant, très vite, aidés par des conditions économiques favorables et une longue tradition de scolarisation, les pays occidentaux ont comblé l'écart qui séparait les filles des garçons dans l'accès aux ressources éducatives (Duru-Bellat, 2004; UNESCO, 2013; Van Zanten, 2011). En effet, les données de l'Atlas 2012 de l'UNESCO sur l'égalité entre les filles et les garçons, se rapportant à 184 pays, permettent de faire un état des lieux global sur la question. Cet atlas 2012 de l'UNESCO confirme que les pays d'Amérique du Nord, d'Asie centrale et de l'Europe de l'ouest ont réalisé la parité entre les filles et les garçons, à tous les niveaux de leurs systèmes éducatifs. Cela n'est pas le cas des pays en développement (PED), notamment ceux d'Afrique subsaharienne. C'est ce qui explique qu'en définitive, l'EPT est devenu un programme des pays en développement (Colclough, 2004; OCDE, 2015; Wilson, 2004).

Dans ce chapitre, nous analysons le contexte dans lequel s'insère notre étude. Il se structure en quatre parties. La première présente le cadre global de l'égalité scolaire de genre dans la politique mondiale de l'EPT en le mettant en lien avec le cadre national, qui assure sa retraduction au niveau du Sénégal. La deuxième partie présente une analyse de la situation des inégalités entre les sexes en éducation dans les PED, notamment dans ceux d'Afrique subsaharienne. Nous analysons ensuite, dans la troisième partie, suivant une perspective diachronique, la situation des inégalités scolaires dans le contexte spécifique du Sénégal. Nous terminons, par la présentation de notre problème de recherche, nos objectifs, les questions de recherche, ainsi que la pertinence sociale et scientifique de notre étude.

1.1 L'Éducation pour tous, une politique globale en faveur de l'égalité des sexes

À Jomtien (Thaïlande), du 5 au 9 mars 1990, sous la houlette de l'UNESCO, se sont réunies 155 délégations de pays, et près de 150 représentants d'organisations gouvernementales et non gouvernementales, des bailleurs de fonds, etc., autour du thème *répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (Henaff, 2003; UNESCO, 2000). Rappelant les termes de la Déclaration universelle des droits de l'homme selon lesquels «toute personne a droit à l'éducation», ils lancent le mouvement «Éducation pour tous/EPT» qui, à cette date, s'est donné pour but de rendre accessible à tous l'enseignement primaire et de réduire massivement l'analphabétisme au cours de la décennie (Henaff, 2003). Dans le préambule de la déclaration de Jomtien, les deux premiers points mentionnent que : «plus de 100 millions d'enfants, dont au moins 60 millions de filles, n'ont pas accès à l'enseignement primaire» ; plus de 960 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, sont analphabètes (Henaff, 2003; MEN, 2003a). Ces deux points placent la question de l'égalité entre les sexes au cœur de la problématique de l'EPT.

Le programme de l'Éducation pour tous est alors décliné à travers les six orientations suivantes : 1) réaliser l'accès universel à l'éducation ; 2) mettre l'accent sur l'équité ; 3) mettre l'accent sur les résultats d'apprentissage ; 4) élargir les moyens et la portée de l'éducation de base ; 5) améliorer l'environnement d'apprentissage ; et 6) renforcer les partenariats pour l'an 2000. À l'occasion de la rencontre du cadre régional¹ de l'EPT de l'Afrique subsaharienne, à Johannesburg en Afrique du Sud le six décembre 1999, le président Thabo Mbeki reconnaissait qu'«aucun pays au monde n'a jamais atteint le développement durable sans un système éducatif efficace, sans un enseignement primaire solide et universel, sans un enseignement supérieur et une recherche efficiente, sans l'égalité des chances en matière d'éducation» (UNESCO, 2000, p. 25).

En 2000, à Dakar au Sénégal, *tenir nos engagements collectifs* était le thème du Forum mondial sur l'EPT. À l'occasion, le niveau de réalisation des objectifs de Jomtien 1990 est jugé insatisfaisant, notamment en matière de correction des disparités entre les sexes :

¹ Les cadres régionaux de l'EPT : celui d'Afrique subsaharienne ; des Amériques ; des États arabes ; de l'Asie et le Pacifique, de l'Europe ; etc.

Le Bilan mondial de l'éducation pour tous (EPT) à l'an 2000 montre que des progrès importants ont été accomplis dans beaucoup de pays. Cependant, il est inacceptable, en l'an 2000, que (...) la discrimination sexuelle continue de sévir dans les systèmes éducatifs et que la qualité de l'apprentissage et l'acquisition de valeurs humaines et de compétences soient loin de répondre aux aspirations et aux besoins des individus et des sociétés (UNESCO, 2000, p. 8).

Ce Bilan de l'EPT 2000 a suggéré des propositions pour permettre aux autorités éducatives de mieux répondre aux besoins des élèves, à travers des «programmes d'action positive en faveur des filles, pour tenter de supprimer les obstacles à leur scolarisation» (UNESCO, 2000, p. 36).

Ainsi, l'objectif 3 du Cadre d'action de Dakar (2000) visait à : «Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005». Quant à l'objectif 5, il avait pour visée d'«instaurer l'égalité dans le domaine de l'éducation en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite» que les garçons (UNESCO, 2000, p. 16). En effet, le constat est fait que :

La discrimination entre les sexes demeure l'un des obstacles les plus insurmontables à l'exercice du droit à l'éducation. Les objectifs de l'EPT ne pourront être atteints que si cet obstacle est vaincu. Les filles constituent la majorité des enfants et des jeunes non scolarisés, même si dans un nombre croissant de pays, les garçons sont désavantagés. Bien que l'éducation des filles et des femmes ait des retombées positives considérables qui se transmettent de génération en génération et qu'elle soit un facteur déterminant de développement social et d'autonomisation des femmes, ce sont des progrès limités qui ont été enregistrés en ce qui concerne la participation des filles à l'éducation de base (UNESCO, 2000, p. 16).

Le consensus international sur la nécessité d'éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005 impliquait la nécessité d'imprégner les systèmes éducatifs du souci d'équité, avec l'appui de ressources adéquates et d'une volonté politique ferme (UNESCO, 2000). Ainsi, l'un des principaux instruments internationaux proposés par le forum de l'EPT en 1990 et adoptés par 184 États a été l'instauration d'une politique de scolarisation obligatoire, avec la détermination d'un âge minimum de fin de scolarité. En 2000, le cadre d'action de Dakar avait mis l'accent sur l'obligation des États au respect de cet engagement. Le rapport d'évaluation sur cet engagement, publié par le Bureau international d'éducation (BIE/UNESCO) révèle qu'une quarantaine de pays a manqué à son respect.

L'Afrique subsaharienne rassemble, d'après cette liste, près de la moitié de ces pays. Selon Wilson, la première obligation faite aux États a été de rendre les ressources éducatives disponibles. La disponibilité désignerait l'existence de ressources éducatives suffisantes et requerrait d'être accompagnée du critère d'accessibilité qui consiste en «la suppression à la fois des obstacles discriminatoires à l'admission des enfants d'un sexe donné à tous les niveaux et dans tous les types d'éducation», de même que la suppression «des coûts, qui peuvent avoir une incidence indirecte sur l'égalité entre les sexes» (Wilson, 2004, p. 3). En effet, Wilson fait remarquer que, lorsque pour des raisons de prise en charge de la scolarité, les parents sont dans l'obligation de choisir, c'est généralement la fille qui est désavantagée. Ces exigences posent des problèmes d'ordre économique parfois insurmontables pour les pays en voie de développement.

C'est pourquoi la politique de l'EPT est articulée à un nouveau cadre de développement du partenariat, à l'échelle globale, bilatérale, comme multilatérale, avec la mise en place par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale, d'un dispositif d'intervention économique, à travers l'élaboration dans chaque pays d'un Document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP). Pour conduire cette dynamique dans une perspective de croissance économique durable sur de longues années et du fait de l'urgence d'agir face aux défis de la mondialisation, le Sénégal a également mis sur pied la Stratégie de Croissance accélérée (SCA). Depuis 2014, celle-ci est renouvelée et redynamisée dans le cadre du Plan Sénégal émergent (PSE), qui vise à rendre opérationnel l'axe de création de richesse né du DSRP, à travers un environnement des affaires de classe internationale (Depover et Jonnaert, 2014; République du Sénégal, 2014). Parallèlement, il est noté dans le domaine de l'éducation que, pour atteindre les OMD à l'horizon 2015, des ruptures devaient être opérées dans les trois composantes stratégiques du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF, 2001-2011) à savoir : l'accès, la qualité et la gestion, avec un ciblage plus accru des régions les plus défavorisées avec le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET). Il est constaté à travers les statistiques de la base de données du Ministère de l'Éducation, une décroissance des résultats du système éducatif avec le niveau de défavorisation des régions (MEN, 2013). En effet, Establet (2003) cité par Duru-Bellat (2004) suggère une carte des inégalités en éducation selon le niveau de développement économique.

1.2 Le contexte général des inégalités filles-garçons en éducation

Sur le plan global, il existe des différences importantes entre les systèmes éducatifs des pays en fonction généralement du niveau de développement. Les grands événements historiques comme la première, mais surtout la Seconde Guerre mondiale, ont ouvert aux femmes l'accès au marché du travail notamment dans les principaux pays protagonistes de ces conflits. Par la suite, le règlement des conflits a produit l'éveil progressif d'un esprit de droit et de justice et favorisé de meilleures dispositions à l'accès des filles à l'école dans ces sociétés correspondant au monde occidental et développé (Pierson, 1983). Ainsi, les barrières et les représentations qui maintenaient bon nombre de femmes et de filles en marge des systèmes éducatifs ont peu à peu été ébranlées (Kabeer, 2005; ONU, 2000).

1.2.1 Le contexte général des inégalités filles-garçons dans les pays développés

Les résultats de la recherche dans les pays développés révèlent qu'en général, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. Cette meilleure réussite des filles apparaît à travers l'espérance de scolarisation, le niveau de diplomation des filles par rapport aux garçons, un taux de redoublement ou de décrochage scolaire plus élevé chez ces derniers, etc. Toutefois, cette meilleure réussite des filles est nuancée par les difficultés de celles-ci dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques.

1.2.1.1 La meilleure réussite scolaire générale des filles

Duru-Bellat (2004) aborde la question de la situation scolaire des filles et des garçons dans le système éducatif français et porte un regard critique sur le « bagage scolaire global » possédé à la fin de la scolarité. À partir des données statistiques de 2002 du Ministère français de l'Éducation, elle observe la durée moyenne probable des études ou « espérance de scolarisation » par sexe, ainsi que la possession du diplôme ou du niveau équivalent. La recherche révèle qu'en France « l'espérance de scolarisation » est plus longue pour les filles (19,1 années d'études) que pour les garçons (18,7) (Duru-Bellat, 2004). Les résultats de l'enquête du programme international pour le suivi des acquis des élèves, PISA (2012), portant sur les pays et économies partenaires de l'OCDE, montrent que dans ces pays, le nombre moyen d'années de scolarisation de la population en âge de travailler est de treize années pour les femmes et douze années pour les hommes. Les statistiques du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du

Sport (MELS) nous amènent à un constat similaire concernant le Québec. Les statistiques de 2010-2011 (données de 2012), portant sur l'espérance de scolarisation pour un enfant qui entre à l'école primaire (jusqu'à l'université), montrent que celle-ci serait de 16,1 années pour les filles contre 14,6 années pour les garçons (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012, p. 49). Cela indique que les filles ont une espérance de scolarisation plus longue que les garçons.

De plus, l'édition 2014 des Statistiques du MELS portant sur le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans un programme d'orientation générale montre « des taux de 84% pour les filles contre 72% pour les garçons » (Ministère de l'Éducation des loisirs et des sport, 2014, p. 67).

D'autre part, le National Center of Education Statistics du Département américain de l'éducation révèle des taux montrant qu'en 2001, parmi les garçons et les filles âgés de 16 à 24 ans, 12,2% des garçons contre 9,3% des filles abandonnaient l'école sans diplôme. Les données de l'enquête PISA (2012) montrent également que, dans les pays et économies partenaires de l'OCDE, « les jeunes hommes sont significativement plus susceptibles que les jeunes femmes (...) de quitter l'école précocement, souvent sans diplôme en poche » (OCDE, 2015, p. 11).

Par ailleurs, les garçons seraient également minoritaires dans les universités françaises, 44% et les filles 56% (Duru-Bellat, 2004). En 2000, dans les pays et économies partenaires de l'OCDE, parmi la population adulte, les hommes étaient plus nombreux que les femmes à avoir suivi une formation de l'enseignement tertiaire. Or, en 2012, « ce sont désormais 34 % des femmes qui sont diplômées de l'enseignement tertiaire, contre 30 % des hommes » (OCDE, 2015, p. 20). Cette même année, les jeunes femmes étaient plus nombreuses (87 %), que les jeunes hommes (81 %), à avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle du secondaire » (OCDE, 2015, p. 20). De même, « en Autriche, en Italie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie, on compte au moins trois femmes pour deux hommes parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire » (OCDE, 2015, p. 20). D'après les mêmes données, en 2012, parmi les jeunes de moins de 25 ans, le taux d'obtention d'un diplôme de la filière générale du deuxième cycle du secondaire était en moyenne de 54 % chez les jeunes femmes, contre 43 % chez les jeunes hommes. En outre, dans certains pays comme la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, l'Irlande et les Pays-Bas, le pourcentage des jeunes femmes diplômées

du secondaire serait, d'au moins de 5 points, supérieur à celui des jeunes hommes (OCDE, 2015).

Ainsi, de nombreuses études scientifiques montrent qu'en général les filles réussissent très bien à l'école (Deslandes, Bouchard et St-Amant, 1998; Dupriez et Dumay, 2011; Duru-Bellat, 2004; Marro, 1989; OCDE, 2015; SPIRLS et TIMSS, 2011; Toczek, 2005). En effet, dans toutes les éditions de l'enquête PISA, de 2000 à 2012, les filles devancent systématiquement les garçons dans presque toutes les matières. Ainsi, en 2012, les filles ont devancé les garçons de 38 points de score en compréhension de l'écrit (OCDE, 2015).

Toutefois, concernant l'épreuve de mathématique du PISA 2012, les écarts entre les garçons et les filles pour les provinces et le Canada dans son ensemble, seraient tous en faveur des garçons. En outre, ces écarts seraient significatifs (plus de 5 points d'écart) pour l'ensemble du Canada (10 points d'écart), ainsi que pour quatre provinces canadiennes : le Québec et l'Ontario (10 points d'écart); l'Alberta (11 points d'écart) et la Colombie-Britannique (14 points d'écart) (Ministère de l'Éducation des loisirs et des sport, 2014). Les résultats des études montrent en effet une autre forme de disparité qui, cette fois, est en faveur des garçons. Dans le domaine des sciences et des mathématiques, malgré une légère percée, les filles tendent à confirmer leurs difficultés (Duru-Bellat, 2004). Elles ne parviennent toujours pas à rattraper leur retard sur les garçons lorsqu'il s'agit de « penser scientifiquement », c'est-à-dire de « formuler des situations de façon mathématique, expliquer des phénomènes de manière scientifique et prévoir des changements, résoudre des problèmes interactifs, ou comprendre et résoudre des problèmes pour lesquels la méthode de résolution n'apparaît pas immédiatement et qui évoluent dans le temps » (OCDE, 2015, p. 92). Ainsi, du fait de la moindre performance des filles, il apparaît des différences d'orientation entre celles-ci et les garçons, avec la sous-représentation de ces dernières en sciences, en technologies, en ingénierie et en mathématiques (STIM), de même que dans les filières préprofessionnelles et professionnelles (Deslandes, 2006; Dupriez et Dumay, 2011; Duru-Bellat, 2004; Marro, 1989; OCDE, 2012, 2015; Toczek, 2005).

1.2.1.2 La faible orientation des filles dans les STIM

En ce qui a trait au «choix» des orientations scolaires, les données de Statistiques Canada (2001) montrent que la majorité des filles continuent de se confiner dans les filières

traditionnellement féminines telles que la santé, l'éducation et les services en général (J.-D. Gaudet, 2005). Par conséquent, elles ne représentent que «35 % de la force de travail dans les sciences de la vie, 20% dans les domaines attribués aux sciences naturelles et appliquées, 11 % des emplois d'ingénieurs, 28 %, en sciences physiques, 27,6 % en informatique» (J.-D. Gaudet, 2005, p. 22).

Les résultats de l'étude réalisée par Gaudet et Lapointe (2002) à l'Université de Moncton montrent qu'en 1997, le taux d'inscription des jeunes femmes francophones en ingénierie, en informatique appliquée et en physique était respectivement de 17 %, 15 % et 6 %. Cette situation s'est empirée en 2003-2004 alors que les résultats montrent qu'il n'y avait aucune finissante en informatique appliquée ou en physique (J. d'Arc Gaudet et Lapointe, 2005; J.-D. Gaudet, 2005).

Dans la même veine, le rapport de l'OCDE (2015) montre qu'en 2012, dans trente-huit pays et économies participants de l'OCDE, les garçons continuent de devancer les filles de 11 points de score en moyenne, en mathématiques. Cet écart entre les filles et les garçons se renforce et atteint 20 points de score dans les 10 % d'élèves les plus performants en mathématiques (OCDE, 2015). De plus, dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, moins de 5 % des filles envisageraient d'exercer une profession dans les domaines de l'ingénierie et de l'informatique.

En outre, les filles auraient davantage de difficultés dans « les tâches leur demandant de formuler des situations de façon mathématique, en traduisant un problème lexical en expression mathématique » (OCDE, 2015, p. 29). Ce fait se confirme à travers l'examen de l'accès aux différentes spécialités qui, selon les données exploitées par Duru-Bellat (2004), confinent les filles françaises dans les séries littéraires (L) à 83%, ou en sciences médicosociales (SMS) à 95%, alors qu'elles ne représentent que 44% en terminale S (scientifique) et 3,4% en électrotechnique, etc. (Duru-Bellat, 2004). Ainsi, l'enquête PISA 2012 confirme ce fait et montre que les filles ne sont réellement plus performantes qu'en compréhension de l'écrit. En effet, ce même profilage se reproduit dans l'enseignement supérieur. Parmi les jeunes femmes inscrites pour la première fois à l'université en 2012, seuls 14 % ont choisi une formation dans un domaine scientifique telle que l'ingénierie, l'industrie de transformation et de production, contre 39 % des jeunes hommes, cette même année (OCDE, 2015).

En somme, les résultats observés dans cette section nous font remarquer, dans l'éducation en général, des inégalités de réussite en faveur des filles et une différence d'orientation en faveur des garçons (Duru-Bellat, 2004). D'une part, les filles ont généralement une scolarité plus longue et souvent plus réussie, avec un meilleur pourcentage de possession de diplôme ou de niveau équivalent ; d'autre part, elles sont moins présentes que les garçons dans les filières scientifiques et très cotées de l'enseignement secondaire et supérieur qui, selon l'expression d'Establet (1988), cité par Duru-Bellat (2004), restent des chasses gardées masculines (Duru-Bellat, 2004). Les garçons continuent de devancer les filles en mathématiques, en moyenne de 16 points de score PISA, dans trente-huit pays et économies de l'OCDE et sont aussi plus susceptibles que les filles de suivre une filière technique ou professionnelle lorsque celle-ci est proposée dans leur système d'éducation (OCDE, 2015). Ces différences de réussite et d'orientation observées au Canada, dans l'école française et en général au niveau des pays et économies de l'OCDE, sont confirmées par de nombreuses études à travers le monde (Deslandes et al., 1998; Duru-Bellat, 2004; Marro, 1989; OCDE, 2015; SPIRLS et TIMSS, 2011). Donc, malgré une durée des études plus longue, une performance sur le plan général plus élevée et d'importants progrès en sciences pour les filles, nous ne pouvons pas conclure à un réel avantage scolaire de celles-ci.

Cette situation observée dans les pays développés se présente de manière différente dans les pays en développement (PED), en particulier dans ceux d'Afrique subsaharienne et au Sénégal. Dans ces pays en effet, les inégalités scolaires semblent plus complexes que cela, elles y sont en général plus importantes, portent autant sur la participation, sur la réussite que sur l'orientation et sont toutes, en général, en faveur des garçons (Guéye, Kane et Diop, 2010; MEN, 2007, 2013, 2014c; Ndour, 2008).

1.2.2 Le contexte général des inégalités filles-garçons dans les pays en développement (PED)

La question des inégalités de genre reste encore préoccupante dans les pays en développement (ISU/UNESCO, 2012). En faisant remarquer que la majorité des enfants non scolarisés au primaire sont des filles et que près des deux tiers des 860 millions d'analphabètes dans le monde sont des femmes, Colclough (2004) montre bien que l'éducation des filles a été

négligée dans de nombreuses sociétés. En effet, les inégalités de genre en éducation ne se présentent pas de façon homogène à travers le monde. Au niveau planétaire, 57 % des 104 millions d'enfants non scolarisés sont des filles alors que 80 % des filles sont encore analphabètes dans des pays comme l'Afghanistan, le Bangladesh, le Mali (Banque mondiale, 2011; Duru-Bellat, 2004). De nombreux documents et études scientifiques (Baudelot et Establet, 2007; Duru-Bellat, 2004; Felouzis, 2009; Grisay, 2003; ISU/UNESCO, 2012; Lewandowski, 2011; MEN, 2013, 2015; UNESCO, 2016; Wilson, 2004) font de la pauvreté l'une des principales explications à cette situation. Il s'agit de l'incapacité, d'une part, des pays à mettre à disposition des ressources éducatives suffisantes, et d'autre part, de celle des parents à prendre en charge la scolarisation de leurs enfants. Il en résulte que dans un grand nombre de ces pays, la réalisation de l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans le domaine de l'éducation pose encore de gros problèmes.

Dans le cadre de la poursuite de l'objectif 3² de l'EPT, l'UNESCO a défini comme indice de parité des sexes (IPS) le ratio d'inscription des filles par rapport à celui des garçons qui permet, lorsqu'il est compris entre 0.97 et 1.03 (ISU/UNESCO, 2012), de considérer qu'il y a parité entre les filles et les garçons.

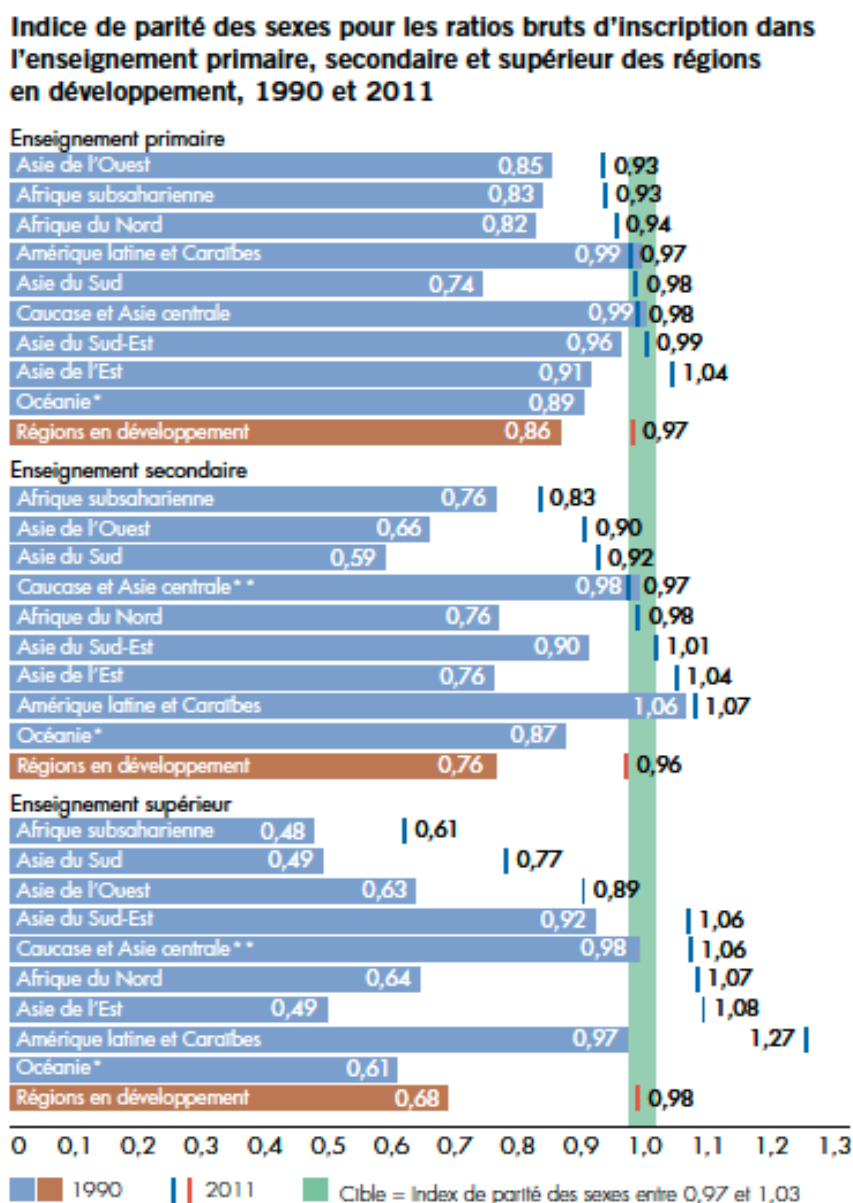
Les données de la figure 1, tirée du rapport 2013 de l'évaluation de la réalisation de l'objectif 3 de l'EPT sur 130 pays et mettant en comparaison le profil de l'indice de parité entre les sexes (IPS) en 1990 et 2011, nous permettent de faire plusieurs constats. Le premier est que l'indice moyen de parité des régions en développement est décroissant entre le primaire et le secondaire avec : 0.97 et 0.96. Pour le supérieur, l'évolution de l'indice de parité entre les sexes est plus contrastée et en général décroissante dans la plupart des régions, notamment celle d'Afrique subsaharienne. Cela suggère que dans ces régions, les disparités de genre vont en s'aggravant à mesure que l'on monte dans les cycles supérieurs d'enseignement. Comme deuxième constat, nous notons une plus grande homogénéité de l'IPS au primaire et une plus grande hétérogénéité de celui-ci au supérieur, quelle que soit l'année considérée. Cela traduit d'une part, le fait que

² Objectif 3 de l'EPT :

Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

la parité entre les sexes est atteinte ou, tout au moins, est plus proche d'être atteinte par tous les pays dans le cycle primaire ; et d'autre part, que les contrastes dans l'atteinte de cette parité sont plus marqués dans l'enseignement secondaire et supérieur entre les pays et les régions de l'étude.

Figure 1. Les indices de parité entre les sexes dans les pays en développement



* Les données de 2011 pour l'Océanie ne sont pas disponibles.

** Les données pour le Caucase et l'Asie centrale sont celles de 1993.

Source : (UNESCO, 2013, p. 1)

À partir de ces contrastes, nous pouvons classer les pays en trois groupes. Dans le premier groupe, la parité est atteinte à tous les niveaux du système éducatif. Ce groupe est composé des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, du Caucase et de l'Asie centrale. Le deuxième groupe comprend les pays de l'Asie du Sud-Est, de l'Asie de l'Ouest, de l'Afrique du Nord et de l'Océanie. Ces pays présentent tous une situation intermédiaire avec des indices de parité de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur dépassant 0.90 en 2011. Le troisième groupe est constitué des pays dont les indices de parité, même s'ils sont proches, voire supérieurs à 0.90 au primaire, sont extrêmement faibles au supérieur en 2011 (inférieurs à 0.89), avec une progression lente entre 1990 et 2011. De ces pays figurent les pays d'Asie du Sud, de l'Ouest, de l'Est et ceux de la région d'Afrique subsaharienne. Cette dernière présente, globalement, les disparités de genre les plus importantes. Dans ce groupe, certains pays semblent cependant se démarquer du lot. C'est le cas de la Gambie, du Ghana, du Malawi et du Sénégal. Ceux-ci ont réalisé des progrès similaires à ceux de l'Asie du Sud entre 1990 et 2011 (UNESCO, 2013).

Finalement, de cette analyse nous pouvons retenir deux observations. La première porte sur le fait que l'indice de parité entre les sexes (IPS) des pays semble varier selon le niveau de développement de ceux-ci et met en opposition les pays développés où la parité est atteinte, et les pays en développement où la parité est parfois loin d'être réalisée. Le groupe des pays en développement est toutefois plus hétérogène. D'abord, dans certains de ces pays, les filles ne sont pas toujours désavantagées dans l'accès à l'école. Par exemple certains pays des Caraïbes qui ont fortement encouragé les politiques de discrimination positive en faveur des filles sont maintenant confrontés à un phénomène inverse d'exclusion des garçons du système éducatif. C'est par exemple le cas de la Jamaïque. Ensuite, il y a, les pays dont l'IPS est compris entre 0.97 et 1.03 pour l'enseignement élémentaire et où l'évolution de l'indice de parité entre les sexes dans les autres cycles est assez rapide entre 1990 et 2011. Dans ce groupe nous avons les pays d'Asie du Sud Est. Puis, les pays où la parité même dans l'enseignement élémentaire n'est pas toujours réalisée et dont l'évolution de l'IPS dans les autres cycles reste très lente sur cette période. Parmi ces pays nous retrouvons ceux d'Afrique subsaharienne.

La deuxième observation est que dans ces pays l'indice de parité varie selon le cycle d'enseignement. Il est extrêmement bas au supérieur, plus particulièrement dans la région d'Afrique subsaharienne (ISU/UNESCO, 2016; Zoundi, 2008).

Face à cette situation insatisfaisante sur l'éducation des filles dans la plupart des pays en développement, l'UNESCO en partenariat avec la Banque mondiale a mis sur pied l'initiative FastTrackGirls/FTI-EPT. Le Sénégal, comme certains pays d'Afrique subsaharienne, a adhéré à cette initiative. Cela aurait contribué à l'évolution relativement rapide de l'IPS à partir de 2006 et permis d'améliorer le taux brut de scolarisation des filles (Banque mondiale, 2011).

Tableau I.Évolution du TBS filles dans les pays FTI de l'année N0 à 2008

Pays/année	Année d'entrée FTI	1999	1re année FTI	2008
Djibouti	2006	28	40	43
Gambie	2006	85	90	89
Kirghizstan	2003	97	95	94
Libéria	2007	83	93	86
Moldavie	2005	100	97	93
Mali	2006	47	74	83
Sénégal	2006	60	78	85
Yémen	2003	51	67	76

Source : Rapport d'avancement de Fast Track Girls Initiative, données 2008, dans (Banque mondiale, 2011, p. 7)

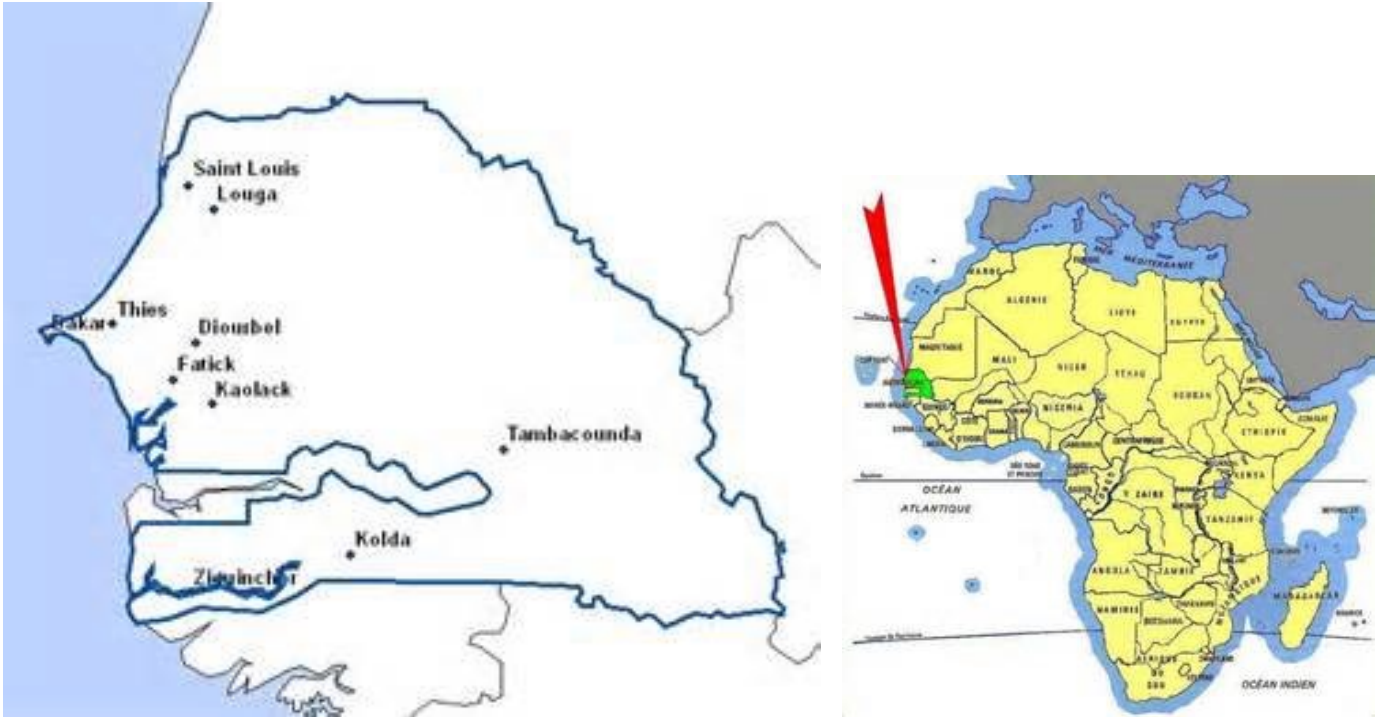
Le Sénégal, avec quelques autres pays comme le Mali, présente une évolution rapide du taux brut de scolarisation des filles à partir de leur année d'entrée dans le programme. Pour le Sénégal par exemple, ce taux brut de scolarisation des filles se serait amélioré de 7 points en 2 ans, soit de 2006 à 2008. Dans la troisième partie de notre présentation du contexte, nous nous intéressons plus spécifiquement au système éducatif sénégalais. Si les pays en développement et plus particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne présentent de nombreuses similarités en ce qui concerne la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons, le système éducatif sénégalais regorge de spécificités qui justifient l'intérêt d'une recherche dans ce contexte.

1.3 La situation des inégalités filles-garçons dans le système éducatif sénégalais

I.3.1 Présentation du pays

Figure 2. Carte du Sénégal

Source : En ligne : www.routard.com > [Afrique](#) > [Sénégal](#)



Le Sénégal est un pays soudano-sahélien de l'Afrique de l'Ouest. Sa superficie est de 196 712 km². Il est bordé à l'ouest par l'océan Atlantique sur environ 455 km. Sa capitale Dakar, qui est une presqu'île, constitue la pointe ouest africaine la plus avancée dans l'Atlantique, sur le 17°26'38" de longitude Ouest. Ses limites nord, est et Sud sont continentales donnant respectivement sur la Mauritanie, le Mali et les deux Guinée (Conakry et Bissau). Dans le sud du pays la Gambie avec une superficie de 11 300 km², constitue une enclave tout en longueur, séparant sur plus des deux tiers, d'ouest en est, le nord du sud du pays, avec la région de Ziguinchor entièrement détachée de la zone nord. Depuis 1984, dans le cadre de l'application de la politique de décentralisation, le Sénégal est divisé en régions administratives, quatorze depuis 2008 : ce sont Dakar, Diourbel, Fatick, Kaffrine, Kaolack, Kédougou, Kolda, Louga, Matam, Saint-Louis, Sédhiou, Tambacounda, Thiès et Ziguinchor (Conférence des ministres de l'éducation nationale et République du Sénégal, 2010; MEN, 2013).

Concernant les aspects humains et culturels, le Sénégal a hérité le français de la colonisation, comme la langue officielle du pays et la langue d'enseignement. Toutefois, le pays compte une grande diversité linguistique. Les langues les plus parlées sont le Wolof, le Peul, le Sérère, le Diola, le Soninké et le Mandingue (Conférence des ministres de l'éducation nationale et République du Sénégal, 2010; MEN, 2013). La population sénégalaise est estimée à près de 14 millions d'habitants en 2014, et comprend 52 % de femmes. Elle est essentiellement jeune (plus de 50 % sont âgés de moins de 20 ans) (MEN, 2013).

La population en âge scolaire est caractérisée par un taux d'accroissement annuel de 2,7 %. La population scolarisable dans le niveau moyen devrait passer de 1 161 646 en 2011 à 1 697 806 en 2025³. Cette augmentation rapide de la population scolarisable exerce une forte pression sur le système éducatif qui doit les enrôler, leur assurer une continuité des études et créer les conditions favorisant leur insertion sociale et économique. Cela requiert par conséquent des intrants scolaires dans de fortes proportions pour maintenir, voire renforcer ses performances en matière d'accès et de qualité (Conférence des ministres de l'éducation nationale /CONFEMEN et République du Sénégal, 2010; MEN, 2013). Toutefois, de nouvelles observations et prévisions soutiennent le début d'un processus de transition démographique qui s'est enclenché autour des années 1980 et tendrait à une baisse du taux de croissance démographique. Une telle évolution démographique aurait une incidence certaine sur l'économie du pays (République du Sénégal, 2014).

Sur le plan économique, l'indice de développement du Sénégal est inférieur à 500 \$ en 2011⁴ (données du PNUD 2012). Le niveau de croissance de l'économie sénégalaise est faible et s'établit en moyenne autour de 3,9 % pour la période 2000-2011 (MEN, 2013). L'économie sénégalaise se caractérise par la coexistence d'un secteur moderne peu développé et d'un secteur rural plutôt en stagnation. Les interactions entre ces deux secteurs, dominées par un fort exode rural, s'opèrent dans les zones urbaines et se traduisent par le développement du secteur informel qui est le premier employeur de la main-d'œuvre du pays, soit « 95 % de la création d'emplois et 50 % du Produit intérieur brut (PIB) » (MEN, 2013, p. 12). Le succès de la réalisation des

³ Source : ANSD (SES du Sénégal 2011) (cité par le PAQUET)

⁴ Source : ANSD (SES du Sénégal 2011) (IDEM)

programmes sociaux notamment éducatifs dépend en grande partie de ce Produit intérieur brut qui influe sur la capacité de mobilisation des ressources en faveur de l'éducation.

Cette population à dominante jeune fait face à de faibles possibilités d'accès aux services sociaux de base et d'insertion dans le marché du travail. La problématique de l'emploi demeure une des priorités des ménages et de l'État, pour une amélioration des conditions de vie. Cette aspiration à un mieux-être est donc déclinée par l'État à travers une vision, celle d'«Un Sénégal émergent (PSE) en 2035 avec une société solidaire dans un État de droit» (République du Sénégal, 2014).

Depuis 2014, quatre ans après la clôture du Document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP) déroulé en deux phases de 2003 à 2010, l'État du Sénégal a élaboré un document de référence des interventions de l'État et de ses partenaires techniques et financiers, qui encadre la mise en œuvre d'un Plan d'actions prioritaires à moyen terme couvrant la période de 2014 à 2018. Ce plan s'inspire d'une Stratégie nationale de développement économique et social (SNDES), qui s'intègre dans un cadre consensuel de coordination des interventions publiques. Le Plan Sénégal émergent a pour objectif premier :

une transformation structurelle de l'économie à travers la consolidation des moteurs actuels de la croissance et le développement de nouveaux secteurs créateurs de richesses, d'emplois, d'inclusion sociale et à forte capacité d'exportation et d'attraction d'investissements (République du Sénégal, 2014, p. viii).

S'il est vrai que l'Éducation ne figure pas parmi les secteurs prioritaires du PSE, elle constitue avec la santé, le groupe de secteurs dont les projets bénéficient des fortes synergies des projets à caractère économique et de la croissance nationale⁵. En effet, l'éducation et la formation bénéficieraient pour 257,3 milliards de francs CFA, soit 10,9% des retombées de la croissance économique escomptée. Il apparaît en effet dans ce cadre, un projet d'appui à l'éducation de base, à la fourniture de manuels scolaires, à l'éducation des filles et à l'alphabétisation des adultes, ainsi qu'à la diversification de l'offre éducative et à l'élargissement du réseau d'universités. Ce programme économique et social d'envergure est lancé par le quatrième président de la République du Sénégal indépendant.

⁵ Annexe 1 : Synergies entre les projets phares du PSE

Au plan politique, le Sénégal a un régime démocratique de type présidentiel et une chambre parlementaire qui est l'Assemblée nationale. En mars 2012, le Sénégal a connu une deuxième alternance politique qui consacre la consolidation de sa démocratie. Le fait que, depuis 2000, le gouvernement sénégalais ait par deux fois été dirigé par une femme⁶ représente un atout d'un point de vue symbolique, au regard du statut de la femme dans la société sénégalaise. Sur le plan de ses relations internationales, le Sénégal est membre de nombreux organismes internationaux (Organisation des nations unies (ONU), UA, Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest/CDEAO, UEMOA, etc.). En 2015 par exemple, le Sénégal a été élu pour deux ans, pour siéger au Conseil de sécurité de l'Organisation des nations unies (ONU). Appartenant à la zone Franc, il a comme monnaie le franc CFA. Le Sénégal est membre de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et de la CONFEMEN, ce qui lui fait bénéficier des programmes internationaux d'évaluation (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN/PASEC et MLA). Les relations de partenariat avec ces instances internationales se traduisent par un certain nombre de mesures conduisant à ajuster le mode de fonctionnement des établissements scolaires sur des standards qui en permettent l'évaluation internationale (CONFEMEN et République du Sénégal, 2010; MEN, 2013).

Le ministère de l'Éducation nationale (MEN) est chargé de l'application de la politique gouvernementale en matière d'éducation. Depuis plusieurs années, le système éducatif est constitué de trois ministères sectoriels, celui de l'Éducation nationale qui couvre de la petite enfance au cycle secondaire ; celui de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle ; celui de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Dans notre désignation du système éducatif, se trouvent réunies ces subdivisions.

1.3.2 Le système éducatif sénégalais

Le système éducatif sénégalais date de la colonisation, avec la création de la première école de l'AOF⁷. Des progrès importants ont été réalisés dans le domaine de l'éducation depuis les années 1980, mais surtout à partir du Forum mondial de l'EPT de 2000 à Dakar. Malgré tout,

⁶ Mame Madior Boye (3 mars 2001 – 4 novembre 2002) et Aminata Touré (1^{er} septembre 2013 – 4 juillet 2014).

⁷ L'Afrique occidentale française

beaucoup d'efforts restent à faire dans le domaine de la qualité et du pilotage du système, mais aussi sur la correction des inégalités en général, et de celles de genre en particulier (MEN, 2013). L'intérêt pour la scolarisation des filles semble avoir traversé l'histoire du système éducatif sénégalais qui, du reste, a connu de nombreuses politiques et réformes, qui ont marqué ses orientations, son évolution, et sa structuration. Dans la section qui suit, nous présentons l'organigramme du système éducatif sénégalais, notamment au plan académique.

1.3.2.1 La structure du système éducatif sénégalais

L'organigramme du système éducatif comporte deux types de services : des services centraux et des services décentralisés. Les services centraux, localisés dans la capitale Dakar, sont constitués des directions nationales et des services rattachés au cabinet ministériel. Dans chacune des quatorze régions du pays se trouvent des services déconcentrés représentés par les inspections d'académie (IA). Celles-ci sont chargées de l'administration de l'éducation au niveau intermédiaire. L'Inspection d'académie a sous sa tutelle des Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF), qui sont chargées de la direction administrative des programmes éducatifs au niveau local aussi bien pour le secteur formel que pour celui du non formel (alphabétisation, écoles communautaires de base, etc.) (Anadón, 2006; CONFEMEN et République du Sénégal, 2010, 2010; MEN, 2013; République du Sénégal, 2014, 2015; Singh, 2011).

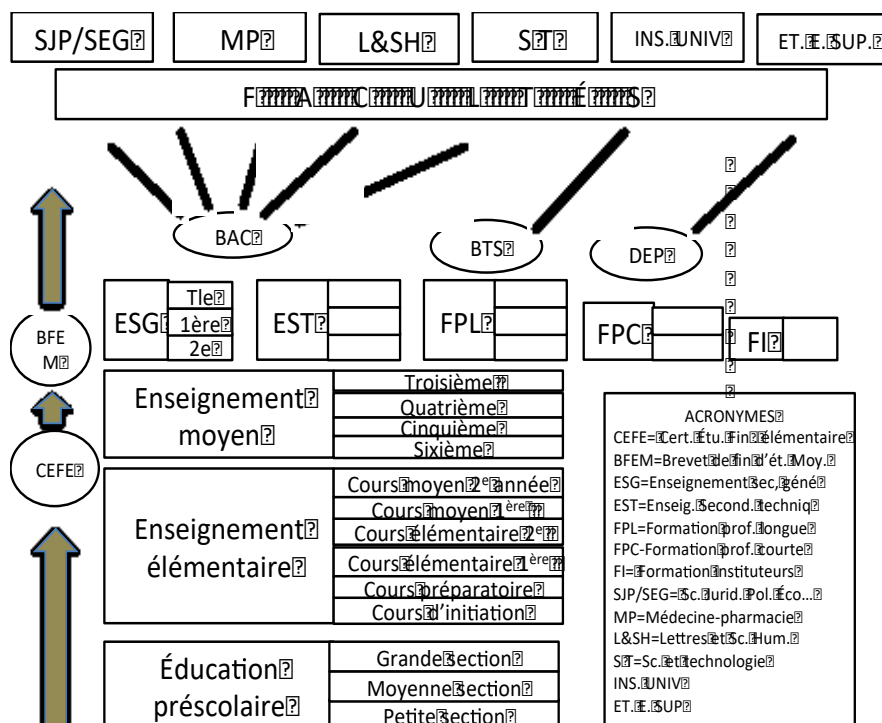
Sur le plan de la mise en œuvre des programmes d'enseignement, le système éducatif sénégalais est subdivisé en cinq niveaux hiérarchisés, allant du préscolaire au supérieur. Il présente également deux sous-secteurs, celui de l'enseignement formel qui représente le secteur de l'enseignement général et de la formation structurée, et celui de l'éducation non formelle qui constitue une alternative offerte aux jeunes, aux jeunes adultes et aux adultes non scolarisés ou ayant trop tôt quitté du système éducatif, de sortir de l'illettrisme. L'organigramme que nous décrivons subséquemment intègre l'éducation non formelle (figure 3). Cependant, la structuration par niveau n'est pas systématique dans ce sous-secteur de l'éducation au Sénégal.

L'enseignement préscolaire

Le préscolaire accueille les enfants âgés de trois à cinq ans pour trois années d'études réparties en trois sections : la petite section, la moyenne section et la grande section.

L'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire, mais les enfants l'ayant suivi ont l'avantage d'être admis à la première année du cycle primaire, le cours d'initiation (CI), à l'âge de six ans s'ils le désirent, au lieu des sept ans exigibles pour les autres Bureau international d'éducation (BIE/UNESCO, 2010).

Figure 3. Structure du système éducatif sénégalais



Adapté de UNESCO-BIE (2010, p.31) : La structure du système éducatif sénégalais

L'enseignement élémentaire

Il accueille les enfants de sept à douze ans, sur six années d'études. Il est sanctionné par le certificat de fin d'études élémentaires (CFEE). Le concours de l'entrée en sixième, qui permettait, il y a quelques années, d'accéder à l'école secondaire, n'est plus déterminant dans le passage au cycle moyen, du fait de la fixation de l'âge de fin de scolarité à seize ans.

L'enseignement moyen ou premier cycle du secondaire

Il concerne les élèves admis à l'entrée en sixième avec une moyenne d'âge de 13 ans. Il est dispensé dans les collèges sur une période de quatre années d'études, allant de la sixième à la classe de troisième. Il est couronné par le Brevet de fin d'études moyennes (BFEM) (Anadón,

2006; Banque mondiale, 2011; CONFEMEN et République du Sénégal, 2010), qui constitue la passerelle entre le cycle moyen et le cycle secondaire. Ces trois premiers niveaux, à savoir le préscolaire, l'élémentaire et le moyen, constituent le cycle fondamental dans le système éducatif sénégalais qui, complété par le secteur non formel à travers des programmes d'alphabétisation, correspond à l'éducation de base. Le préscolaire n'est pas obligatoire, car en réalité il n'est pas accessible à tous. Le secteur du non formel a, ces dernières années, gagné en importance grâce au Programme d'action national de l'EPT élaboré en mai 1991 (Anadón, 2006; Ollagnier, 2010; Raya, 2012). Toutefois, il ne permet généralement pas aux bénéficiaires d'accéder à des études supérieures.

L'enseignement secondaire et supérieur

L'enseignement secondaire présente deux branches, une branche générale et une branche technique. Il est dispensé dans les lycées d'enseignement général et technique sur trois ans, de la classe de seconde à la classe de terminale. Il trouve à son terme l'examen du baccalauréat, premier diplôme universitaire au Sénégal. À l'issue du baccalauréat, les diplômés s'orientent suivant leur filière vers six facultés d'enseignement supérieur (voir figure 3) (CONFEMEN et République du Sénégal, 2010; MEN, 2015; UNESCO/BREDA, 2010).

L'enseignement supérieur sénégalais connaît d'importants changements depuis le début des années 2000 avec la création de nouveaux centres universitaires régionaux publics et l'apparition de nombreux instituts privés d'enseignement supérieur, surtout professionnel. Il y a également l'accroissement des effectifs qui sont passés de 40 000 en 2000 à 91 000 en 2008 et l'évolution des programmes vers le système licence-master-doctorat (LMD) (ADEA et REESOA, 2008; MEN, 2013). La réforme LMD a introduit de nouvelles mesures permettant de modifier le système d'enseignement supérieur pour davantage l'adapter aux standards internationaux (ADEA et REESOA, 2008).

Le système éducatif sénégalais, tel qu'il se présente aujourd'hui, avec toutes ses caractéristiques, d'un point de vue tant quantitatif que qualitatif, au plan structurel, en ce qui concerne son organigramme et ses programmes, est le résultat d'une relativement longue évolution. En effet, depuis la création de la première école française en 1817 à Saint-Louis du Sénégal, pour les colonies françaises d'Afrique de l'Ouest française (AOF), de nombreuses politiques, réformes

et rencontres nationales ont contribué à donner au système éducatif sénégalais son visage actuel. Dans la section qui suit, nous présentons le cadre juridique avec les principales politiques et réformes qui ont marqué l'évolution du système éducatif sénégalais.

1.3.2.2 Le contexte juridique et politique : les lois et réformes marquantes

La loi sur la décentralisation (1972 et 1996)

Au Sénégal, la politique de décentralisation a connu un long processus. Le premier acte de la décentralisation correspond à la création en 1972 des communautés rurales en tant que collectivités locales. Ce processus est couronné par l'adoption des textes de la régionalisation le 22 mars 1996. La loi de 1996, qui modifie celle de 1972, organise le partage des compétences entre l'État central et les collectivités locales (Guéye et al., 2010). Le décret N° 2013-581 du 29 avril 2013 pose les bases de l'«Acte trois» de la décentralisation, qui a pour objectif de renforcer le processus de décentralisation et la territorialisation des politiques publiques, en vue de donner une plus forte impulsion au développement des territoires locaux (République du Sénégal, 2014).

Cependant, Sarr (2014) fait remarquer la neutralité des textes de la décentralisation en matière de genre. Ces textes ne font mention ni de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes⁸ (CEDAW/CEDEF) ni du Programme d'action de Beijing 1995, ni même des principes d'égalité de la Constitution⁹ nationale. Le document du Programme national du développement local (PNDL), lui aussi, reste muet sur la question centrale des relations de genre (Sarr, 2012).

L'éducation est l'un des neuf domaines des compétences transférées aux collectivités locales. La décentralisation de l'éducation est consacrée par le décret n° 93.789 du 25 juin 1993, portant création des Inspections d'académie (IA) comme structures régionales auxquelles sont délégués des pouvoirs supplémentaires. Les régions sont découpées en circonscriptions scolaires appelées Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) (MEN, 2013). Ainsi, le développement du

⁸ Ratifié en 1985

⁹ Constitution de 2001 : la constitution sénégalaise de 2001 rejette sous toutes leurs formes l'injustice, les inégalités et les discriminations envers les femmes.

secteur repose sur la planification décentralisée à travers l'élaboration, la mise œuvre et l'évaluation de PLDE (plans locaux de développement de l'éducation), de PDDE (plans départementaux de développement de l'éducation) et de PRDE (Plans régionaux de développement de l'éducation) (MEN, 2007; Singh, 2011). L'IA est responsable de tous les niveaux d'enseignement secondaire public comme privé. Elle est aussi la supérieure hiérarchique de tous les personnels servant dans ces établissements. L'IDEN quant à elle, est déléataire de pouvoirs en matière de gestion du budget de l'État, des examens et concours, de collecte et d'analyse des données statistiques dans sa circonscription, pour les établissements d'éducation préscolaire et les écoles élémentaires (Singh, 2011). Ces réformes administratives s'accompagnent d'un partenariat regroupant les collectivités locales, les autorités scolaires des services déconcentrés et la société civile, dans le cadre d'une gestion concertée (Guéye et al., 2010; République du Sénégal, 2012a).

Les États généraux de l'éducation du Sénégal (1981)

Les 28, 29 et 30 janvier 1981 s'est tenue la rencontre nationale sur l'éducation. Ces assises nationales avaient pour objectifs de créer l'«école nouvelle» en adaptant celle-ci au contexte social et pour répondre aux nouvelles exigences de l'enseignement supérieur (Sow, 2004). Le ministre de l'Éducation nationale, le SUDES (Syndicat unique des enseignants du Sénégal) et les syndicats liés au pouvoir¹⁰ ont dirigé les travaux. Les propositions principales de ces assises étaient entre autres :

- la nationalisation et la généralisation d'une éducation préscolaire gratuite et obligatoire pour tous les enfants
- l'utilisation exclusive de la langue maternelle dans l'éducation préscolaire
- l'institutionnalisation d'un enseignement gratuit, obligatoire et polyvalent jusqu'à 16 ans
- la scolarisation totale de tous les enfants
- la réforme des accords franco-sénégalais en matière d'enseignement supérieur

¹⁰ SNEEL (: Syndicat national l'enseignement élémentaire) et le SYPROS (Syndicat des professeurs du Sénégal)

- la participation des organisations d'enseignants à la détermination, à l'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative ; etc.

À partir de ces assises, l'intérêt pour l'éducation des filles et des femmes s'est davantage manifesté au Sénégal. Nous pouvons constater qu'avant le premier sommet de l'EPT, la scolarisation obligatoire et universelle était déjà parmi les préoccupations des acteurs de l'éducation au Sénégal.

La Loi d'orientation de l'Éducation nationale/LPG (1991)

La loi n° 91-22 du 16 février 1991, portant orientation de l'Éducation nationale du Sénégal, est un cadre juridique qui régit les diverses dimensions du droit à l'éducation ainsi que l'organisation du système scolaire (République du Sénégal, 2005b). Au titre de ses dispositions générales, la loi d'orientation stipule en son article 1^{er} que l'Éducation nationale «a pour but de former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays»; en son article 2, qu'«elle est une éducation pour la liberté, la démocratie, le pluralisme et le respect des droits de l'homme, développant le sens moral et civique de ceux qu'elle forme; elle vise à en faire des hommes et des femmes dévoués au bien commun, respectueux des lois et des règles de la vie sociale et œuvrant à les améliorer dans le sens de la justice, de l'équité et du respect mutuel» (République du Sénégal, 1991, p. 2). Au titre de ses principes généraux, l'article 5 stipule que : «l'Éducation nationale est démocratique : elle donne à tous des chances égales de réussite. Elle s'inspire du droit reconnu à tout être humain de recevoir l'instruction et la formation correspondant à ses aptitudes, sans discrimination de sexe, d'origine sociale, de race, d'ethnie, de religion ou de nationalité » (République du Sénégal, 1991, p. 2).

Ladite loi, adoptée consécutivement à l'engagement pris lors du Forum mondial sur l'éducation de Jomtien 1990 et en congruence avec les conclusions des États généraux de l'éducation, met l'accent sur la scolarisation obligatoire (République du Sénégal, 2005b). Elle rejette aussi la discrimination sous toutes ses formes.

Le secteur de l'éducation a connu des évolutions importantes à la suite du Forum mondial de l'Éducation de Dakar 2000. D'autres arguments dans le cadre du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), du protocole de la CEDEAO sur l'éducation et la formation, la déclaration des Nations Unies en avril 2002 et la décennie de l'alphabétisation, ont

conduit à une modification de la loi d'orientation. Ainsi, une nouvelle Lettre de politique générale est promulguée en 2004. Celle-ci apporte des réajustements, en tenant compte du contexte. La loi n° 91-22, en son article 3 instaure la scolarité obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans et stipule que «l'État a obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans» (République du Sénégal, 2005b, p. 1). Le nouvel article 3 *bis* de la loi d'orientation n° 2004-37 stipule et précise que «la scolarité est obligatoire pour tous les enfants *des deux sexes* âgés de 6 à 16 ans. La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement» (République du Sénégal, 2005b, p. 1). Cette dernière loi d'orientation de 2004 trouve son cadre d'opérationnalisation dans le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF 2001-2011).

Le programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF 2000-2010) (et le DSRP)

Consécutivement à l'adoption en 2000, par la quasi-totalité des pays du monde et les grandes organisations internationales, des objectifs du millénaire pour le développement (OMD), le Sénégal a fait élaborer, dans le cadre du dispositif du Fonds monétaire international (FMI) et de la Banque mondiale, un Document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP), comme outil structurel du partenariat multilatéral, en vue de l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement et ceux de l'EPT (Depover et Jonnaert, 2014; République du Sénégal, 2014).

Dans l'axe 2 du Document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP) consacré à l'accès aux services sociaux de base, nous pouvons noter pour l'éducation, un niveau de dotation important dans le cadre du PDEF. En effet, les plans d'actions prioritaires de l'État sont à 100 % pris en charge par le budget national dont 40 % consacrés au secteur de l'éducation et de la formation. Par contre, dans le cadre du budget consolidé d'investissement (BCI), la part qui correspond au ratio de financement du DSRP est à 100 % prise en charge par les partenaires techniques et financiers (République du Sénégal, 2006). C'est ainsi que le Programme décennal de l'éducation et de la formation est élaboré au Sénégal, avec l'appui des partenaires au développement et dans le cadre de l'initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique. Les objectifs du PDEF, en congruence avec ceux de l'EPT, reposaient sur les axes suivants :

- l'élargissement de l'accès à l'éducation et à la formation

- la consolidation des capacités à dispenser une éducation pertinente et de qualité à tous les niveaux
- la création de conditions propices à une coordination efficace des politiques et programmes d'éducation
- la rationalisation de la mobilisation et de l'utilisation des ressources.

Dans ce contexte, la priorité du Gouvernement est d'atteindre l'objectif d'une scolarisation universelle de qualité de six ans à l'horizon 2010, et de dix ans en 2017, dans le cadre d'une école de base de type communautaire (Desimone, 2002; MEN, 2003b; Singh, 2011; Thiébaud, 2002).

La première phase du PDEF (2001-2005) a permis l'élargissement de l'accès. Quant à la deuxième (2005-2008), elle a ciblé l'amélioration de la qualité. Les leçons tirées de la phase deux ont amené les autorités à consacrer la phase trois à une décentralisation accrue du pilotage du système éducatif, sans occulter la question de la qualité. Les conclusions et recommandations de la revue annuelle du PDEF de 2007 ont commandé de mettre l'accent sur le pilotage du système, la bonne gouvernance, de même que sur l'amélioration de la qualité des apprentissages, au cours de la troisième phase du PDEF (2008-2011) (MEN, 2003b; MESRS, 2010; Singh, 2011).

De nombreux problèmes ont cependant été notés dans le cadre de la mise en œuvre du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF). Ils sont liés à l'existence d'un vide relatif à la hiérarchie entre la Direction de l'administration et de la gestion (DAGE) comme agence d'exécution du PDEF, et les autres structures centrales (DAGE, DPRE) et déconcentrées (Inspections d'académie et Inspection de l'Education et de la Formation), de même qu'avec les autres ministères impliqués dans l'éducation, au même titre que le ministère de l'Éducation nationale. Le rapport de synthèse de la Revue annuelle du deuxième Document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP-2) soulignait en effet en 2008 que :

La concentration au niveau du ministère de l'Éducation de tous les pouvoirs de décisions et de gestion concernant la mise en œuvre, l'exécution, la coordination, le suivi et la comptabilisation des activités du PDEF pourrait affecter négativement le déroulement normal et l'exécution correcte du programme si tous les acteurs n'acceptent pas les

procédures mises en place dans le cadre du POBA¹¹. (République du Sénégal, 2008, p. 13)

Ainsi, le nouveau Programme d'amélioration de la qualité et de la transparence (PAQUET), né des recommandations de la troisième phase du PDEF cible la qualité des apprentissages et la bonne gouvernance (MEN, 2013).

Le Programme d'amélioration de la qualité et de la transparence (PAQUET, 2013-2025)

Le PAQUET s'intègre dans la dynamique de la nouvelle gestion des services publics, la « New Public Management » qui a fortement inspiré l'élaboration du Programme Sénégal Émergent. En effet, depuis quelques années, le système éducatif sénégalais a adopté l'approche de la Gestion axée sur les résultats (GAR). De plus en plus, la rigueur est mise sur la reddition de compte. La vision du gouvernement en matière éducative vise :

Un système d'éducation et de formation équitable, efficace, efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus, et fondé sur une gouvernance inclusive. (MEN, 2014b, p. 26)

Comme pour la plupart des politiques des pays en développement, ce programme obéit aux exigences des bailleurs de fonds au niveau international et au cadre juridique national en matière d'éducation, soit la poursuite des Objectifs du Millénaire pour le Développement Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et actuellement des Objectifs de développement durable (ODD). L'objectif 2 des OMD visait principalement à assurer l'éducation pour tous. Ainsi, le Forum mondial sur l'éducation soutient que toute personne, enfant, adolescent ou adulte, doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large du terme. L'objectif 4 des ODD consacré à l'éducation vise à assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie d'ici à 2030. En son sous-objectif 4.1 il est projeté que, d'ici à 2030, toutes les filles et tous les garçons, suivent sur un même pied, non seulement un cycle complet d'enseignement primaire, mais aussi secondaire gratuit et de qualité et qui débouche sur un apprentissage utile (Depover et Jonnaert, 2014; UNESCO, 2016).

¹¹ Plans opérationnels du budget annuel.

Les articles 21 et 22¹² de la Constitution de 2001, ainsi que le document de la stratégie de croissance accélérée de l'économie sénégalaise, considèrent l'éducation et la formation des ressources humaines, comme des facteurs clés pour promouvoir la compétitivité et l'innovation dans l'économie sénégalaise. C'est dans ce contexte qu'est lancé le nouveau programme (PAQUET), qui prend en charge les dernières réflexions sur l'éducation et le développement durable ; l'adéquation formation/emploi ; la promotion des sciences et de la technologie en éducation, entre autres.

Le PAQUET vise en effet à renforcer l'accessibilité des offres d'éducation et de formation pour toutes les personnes, l'acceptabilité des orientations de l'éducation et de la formation, de même que l'adaptabilité du système aux besoins et contextes des apprenants (MEN, 2014b, p. 26).

En outre, l'impératif de l'éducation pour tous et l'insuffisance des moyens de sa réalisation ont amené le gouvernement sénégalais à libéraliser le système éducatif, tout en gardant toutes les prérogatives en matière d'évaluation et de certification. D'autre part, on note l'enrichissement des projets d'établissement par la participation de toute la communauté éducative (les parents d'élèves, les diverses associations locales, les artistes et les médias locaux, etc.).

Dans le même temps, le Sénégal, comme beaucoup de pays à travers le monde, a adopté l'approche par les compétences (APC), aux dépens de l'évaluation standardisée des apprentissages. Le concept de compétence aurait fait son apparition dans la formation professionnelle. L'objectif principal de cette approche serait de mettre en congruence la formation et l'emploi (J. Tardif, Fortier et Préfontaine, 2006), et d'encourager la prise en charge des caractéristiques spécifiques des élèves. Le nouveau curriculum de l'éducation de base est conçu suivant cette approche. Celle-ci est jugée plus favorable à la réussite des filles, du fait qu'elle privilégie une démarche formative qui implique la prise en compte de leurs besoins spécifiques, ainsi que la correction des handicaps sociaux auxquels elles pourraient être confrontées (Grisay, 2003). En fait, dit Wilson, les filles font l'objet de discriminations multiples (de race, de groupe minoritaire, de langue, etc.) (Wilson, 2004). L'État du Sénégal a en effet,

¹² Article 21 : L'État et les collectivités publiques créent les conditions préalables et les institutions publiques qui garantissent l'éducation des enfants. Article 22 : L'État a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par des écoles publiques. Tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école.

depuis les années 2000, affiché un intérêt manifeste pour la correction des inégalités de genre, dans tous les secteurs de la vie nationale. Cela lui a valu la mise sur pied d'un comité national multisectoriel, composé de spécialistes sectoriels pour l'élaboration et la mise à jour d'une stratégie nationale de promotion de l'égalité des sexes.

La Stratégie nationale pour l'égalité et l'équité de genre (SNEEG, 2005-2015)

La politique sénégalaise en matière d'égalité de genre est rendue visible à travers la Stratégie nationale pour l'égalité et l'équité de genre (SNEEG 2005-2015) (République du Sénégal, 2005a). Celle-ci est transversale à tous les secteurs. De plus, l'adoption de la loi n° 2010-11 du 28 mai 2010 instaure la parité absolue hommes-femmes dans toutes les institutions totalement ou partiellement électives (MEN, 2013).

Certains auteurs mettent en lien les deux perspectives, celle de l'EPT et celle de l'égalité hommes-femmes, à travers une certaine articulation entre les conférences mondiales sur les femmes, et le Forum de l'EPT (notamment celle de Nairobi (1985) et Jomtien (1990)). Au cours de la rencontre mondiale sur les femmes tenue à Nairobi cinq ans avant le forum de Jomtien de 1990, le courant féministe égalitaire était le plus représentatif (Falquet, 2003b; ONU, 2000; Scott et Varikas, 1988). Pour les tenant(e)s du courant égalitaire, l'éducation est considérée comme l'instrument privilégié du changement social (Descarries, 2008; Kinser, 2004; Toupin, 2003). La conférence mondiale sur les femmes de Beijing (1995) aurait également joué sur les conclusions de Dakar 2000. En effet, la correction des inégalités en éducation, exige des autorités publiques, des décisions discriminantes et des actions spécifiquement «femmes pour combler de graves carences ou des situations d'inégalités» (Élixir, 2005, p. 10). Par exemple, au Sénégal, depuis les années 2000, des concours de bourses sont institués pour les filles, notamment dans le domaine de l'éducation. C'est par exemple le cas de «Miss mathématiques», visant à stimuler l'amélioration des performances des filles dans les matières scientifiques, à travers l'attribution de prix aux plus méritantes (MEN, 2015).

En fait, suite aux recommandations de la première conférence sur les femmes à Mexico en 1975, le Sénégal a mis sur pied un Mécanisme national genre (MNG), chargé de diriger la prise en compte de la question de l'égalité de genre dans les politiques publiques. Au niveau sectoriel de l'éducation, ce MNG a son démembrement à travers le Cadre de coordination des interventions

pour l'éducation des filles (CCIEF). Dans le document de politique genre pour l'éducation, le CCIEF articule ces deux perspectives, celle du programme de Beijing (1995) et celle du Cadre d'action de Dakar (2000).

Le Cadre de coordination des interventions sur l'éducation des filles (CCIEF)

Le Cadre de coordination des interventions sur l'éducation des filles (CCIEF) est créé au sein du ministère de l'Éducation nationale par l'arrêté ministériel n° 001371 du 31 mars 2008. Le CCIEF a adopté en 2008 dans le cadre d'une démarche participative, le «plan d'action national, considéré aujourd'hui comme "le document de politique genre" du MEN, qui soutient l'éducation des filles» (CCIEF/MEN, 2008, p. 30). Le CCIEF était arrimé au PDEF et aujourd'hui au PAQUET, qu'il complète dans sa dimension d'éducation des filles, mais ne le remplace pas. Il s'est aussi approprié les objectifs 3 et 5 de l'EPT et du MNG, à travers les orientations de la SNEEG.

Depuis 2014, le Sénégal s'est lancé dans une nouvelle dynamique de développement qui, tout en mettant au centre des préoccupations les secteurs sociaux, mise sur le développement et la dynamisation des secteurs producteurs de richesse et de croissance économique. Ce sont là les caractéristiques du Plan Sénégal émergent qui se veut une stratégie révolutionnaire de développement qui apprend des politiques, programmes et stratégies passés pour modifier le profil économique du pays.

L'éducation dans le Plan Sénégal émergent (PSE)

Le PSE place l'éducation au cœur de la relance économique. La perspective du PSE soutient que la croissance économique ne « se pérennise que grâce à la promotion significative du capital humain et une réduction du nombre de personnes à charge pour un individu actif ». Pour cela, « il convient de mettre en œuvre des politiques publiques intégrant la dimension démographique dans la valorisation du capital humain ». Il s'agirait ainsi «d'offrir des possibilités équitables à tous les enfants, en prenant en compte les disparités sociales, régionales, de genre, etc.» (République du Sénégal, 2014, p. 76).

En résumé, nous avons présenté dans cette section, le cadre juridique dans lequel s'intègre la politique d'égalité de genre du Sénégal, notamment en matière éducative. Cette politique dont les prémices ont pris forme depuis les États généraux de l'éducation de 1981 s'est construite en

définitive autour de la réalisation des objectifs 3 et 5 de l'EPT. Dans la dynamique post-2015, elle s'est arrimée à l'ODD 4 et a trouvé à travers le PSE et plus particulièrement le PAQUET, un cadre de formulation et de mise en œuvre actualisé. En effet, les autorités de l'éducation du Sénégal se sont approprié les objectifs de l'EPT en les insérant dans un cadre national d'opérationnalisation, d'abord à travers le PDEF (2001-2011), et aujourd'hui à travers le PAQUET.

Les rencontres, les politiques et les réformes qui ont fait percevoir un engagement de plus en plus important à la réalisation de l'égalité de genre en éducation n'ont pas manqué de produire des effets sur la situation scolaire des filles et des garçons. Car, ces évolutions politiques ont été accompagnées au cours des décennies par des investissements accrus, notamment entre 1990 et les années 2000. Cela a contribué à accroître la disponibilité et la qualité des ressources éducatives quel que soit le niveau et à favoriser, de façon notoire, l'accès à l'école de la quasi-totalité des enfants sénégalais. Cela participe soit directement soit indirectement à l'accroissement des effectifs globaux des élèves, mais aussi à la correction des disparités de genre.

1.3.3 Analyse diachronique de la scolarisation des filles au Sénégal

1.3.3.1 La situation scolaire des filles à l'époque coloniale

La première école française de l'AOF a été créée le 7 mars 1817 par l'instituteur Jean Dard, à Saint-Louis du Sénégal. Au même moment, la Sœur Anne-Marie Javouhey de la congrégation de Saint Joseph de Cluny ouvrit plusieurs écoles d'enseignement élémentaire de filles dans les quatre communes : Dakar, Saint-Louis, Rufisque et Gorée (Gaucher, 1968). Le rapport Roussin du 29 novembre 1828 fait état de l'existence dans la colonie de trois écoles de filles dont deux à Saint-Louis et à Gorée Archives nationales du Sénégal (Archives nationales du Sénégal, 1828). Le tableau II montre que jusqu'en 1880¹³, il n'y a pas eu un grand engouement pour l'école française dans la colonie sénégalaise.

¹³ Résistance armée, mais aussi culturelle face à la colonisation française

Tableau II.Évolution des effectifs de l'école des filles de Saint-Louis entre 1870 et 1883

Années	Effectifs
1870	39
1873	37
1874	78
1877	30
1878	40
1879	60
1880	70
1881	127
1882	330
1883	420

Source : Archives nationales du Sénégal 1G1 : 1864-1870 et 13G37 : 1876-1884

Il est également à noter que, dans les écoles de filles, les programmes sont dominés par la couture, la cuisine, le repassage, l'histoire et la géographie de la France (Sow, 2004). La scolarisation des filles semble avoir pour principal objectif l'amélioration de la gestion du foyer, de la famille, du mari. L'école comme lieu d'apprentissage pour un meilleur devenir professionnel et social est plutôt masculine. Le bond quantitatif que nous observons sur le tableau à partir de 1880 peut s'expliquer par le succès de l'école laïque sous Jules Ferry (ANS.13G37, 1884).

Selon Sow (2004), autour des années 1935, la région urbaine de Dakar comptait l'effectif le plus élevé d'élèves filles par rapport au reste du territoire sénégalais. En effet, il existait des contrastes importants entre Dakar et le reste du pays, notamment par rapport à la zone rurale. Au Sénégal d'autre part, parallèlement à l'école coloniale française, les écoles coraniques se multiplient avec pour but accessoire de retenir les enfants, surtout les filles, loin de l'école française. De plus, durant la période coloniale, c'est-à-dire de 1817 à 1960, la dynamique de la gestion globale de la colonie par l'administration coloniale et les politiques éducatives développées étaient plutôt favorables à la population masculine. Les colons avaient pour ambition de faire des jeunes gens scolarisés de futurs auxiliaires subalternes (Sow, 2004). Durant cette période, le Sénégal détenait l'un des taux de participation des filles les plus faibles de l'AOF (Sow, 2004).

Face à la réticence des familles musulmanes d'envoyer leurs enfants à l'école, Faidherbe introduit la première réforme de l'éducation au Sénégal,¹⁴ qui avait pour objectif principal de promouvoir la langue française et de corriger la perception de l'école française comme évangélisatrice (Sow, 2004).

Toutefois, c'est après l'indépendance du pays en 1960 que le système éducatif sénégalais aura connu les politiques et les réformes les plus marquantes. Celles-ci vont déterminer son évolution actuelle et ses orientations générales, surtout en matière d'éducation des filles. En effet, si la première étape de la scolarisation des filles au Sénégal se confond avec l'histoire de son système éducatif à l'époque coloniale, les étapes les plus importantes de l'évolution des écarts scolaires entre les filles et les garçons connaissent leur point de départ avec les États généraux de l'Éducation et de la formation (EGEF) de 1981.

1.3.3.2 La situation scolaire des filles et des garçons, des EGEF à Dakar 2000

À la suite des États généraux de l'éducation, le Sénégal a participé aux deux forums mondiaux sur l'éducation : celui de Jomtien en 1990, puis celui de Dakar 2000 qu'il a abrité dans sa capitale. La principale innovation politique de cette période a été l'introduction de la disposition sur l'enseignement obligatoire, avec la détermination d'un âge minimum de fin de scolarité. L'évolution de la situation des inégalités entre les filles et les garçons en éducation au Sénégal dans le cadre de « l'école nouvelle »¹⁵ a concerné surtout l'accès. En effet, l'accès à l'école était perçu par les autorités sénégalaises comme le premier défi à relever. L'une des principales conséquences des décisions politiques a été l'accroissement du taux d'inscription des filles à l'école, comme en témoigne le tableau III portant sur le taux brut d'admission (TBA) au cours d'initiation dans le groupe des garçons et dans celui des filles.

¹⁴ « L'École nouvelle » sera reprise en 1981 par les États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF), première grande réforme de l'Éducation après l'indépendance

¹⁵ Objectif de la première « réforme nationaliste » de l'école sénégalaise dans le cadre les États généraux de l'Éducation et de la Formation (E.G.E.F) en 1981.

Il est peut-être important de préciser que les données statistiques nationales concernent à la fois les secteurs public et privé. Les effectifs sont recensés de façon globale, quelle que soit la région ou l'année des valeurs publiées. Après une brève description de la situation dans les deux premières périodes, nous essayons d'observer de manière plus détaillée le portrait des inégalités de genre dans la période actuelle. Nous utilisons dans notre analyse des données de l'annuaire statistique du ministère de l'Éducation nationale du Sénégal.

D'autre part, nous jugeons important de fixer un seuil quant à l'échelle que nous utilisons dans les comparaisons des taux, notamment sur les écarts entre les filles et les garçons. Nous décidons de manière tout à fait « arbitraire » que, lorsque la différence entre deux taux est supérieure ou égale à trois points (3%), nous retenons cela comme un écart significatif. En revanche, lorsque celle-ci inférieure à trois points (3%), cela signifie qu'il y a une légère différence entre les taux voire une quasi-égalité des taux. Nous retenons le principe pour l'ensemble des données que nous allons examiner.

Tableau III. TBA au cours d'initiation (CI) dans chaque groupe selon le sexe de 1990 à 1999

	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
Moyenne	48,1	45,2	48,2	47,3	48,9	59,8	61,3	57,0	66,9
Garçons		52,5	54,1	55,2	58,1	66,5	67,2	62,4	70,3
Filles		38,4	40,8	40,0	40,3	53,6	55,8	52,1	63,4
IPS (F-G)		0,73	0,75	0,72	0,69	0,81	0,83	0,83	0,90

Source : MEN, données statistiques de 2001

Le taux brut d'admission (TBA) indique le nombre d'enfants nouvellement admis au CI en proportion à l'ensemble du même groupe ayant l'âge légal de fréquenter la première année de l'élémentaire. Ce tableau montre globalement des taux d'admission au cours d'initiation relativement faibles et un indice de parité favorable aux garçons sur toute la période. Si les taux bruts d'admission sont supérieurs à 50% chez les garçons sur toute la période, la moyenne nationale elle demeure en dessous de ce taux jusqu'en 1995, avant de commencer à croître assez rapidement sur le reste de la période, jusqu'à avoisiner 70% au seuil de l'année 2000. Ce profil de la moyenne nationale peut s'expliquer par le taux brut d'admission (TBA) des filles qui, comparé à celui des garçons, reste faible (inférieur à 50%) jusqu'en 1995 et qui par la suite évolue en soubresauts. Il est resté stable autour de 40% de 1992 à 1995. Nous remarquons des

bonds importants de 40,3% à 53,6% entre 1995 et 1996, et un autre à de 52,1% à 63,4% de 1998 à 1999. L'État du Sénégal a introduit la disposition de la scolarisation obligatoire dans sa politique éducative depuis 1991. Ces bonds peuvent être mis en lien avec la libéralisation de l'école et l'encadrement de l'initiative privée en matière d'éducation. En effet, la demande d'éducation croissante a amené le président de l'époque, Diouf, à promulguer la loi n° 94.82 du 23 décembre 1994 qui définit le statut des établissements d'enseignement privés dont l'expansion était fortement limitée par des formalités administratives très strictes (Coly, 2014). Dans le même temps, toujours dans le but de satisfaire la forte demande d'éducation, mais aussi pour faire face à une sévère pénurie d'enseignants, l'État s'engage en 1995 dans une politique de recrutement de contractuels et de volontaires de l'éducation. Ces deux faits combinés ont assurément produit un effet d'explosion de la population scolaire. Le TBA s'améliore rapidement en faveur des filles surtout au seuil de l'année 2000 grâce à l'intervention du Comité national des enseignantes pour la promotion de la scolarisation des filles (CNEP/SCOFI) qui entreprend de vastes campagnes de sensibilisation pour l'inscription des filles au cours d'initiation, mais aussi grâce au contexte préélectoral dans lequel la problématique de l'égalité de genre a pris une place centrale. Cet élan de centralité de la question de l'égalité homme-femme aura en effet teinté¹⁶ le mandat du président Wade, successeur de Diouf en 2000.

À partir du Forum mondial de l'Éducation pour tous (EPT) de Dakar 2000 et la mise en œuvre du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF, 2001-2011), puis du Programme d'amélioration de la qualité et de la transparence (PAQUET, 2011-2025) en cours, on constate une amélioration de la participation des filles (MEN, 2013). L'État du Sénégal, avec l'appui des partenaires au développement, met en œuvre ces programmes suivant une démarche participative qui s'accompagne d'une forte implication d'ONG et d'associations (notamment de femmes) œuvrant en faveur de l'éducation des filles.

¹⁶ Formulation de la Stratégie nationale pour l'équité et l'égalité de genre (SNEEG) en 2004; vote de la Loi sur la Parité hommes-femmes par l'Assemblée nationale en 2010 (La loi n° 2010- 11 du 28 mai 2010 instituant la parité absolue Homme-Femme applicable au niveau de toutes les institutions totalement ou partiellement électives prescrit que les listes de candidature soient alternativement composées de personnes des deux sexes, sous peine d'irrecevabilité); etc.

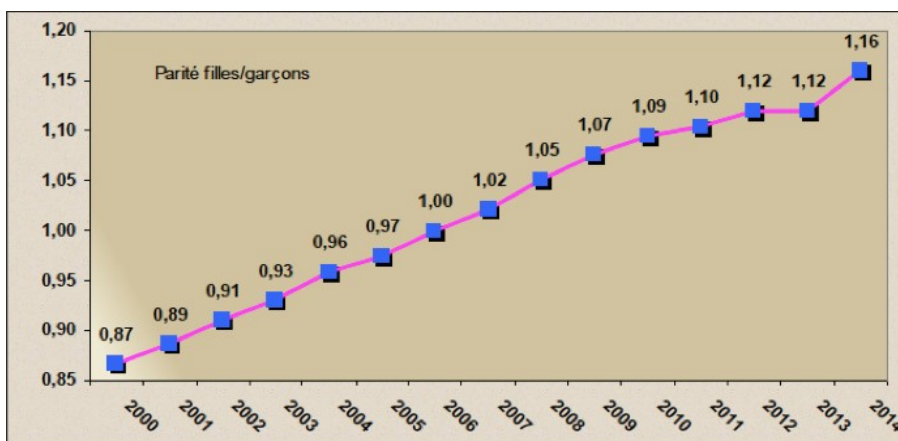
1.3.3.3 La situation scolaire actuelle des filles et des garçons

La première phase du PDEF (2001-2007) qui a privilégié l'accès à l'éducation est marquée par une forte mobilisation et des campagnes de sensibilisation pour l'inscription des enfants au cours d'initiation (CI) et de l'augmentation en nombre des infrastructures scolaires. En appui à la scolarisation des filles, le Comité national des enseignantes pour la promotion de la scolarisation des filles (CNEPSCOFI/1995), accompagné par un financement de la Banque Mondiale et de l'UNICEF et le Forum des femmes éducatrices/Forum for African Women Educationalists (FAWE), se sont fortement investis aux côtés de l'État, respectivement dans le cycle primaire et le cycle secondaire.

La phase 2 du PDEF (2007-2011), qui a mis l'accent sur la composante qualité, a favorisé la multiplication d'actions en faveur de la correction des inégalités scolaires entre les filles et les garçons à l'école, tant dans l'accès que le maintien au sein du système scolaire. Ainsi, le Sénégal a réalisé une progression sensible en matière de taux brut de scolarisation primaire des filles depuis les années 2000. Celui-ci «est passé de 63% en 2000 à 80,6% en 2005» (MEN, 2014a, p. 35).

La figure 4 présente l'évolution du ratio d'inscription au CI des filles et des garçons entre 2000 et 2014. L'examen de la courbe des IPS fait noter une évolution continue, dans le sens de la réduction des disparités à l'accès au primaire des filles et des garçons (MEN, 2015).

Figure 4. Les IPS filles-garçons au primaire



Sources : Annuaire statistique du ministère de l'Éducation nationale 2015.

Une lecture de cette courbe d'évolution des indices de parité suivant le ratio défini par l'UNESCO (0.97-1.03) révèle trois caractéristiques différentes de la situation scolaire des filles dans l'enseignement primaire sur cette période. D'abord, entre 2000 et 2005, les IPS sont inférieurs au seuil minimum de 0.97. Cela traduit une situation de désavantage des filles dans l'accès au primaire par rapport aux garçons. Ensuite, de 2005 à 2009, les IPS compris entre 0.97 et 1.05 montrent un certain équilibre entre la participation des filles et des garçons au primaire. Enfin, à partir de 2009 jusqu'en 2014, on note un renversement de la situation en faveur des filles et en défaveur des garçons. La conclusion que nous pouvons tirer de cette brève analyse est que d'après les chiffres, on ne peut plus parler de désavantage scolaire des filles à l'accès au primaire (MEN, 2015).

Toutefois, cela traduit une moyenne nationale qui pourrait masquer des variations régionales. En effet, l'examen rétrospectif de la scolarisation au niveau du primaire montre des variations parfois importantes d'une région à l'autre. C'est ce qui transparaît à travers les données du tableau III portant sur le taux brut de scolarisation au primaire par région et selon le sexe. Le taux brut de scolarisation ou intensité de l'éducation désigne « la capacité du système éducatif à accueillir les enfants en âge scolaire » (MEN, 2005; p.35). Il est obtenu en faisant le rapport entre le nombre des élèves inscrits à un niveau donné et celui de la population scolarisable ayant l'âge officiel pour ce niveau. Par exemple, lorsque nous remarquons un taux brut de scolarisation au primaire de 115,5% chez les garçons dans la région de Ziguinchor, cela veut dire que le nombre d'inscrits dépasse de 15,5% le nombre d'enfants ayant l'âge officiel du cycle indiqué. Autrement dit, de nombreux enfants ayant dépassé cet âge officiel sont admis à s'inscrire pour un niveau donné du cycle.

Tableau IV. Effectifs scolarisables en 2013 et taux brut de scolarisation (TBS) en 2014

Région	Garçons		Filles		Garçons et filles	
Dakar	117070	97,2%	113202	104,1%	230272	100,6%
Diourbel	88247	45,7%	83729	60,5%	171976	52,7%
Fatick	40222	83,0%	38801	91,7%	79023	87,2%
Kaffrine	38034	40,09%	36831	54,5%	74865	47,5%
Kaolack	54629	71,7%	51977	86,6%	106606	78,7%
Kédougou	8347	113,2%	7920	106,6%	16267	110,0%
Kolda	40026	87,2%	37932	98,4%	77958	88,3%
Louga	48820	58,9%	45516	74,7%	94336	66,3%
Matam	33559	52,2%	31830	86,9%	65389	68,6%
Sédhiou	27177	98,3%	25969	101,5%	53146	99,8%
St Louis	46414	72,5%	44264	95,0%	90678	83,2%
Tambacounda	41069	69,5%	38933	78,8%	80002	73,9%
Thiès	88531	88,5%	83248	101,2%	171779	94,6%
Ziguinchor	23180	115,5%	21932	116,7%	45112	116,15%
MOYENNE	695325	78,2%	662084	89,2%	1357409	83,4%

Sources : *Rapport national sur la situation de l'éducation 2014*

L'analyse des données de ce tableau suggère deux constats. Le premier est que dans l'enseignement primaire, il n'y a pas d'uniformité des TBS au niveau national. Entre la région de Ziguinchor qui a le TBS le plus élevé avec une moyenne de 116,15% (115,5% pour les garçons et 116,7% pour les filles) et celle de Kaffrine dont le TBS est le plus bas avec 47,5% (40,09% pour les garçons et 54,5% pour les filles), il y a plus de 68 points d'écart. Les régions de Kaffrine, Diourbel, Matam, Tambacounda et Kédougou, qui ont les TBS les plus faibles (Kédougou qui a un TBS général assez élevé, par contre, celui-ci est plus élevé chez les garçons que chez les filles) ont, jusqu'aux années 2010, été identifiées comme des zones de résistance à la scolarisation en général et à celle des filles en particulier (MEN, 2013). L'explication principalement avancée est celle d'ordre culturel lié à un certain rejet de l'école française jugée assimilatrice. Il s'agit de régions du centre du pays (Diourbel, Kaffrine), du Nord (Matam) et de l'Est (Tambacounda) fortement islamisées et dont certaines sont des fiefs de l'une des plus grandes confréries religieuses musulmanes du pays, dont celle « Mouride ». Pour tenter de pallier ce problème, les autorités éducatives ont diversifié l'offre d'éducation dans ces régions avec la création de daharas (écoles coraniques) modernes et d'écoles franco-arabes (MEN, 2015).

Le deuxième constat que font ressortir les données de ce tableau, est que le TBS des filles est en général supérieur à celui des garçons dans la quasi-totalité des régions. Cependant, la région de Kédougou constitue l'exception. Bien que le TBS filles (106,6%) dans cette région soit le deuxième le plus élevé au niveau national après celui de Ziguinchor (116,7%), le TBS des garçons (113,2%) est à plus de 6 points d'écart supérieur à celui des filles (106,6%). L'écart le plus faible entre les filles et les garçons s'observe dans la région de Ziguinchor avec 0,8 point d'écart et le plus élevé à Matam avec plus de 34 points en défaveur des garçons. Ces caractéristiques des TBS se reproduisent à travers les flux scolaires au primaire comme nous pouvons l'observer au tableau V.

Tableau V. Les flux scolaires selon le sexe en 2013 au primaire au Sénégal

Flux en %	Promotion	Redoublement	Abandon
Garçons	89.7%	3.1%	8.0%
Filles	88.9%	2.9%	7.4%
Total	89.3%	3.0%	7.7%

Source : ministère de l'Éducation nationale, 2015

Le tableau V montre que le taux de promotion au primaire (89,7% contre 88,9%) ne présente pas un écart significatif. Cette légère différence peut être la conséquence des taux de redoublement et d'abandon plus élevés chez les garçons (respectivement de 3,1% et 8,0%) que chez les filles (2,9% et 7,4%).

Cependant, on note des caractéristiques différentes dans le taux de transition, du cycle primaire au cycle moyen. Le tableau VI présente le taux de transition selon le sexe de la classe du cours moyen deuxième année (CM2, fin primaire) à la classe de 6^e (première année du premier cycle secondaire), sur la période allant de 2003 à 2013. On observe que ce taux de transition a connu un bond considérable en 2010 où il a été le plus élevé sur la période avec 90,5% contre 46,30% en 2003 et 87,0% en 2013, compte non tenu du genre.

Tableau VI.Évolution du taux de transition CM2-6ème de 2003 à 2013

Année/sexe	Garçons	Filles	Total
2003	48.1	44.2	46.3
2004	51.7	46.1	49.1
2005	52.7	47.7	50.2
2006	62.7	57.3	60.1
2007	63.7	57.0	60.5
2008	61.9	57.1	59.5
2009	71.2	66.4	68.8
2010	91.4	89.6	90.5
2011	89.5	87.3	88.4
2012	90.0	87.6	88.8
2013	88.4	85.8	87.0

Sources : Rapport national sur la situation de l'éducation au Sénégal 2014

L'analyse des données de ce tableau fait remarquer une évolution positive du taux de transition de 2003 (48,10%) à 2013 (88,4%), avec un meilleur niveau en 2010 (91,4%). Malgré un léger avantage des garçons, nous notons que les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives, c'est-à-dire qu'elles sont inférieures à 3% et cela, quelle que soit l'année.

Les caractéristiques actuelles des disparités de genre dans l'enseignement moyen (EM)

Dans le système éducatif sénégalais, la fin du cycle primaire est sanctionnée par l'examen du CFEE dont les notes servent aussi à la sélection pour l'entrée en sixième, c'est-à-dire à l'attribution des places en sixième, dans les collèges d'enseignement public. Cet examen aurait-il davantage un effet obstacle sur les filles que sur les garçons ? Dans tous les cas, nous notons à partir des données du tableau VII, un pourcentage de participation des filles légèrement plus faible dans l'enseignement moyen par rapport à celui du primaire.

Tableau VII. Les disparités régionales dans l'accès à l'enseignement moyen en 2013-2014 au Sénégal

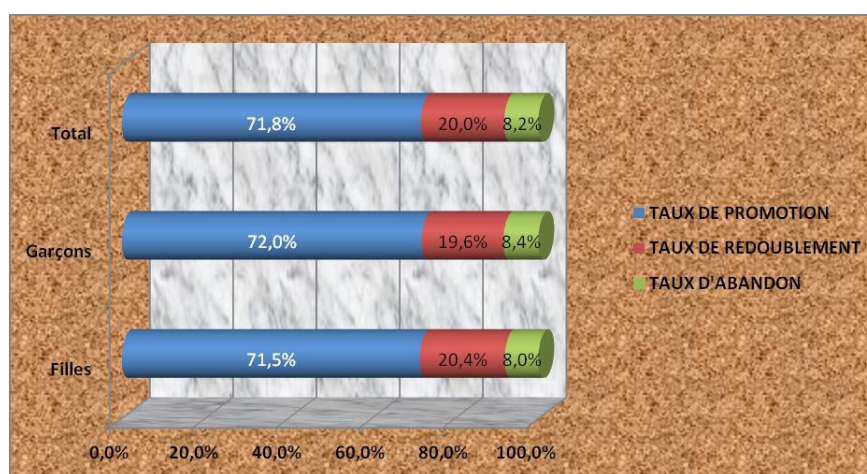
Inspection d'académie	Filles (effectifs en 2013)		Garçons (effectifs en 2013)		Écarts F-G	
Dakar	93106	94,9%	83475	99,3%	9631	- 4,40%
Diourbel	20359	82,8%	19188	88,8%	1171	-6,00%
Fatick	27256	86,5%	26998	89,5%	258	-3,00%
Kaffrine	6393	66,8%	6711	81,8%	-318	-15,00%
Kaolack	28619	88,8%	29117	89,5%	-498	-0,70%
Kédougou	3219	66,7%	5449	79,6%	-2230	-12,90%
Kolda	11488	66,6%	15898	75%	-4410	-8,40%
Louga	17343	81,6%	16919	77,8%	424	3,80%
Matam	12323	78,9%	10074	83,6%	2249	-4,70%
Sédhiou	11757	84,2%	18481	87,8%	-6724	-3,60%
St Louis	28771	89,7%	24912	88,8%	3859	0,90%
Tambacounda	11346	55,8%	13929	61,4%	-2583	-5,60%
Thiès	57746	91,0%	54521	90,2%	3225	0,80%
Ziguinchor	26611	91,7%	29701	92,3%	-3090	-0,60%
Sénégal	356337	85,8%	355373	88,4%	964	-2,60%

Sources : Rapport national sur la situation de l'éducation 2014 au Sénégal

En nous référant au seuil de 3% que nous avons défini plus haut comme écart significatif entre deux taux, nous remarquons que les données de la moyenne nationale, du taux d'accès à l'enseignement moyen du tableau VII, ne montrent pas de différence significative entre les filles et les garçons, seulement 2.6 points en faveur des garçons. Toutefois, cette moyenne masque certains contrastes régionaux. Nous retrouvons en effet des écarts significatifs en faveur des garçons dans le plus grand nombre de régions, neuf sur quatorze, dont Dakar, Diourbel, Fatick, Kaffrine, Kédougou, Kolda, Matam, Sédhiou et Tambacounda. Les régions de Kaolack, Ziguinchor, Thiès et Saint-Louis, montrent une quasi parfaite égalité entre les filles et les garçons, avec pour les deux dernières régions, un léger avantage des filles. Cet avantage des filles se transforme en un écart significatif pour la région de Louga, où les filles présentent un taux d'accès de 3.9 points de plus que les garçons. Ces trois régions couvrent sans discontinuité la majeure partie du quart nord-ouest du Sénégal, correspondant à la région géographique agro-sylvo-pastorale. Une analyse plus poussée des caractéristiques géographiques, économiques et sociodémographiques de la zone aurait peut-être permis d'apporter une explication plus formelle à ces spécificités régionales en matière éducative et de genre.

Tel que nous pouvons le constater sur la figure 5, au cours de ce même cycle, les caractéristiques des flux (promotion, de redoublement et d'abandon) ne présentent pas de différences significatives entre les filles et les garçons. Nous notons un taux moyen de promotion de 71,8%, sur le territoire national, avec une quasi-égalité (avec un léger avantage des filles) entre les deux sexes (72,0% chez les garçons et 71,5% chez les filles). De la même façon, en observant les très faibles différences entre ces données par sexe, nous pouvons dire que les comportements des filles et des garçons face au redoublement et à l'abandon sont très peu variables.

Figure 5. Taux des flux au cycle moyen en 2013



Nous avons relevé dans ces données un autre profil intéressant des flux suivant le niveau d'études (de la classe de sixième à celle de troisième).

Les données du tableau VIII montrent qu'en 2013, le taux moyen de promotion des filles est supérieur à celui des garçons en classe de sixième. Nonobstant la hausse importante du taux de promotion chez les filles en classe de cinquième (de 73,9% à 77,5%), il y a une certaine égalité des taux de promotion des filles et des garçons en cinquième et en quatrième. Toutefois, nous notons une baisse générale du taux de promotion en classe de troisième, particulièrement chez les filles (57,5%).

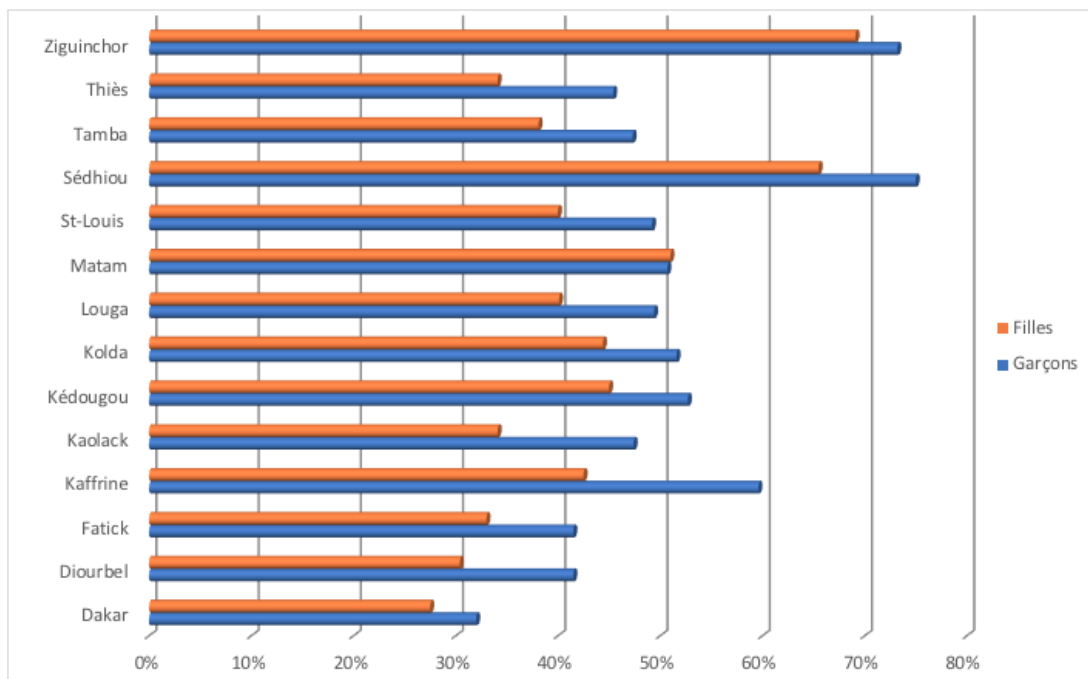
Tableau VIII. Répartition des taux de flux par année d'études en 2013

Taux de :	Genre	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième	Global
Promotion	Filles	73,9%	77,5%	73,0%	57,5%	71,5%
	Garçons	71,5%	77,6%	74,9%	62,2%	72,0%
	Total	72,7%	77,5%	74,0%	59,9%	71,8%
Redoublement	Filles	18,6%	17,5	20,9%	26,8%	20,4%
	Garçons	18,7%	16,6%	19,8%	24,6%	19,6%
	Total	18,6%	17,0%	20,4%	25,7	20,0%
Abandon	Filles	7,5%	5,0%	6,1%	15,7%	8,0%
	Garçons	9,8%	5,8%	5,3%	13,2%	8,4%
	Total	8,6%	5,4%	5,7%	14,4%	8,2%

Quant aux taux de redoublement et d'abandon, malgré une égalité quasi parfaite entre les deux sexes sur tout le cycle, ils sont favorables aux filles sur les deux premières années du cycle et légèrement favorables aux garçons sur les deux dernières. D'après les directives du MEN, le passage de la classe troisième à la classe de seconde, c'est-à-dire du premier cycle au deuxième cycle du secondaire est conditionné par l'obtention d'une moyenne de 10/20 ou plus avec ou sans la réussite au BFEM ou encore d'avoir une moyenne comprise entre 10 et 08/20 et de réussir au BFEM. Nous remarquons une différence notable pour toutes les statistiques en troisième pour les deux sexes. Cela s'explique par le rôle de filtre de l'examen du BFEM pour le passage en classe de seconde. En effet, la figure 6 qui illustre les taux de réussite par région à l'examen du BFEM est très expressive quant à l'effet bloquant de celui-ci pour de nombreux élèves.

Les très légères différences observées entre les filles et les garçons dans l'accès à l'enseignement moyen et dans les flux au sein de ce cycle semblent plus accentuées en ce qui concerne les résultats du Brevet de fin d'études moyennes (BFEM) en 2014. L'examen de la figure 8 fait remarquer un taux de réussite au BFEM très variable selon la région et le genre. De façon globale, le taux de réussite au BFEM, tant pour les garçons que pour les filles, est plus élevé dans les régions de Sédhiou (respectivement de 75,00% et 65,50%) et Ziguinchor (73,20% et 69,10%).

Figure 6. Taux de réussite au BFEM par région selon le genre en 2014 au Sénégal

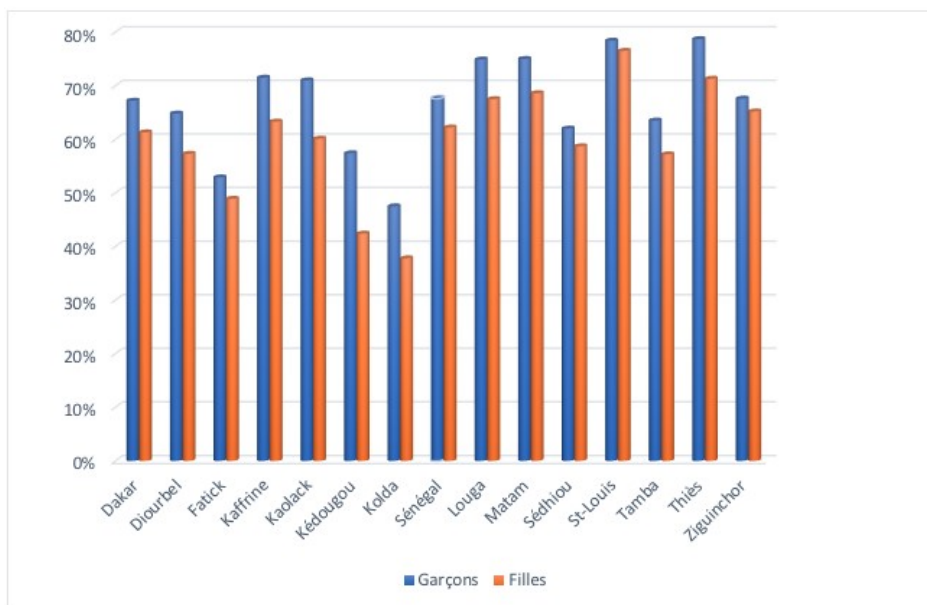


Les taux moyens les plus faibles se retrouvent à Dakar, Diourbel, Thiès et Tambacounda. Dans toutes les régions (sauf Matam), le taux de réussite est plus élevé chez les garçons que chez les filles, avec partout un écart significatif. Matam présente cependant des taux équivalents avec un écart d'à peine 0.03 point. Sur le plan de la répartition géographique des taux de transitions entre la classe de troisième et de seconde, nous notons les écarts significatifs (et les plus importants) entre les filles et les garçons, à Kaffrine avec 17.7 points, suivis de Kaolack avec 13.7 points et de Thiès, 11.3 points d'écart. Les écarts de réussite les plus faibles s'observent à Matam, Dakar, suivi des régions de Kolda et de Tambacounda.

Nous notons une certaine corrélation entre les taux de réussite au Brevet de fin d'études moyennes (BFEM) et les taux de transition de la troisième à la seconde. Les mêmes caractéristiques semblent se reproduire selon le genre, avec des taux de transition favorables aux garçons. Sous ce dernier angle, nous notons dans un premier temps que la moyenne nationale est en faveur des garçons. De plus, de manière systématique et pour toutes les régions, le taux de transition est plus faible chez les filles, même Matam, bien que le taux de réussite des filles au BFEM y est légèrement plus élevé que celui des garçons. Cette région enregistre

étonnamment un écart parmi les plus élevés en faveur des garçons dans les taux de transition (Figure 7).

Figure 7. Taux de transition 3e - 2e 2012/2013 par région



Les écarts les plus faibles, s’observent pour Ziguinchor, Sédhiou, Fatick, puis Dakar et Diourbel. Alors que les disparités les plus fortes se remarquent à Kaffrine, Kaolack, Thiès, Louga et Matam.

En résumé, les statistiques du MEN montrent un certain avantage des filles au cycle moyen jusqu’à la classe de cinquième. À partir de la classe de quatrième et plus particulièrement, en classe de troisième, le taux de promotion des filles baisse de manière plus marquée que celui des garçons. De même, le taux de réussite au Brevet de fin d’études moyennes (BFEM) montre un avantage significatif des garçons. De tels constats ne présagent pas d’une situation scolaire favorable aux filles au deuxième cycle secondaire.

Les caractéristiques actuelles des disparités de genre dans le cycle secondaire

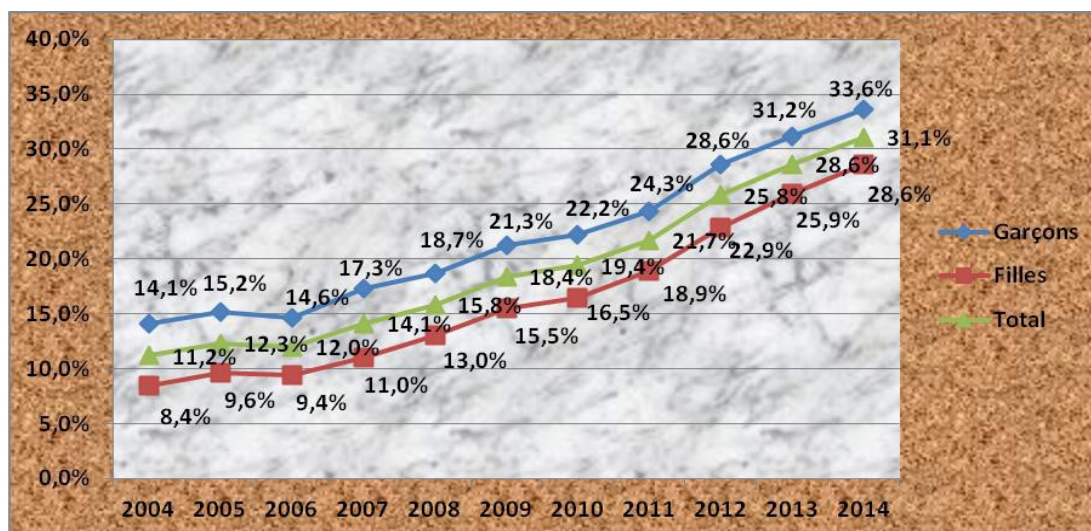
La majorité des élèves des collèges, malgré l’existence du secondaire technique et des établissements d’enseignement professionnel, s’orientent vers l’enseignement secondaire général.

Tableau IX.L'évolution des effectifs de 2004 à 2014 dans le cycle secondaire

Année/sexe	Garçons	Filles	% Filles
2004	48254	30372	38,6
2005	53736	35451	39,7
2006	53318	35319	39,8
2007	64473	41445	39,1
2008	71418	49126	40,8
2009	83532	59570	41,6
2010	90544	65386	41,9
2011	101284	77263	43,3
2012	122252	95791	43,9
2013	137062	111447	44,8
2014	150437	126608	45,7

Globalement, et nonobstant l'évolution très positive que montre la courbe du pourcentage de participation des filles au secondaire (38,6% en 2004 à 45,7% en 2014), nous notons des effectifs largement supérieurs des garçons (150437 contre 126608 pour les filles, en 2014), quelle que soit l'année considérée dans la décennie 2004-2014. Cela est d'autant plus frappant que, selon le dernier recensement de 2011, la population féminine est estimée à 52% de l'effectif national. Cette situation se traduit par des écarts significatifs dans les taux bruts de scolarisation au secondaire entre les filles et les garçons et favorables à ces derniers (figure 8).

Figure 8. Évolution du taux brut de scolarisation au secondaire entre 2004 et 2014



Sources : Rapport national sur la situation de l'éducation 2014 au Sénégal

Le TBS global au secondaire, encore faible, a connu une évolution positive passant de 11,2% en 2004 à 31,1% en 2014, soit une hausse constante de 19,9 points, sauf entre 2005 et 2006 où on note une légère baisse de 0,3%. Le TBS des filles quant à lui, s'est multiplié par 3,4, passant ainsi de 8,4% à 28,6% sur la décennie. Toutefois, on observe un net décalage vers le haut de la courbe représentant le TBS des garçons (en bleu) par rapport à celle du TBS des filles (en rouge). L'écart entre les TBS est en faveur des garçons et s'est largement maintenu, se réduisant très légèrement de 7.7 en 2004 à 5 points de pourcentage en 2014.

Du point de vue de la répartition régionale de ce taux brut de scolarisation, sept régions sur quatorze ont enregistré un TBS supérieur à la moyenne nationale. Les niveaux les plus élevés se trouvant à Ziguinchor (66,7%), Dakar (40,3%) et Thiès (39%).

Tableau X.Effectifs en 2013 et taux brut de scolarisation au cycle secondaire en 2014

Inspection d'académie	Garçons		Filles		Total	
Ziguinchor	16141	70,7%	11840	61,8%	27981	66,7%
Dakar	36743	41,1%	38553	39,5%	75296	40,3%
Thiès	24008	40,3%	21716	37,6%	45724	39,0%
Fatick	9096	36,2%	7959	33,8%	17055	35,0%
St Louis	10722	34,2%	9975	32,7%	20697	33,4%
Kaolack	13023	38,7%	9295	28,2%	22318	33,5%
Sédhiou	7228	40,7%	2963	20,7%	10191	31,8%
Louga	6808	22,6%	6056	20,6%	12864	21,6%
Matam	3611	17,7%	3146	16,7%	6757	17,2%
Tambacounda	5616	23,7%	3481	15,3%	9097	19,6%
Diourbel	7410	16,1%	6232	12,7%	13642	14,3%
Kolda	5903	24,8%	2911	12,7%	8814	18,9%
Kédougou	1415	26,6%	578	11,4%	1993	19,2%
Kaffrine	2713	14,7%	1903	10,2%	4616	12,5%
Sénégal	150437	33,6%	126608	28,6%	277045	31,1%

Source : Rapport national sur la situation de l'éducation 2014 au Sénégal

Les détails du taux brut de scolarisation par région et selon le genre montrent que Kaffrine a le taux brut de scolarisation de filles le plus faible avec 10,2%, suivi de Kédougou, 11,4%, de Kolda et Diourbel avec pour toutes les deux 12,7%. Il reste aussi d'importants efforts à faire à Matam (16,7%) et Tambacounda (15,3%), en matière de scolarisation en général et de celle des filles en particulier, dans le cycle secondaire.

L'indice de parité, toujours inférieur au ratio de l'UNESCO, est passé de 0.8 à 0.9 entre 2004 et 2014. De plus, ces disparités se conservent, voire se renforcent lorsqu'on observe la part des nouveaux inscrits dans les classes de seconde scientifique en 2014 (Tableau XI).

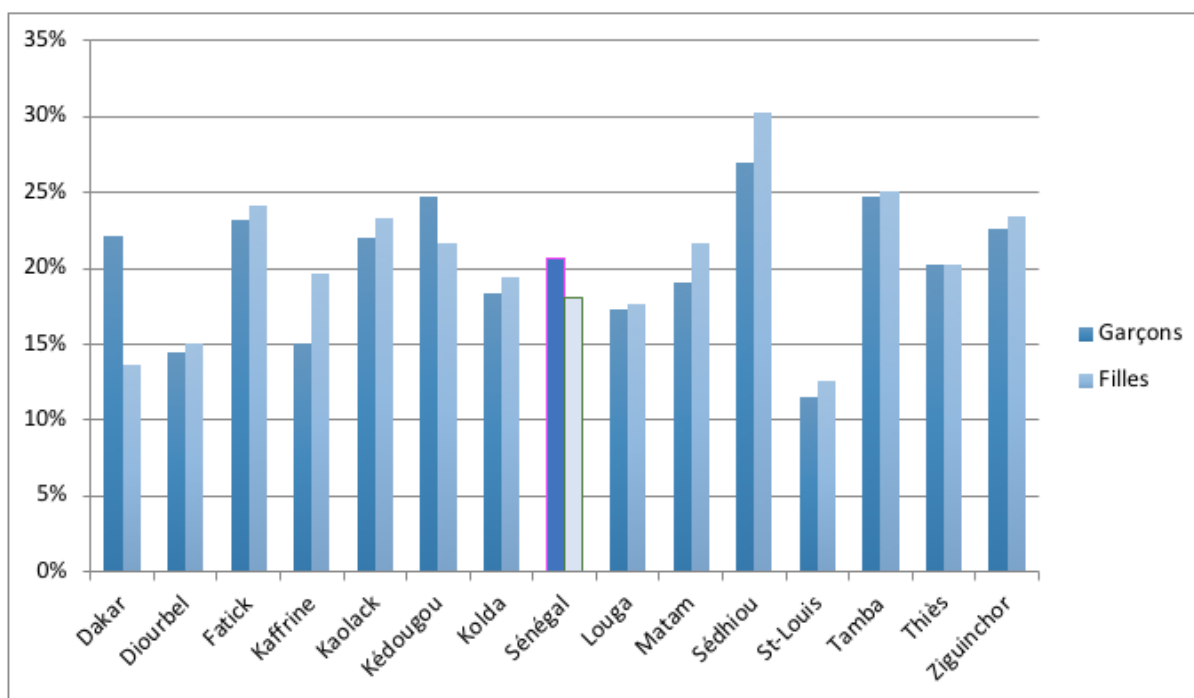
Tableau XI.Part des nouveaux inscrits dans les classes de seconde scientifique en 2014

Inspection d'académie (IA)	Garçons	Filles	Total
Dakar	47,8%	40,5%	43,9%
Pikine-Guédiawaye	48,1%	39,1%	43,5%
Rufisque	41,7%	35,5%	38,7%
St Louis	27,2%	29,8%	28,5%
Diourbel	38,1%	27,5%	33,1%
Thiès	35,0%	25,8%	30,6%
Kédougou	23,8%	25,6%	24,3%
Kaffrine	34,8%	24,8%	30,7%
Kaolack	28,4%	23,3%	26,3%
Louga	28,9%	22,0%	25,5%
Tambacounda	26,3%	20,3%	24,0%
Matam	25,0%	17,6%	21,3%
Fatick	24,6%	16,8%	21,1%
Kolda	22,7%	15,4%	20,3%
Sédhiou	17,2%	9,9%	14,9%
Ziguinchor	18,9%	9,8%	15,0%
Sénégal	32,3%	26,9%	29,8%

En 2014, nous notons que globalement, au Sénégal, un faible pourcentage général des élèves sont inscrits en classe de seconde scientifique (29,8%). Cela révèle une forte propension des élèves (filles comme garçons) pour les filières littéraires, et pose le défi de la promotion des sciences et de la technologie dans le système éducatif sénégalais. Dans toutes les régions (sauf Saint-Louis et Kédougou), les écarts filles-garçons sont significatifs. C'est-à-dire qu'ils sont supérieurs ou égaux au seuil de 3% que nous avons défini pour nos comparaisons. Concernant la moyenne régionale, les taux d'inscription les plus élevés en classe de seconde dans les séries scientifiques se retrouvent à Dakar (43,9%), suivi de Pikine-Guédiawaye (43,5%), Rufisque (38,7%) et Diourbel, (33,1%). Du point de vue du genre, nous remarquons au niveau national une plus faible inscription des filles dans les séries scientifiques en 2014 au Sénégal avec 26,9% contre 32,3% pour les garçons. Les régions de Ziguinchor (9,8%) et de Sédhiou (9,9%) présentent les taux d'inscription les plus faibles des filles dans les séries scientifiques. Toutefois, les taux de redoublement de Kédougou et Saint-Louis présentent un profil inverse, malgré des

écarts non significatifs en référence à notre seuil de 3%, avec respectivement 1.8 et 2.6 points d'écart (Figure 9).

Figure 9. Taux de redoublement au secondaire général par région en 2013

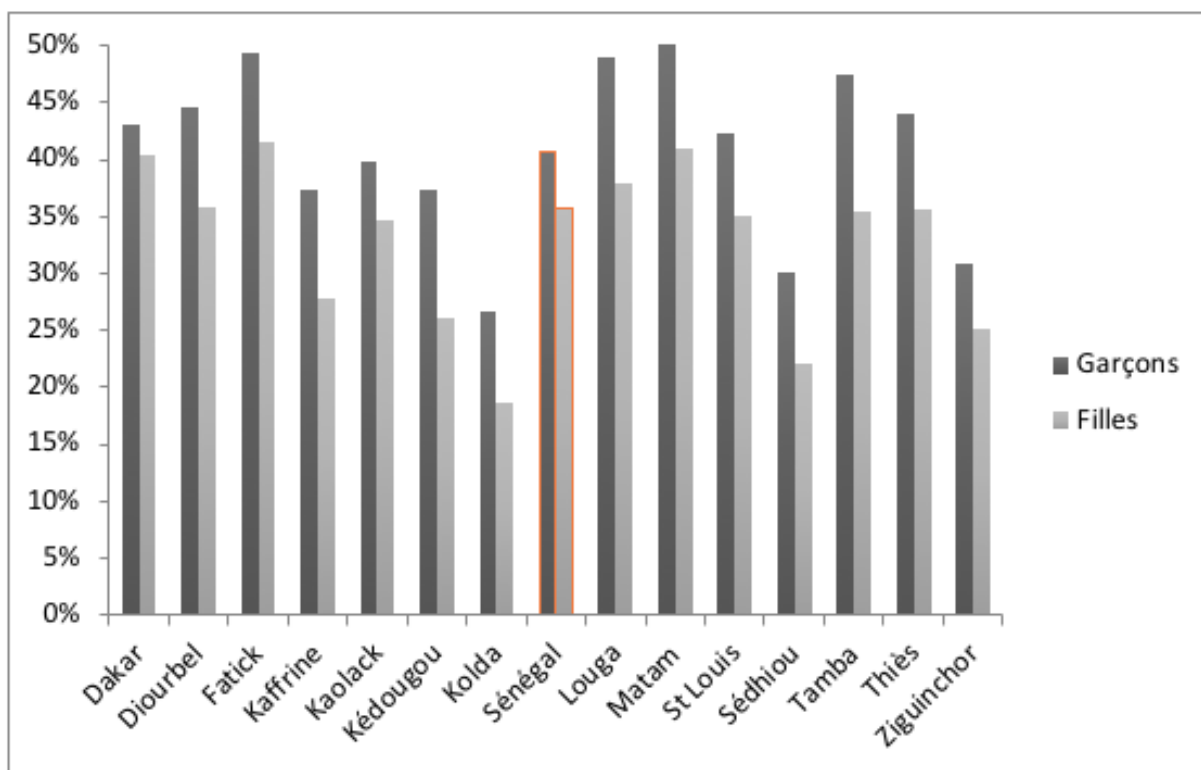


Concernant les taux de redoublement (figure 9), le profil national par sexe montre un taux plus élevé chez les garçons que chez les filles, alors que pour les régions, nous remarquons une forte hétérogénéité. Il semble que la moyenne nationale soit fortement influencée par les taux de Dakar avec ses effectifs très élevés (22,10% pour les garçons contre 13,60% pour les filles) et Kédougou (24,70% pour les garçons et 21,60% pour les filles), avec des valeurs significatives respectives de 8.5 et 3.10 points d'écart. Kédougou et Dakar constituent les exceptions dans ce sens au niveau national. La région de Thiès sort aussi du lot avec un taux de redoublement uniforme pour les deux sexes. Toutes les autres régions ont un taux de redoublement plus élevé chez les filles que chez les garçons avec des écarts parfois significatifs par exemple à Sédhiou (3.30 points d'écart) et Kaffrine (4.60 points d'écart).

Pour ce qui est de la réussite au baccalauréat (figure 10), nous notons un taux de réussite des garçons supérieur à celui des filles tant dans la moyenne nationale (40,70% pour les garçons et

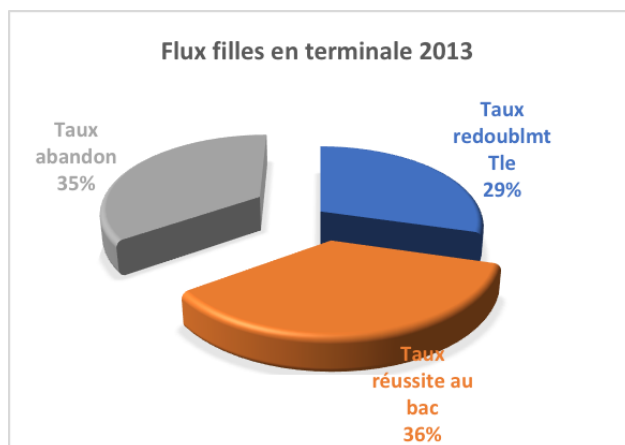
35,80% pour les filles) que par région. De plus, seule la région de Dakar présente un écart non significatif (2.60 points). Ce qui signifie qu'il n'y a pas une égalité de réussite entre les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire. Il n'y a aucune région où les filles réussissent aussi bien ou mieux que les garçons. Les écarts les plus importants sont observés à Matam (de 12.40 points d'écart) et Tambacounda (12.10 points d'écart).

Figure 10. Taux de réussite au baccalauréat session 2013



En résumé, l'examen des données de la figure 11 permet de percevoir une situation générale qui pourrait s'améliorer, que ce soit en termes de taux d'inscription au secondaire, de Taux brut de scolarisation (TBS) dans ce cycle, que de taux de réussite au baccalauréat.

Figure 11. Flux filles en classe de terminale en 2013



Le Rapport national du Sénégal sur la situation de l'éducation 2014 montre à travers les données de la figure 11 un taux élevé d'abandon scolaire au sein du groupe des filles, en classe de terminale en 2013 (35%). Cela signifie qu'un peu plus d'un tiers des filles en classe de terminale réussissent au baccalauréat; un peu plus du tiers quittent l'école et un peu moins du tiers reprennent la classe.

Ces données que nous avons examinées du primaire au secondaire montrent que les écarts scolaires entre les filles et les garçons se présentent de manière assez complexe dans le système éducatif sénégalais. De plus, rien dans ces données ne nous permet d'expliquer une telle évolution des choses. C'est pourquoi nous souhaitons nous intéresser aux éléments pouvant apporter explication à de tels faits, porter maintenant un regard analytique sur certaines spécificités entre zone urbaine et zone rurale, ainsi que sur la part du privé dans l'enseignement secondaire (Tableau XII).

Tableau XII.(Synthèse) Effectifs par IA, par zone et par série selon le genre en 2014 (T= total filles, F= filles)

Zone	Statut	Classe de Seconde						Classe de Première						Classe de terminale					
		Lettres (L)		Sciences (S)		Total		Lettres		Sciences		Total		Lettres		Sciences		Total	
		T	F	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
Rural	Public	12606	46,6%	3781	35,3%	16387	43,2%	9429	42,8%	2673	33,2%	12102	40,7%	7267	42,6%	1884	32,8%	9151	40,5%
	Privé	1011 7,4%	49,3%	7 0,2%	42,9%	1018	49,2%	773 7,6%	47,2%	15 0,5%	73,3%	788	47,7%	876 10,7%	49,6%	49 2,5%	49%	925	49,6%
Total rural		13617	45,9%	3788	35,3%	17405	43,6%	10202	43,1%	2688	33,4%	12890	41,1%	8143	40,9%	1933	33,2%	10076	41,4%
Urbain	Public	41458	49,6%	20342	42,7%	61800	47,3%	36796	47,5%	15816	37,7%	52612	44,5%	35660	47,8%	14576	36%	50236	44,4%
	Privé	14932 26,5%	47,7%	4483 18%	46,5%	19415	47,4%	16080 30,4%	49,4%	4466 22%	46%	20546	48,7%	24571 40,8%	49,7%	7494 33,9%	41,9%	32065	47,9%
Total urbain		56390	49%	24825	43,4%	81215	47,3%	52876	48,1%	20282	39,5%	73158	45,7%	60231	48,6%	22070	33%	82301	45,8%
Total Sénégal		70007	48,5%	28613	42,3%	98620	46,7%	63078	47,3%	22970	33,8%	86048	45%	68374	48%	24003	37,6%	92377	45,3%

Source : Annuaire statistique 2015 du MEN, page 201

Concernant la part du privé, elle est très importante en termes d'impact sur la dimension de l'accès à l'éducation. Toutefois, cette part est variable selon qu'on est en milieu urbain ou en milieu rural. Si nous considérons les deux classes de début et de fin du cycle secondaire, nous notons qu'en classe de seconde littéraire, le privé rassemble 26,5% de l'effectif total en zone urbaine, contre seulement 7,4% en zone rurale. Cette part du privé est encore plus faible en seconde scientifique, avec 18% de l'effectif total en zone urbaine et 0,2% en zone rurale. Nous notons une hausse importante de cette part du privé en classe de terminale, 40,8% de l'effectif total en zone urbaine et 10,7% en zone rurale pour la terminale littéraire ; 33,9% en zone urbaine contre 2,5% en zone rurale pour la terminale scientifique. Cependant, ces taux globaux masquent d'importantes disparités régionales. La région de Dakar occupe une part très importante de ce taux du secteur privé avec la moitié des effectifs en classe de seconde et un peu plus de la moitié en classe de terminale.

Concernant les aspects portant sur le milieu et le genre, en comparant les effectifs du tableau XII, nous remarquons qu'en série scientifique, les élèves ruraux représentent 13% de l'effectif total et les filles rurales, 17% du total des filles. En classe de terminale, ce sont 11,9% de l'effectif total des élèves de terminale littéraire et 10% des filles de la même série qui sont des ruraux. En classe de terminale scientifique, seulement 8% des élèves et 7% des filles sont des ruraux. La zone rurale concentre en moyenne autour de 15% de l'effectif total des élèves du secondaire. Les disparités entre zone urbaine et zone rurale sont d'autant plus frappantes que la population du Sénégal est à environ 70% rurale.

Tel que nous l'avons précisé plus haut, les chiffres, qui présentent la situation scolaire des filles et des garçons dans le système éducatif sénégalais, sont des données agrégées selon le genre. En revanche, ils ne distinguent pas toujours la part du privé ou encore la part de la zone urbaine ou rurale. Pour ce qui concerne la part du privé dans ces données, nous pouvons à partir du tableau XII, faire quelques constats généraux. D'abord, la part du privé est moins représentative que celle du public, particulièrement en zone rurale. Ensuite, malgré le caractère majoritairement rural de la population sénégalaise, la zone rurale renferme moins de 15% de l'effectif total du secondaire. Finalement, les données examinées sur les pays en développement, en Afrique subsaharienne et plus particulièrement au Sénégal nous amènent à constater que dans ces pays, la scolarisation des filles a connu une évolution positive, avec une participation largement

dominée par ces dernières au cycle primaire. Toutefois, l'examen de la situation montre que les inégalités scolaires de genre sont toujours en défaveur des filles dans les pays en développement. D'importants efforts ont été consentis dans le sens de l'accès des filles à l'école, depuis les années 90 et surtout 2000. Les États et les partenaires de l'éducation ont introduit des actions positives de genre dans le milieu éducatif, notamment pour l'accès au primaire (MEN, 2007). Ces actions positives se manifestent à travers des initiatives et des développements destinés à remédier aux situations désavantageuses rencontrées par les filles, en vue de leur permettre de rattraper leur retard sur les garçons (MEN, 2007; Weiner, 2009). Or, l'annuaire statistique du ministère de l'Éducation nationale et l'état des lieux que présente le PAQUET (2015) révèlent des caractéristiques peu reluisantes de la situation des disparités entre les filles et les garçons. Celles-ci sont fonction du cycle d'enseignement : les filles sont majoritaires dans le cycle primaire, mais minoritaires dans le cycle secondaire ; ces disparités sont fonction de la filière d'études : les filles sont majoritairement dans les séries littéraires et moins présentes dans les séries scientifiques ; celles-ci varient selon les régions : les filles ont plus de chance d'aller et de rester à l'école dans les zones urbaines que dans les zones rurales.

Cette synthèse permet de documenter le volet portant sur la situation scolaire des filles et des garçons dans le système éducatif sénégalais. Si nous prenons comme exemple l'année 2013, sur l'effectif national des élèves de la classe de seconde au Sénégal, les filles sont moins nombreuses que les garçons. En matière de choix de séries, elles s'orientent majoritairement dans les séries littéraires où elles font 46,8% de l'effectif global, et ne représentent que 38,9% de l'effectif des séries scientifiques (MEN, 2015). Ce qui veut dire que même dans les séries littéraires, les garçons devancent les filles dans les taux de participation. Aussi, les données de l'annuaire statistique du ministère de l'Éducation nationale du Sénégal (2015) montrent que les filles ont de moindres taux de réussite que les garçons, tant à l'examen du BFEM qu'à celui du baccalauréat.

Toutefois, ces données ne nous indiquent pas la manière dont cette situation scolaire des filles et des garçons est perçue. En effet, nous nous intéressons aux perceptions que les acteurs de l'éducation et la population en général, ont de cette situation scolaire des filles et des garçons. En fait, comme responsable du bureau genre à la Direction de l'enseignement moyen et secondaire général, au ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, nous percevons de la part

des acteurs et de l'opinion publique, une certaine satisfaction et un grand optimisme et nous nous posons la question de savoir : Les progrès fascinants des filles au primaire auraient-ils produit un effet « spectacle » ? (Terrail, 1992, p. 651). Face à cet optimisme, certains points de vue plus critiques remettent en question le caractère satisfaisant des progrès scolaires des filles. D'après ces derniers, cet essor apparent des filles (Moguéro, 2009) s'expliquerait en partie par le recul scolaire des garçons. Comme deuxième volet, nous nous intéressons justement aux perceptions de la situation par les acteurs, notamment les enseignants.

En effet, au regard de la situation scolaire des filles au début des années 2000 au Sénégal, le Ministère de l'éducation nationale a mis en place un cadre de réflexion et d'intervention en faveur du maintien et de la réussite scolaire des filles à tous les niveaux du système. Dans cette optique, l'accent a été mis sur la sensibilisation et la formation des agents du secteur pour la prise en compte de la dimension genre dans les pratiques et supports pédagogiques, car d'après certaines recherches, les représentations sexuées seraient portées en grande parties par les enseignants (Brugelles et Cromer, 2008; Martel, 2009). Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1995, cité par Carle, 2015) dans son éditorial sur « La relation maître-élève, une relation cognitive et affective », affirme que cette relation pédagogique est associée à la réussite par les jeunes. Carle soutient en effet que : « De tous les facteurs ou conditions susceptibles de soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur quête de sens et d'autonomie, la relation maître-élève est certainement la plus déterminante » (Carle, 2015, p. 2). Ce point de vue semble partagé par Martel (2009) dans son étude sur les perceptions des enseignants en formation professionnelle, qui affirme que l'enseignant et son action pédagogique sont les facteurs de première ligne du rendement des élèves. Or, de nombreuses études scientifiques (Baudelot et Estabiet, 2007; Duru-Bellat, 2004; Fumet, 2013) démontrent que les perceptions des enseignants sur leurs élèves comme garçon ou comme fille ont une influence sur la qualité de la relation enseignant-élève du fait de stéréotypes sexistes dont seraient chargées leurs pratiques pédagogiques. Les perceptions sexuellement stéréotypées influenceraient la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève, affecteraient la qualité des enseignements et l'égalité de traitement entre les filles et les garçons au sein de la même classe. Cependant, au Sénégal, il n'existe aucune donnée d'étude ni de recherche sur cet aspect. Ainsi, notre recherche vise à

montrer les perceptions que les acteurs ont de la situation scolaire des filles et des garçons et comment ces derniers expliquent les inégalités scolaires de genre.

1.4 Problème, objectifs et questions de recherche

La parité à l'accès réalisée dans le primaire semble masquer l'état des disparités qui surviennent plus tard (Braslavski, 2004). Les performances des filles baissent au fur et à mesure que l'on monte dans les cycles supérieurs de l'éducation. Cela se traduit par des TBS de plus en plus faibles selon le cycle d'enseignement (MEN, 2015), du primaire vers le supérieur. Ces constats font percevoir les résultats des politiques comme mitigés en termes de correction des disparités de genre en éducation. Ils ne seraient pas à la hauteur des engagements et des investissements (Niang, 2014). Les enjeux d'une éducation secondaire des filles ne sont plus à démontrer. Au-delà des stéréotypes associés au sexe en matière d'abandon scolaire au secondaire et les préjugés sur les formes légitimes de rapport au savoir selon le sexe (Pierrette Bouchard et Saint-Amant, 1993; Duru-Bellat, 2004; Mapto-Kengne, 2011; UNESCO, 2016), d'un point de vue pratique, la scolarisation des filles contribuerait à la réduction de la pauvreté dans les pays à faible revenu, à l'amélioration de la santé d'une manière générale et de celle des enfants en particulier, de même qu'à la baisse de la natalité et de la mortalité maternelle et infantile (ONU, 2015; Programme des Nations Unies pour le Développement, 2014; UNICEF Burundi, 2009). Étant donné la qualité très contestée de l'enseignement primaire au niveau des pays en développement, une formation primaire ne constituerait pas un atout face à de tels enjeux (Mapto-Kengne, 2011; UNESCO, 2016; Zoundi, 2008). Au Sénégal, l'éducation pour tous, avec l'introduction de la scolarisation obligatoire dans la politique éducative nationale, a permis des progrès importants dans le sens de la correction des disparités filles-garçons au niveau de l'enseignement primaire (République du Sénégal, 2012b). Cependant, ces progrès sont relatifs si l'on considère tous les niveaux d'enseignement et surtout s'ils se limitent à l'accès des filles à l'école (Braslavski, 2004). Comme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, il y a au Sénégal une certaine insatisfaction des acteurs sur la situation de l'éducation d'une manière générale (MEN, 2007; Niang, 2014). Cette insatisfaction a trait aussi bien à l'accès qu'à la qualité de l'éducation. Concernant l'accès, les conditions d'études dans lesquels les élèves sont placés avec des surcharges importantes d'élèves dans les classes révèlent une insuffisance des ressources éducatives. Quant aux problèmes liés à la qualité, ils tiennent à plusieurs aspects

dont le recrutement d'enseignants sans formation (Shwille et Dembélé, 2007) et les disparités en matière sociale qui défavorisent les plus pauvres. Pourtant, malgré ces multiples problèmes qui suscitent une sorte de malaise général sur la situation scolaire peu reluisante des filles au cycle secondaire, il semble perceptible une sorte de satisfaction sur la situation scolaire des filles. Les chiffres examinés ne le justifient pas, du moins après le primaire, et la littérature scientifique sur la question indique que les chiffres ne suffiraient pas à conclure à l'existence d'une situation d'égalité. Cela veut dire qu'il y aurait une façon plus complète de poser l'égalité (Élixir, 2005; Grisay, 2003).

1.4.1 Objectifs et questions de recherche

Le rapport de l'OCDE (2015), sur *l'égalité des sexes en éducation, attitudes, comportements et confiance*, indique que, pour faire face à la double problématique du maintien des filles et à celui de leurs moindres performances à l'école et dans les matières scientifiques, «les pays doivent en premier lieu comprendre pourquoi il existe des différences de résultats scolaires entre les sexes» (OCDE, 2015, p. 19). Or, la satisfaction des acteurs, qu'ils soient autorités ou simples agents et le maintien du statu quo pourrait contribuer à plomber les efforts, entrainer la stagnation et, à la longue, provoquer la baisse des acquis (Méloche-Holubowski, 2017). Notre étude a une visée essentiellement compréhensive et explicative. Nous voulons connaître la manière dont les acteurs perçoivent la situation scolaire des filles et des garçons et comment ils l'expliquent parce que ces perceptions participent à la construction sociale de cette réalité. D'autre part, nous voulons expliquer cette sorte de "controverse" sur la manière dont les progrès scolaires des filles sont perçus.

L'analyse des statistiques nationales du Sénégal sur l'éducation des filles nous conduit aux principaux constats suivants : 1) les filles sont majoritaires dans le cycle primaire, mais sont minoritaires dans le cycle secondaire ; 2) les jeunes filles sénégalaises s'orientent différemment des garçons dans les filières (littéraires ou scientifiques) ; 3) cet état des lieux assez complexe n'est pas perçu de la même manière par les acteurs; ce que nous entendons par une "certaine controverse" entre satisfaction et insatisfaction sur la situation scolaire des filles. Ces constats ont suscité les questions générales de recherche suivantes :

Question générale : Que pensent les enseignants sénégalais de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons? Et plus spécifiquement :

- 1) Quelles perceptions ont les enseignants sénégalais de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons ?
- 2) Selon eux, quels facteurs influencent l'égalité scolaire de genre au Sénégal ?
- 3) Que préconisent les enseignants face à la situation perçue ?
- 4) Quelle conception ont les enseignants sénégalais de l'égalité scolaire ?

1.4.2 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Sur le plan social, la pertinence de notre recherche repose sur un certain nombre de retombées bénéfiques à l'ensemble de la population sénégalaise en général, et à la population féminine en particulier. Nous pouvons évoquer d'une manière la nécessité d'améliorer le statut de la femme dans la société sénégalaise. Il nous semble que l'amélioration du statut de la femme dans cette société doit passer par l'éducation de celles-ci, pas seulement en leur permettant une scolarisation d'un niveau primaire, mais surtout en les maintenant dans le système éducatif et en soutenant leur progression au secondaire et au supérieur. Pour cela, il nous semble nécessaire de mettre la lumière sur les causes de la déperdition scolaire chez les filles dans le cycle secondaire de l'enseignement au Sénégal.

Il y a aujourd'hui de manière incontestable l'intérêt d'une mise en congruence entre le cadre juridique national en faveur de l'égalité hommes-femmes et la réalité concrète au plan social et intellectuel des hommes et des femmes, dans la société sénégalaise. Notre étude vise de manière spécifique le relèvement du niveau d'éducation général des femmes dans les cycles supérieurs de l'éducation. Même si, au niveau du Sénégal, l'accès aux instances de décisions obéit davantage à une logique politicienne, plus qu'à une logique de compétence, un haut niveau d'études pourrait accroître les chances de promotion au plan professionnel et social des femmes et leur donner plus d'arguments dans la défense de leurs droits. Cela est d'autant plus pertinent que le parlement sénégalais a voté en 2010 la loi sur la parité pour les postes à caractère électif et partiellement électif. Sur le plan social et scolaire, nos activités d'enquête dans les lycées du Sénégal ont enclenché une discussion sur le sujet de manière ouverte et sans tabou. Une sorte

de prise de conscience, une amorce de conversation a vu le jour dans les établissements dont certains se sont annoncés prêts à accueillir des études sur des sujets plus spécifiques à leur contexte.

L'intérêt sur le plan scientifique repose sur la volonté de contribuer à la connaissance dans le domaine des sciences de l'éducation et dans celui de l'égalité de genre d'une manière générale et de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons en particulier. Selon Enguéléguélé, la problématique de l'égalité hommes-femmes fait davantage l'objet d'une propagande politicienne (Enguéléguélé, 2008) dont le principal objectif serait de gagner l'électorat féminin qui représente au moins la moitié des électeurs au niveau national. Notre recherche permettra de mettre à la disposition des chercheurs et de la population en général, des résultats dépolitisés.

D'autre part, à partir de notre expérience du terrain de l'éducation au Sénégal, le point de vue des enseignants sénégalais n'a généralement pas fait l'objet d'un intérêt particulier dans ce domaine. Or, ces derniers sont des acteurs centraux de l'éducation, les dépositaires et agents de transmission des valeurs identitaires qu'une société souhaite inculquer à ses jeunes générations (Van Zanten, 2011). Le point de vue des enseignants sur les facteurs des inégalités scolaires de genre et leurs pistes de solutions pourraient apporter un éclairage, en vue de la prise de futures décisions en matière de politiques éducatives, et dans les choix de stratégies plus efficaces, de correction des inégalités scolaires.

Pour conclure ce chapitre, nous retenons plusieurs constats à savoir que : 1) le contexte général des inégalités entre les filles et les garçons en éducation dessine deux sphères nettement distinctes : celle des pays développés et celle des pays en développement; 2) grâce au partenariat mondial pour l'éducation, dans le cadre du programme de l'éducation pour tous, et les OMD, les pays d'Afrique subsaharienne, dont le Sénégal, ont retraduit et intégré dans leurs politiques nationales les visées des objectifs 3 et 5 pour la correction des disparités entre les filles et les garçons dans leurs systèmes éducatifs. Cela a permis une évolution positive dans l'accès à l'éducation des garçons et des filles dans de nombreux pays, dont le Sénégal ; 3) l'analyse des données statistiques du MEN du Sénégal révèle que des progrès ont été réalisés dans le cadre de l'EPT en général, et des objectifs 3 et 5 en particulier. Cependant, ces progrès se remarquent davantage dans le cycle primaire, mais ne sont pas soutenus dans les cycles supérieurs de l'éducation, d'où la conclusion générale : les filles sénégalaises entrent à l'école, mais beaucoup

n'y restent pas; celles qui y restent montrent une moindre performance que les garçons; s'orientent en majorité dans les séries littéraires et en minorité dans les séries scientifiques. Pourtant, la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons n'est pas toujours perçue de la même manière. Cela explique notre intérêt pour l'exploration du rôle des perceptions, ou des schèmes de pensée des intervenants dans la construction de la réalité que représente l'égalité scolaire, en vue de rendre visible la sociologie implicite des intervenants.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Le premier chapitre de notre thèse fait ressortir la persistance des inégalités scolaires de genre dans le secteur de l'éducation, aussi bien dans le contexte général des pays en voie de développement, que dans celui spécifique du Sénégal. Au niveau du Sénégal, à travers notre expérience professionnelle comme responsable du bureau genre pour l'enseignement moyen et secondaire général, nous remarquons une perception de la situation scolaire des filles entre satisfaction des uns et scepticisme des autres. Ces deux éléments à savoir, la persistance des inégalités scolaires et la perception de cette situation, ont suscité notre intérêt de recherche. Dans ce second chapitre, nous procédons à la recension des écrits et des études scientifiques pour clarifier nos concepts et faire un état des connaissances sur le sujet à l'étude. Selon Van der Maren, ces efforts de clarification conceptuelle et de précision des balises de notre recherche seraient importants. En effet, il y aurait selon lui, la nécessité « pour toute discussion sérieuse, de bien définir les concepts et les notions que nous utilisons » (Van der Maren, 1996, p. 23). Cette exigence de précision sur les acceptions de chaque concept et sur le sens précis que nous leur donnons dans notre recherche a d'abord pour but une communication efficace. En effet, affirme Van der Maren, le risque de la tour de Babel ne proviendrait pas de ce que les partenaires parlent différentes langues, mais de ce qu'ils pensent parler la même langue tout en parlant des langues différentes (Van der Maren, 1996, p. 23). Ainsi, nous commençons par une clarification du concept de l'égalité scolaire en nous inspirant du modèle conceptuel de Grisay (2003); ensuite, nous abordons la problématique de la recherche sur les inégalités scolaires de genre en ce qui concerne notamment ses caractéristiques en sciences sociales; puis, nous nous explorons la littérature scientifique sur les facteurs auxquels les auteurs attribuent une influence sur la construction des inégalités scolaires entre les filles et les garçons.

2.1 Le concept d'égalité

La notion d'égalité est un principe universel de justice que nous retrouvons dans l'article 1 de la Déclaration des droits de l'Homme : « Tous les hommes naissent libres et égaux en droits » (Colclough, 2004, p. 1). Ce concept qui a revêtu diverses acceptions à travers l'histoire aurait fasciné les penseurs depuis l'époque des anciens Grecs (Colclough, 2004; Cushman, 2010; Élixir, 2005). L'égalité peut cibler de multiples aspects, allant de la race au

genre, en passant par les aspects socioéconomiques, culturels, etc. Dans le cas de notre recherche, c'est l'égalité ciblant les disparités de genre, plus particulièrement dans le domaine de l'éducation qui suscite notre intérêt. Toutefois, le concept de l'égalité, posé adéquatement, se montre comme un phénomène très complexe. Le rapport 2012 de l'OCDE précise que: « Gender equality is not just about economic empowerment. It is a moral imperative, it is about fairness and equity, and includes many political, social and cultural dimensions » (OCDE, 2012, p. 38). Cela indique que l'égalité de genre peut être multiforme et peut être alimentée par une diversité de sources, tant au niveau social que scolaire.

2.2 L'égalité en éducation

En éducation, l'égalité a beaucoup été étudiée. Pour de nombreux auteurs, le milieu scolaire laisse transparaître des inégalités de genre à plus d'un niveau, des inégalités qui seraient « construites ». La construction des inégalités scolaires est abordée suivant plusieurs angles. Les psychologues et les sociologues attribuent aux inégalités scolaires diverses origines, qu'elles soient génétiques, affectives, sociologiques, etc. (Akoué, 2007; Debray-Ritzen, 1978; Jencks, 1973; Le Gall, 1954; Valencia et Suzuki, 2000). Au plan psychologique, la conjugaison de caractéristiques personnelles et de contextes sociaux influencerait sur les profils scolaires des élèves (Bandura, 2003; Boudon, 1973; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005). Parmi les thèses sociologiques, la théorie de la reproduction impute à l'institution scolaire un rôle de reproduction des inégalités sociales à l'école (Baudelot et Establet, 1971; Boudon, 1973); les théories de la socialisation sexuelle et sociale (Duru-Bellat, 2004; Élixir, 2005; L. Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Jean-Claude, 1993; Lahire, 2001; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001) identifient la socialisation au niveau familial comme la racine principale des différences scolaires entre les filles et les garçons. Dans le même sens, Lahire (2001) évoque le fait que les pères et les mères auraient des attentes différenciées par rapport à leurs garçons et à leurs filles. Au-delà des aspects sociologiques, de nombreux auteurs identifient des effets liés à l'école, à l'enseignant et même au système éducatif.

Les tenants des thèses pédagogiques soutiennent qu'au sein de l'institution scolaire et dans la classe, les inégalités s'alimentent à diverses sources et s'expriment à travers de multiples mécanismes hétérogènes (Aussel, 2010; Dumay, 2014; Frandji et Rochex, 2011; Scheerens,

2015; Stavrou, 2007; Teddlie, 2010). Se référant à l'approche bernsteinienne qui soutient que les inégalités scolaires se produisent et se reproduisent à travers le système de transmission des savoirs, Rochex et Crinon (2011) parlent d'un « curriculum caché » qui s'exprimerait à travers les discours et les manières de faire des enseignants (Rochex et Crinon, 2011, p. 74). Ils mettent l'accent sur les inégalités d'apprentissage et de réussite des élèves, qui dépendraient de la prise en compte de leurs spécificités (Frاندji et Rochex, 2011; Maluwa-Banda, 2004). En effet, l'approche bernsteinienne reproche aux théories dominantes de la sociologie de l'éducation, particulièrement à celle de la reproduction, « de demeurer trop générales et de ne pas se soucier de l'analyse interne des structures et de la spécificité du champ pédagogique » (Rochex et Crinon, 2011, p. 174). En outre, selon Rochex et Crinon (2011), des pratiques, avec certains efforts d'adaptation des enseignants en salle de classe, pourraient aussi dans certaines conditions, jouer sur la construction des inégalités scolaires. Ainsi, ils expliquent comment les interventions différenciées tendant à adapter l'enseignement-apprentissage à la spécificité des élèves, du fait de leur possible connotation discriminatoire, seraient susceptibles de présenter un risque de renforcement des inégalités scolaires (Rochex et Crinon, 2011).

Grisay (2003) pour sa part, propose une grille d'analyse de l'égalité en quatre dimensions : 1) un accès égal aux ressources éducatives; 2) un traitement égal pour tous les élèves; 3) une égalité dans la réussite scolaire; enfin, 4) une égalité dans la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle. Nous avons opté pour une lecture du concept de l'égalité qui dévoile toute sa richesse, mais aussi, qui appréhende sa complexité (Braslavski, 2004; Coleman et USA, 1967; Grisay, 2003). Dans la section qui suit, nous analysons l'égalité scolaire suivant ces quatre dimensions : nous définissons à chaque fois le contenu de la dimension de l'égalité dont il est question; ensuite nous présentons son ou ses indicateurs et, enfin, nous essayons de l'illustrer par un exemple précis.

2.2.1 L'égalité dans l'accès

Grisay (2003) définit l'égalité dans l'accès comme étant le fait qu'un État accorde à tous ses enfants des chances égales d'accéder au service scolaire. Cette égalité dans l'accès aux ressources éducatives serait le premier niveau à atteindre dans le domaine de l'éducation. De nombreux auteurs (Boudon, 1973; Braslavski, 2004; Dubet, 2004; Ghesquière, 2013; Grisay,

2003; Wilson, 2004) soutiennent cette idée. Duru-Bellat et Van Zanten (2009) affirment que pendant longtemps, l'institution scolaire a « été un bien rare, réservé à une élite sociale et à quelques cas d'élèves exceptionnellement doués » (Duru-Bellat et Van-Zanten, 2009, p. 18). Du point de vue de Duru-Bellat et Van-Zanten (2009), c'est grâce à la scolarisation obligatoire qu'on est parvenu à une démocratisation de l'école, qui permet aux filles comme aux garçons d'accéder aux ressources éducatives. Cependant, c'est seulement autour des années 1990 que le principe de l'égalité dans l'accès à l'éducation a été promu au niveau international, suite au premier forum mondial de Jomtien sur l'éducation pour tous (Bukowski, Roberts, Fraser et Johnson, 2011; Duru-Bellat et Van Zanten, 1992; Singh, 2011). Pourtant, Grisay fait remarquer que « la principale ligne de clivage passe encore entre ceux qui vont à l'école et ceux qui n'y vont pas » (Grisay, 2003, p. 6). Or, dans beaucoup de pays, ceux qui ne vont pas à l'école sont majoritairement des filles (Colclough, 2004).

L'indicateur de l'égalité d'accès est la parité (Grisay, 2003). La parité est un concept quantitatif qui indique qu'un équilibre numérique est atteint (Wilson, 2004). Selon l'UNESCO, il y a parité entre les filles et les garçons lorsque le ratio d'inscription des filles par rapport à celui des garçons est compris entre 0.97 et 1.03 (ISU/UNESCO, 2012). La parité dans l'accès est importante puisque c'est sur elle que repose d'abord l'égalité des chances entre les filles et les garçons. L'égalité d'accès serait la première étape à franchir pour de réels résultats des politiques d'égalité en éducation et les progrès peuvent s'afficher en termes de parité (Wilson, 2004; Wrigley, 1992).

Si nous prenons l'exemple du Sénégal, les statistiques nationales de 2011 révèlent une évolution de l'indice de parité filles/garçons dans l'accès à la première année du primaire (tableau XIII).

Tableau XIII. Comparaison des indices de parité filles/garçons dans l'accès au primaire entre 2000 et 2010 à Dakar (région urbaine) et Kolda (région rurale)

Région	2000	2003	2007	2010
Dakar	0.8	0.9	1.0	1.2
Kolda	0.7	0.8	0.9	0.9

Source : Annuaire statistique du Ministère de l'éducation national du Sénégal (2011)

Nous remarquons sur ce tableau une évolution de l'indice de parité dans l'accès à la première année du primaire, qui est constante pour la région de Dakar (urbaine) où il passe de 0,8 en 2000 à 1,2 en 2010. Cela signifie qu'en 2000, la parité filles/garçons n'était pas encore atteinte dans la région de Dakar. En 2010, comparativement au ratio fixé par l'UNESCO qui est compris entre 0,97 et 1,03, l'indice de parité de 1,2 indique alors un avantage en faveur des filles. En revanche, pour la région de Kolda, l'indice de parité est resté inférieur à 0,97, ce qui indique que la parité filles/garçons n'y a pas été atteinte sur toute la période. Nous supposons que les caractéristiques des deux régions, respectivement comme urbaine et rurale pourraient constituer une explication à ces différences.

Cependant, selon de nombreux auteurs (Braslavski, 2004; Cerqua, 2015; Duru-Bellat, 2004; Duru-Bellat et Van-Zanten, 2009, p.; Gaussel, 2016; Maluwa-Banda, 2004; Wilson, 2004), la parité masquerait le véritable état des disparités. Ainsi, Braslavsky (2004) affirme que les indices de parité indiquent au mieux le nombre de filles et de garçons inscrits, mais ne nous disent pas suivant quelle qualité. C'est cet aspect qualitatif de l'égalité qui est considéré dans la dimension 2 de celle-ci qui porte sur l'égalité de traitement.

2.2.2 La dimension de l'égalité de traitement

L'égalité de traitement en éducation est celle d'une école qui lutte « pour une amélioration généralisée des pratiques éducatives » (Grisay, 2003, p. 9). Par traitement, nous entendons le niveau de fourniture des écoles en équipement, en personnel, le niveau de qualification des enseignants, les pratiques de ceux-ci en classe, le contenu des manuels scolaires, l'orientation, etc. (Grisay, 2003). L'égalité de traitement met l'accent sur la qualité de ce qui se fait à l'école. Elle peut cibler l'amélioration du climat de sécurité scolaire, qui est une condition sine qua non au maintien des filles à l'école (Wilson, 2004). En effet, de même que

les stéréotypes, le climat scolaire propice au maintien des filles est parfois remis en question par certaines formes de violences, notamment celles de genre. C'est à travers le traitement équitable et non discriminatoire qu'on pourrait prétendre à une école juste (Dubet, 2004).

Les indicateurs de l'égalité de traitement peuvent se lire à travers la composition du public scolaire, telle que son hétérogénéité selon le genre et l'origine sociale des élèves et des enseignants, qui pourrait jouer sur les rapports sociaux cachés; la disponibilité des manuels et des supports pédagogiques; les choix pédagogiques des enseignants; l'orientation des filles et des garçons et, tout cela suivant une démarche d'équité. Par exemple, la prise en compte des sexospécificités¹⁷ de genre en éducation viserait la correction des inégalités de départ qui peuvent être sociologiques et psychosociologiques, pour arriver à l'équivalence des opportunités entre les filles et les garçons (Grisay, 2003; Maluwa-Banda, 2004; Tones et Tilford, 2001; Zoundi, 2008)(Grisay, 2003; Tones et Tilford, 2001). Elle impliquerait la prise en compte des besoins et intérêts spécifiques des filles et des garçons en matière d'éducation (Frاندji et Rochex, 2011; OCDE et Banque mondiale, 2014). Un autre exemple aurait trait aux pratiques de classe telles que: les interactions entre l'enseignant et l'élève, la gestion de la classe, la qualité de la rétroaction, les attitudes et les comportements différenciés de l'enseignant selon le sexe de l'élève, les préjugés dans l'attribution des notes et dans l'orientation (Avenel, 2011; Duru-Bellat, 2004; Marro, 1989; OCDE, 2015), etc. Pour ce qui est de l'orientation, elle porterait sur les choix professionnels exprimés selon « l'anticipation de l'avenir souhaité ou perçu comme le plus probable » (Duru-Bellat, 2004, p. 145). Colclough (2004) fait remarquer que, le fait que les filles soient encore sous-représentées dans les séries scientifiques, aussi bien dans le cycle secondaire que supérieur, montre bien l'existence d'un déséquilibre durable (Colclough, 2004).

L'atteinte de cette deuxième dimension de l'égalité par le moyen du traitement équitable et la prise en compte des spécificités des élèves est, de l'avis de Braslavski (2004), d'une importance capitale dans le maintien et dans l'amélioration de la performance des filles à l'école. Dans le

¹⁷ Tout ce qui, en matière éducative rapporte aux rôles, aux comportements, aux activités et aux attributs sociaux qu'une société donnée considère comme appropriés pour les hommes et pour les femmes (*Source : adapté de la définition dans le site de l'OMS, le 23 avril 2018*).

cadre de notre recherche, nous accordons à cette dimension de l'égalité un grand intérêt. En effet, nous nous intéressons de manière toute particulière au rôle de l'école dans l'égalité de traitement qui conditionne l'égalité dans la réussite scolaire des filles et des garçons.

2.2.3 La dimension de l'égalité de réussite

L'égalité de réussite est, selon Grisay, la forme d'égalité qui vise l'élimination des écarts de rendement scolaire, car, soutient-il, « c'est le résultat qui compte et qui est déterminant pour l'avenir scolaire ou professionnel » (Grisay, 2003, p. 9). Selon Wilson, pour réaliser l'égalité dans la réussite scolaire et en vertu de la législation relative aux droits de l'homme, c'est l'éducation qui devrait s'adapter à l'individu et non pas l'inverse (Meirieu, 2013; Wilson, 2004). C'est ce qui lui fait considérer l'adaptabilité de l'offre d'éducation comme un moyen important pour favoriser l'égalité de réussite. Les indicateurs-clés du troisième type d'égalité, selon la catégorisation de Grisay, seraient ici l'écart type dans les tests de rendement et des taux d'échecs. L'atteinte de ce niveau d'égalité est importante à la réalisation de l'avenir professionnel et social des élèves. Ainsi, Grisay considère une quatrième dimension de l'égalité, qui concerne la valorisation de la réussite scolaire au plan social et professionnel.

2.2.4 La dimension de l'égalité dans la valorisation des acquis scolaires

Cette dimension de l'égalité est celle qui porte sur la réduction des inégalités dans la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle. Selon Grisay, ce type d'égalité est une forme plus profonde d'égalité d'output, qui exige qu'il soit donné à chacun la possibilité d'avoir « une meilleure maîtrise de son environnement et de son propre devenir dans cet environnement » (Grisay, 2003, p. 10).

L'indicateur de cette quatrième dimension de l'égalité renvoie à la parité filles-garçons dans la correspondance formation-emploi (Perrier, 2007). Un des exemples les plus patents sur cette question concerne l'orientation scolaire et professionnelle des filles. En effet, de nombreuses études montrent que, même lorsqu'elles performent aussi bien que les garçons, les filles s'orienteraient différemment de ces derniers, dès lors que cette orientation implique un choix de carrière (Duru-Bellat, 2004). Elles s'écarteraient ainsi des filières scientifiques, technologiques, de l'ingénierie et des mathématiques, plus prestigieuses et aux emplois mieux rémunérés. En outre, à diplôme égal, il est noté dans de nombreux pays un niveau de salaire plus élevé pour les

garçons que pour les filles. En effet, dans son analyse de la situation globale des hommes et des femmes dans les pays de l'Union européenne en 2009, Gausssel (2016) relève les constats selon lesquels, entre autres :

le taux d'emploi des femmes augmente, mais demeure inférieur à celui des hommes, bien que les femmes représentent la majorité des étudiants et des diplômés universitaires ; les femmes continuent de gagner 17 % de moins en moyenne pour chaque heure travaillée, et ce chiffre demeure stable ; les femmes sont encore largement sous-représentées dans les postes décisionnels économiques et politiques, bien que leur proportion ait augmenté au cours de la dernière décennie (Gausssel, 2016, p. 10).

En conclusion à cette première partie de notre deuxième chapitre, nous retenons une lecture du concept de l'égalité qui dévoile une grande richesse, mais aussi, qui laisse apparaître toute sa complexité (Braslavski, 2004; Coleman et USA, 1967; Grisay, 2003). Le niveau d'atteinte de l'égalité scolaire est généralement lu à travers l'absence de l'une ou de l'autre de ces quatre dimensions. Cette façon de poser l'égalité scolaire, inspirée des quatre dimensions du modèle de Grisay (2003), en plus de révéler les multiples formes que celle-ci peut prendre, suggère une multiplicité de sources qui peuvent la compromettre et conduire à une situation d'inégalité. Ainsi, les deux phénomènes, égalité et inégalités scolaires se retrouvent comme les deux faces d'une même médaille, entre lesquels interviendraient des phénomènes d'ordre personnel, sociologique et pédagogique (Fortin et al., 2004; Gaudet, 2005; Gausssel, 2016; Ghesquière, 2013; Valencia et Suzuki, 2000).

Les inégalités scolaires ont fait l'objet de nombreuses études portant sur les formes sous lesquelles elles se manifestent, mais également sur les sources qui les alimentent. Dans la partie qui suit, nous traitons des facteurs explicatifs des inégalités scolaires entre les filles et les garçons à travers une recension des écrits sur l'état des connaissances à ce chapitre. Nous passons de l'analyse de l'égalité scolaire à celle des facteurs mis à jour par la recherche scientifique pour expliquer les situations d'inégalité entre les filles et les garçons. En guise de transition entre les deux, nous procédons à une courte synthèse sur les principales caractéristiques de cette recherche sur les inégalités scolaires de genre.

2.3 Les inégalités scolaires

Les résultats de la recherche de l'UNESCO (2013) dressent un état des lieux sur les inégalités scolaires de genre dans la plupart des régions et des pays du monde, ainsi que sur les principaux facteurs explicatifs de celles-ci. Ces résultats montrent que les inégalités de genre peuvent affecter les trois principaux aspects qui définissent la situation scolaire des filles et des garçons à savoir : la participation (accès), les performances scolaires, l'orientation dans les programmes d'études (littéraires, scientifiques, technologiques, etc.) et les filières (générales ou professionnelles) (Deslandes et al. 1998; Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015). De même, ces disparités entre les filles et les garçons apparaîtraient en termes de participation dans les cycles secondaire et supérieur (OCDE, 2015; UNESCO, 2013; Deslandes et al., 1998; Duru-Bellat, 2004; Gerhard, 2004; OCDE, 2015).

Ces éléments de précision nous amènent à diviser cette seconde partie en deux temps. D'abord, nous présentons les caractéristiques et les étapes de la recherche sur les inégalités scolaires de genre en sciences sociales. Ensuite nous examinons la littérature scientifique sur les facteurs explicatifs de ces inégalités. Dans cette deuxième section, nous évoquons un certain nombre d'auteurs clés dont les arguments ont orienté la définition de cadres conceptuels sur la catégorisation des facteurs des inégalités scolaires.

2.3.1 La recherche sur les inégalités scolaires de genre

Si l'étude des inégalités scolaires est relativement ancienne, celle prenant en compte la variable sexe n'aurait pas, selon Duru-Bellat (2004), suscité un intérêt particulier dans la sociologie de l'éducation avant les années 1960 (Duru-Bellat, 2004; Gaussel, 2016). Jusqu'aux années 1980, dans les recherches sur la réussite ou l'échec scolaire, le sexe apparaîtrait de manière évidente comme si les différences constatées se justifiaient par des causes d'ordre naturel et biologique (Descarries, 2008; Duru-Bellat, 2004; Ernot, 2009; Hansotte, 2004; Morin-Gibourg, 2010; Raymond, 2010; Scott et Varikas, 1988; Toupin, 2003). En effet, selon Duru-Bellat, l'interprétation des différences de carrières scolaires entre les filles et les garçons renvoie alors le plus souvent à des considérations d'ordre biologique, basées sur des arguments de « mentalités spécifiques », occultant ainsi le caractère sociologique de ces inégalités. Or, la conception de l'égalité suivant un regard à la fois psychologique et sociologique permettrait

d'identifier, de situer les écarts et de rendre plus aisé le choix des moyens d'action pour leur correction (OCDE, 2015).

Selon de nombreuses études (Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015; Pierson, 1983), les inégalités scolaires de genre auraient connu trois étapes (Duru-Bellat, 2004). La première correspondrait à la période où les garçons étaient plus présents à l'école et y réussissaient en général mieux que les filles. En fait, les femmes nées entre la fin des années quarante et des années cinquante auraient eu des possibilités plus limitées que les hommes de leur âge en matière d'éducation.

La seconde étape serait marquée par la percée impressionnante des filles dans les filières traditionnellement dites masculines. En France, par exemple, malgré la sous-représentation marquée des filles dans les écoles d'ingénieurs, leur taux de participation dans cette filière serait passé de 4% en 1960 à 23,6% en 2003 (Duru-Bellat, 2004). Les données de l'enquête PISA (2012) montrent qu'en Allemagne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, «le pourcentage de femmes diplômées dans le domaine des sciences au sens large a augmenté d'au moins 10 points de pourcentage entre 2000 et 2012» (OCDE, 2015, p. 26).

La troisième étape, qui correspond à l'état actuel de la situation, serait marquée par une apparente inversion de la première tendance avec l'échec plus important des garçons, comparativement à celui des filles (Duru-Bellat, 2004). Gaudet (2005) parle même, conséquemment à ces résultats, de l'apparition dans les médias, depuis une quinzaine d'années, d'un discours masculiniste centré sur les difficultés scolaires des garçons» (Gaudet, 2005, p. 3) (Mercader, Lechenet, Durif-Varembont, Garcia et Lignon, 2014). De nombreuses études démontrent en effet que les filles ont actuellement des études plus longues et réussissent en général mieux à l'école (Bennett et Mac Iver, 2009; Deslandes et al., 1998; Duru-Bellat, 2004; Marro, 1989; OCDE, 2015). Toutefois, les résultats de la recherche présentent globalement deux situations paradoxales (Gaussel, 2016) du statut des filles en matière éducative : 1) les filles réussiraient en général mieux que les garçons, mais; 2) elles continueraient d'investir les sciences dites « dures » en moins grand nombre que ces derniers.

Quelle que soit la période, les inégalités scolaires de genre ont fait l'objet de nombreuses études empiriques qui ont permis de mettre à jour des résultats visant à déterminer les causes des

différences de carrières scolaires entre les filles et les garçons (Deslandes et al., 1998; Dupriez et Dumay, 2011; Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015; Toczek, 2005).

2.3.2 Les facteurs des inégalités scolaires entre les filles et les garçons

La littérature scientifique identifie principalement trois catégories de facteurs pour expliquer les différences dans la participation, la performance, la réussite scolaire des filles et/ou des garçons ou encore leurs différences d'orientation. Parmi ces facteurs, il y a ceux liés au contexte socioéconomique de l'élève; ensuite, ceux liés aux caractéristiques de l'institution scolaire elle-même et à ses intervenants; puis les facteurs qui relèvent de l'élève lui-même à travers ses caractéristiques personnelles.

2.3.2.1 Le contexte social

Les facteurs qui influencent les inégalités scolaires dans l'environnement social des élèves peuvent être d'ordre culturel, mais aussi économique. En effet, selon De Lange et ses collègues (2012), les participants de leur étude ont exprimé leur compréhension des inégalités par « rather around their socialised roles as women and men in their community » (De Lange, Mitchell et Bhana, 2012, p. 504), c'est-à-dire par leurs rôles sociaux en tant que femme ou homme dans leur communauté. Ces facteurs pourraient provenir de différents niveaux sociaux, soit macro, par exemple à l'échelle étatique, régional ou micro, par exemple au sein de la famille (Akoué, 2007; Davis-Kean, 2005; Duru-Bellat, 2004; Duru-Bellat et Jarousse, 1996; Feyfant, 2011; Fortin et al., 2004; OCDE, 2015).

2.3.2.1.1 Les facteurs liés au contexte social général

Selon De Lange et ses collègues (2012), les résultats de la recherche font ressortir des facteurs sociaux qui peuvent varier suivant l'appartenance à un milieu rural ou urbain (De Lange et al., 2012). Au Sénégal, le caractère urbain ou rural d'une zone tient aux types d'activités qui occupent la population active de la localité. La zone urbaine est la localité où les activités de la population sont de type moderne, c'est-à-dire relevant d'activités du secteur secondaire et tertiaire. Alors que, dans la zone rurale, les activités dominantes sont celles du secteur primaire (agriculture, élevage, pêche). La population active sénégalaise est à plus de 60% rurale. La zone urbaine au Sénégal présente davantage un caractère hybride entre urbain et rural que résolument

moderne (MEN, 2013). Cette situation s'explique par la conjugaison de trois facteurs : un exode rural important, un faible développement industriel et un secteur tertiaire dominé par l'informel (MEN, 2013). Le mode de vie en milieu urbain serait plus anonyme et faciliterait une plus grande ouverture au monde extérieur et à la culture moderne, contrairement au milieu rural où les gens seraient plus conservateurs. Ces différences suggèrent l'existence de disparités culturelles et de mentalités assez profondes, entre zones urbaines et zones rurales (Alissoutin, 2008a; Diallo, 2001; Gauthier et Luginbühl, 2012; Huet-Gueye et de Léonadis, 2007; Ly, 2001; Niang, 2014).

Les caractéristiques socioéconomiques des pays joueraient fortement sur leur capacité à mettre à la disposition des populations une éducation de qualité (BIE/UNESCO, 2010; ONU, 2000; UNESCO, 2000, 2013). En Afrique subsaharienne en général et au Sénégal en particulier, la conjoncture économique difficile (BIE/UNESCO, 2010; ONU, 2000; UNESCO, 2000, 2013) se traduit par une insuffisance des ressources et cause une pénurie d'infrastructures scolaires et un manque d'enseignants qualifiés, notamment en milieu rural (Arestoff et Berthelemy, 2003; Mingat, 2003; Shwille et Dembélé, 2007). De telles situations de pénurie dans ces pays expliqueraient les différences en matière éducative entre les régions, entre les pays et au sein d'un même pays (ONU, 2000; UNESCO, 2000, 2013, 2016; UNESCO/BREDA, 2010). Toutefois, les effets conjugués du milieu social plus large sont vécus selon les caractéristiques propres à chaque famille. C'est pourquoi les résultats des études scientifiques mettent davantage l'accent sur les facteurs liés au contexte familial (Deslandes, 2006; Deslandes et al., 1998; Engin-Demir, 2009; Feyfant, 2011).

2.3.2.1.2 Les facteurs liés au contexte familial des élèves

Le niveau de développement économique général du pays peut déterminer la capacité des États à mettre à la disposition de la population des ressources éducatives suffisantes pour couvrir la demande d'éducation (ISU/UNESCO, 2016; MMINEDAF, 1982; Shwille et Dembélé, 2007; UNESCO, 2000, 2016; Wilson, 2004). Cela amène l'État à recourir à la contribution des ménages (MEN, 2015; Tawil et Cougoureux, 2013, 2013). Ce faisant, il peut se poser au sein de la famille le problème de l'accès au service scolaire, ce qui peut compromettre l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation (Depover et Jonnaert, 2014;

MMINEDAF, 1982; UNESCO, 2016; Wilson, 2004). Selon De Lange et ses collègues (2012, p. 504), « the inequality is visible and begins at home » (De Lange et al., 2012, p. 504). En effet, lorsqu'il y a insuffisance des moyens au niveau familial, affirme Wilson (2004), les filles sont souvent désavantagées.

Le niveau social de la famille correspondrait à la richesse matérielle et culturelle de celle-ci (Mapto-Kengne, 2011; OCDE, 2015; SPIRLS et TIMSS, 2011; Tremblay, 2015). Il apparaît à travers les résultats de la recherche, l'existence d'un lien entre la richesse matérielle, la richesse culturelle des familles et les scores des élèves (Davis-Kean, 2005; Duru-Bellat, 2004; Mapto-Kengne, 2011; MMINEDAF, 1982; OCDE, 2012; OCDE et Banque mondiale, 2014; SPIRLS et TIMSS, 2011; Woessmann, 2004). Dans son étude réalisée en 2009 portant sur « Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor » et qui avait pour but d'examiner l'importance relative des facteurs familiaux, individuels et scolaires dans les résultats des élèves, Engin-Demir a travaillé avec 719 participants, des élèves de sixième, septième et huitième année du primaire provenant de 23 écoles situées dans les quartiers défavorisés et des banlieues pauvres d'Ankara et de la seconde grande ville de la Turquie. Il a mené des analyses de régression multiples pour examiner « how well each set of variables family, students and school characteristics predicted academic achievement over and above the other sets » (Engin-Demir, 2009, p. 21). Les résultats lui ont permis d'affirmer que « family background characteristics and school quality indicators were also found to be significantly related to academic achievement » (Engin-Demir, 2009, p. 17). En effet, les résultats de cette étude ont montré que l'influence des facteurs familiaux expliquait 5,4% des variations totales du rendement scolaire chez les élèves pauvres des milieux urbains, ce qui, de son point de vue, représentait une corrélation significative même si ce taux n'est pas élevé : « family background characteristics were found to be significantly related to academic achievement » (Engin-Demir, 2009, p. 17). De nombreuses recherches (Davis-Kean, 2005; De Lange et al., 2012; Duru-Bellat, 2004; Duru-Bellat et Jarousse, 1996; Feyfant, 2011; Woessmann, 2004) ont confirmé que les caractéristiques familiales, telles que le statut socioéconomique (SSE), mesurées selon le niveau de scolarité des parents, la profession des parents et le revenu familial ont une influence sur les résultats scolaires. Parmi les variables du contexte familial souvent examinées dans cette catégorie, on note le niveau de scolarité des parents.

Le niveau d'instruction général des parents

Les parents peuvent apporter à leurs enfants, indépendamment de leur sexe, le même niveau de soutien et dans tous les domaines, lorsqu'ils ont un certain niveau de formation (OCDE, 2015). Les données du PIRLS (2011) montrent que le niveau des enfants en lecture globale est plus faible, quel que soit le sexe, chez les enfants de mère non scolarisée. En revanche plus la mère est susceptible d'occuper un travail à l'extérieur, moins les résultats de ceux-ci sont bons en lecture globale. D'autre part, Engin-Demir (2009) affirme que « students whose fathers have at least secondary or higher level of education tend to have higher academic achievement » (Engin-Demir, 2009, p. 24). De même, l'absence ou le faible niveau d'instruction des parents, notamment des mères, en milieu rural renforcerait la vulnérabilité des filles face aux violences de genre et les désavantagerait au niveau scolaire (Alissoutin, 2008a; Lange, 1998). Plusieurs auteurs (Alissoutin, 2008a; Huet-Gueye et de Léonadis, 2007; Niang, 2014; Wouango, 2017) affirment que, comparativement au milieu urbain, le milieu rural est en général culturellement moins loti.

D'autre part, les résultats de la recherche montrent que le soutien, l'encouragement et l'encadrement des parents sont des facteurs susceptibles d'influer sur les résultats des élèves, quelles que soient la matière concernée ou les aspirations pour l'avenir (De Lange et al., 2012; Engin-Demir, 2009; Fortin et al., 2004; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997; OCDE, 2015). Le revenu familial mesuré par l'accession à la propriété et les biens des ménages aurait un effet sur le rendement scolaire, notamment chez les garçons (Janosz et al., 1997; Portelli, Shields et Vibert, 2007; Woessmann, 2004), tandis que chez les filles, c'est le climat familial qui serait le plus déterminant (OCDE, 2015). Lorsqu'il y a un manque de cohésion et d'organisation au sein de la famille, de la déviance ou des troubles mentaux chez les parents, les filles seraient plus susceptibles que les garçons d'avoir de mauvais résultats scolaires (Fortin et al., 2004).

Toutefois, dans sa recherche collaborative portant sur « Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires », après avoir examiné les résultats de nombreuses études scientifiques sur l'impact des structures familiales et de l'implication des familles sur les performances des élèves, Deslandes (2006) arrive à la conclusion selon laquelle, ce n'est pas ce que sont nos familles qui importe le plus, mais ce que font nos familles (Deslandes, 2006). Or, ce que font

les familles ou les parents, exprime leur rapport à l'école par rapport à la scolarité de leurs garçons et de leurs filles, en termes de croyances, d'attentes et d'attitudes (Deslandes, 2003).

Les croyances et les attitudes des parents

Les croyances et les attitudes des parents dépendraient de leur rapport à l'école ou à l'éducation de leurs filles et de leurs garçons (Duru-Bellat, 2004; Felouzis, 2009; Fontanini, 2011; OCDE, 2015; Portelli et al., 2007; Woessmann, 2004). Les représentations de l'éducation amènent les parents à choisir pour leurs enfants différents types d'éducation, moderne, religieux ou des structures éducatives traditionnelles, plus fréquentes en milieu rural (Brugeilles et Cromer, 2008; Feyfant, 2011; Fortin et al., 2004; Huet-Gueye et de Léonadis, 2007; Lessard et al., 2007; Marcotte et al., 2001; Portelli et al., 2007; Tremblay, 2015).

Du point de vue du genre, Deslandes et ses collègues (1998), font remarquer que « males are encouraged to be independent, competitive, and adventurous, whereas females are encouraged to be warm and expressive » (Deslandes et al., 1998, p. 391). Cela expliquerait, que les systèmes scolaires occidentaux soient moins adaptés aux garçons. En effet, selon Delandes et ses collègues, « traditional masculinity attributes are incongruent with school norms that stress quiet behaviour and docility, which explains, at least partly, why males are more likely to be scolded and reprimanded in classrooms » (Deslandes et al., 1998, p. 391). Cependant, la détermination des rôles, comme masculins et féminins, aurait un effet important sur leurs attitudes à l'égard des matières scientifiques et des filières professionnelles (Avenel, 2011; Deslandes, 2006; Deslandes et al., 1998; Duru-Bellat, 2004; Felouzis, 2009; OCDE, 2015; Woessmann, 2004).

Ce fait est confirmé par Duru-Bellat qui souligne que la division sexuelle des rôles entre les hommes et les femmes, entre les garçons et les filles, rarement remise en cause au niveau familial, a un effet sur les représentations au regard des matières. Ainsi, les formations scientifiques seraient perçues comme « masculines », parce que conduisant à des métiers plus physiques, alors que d'autres matières conduisant à des métiers faisant intervenir la sensibilité et les soins, seraient perçues comme « féminines » (Dantier, 2007; Descarries, 2008; Diallo, 2001; Dorlin, 2012; Duru-Bellat, 2004; Marquette, 2009; Messu, 2012; Toupin, 2003; Trudel, 2010; Van Enis, 2010).

Les attentes différenciées des parents selon le sexe de leurs enfants

Les attentes des parents seraient différentes selon le sexe de leur enfant, tant en matière de performance et de réussite scolaire, qu'en matière de choix de carrières. Dans son étude, Tiedemann a cherché à vérifier l'hypothétique influence des stéréotypes de genre des parents sur leurs impressions de la compétence de leurs enfants en mathématiques. Son échantillon comprenait des élèves, leurs parents et leurs enseignants : 240 garçons, 249 filles; 343 mères, 270 pères et 28 enseignants dans 28 écoles. Les données ont été recueillies auprès d'écoles de ville et de campagne allemandes choisies au hasard (dans les districts de Basse-Saxe et de Rhénanie-du-Nord-Westphalie). Les attentes des parents quant au succès futur de leur enfant en mathématiques ont été évaluées sur une échelle de Likert en 5 points. Parmi les hypothèses vérifiées par le questionnaire, il y a celle portant sur les stéréotypes de genre. Il est apparu dans la plupart des cas que les participants affirment que les garçons sont beaucoup plus doués en mathématiques que les filles. La notation de cet item aurait donc indiqué des stéréotypes en faveur des mâles (Tiedemann, 2000).

Les parents seraient aussi plus susceptibles d'espérer voir leur fils exercer une profession dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques que leur fille, même lorsque les deux présentent un niveau égal de performances en mathématiques (Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015; Wouango, 2017). Or, des attentes élevées de la part des mères favoriseraient une perception de soi plus positive chez les filles et des aspirations pour l'avenir plus ambitieuses (OCDE, 2015). Les filles étant plus susceptibles que les garçons à tenir compte des attentes de leur entourage (OCDE, 2015), ces différences d'attentes de la part des parents ont un effet négatif sur la perception de soi de celles-ci, notamment face aux mathématiques et aux sciences en général (Bandura, 2003; Dupriez et Dumay, 2004; Galand et Vanlede, 2004; Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2008; Gaudet, Mujawamariya et Lapointe, 2017; Mujawamariya et Guilbert, 2002). Selon ces différentes considérations, les inégalités scolaires de genre tireraient leur genèse dans la socialisation au niveau familial où sont modulées les caractéristiques psychosociologiques des élèves, comme fille ou comme garçon, qui s'expriment à travers une division des rôles (Duru-Bellat, 2004). Les travaux de Tiedemann (2000) appuient cette conclusion: « the effects of parental gender role stereotypes become established in the children's mathematical self-concepts » (Tiedemann, 2000, p. 149).

2.3.2 Les facteurs liés au couple école-enseignant

La socialisation au niveau scolaire n'échapperait pas à ces construits sociaux et à ces stéréotypes. En effet, à l'école, la socialisation scolaire s'opèrerait à travers un « curriculum caché¹⁸ », des programmes et des manuels qui transportent de manière non explicite, des contenus et des pratiques stéréotypés (Baudelot et Establet, 2007; Duru-Bellat, 2004; Sinigaglia-Amadio, 2010). Selon Sahlberg, les différences d'efficacité des écoles se mesure à leur capacité de neutraliser les inégalités de départ des élèves, pour assurer une égalité de réussite à tous (Combaz et Hoibian, 2008; Rochex et Crinon, 2011; Sahlberg, 2012).

De nombreuses recherches révèlent le rôle de l'institution scolaire et des acteurs de l'école dans la construction des inégalités scolaires, à travers les performances et la réussite scolaire des élèves (Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier et Piquée, 2004; Feyfant, 2011; Gausse, 2016; Scheerens, 2015; Teddlie, 2010). À partir de son expérience qui l'a amené à visiter beaucoup d'écoles à travers le monde, Sahlberg (2012) fait le constat selon lequel : « schools everywhere vary little with regard to the subjects they teach, the classrooms where students learn and the students' opinions about school » (Scheerens, 2015, p. 16). Ce point pose la question des mécanismes qui pourraient expliquer non seulement l'efficacité, mais aussi l'inefficacité des systèmes éducatifs (Scheerens, 2015, p. 16).

Dans son étude qui s'intéresse à l'organisation de la base de connaissances sur l'efficacité de l'école, Scheerens affirme que « Education research must answer questions about why, how, under what circumstances, and for whom, education practices and policies affect individual outcomes » (Scheerens, 2015, p. 10). Dans son analyse, il identifie trois niveaux organisés de manière hiérarchique dans la conceptualisation de l'efficacité éducative « as an integration of system-level, school-level, and classroom-level factors » (Scheerens, 2015, p. 10). Autrement dit, il existerait des effets liés aux caractéristiques des systèmes scolaires, certains liés à l'établissement d'enseignement et d'autres impliquant les intervenants dans la salle de classe, notamment l'enseignant.

¹⁸ Des contenus et des pratiques non explicites et parfois inconscients, qui font que le curriculum mis en œuvre dans les salles de classe (ou en fonction du sexe de l'élève) diffère de celui officiel.

Le premier niveau, qui est d'ordre structurel et en lien avec les choix politiques des dirigeants, concernerait notamment le caractère sélectif ou non des systèmes (Dupriez et Dumay, 2006; Felouzis, 2009; Ndour, 2017; Scheerens, 2015). Dans l'étude qu'ils ont menée sur les résultats de plusieurs études comparatives récentes établissant des liens entre politique scolaire et inégalités, Dupriez et Dumay (2006) procèdent à une caractérisation et classification des systèmes éducatifs entre : « Integrated school systems » et « differentiated school systems ». Ils affirment que : « Integrated school systems are globally more egalitarian than differentiated school systems » (Dupriez et Dumay, 2006, p. 244). Les systèmes scolaires de type intégré refuseraient de séparer les élèves en fonction de leurs performances, d'où un faible recours au redoublement (Dupriez et Dumay, 2006). Ils auraient également des formes structurelles où le maximum de temps est laissé aux élèves dans une structure commune, avec peu d'options de cours et sans filières spécifiques. La position de la Finlande, dont le système éducatif est l'un des plus intégrés au monde, aux Programmes d'évaluations internationales standardisées, notamment celui du PISA, semble confirmer ces résultats de la recherche. À l'opposé, l'enseignement différencié présenterait des filières organisées, d'importantes possibilités d'options et d'orientation de manière précoce et l'usage du redoublement comme outil de régulation et de gestion des parcours scolaires (Dupriez et Dumay, 2006). Des systèmes éducatifs basés sur la différenciation porteraient en eux-mêmes des germes d'inégalités (Dupriez et Dumay, 2006; OCDE, 2015; Sahlberg, 2012; Scheerens, 2015). Il apparaît en effet à travers la recherche que les pays à sélection scolaire précoce présentent des systèmes d'éducation moins efficaces et plus inégalitaires (Dupriez et Dumay, 2011; Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015; Rochex et Crinon, 2011). De plus, selon Duru-Bellat (2004), la sélection précoce serait un facteur discriminant pour les filles.

Toutefois, à propos des inégalités scolaires, Sahlberg affirme que les écoles diffèrent significativement par la façon dont elles traitent les inégalités et la diversité que leurs élèves apportent à l'école (Sahlberg, 2012, p. 27). Ce point interpelle le rôle de l'établissement d'enseignement dans la compensation des inégalités de départ des élèves. Ceci nous permet d'aborder le deuxième niveau d'analyse identifié par Sheerens (2015) qui a trait aux effets-établissement ou aux effets-école.

Cette catégorie de facteurs réfère plus spécifiquement à l'environnement d'apprentissage, que les établissements d'enseignement mettent en place et à la composition des effectifs d'élèves (Gaussel, 2016; Scheerens, 2015; Teddlie, 2010).

D'après les résultats de l'étude d'Engin-Demir présentée plus haut : « Variations in school quality as measured by school facilities, teacher–student ratio, class size, in-service teacher training and teacher education levels were found to account for 4.3 percent of the variation in academic achievement among students » (Engin-Demir, 2009, p. 25). Les études qui ont le mieux démontré que « les écoles font la différence » sont, d'après Scheerens, davantage des études longitudinales que les études transversales. La taille des effets scolaires, estimée, d'après la recension de Scheerens entre 8 et 16% de la variance de la réussite des élèves, est plus élevée dans les écoles primaires qu'à l'ordre secondaire. La taille des effets-écoles serait en outre plus marquée aux États-Unis qu'en Europe et considérablement plus importante dans les pays en développement que dans les pays plus développés (Scheerens, 2015).

À propos de l'« effet-école », Sahlberg indique que parmi les variables clés, il y a la manière dont l'école prend en charge les besoins spéciaux variés et apporte une aide individualisée aux élèves. Selon Grisay, il s'agit de faire recours à un mode d'évaluation formative et de détecter les compétences de base que tous les élèves devraient maîtriser. Or, ce type d'approche exige un niveau élevé d'investissements et des effectifs réduits dans les salles de classe. De plus, certaines études scientifiques révèlent que l'environnement socioéconomique d'apprentissage défavorisé (Duru-Bellat et al., 2004) serait généralement associé à de faibles performances chez les garçons (Cloutier, 2005; Dupriez et Dumay, 2011; Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015). Les résultats PISA (2012) montrent en effet, un gain de score en faveur des garçons lorsqu'ils fréquentent un établissement plus favorisé (OCDE, 2015; Thiébaud, 2002). Les filles quant à elles, seraient plus sensibles au caractère mixte ou non mixte de leurs établissements d'enseignement. Elles sont en effet plus susceptibles de meilleures performances en mathématiques dans un environnement non mixte et plus disposées à prendre des risques dans leur travail scolaire dans un tel contexte (Cloutier, 2005; Marry, 2003; Mosconi, 1986; Thiébaud, 2002; Zaidman, 1996).

En outre, parmi les études scientifiques abordées dans cette section portant sur l'« effet-école », l'enseignant apparaît parmi les variables récurrentes en termes de formation, de pratiques, etc.

Dans la hiérarchisation des niveaux des facteurs d'efficacité de Scheerens, le troisième niveau est celui de la salle de classe, où les intervenants sont essentiellement les élèves et l'enseignant.

Les études scientifiques montrent que les pratiques d'enseignement adoptées par les enseignants sont souvent associées à des différences de résultats entre les filles et les garçons (Dupriez et Dumay, 2011; Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015). De même, les notes attribuées par les enseignants seraient très souvent sexuellement stéréotypées (Duru-Bellat, 2004). Elles seraient influencées par les préjugés, ou croyances, concernant les points forts et les points faibles des filles et des garçons en matière de performance scolaire (Cloutier, 2005; Dupriez et Dumay, 2011; Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015; Rochex et Crinon, 2011; Van Veen, Slegers et Van de Ven, 2005).

D'après des études sur les pratiques pédagogiques des enseignants, les interactions en salle de classe pourraient effectivement être marquées de stéréotypes. Les enseignants consacraient 56% du temps aux garçons contre 44% aux filles (Duru-Bellat, 2004). D'un point de vue qualitatif, la rétroaction sur le travail des élèves concernerait à 90% la qualité du travail intellectuel des garçons contre 80% pour les filles, les 10% et 20% restants étant respectivement consacrés à la présentation (Duru-Bellat, 2004). Duru-Bellat (2004) en conclut que l'enseignant accorderait une attention différenciée aux garçons et aux filles et cela, particulièrement dans les disciplines scientifiques. Dans la classe, apparaîtraient donc deux positions, une place de dominées; celle des filles et une place de dominants; celle des garçons, qui en définitive, recevraient un enseignement plus adapté à leurs besoins (Duru-Bellat, 2004; Rochex et Crinon, 2011). Se pose alors de manière probante, selon Shwille et Dembélé (2007), la problématique de la formation tant initiale pour assurer un enseignement de qualité, que continue, en vue de rendre les enseignants capables de prendre en charge les besoins spécifiques des élèves (Leclerc, 2012; Tardif et al., 2006; Tardif et Gauthier, 2001).

Au-delà des facteurs sociaux et familiaux et ceux attribués à l'institution scolaire et à ses intervenants, les résultats de la recherche identifient des facteurs qui cette fois sont liés aux caractéristiques spécifiques des filles, caractéristiques qui sont en partie une conséquence de la socialisation différenciée.

2.3.2.3 Les caractéristiques découlant de la socialisation genrée

Les caractéristiques personnelles des filles et des garçons ne seraient pas étrangères à leur situation scolaire. Au plan général, les résultats de la recherche montrent que les filles s'investissent davantage dans les activités de classe, ainsi que dans toutes celles liées à l'école et aux études, alors que les garçons seraient en moyenne plus susceptibles que les filles d'être perturbateurs, de tester les limites des enseignants et d'avoir besoin d'activité physique (Baudelot et Establet, 2007; Duru-Bellat, 1994; Mercader et al., 2014; OCDE, 2015).

Si les filles présentent une meilleure réussite scolaire, cela serait lié à leur rapport à l'école, à leurs attitudes et leur comportement favorables (OCDE, 2015). Selon les résultats présentés par Akoué (2007), la plupart des filles auraient une perception positive de l'école et des attitudes favorables à la réussite scolaire. Ce fait est confirmé par de nombreuses études scientifiques (Akoué, 2007; Duru-Bellat et Van-Zanten, 2009; Lessard et al., 2007; OCDE, 2015). Toutefois, elles manqueraient de confiance en elles-mêmes face aux STIM.

Les garçons quant à eux, seraient moins susceptibles que les filles d'intervenir, de s'engager dans une activité de classe, de prêter attention, de suivre et de respecter les consignes et les instructions de leurs enseignants. En conséquence, ils sont moins susceptibles que les filles à réussir leur projet (Deslandes et al., 1998; Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015). De nombreuses études (Fortin et al., 2004; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000; Lessard et al., 2007; Marcotte et al., 2001) notent que, sur le plan des facteurs personnels, « les garçons montrent généralement plus de problèmes extériorisés (agressivité et déviance) que les filles (...) et parfois autant de problèmes intériorisés, comme la dépression » (Lessard et al., 2007, p. 648). À mesure que les filles et les garçons grandissent, ces différences s'accroissent. Les garçons commencent alors à « se mettre en retrait en classe et à se désinvestir » (OCDE, 2015, p. 57). Ainsi, ils ont tendance à négliger toute activité liée à l'école et aux apprentissages, comme la lecture et les devoirs à domicile (Lessard et al., 2007; OCDE, 2015; SPIRLS et TIMSS, 2011). Il en découle un absentéisme plus important chez les garçons par rapport aux filles, une baisse des notes qui provoque le découragement, conduit au redoublement et même au décrochage scolaire. L'enquête PISA (2012) montre en effet qu'à niveau égal de compétence aux matières évaluées, les garçons sont plus susceptibles que les filles de déclarer avoir déjà redoublé au moins une fois, avant l'âge de 15 ans et d'avoir obtenu de moins bonnes notes dans ces matières

(Lessard et al., 2007; OCDE, 2015). Or, la faiblesse des résultats scolaires est identifiée comme un facteur prédictif important de « l'espérance de scolarité » (Deslandes, 2006; Deslandes et al., 1998; Duru-Bellat, 2004; Lessard et al., 2007; OCDE, 2015). Il se crée alors un cercle vicieux qui peut conduire à l'échec scolaire (Deslandes et al., 1998; Lessard et al., 2007; OCDE, 2015).

En dehors de l'école, les filles seraient plus susceptibles que les garçons de lire par plaisir, notamment des « textes complexes, tels que les livres de fiction » (Agence exécutive Éducation et Eurydice, 2010; OCDE, 2015, p. 12). Ceci expliquerait leurs meilleures compétences en compréhension de l'écrit, qui constitue la base de tous les autres apprentissages (Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015; SPIRLS et TIMSS, 2011). Le manque de pratique de la lecture chez les garçons influe négativement sur leurs résultats dans les autres matières. Les filles sont également plus susceptibles qu'eux de faire leurs devoirs. D'une manière générale, selon les données PISA (2012), elles consacrent globalement, une heure de plus par semaine, à leurs devoirs. Or, ces mêmes données révèlent que le cumul de ces heures par semaine « entraîne un gain de score de 4 points aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit, de mathématiques et de sciences » (OCDE, 2015, p. 11). Globalement, la recherche révèle qu'en dehors de l'école, les filles utilisent leur temps à des activités plus bénéfiques à la réussite scolaire (Deslandes, 2006; Deslandes et al., 1998; Duru-Bellat, 2004; Lessard et al., 2007; OCDE, 2015; SPIRLS et TIMSS, 2011).

Par ailleurs, les garçons consacraient plus de temps que les filles aux jeux vidéo à plusieurs en réseaux qui, comparativement à d'autres usages, sont jugés moins bénéfiques à la réussite scolaire (OCDE, 2015). En revanche, l'utilisation de l'ordinateur, des technologies de l'information et de la communication et du matériel informatique en général, est jugée bénéfique à la performance scolaire, notamment en sciences et technologie, ainsi que dans les tests utilisant un logiciel informatique. Pour ce cas, concernant l'utilisation de ces technologies, les garçons sont d'une manière générale, plus susceptibles que les filles de les pratiquer (Gaudet, 2005; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005). Cette attitude des filles vis-à-vis de l'informatique serait une caractéristique générale de celles-ci à l'égard des matières scientifiques et technologiques (Deslandes et al., 1998; Duru-Bellat, 2004; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; OCDE, 2015; Solar et Lafortune, 2003; Toczek, 2005).

Au demeurant, dans le cadre de notre recherche, nous cherchons à comprendre la sous-représentation des filles dans le cycle secondaire en général, dans les classes de sciences en particulier, ainsi que leur moindre performance générale et dans les matières scientifiques. Nous rappelons que, l'étude du contexte spécifique du Sénégal, appuyée par les statistiques du ministère de l'Éducation nationale, a révélé que les filles sont majoritaires au primaire ; elles sont en revanche minoritaires au secondaire et y réussissent moins bien que les garçons ; elles sont aussi en général, pareillement à leurs consœurs du reste du monde, moins susceptibles que les garçons à embrasser une filière et une carrière scientifique. Nous nous posons la question de savoir : *qu'est-ce qui, dans les attitudes des filles, expliquerait leur moindre performance générale et dans les matières scientifiques, ainsi que leur sous-représentation dans les filières scientifiques du cycle secondaire de l'éducation au Sénégal ?*

De nombreuses études identifient deux aspects déterminants dans les attitudes des filles. Il s'agit de ce qui semble être un *manque d'intérêt* pour les matières et les filières scientifiques et une *faible confiance en soi* face aux sciences d'une manière générale et aux mathématiques en particulier. De nombreux modèles explicatifs des choix de carrières des filles s'accordent sur l'influence de l'intérêt et de la confiance en ses habiletés et à son auto-efficacité à poursuivre des études dans le domaine des mathématiques, des sciences et des technologies (P. Bouchard et St-Amant, 2005; Duru-Bellat, 2004; Gaussel, 2016; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; OCDE, 2015; Piaget, 1947).

2.3.3.1 L'intérêt

Dans leur article publié en 2005 et portant sur la problématique du manque d'intérêt et de confiance des filles dans le domaine sciences et des technologiques, tant à l'école que sur le marché du travail, Lirette-Pitre et Mujawamariya ont entrepris des initiatives pour tenter de contribuer à la résolution de ce problème, par la conception d'activités s'inscrivant dans une perspective à la fois féministe et socioconstructiviste. Elles ont utilisé des technologies de l'information et de la communication (TIC) susceptibles d'intéresser les filles et de développer leur confiance en ces domaines. Les participantes sont des filles des classes de sciences de 9e année du Nouveau-Brunswick. Les activités sont réalisées en équipes selon une démarche

collaborative. Elles donnaient ainsi aux filles l'opportunité de s'exercer et d'appivoiser les ordinateurs et de développer leur confiance en informatique.

Dans leur recension des écrits, Lirette-Pitre et Mujawamariya (2005) font remarquer une féminisation de certaines professions au niveau du Canada à savoir : la médecine, l'enseignement, le droit, la psychologie, la sociologie, la biologie et la pharmacie, mais attirent l'attention sur le fait que cela masque une autre situation qui porte sur le fait que peu de filles embrassent « une carrière de la nouvelle économie » (Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005, p. 90), c'est-à-dire, une carrière scientifique ou technologique. En effet, il est noté à travers les statistiques éducatives, tant au niveau du Canada, au niveau des pays et économies OCDE, qu'au niveau mondial, l'insuffisance par rapport aux besoins du marché du travail, du nombre d'élèves, notamment des filles, choisissant de faire des études dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) (Duru-Bellat, 2004; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; OCDE, 2015). Cela est souvent perçu comme étant lié à un manque d'intérêt pour ces matières et ces filières, notamment de la part des filles (Bandura, 2003; J. Gaudet et al., 2017; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; Tremblay, 2015). Or, l'intérêt jouerait un rôle important dans le rapport des élèves à une filière.

Selon Lirette-Pitre et Mujawamariya (2005), l'intérêt se présente sous deux dimensions : l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel. L'intérêt individuel serait «un construit psychologique qui influence beaucoup la motivation intrinsèque d'une personne pour accomplir une certaine tâche ou pour atteindre un but, ainsi que ses attitudes envers cette tâche et la valeur que la personne attribue à cette tâche» (Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005, p. 93). Il apparaît à travers la recherche que les filles font preuve d'un manque d'intérêt intrinsèque pour les matières et les filières scientifiques, technologiques et pour les mathématiques. Or, Lirette-Pitre et Mujawamariya affirment que, ce sont les intérêts individuels qui influencent les choix de cours, au secondaire et à l'université, ainsi que le choix de carrière. L'intérêt individuel ferait partie du concept de soi et se manifesterait au fur et à mesure qu'un individu se développe. Il serait aussi influencé par les croyances et affecté par les stéréotypes sociaux (Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005).

Mujawamariya et Guilbert (2002) montrent que le manque d'intérêt des filles pour ces disciplines s'explique par le fait que celles-ci ont souvent été placées dans un environnement

éducatif qui renvoie des messages subtils, renforçant les stéréotypes sexistes et contribuant à la reproduction des rapports sociaux inégaux. Pour la majorité des filles, l'entrée au cycle secondaire, c'est-à-dire au niveau où s'opèrent les premiers choix de cours et de filières, coïncide avec le début de l'adolescence et la prise de conscience chez les filles de leur rôle comme femmes, alors qu'elles sont très souvent sensibles aux stéréotypes. Toutefois, l'intérêt individuel peut être favorablement modifié suite à des expériences personnelles positives, à travers l'intérêt situationnel (Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; Mujawamariya et Guilbert, 2002).

Si l'intérêt individuel est intrinsèque à l'individu, l'intérêt situationnel est provoqué par des stimuli de l'environnement externe, tels qu'une activité, une tâche, un sujet, etc. Le développement de l'intérêt situationnel pourrait être produit et supporté par un environnement éducatif favorable (Dutrénit, 1993; Gaudet et al., 2017; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; Mujawamariya et Guilbert, 2002). Palmer (2004) montre que des sujets d'étude intéressants, des activités engageantes et authentiques, de même que le travail de groupe, peuvent être des sources d'intérêt situationnel. Lorsque l'intérêt situationnel est maintenu dans le temps, il pourrait contribuer au développement de l'intérêt individuel. Dans leur étude interventionniste menée en Allemagne en 2002, Häussler et Hoffmann ont eu recours à de telles sources pour influencer l'intérêt situationnel des filles et pour modifier leur rapport aux sciences physiques. Les résultats de ces expériences auraient conduit à la modification du curriculum de physique dans les écoles secondaires en Allemagne (Häussler et Hoffmann, 2002; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005). D'après la recherche (Bandura, 2003; Gaudet et al., 2017; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005), l'intérêt individuel serait aussi influencé par la confiance en soi.

2.3.3.2 : L'auto-efficacité/la confiance de soi

À travers une étude prospective de Bandura et ses collègues (2003) menée auprès de 464 adolescents âgés de 14 à 21 ans, l'auteur et ses collègues ont testé les voies d'influence structurelles par lesquelles l'auto-efficacité perçue agit dans divers domaines du fonctionnement psychosocial pour gérer son développement académique. Ils sont parvenus aux conclusions selon lesquelles le sentiment d'auto-efficacité en science et ses antécédents diffèrent selon le sexe. Bandura (2003) soutient que l'auto-efficacité ou la confiance en soi se rapportent aux

évaluations par l'individu de ses propres aptitudes. Lessard et ses collègues (2007) l'expriment en termes de concept de soi et le rapport de l'OCDE (2015) le traduit en termes d'image de soi. Cette image de soi renfermerait l'efficacité perçue et la perception de soi. Lafortune et Solar (2003), ainsi que Gaudet et Lapointe (2002), montrent que la sous-représentation des filles dans les carrières scientifiques ou technologiques, en bio-informatique, en télémédecine, en ingénierie, en physique, ou encore en informatique, s'explique par le fait que celles-ci ignorent qu'elles ont les qualités essentielles pour y réussir. Cette image de soi ou perception de soi des filles est désignée par les résultats de la recherche comme ayant un effet non négligeable sur leurs apprentissages et leurs performances scolaires dans les STIM. En effet, dit Bandura :

Those who have a high sense of efficacy, visualize success scenarios that provide positive guides and supports for performance. Those who doubt their efficacy, visualize failure scenarios and dwell on the many things that can go wrong. It is difficult to achieve much while fighting self-doubt (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino et Pastorelli, 2003, p. 770).

Cette image de soi influencerait sur l'apprentissage et déterminerait la capacité des élèves à se motiver et à persévérer face aux difficultés; elle influencerait sur leur vie affective, aurait une incidence sur les choix qu'ils font concernant leurs cours et même leurs parcours scolaire et professionnel (OCDE, 2015, p. 71). Les résultats de nombreuses études (Bandura, 2003; Duru-Bellat, 2004; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; Marchand, Saint-Charles et Corbeil, 2007; Marro, 1989; OCDE, 2015) soutiennent que les garçons ont souvent tendance à surestimer leur auto-efficacité pour une tâche scientifique ou technologique, tandis que les filles se sous-estiment et se sentent moins compétentes pour la même tâche, même lorsqu'elles ont un rendement équivalent à celui des garçons. L'enquête PISA (2012) révèle que les filles croiraient moins en leurs capacités en mathématiques et en sciences d'une manière générale que les garçons, et souffriraient d'une plus grande anxiété vis-à-vis des mathématiques que ces derniers, et ce, même lorsqu'elles obtiennent d'aussi bons résultats qu'eux (Acker et Oatley, 1993; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; Reverdy, 2017). Le manque de confiance en soi des filles ferait que, même lorsqu'elles sont très performantes, elles n'arrivent pas à réaliser pleinement leur potentiel. Elles seraient plus susceptibles de se laisser submerger par la pression liée à leur souci de réussir à l'école, de satisfaire les autres, et à leur crainte des jugements négatifs (OCDE, 2015). Du fait de cette pression ou pour d'autres raisons psychologiques, il apparaît chez les filles, un niveau élevé d'anxiété vis-à-vis des mathématiques. Or, de nombreuses études

montrent l'effet négatif de l'anxiété sur le processus d'activation des ressources cognitives (Ashcraft et Krause, 2007; Lecomte, 2004; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005).

D'après la théorie sociocognitive en effet, il existe un lien étroit entre la croissance de l'intérêt individuel et les réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Un intérêt durable est stimulé par des croyances et un sentiment d'efficacité et des activités où on se sent efficace, et qui nous procurent de l'autosatisfaction (Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005). La recherche soutient qu'un sentiment élevé d'efficacité procure de l'autosatisfaction conduisant à une augmentation de l'intérêt individuel (Bandura, 2003; Duru-Bellat, 2004; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; OCDE, 2015).

Lirette-Pitre et Mujawamariya (2005, p.94) disent que malheureusement, encore aujourd'hui, l'école et plus spécifiquement les classes de sciences « ne sont pas des environnements où les filles se sentent à l'aise de participer pleinement à leurs apprentissages et très souvent, les enseignants ignorent inconsciemment les besoins particuliers des filles, leurs intérêts et leurs processus d'apprentissage dans leur enseignement ». Il en résulte des expériences négatives qui risquent d'influencer leur choix de poursuivre leur scolarité dans certains domaines d'études (Galand et Vanlede, 2004; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; Mercader et al., 2014; OCDE, 2012).

Les résultats des nombreuses études scientifiques établissent un lien étroit entre l'environnement social et les caractéristiques intrinsèques des filles. Les caractéristiques des filles ne seraient en effet que le fruit de l'influence de l'environnement social. Ce point de vue est défendu par de nombreux écrits féministes qui dénoncent le poids de l'environnement social sur l'identité d'homme ou de femme, souvent influencée par l'attribution des rôles sociaux (Dantier, 2007; Delphy, 1982; Descarries, 2008; Lamoureux, 1992; Scott et Varikas, 1988; Toupin, 2003). Ces résultats conduisent au constat selon lequel, lorsque les filles ont accès aux mêmes opportunités que les garçons et lorsqu'elles sont dans des conditions de l'environnement social qui stimulent leur intérêt et leur perception de soi, elles ont comme eux, les mêmes chances de réussir au plus haut niveau. Cela veut dire que les différences scolaires entre les filles et les garçons « ne sont pas liées à des différences d'aptitudes, mais plutôt à des différences d'attitudes » (OCDE, 2015, p. 11). Ces attitudes se construiraient au niveau de l'environnement social, à travers une multitude de schèmes, et de mécanismes quotidiens parfois très fins (Duru-Bellat, 2004) et en

général inconscients (Bastien, 1987; Duru-Bellat, 2004; Piaget, 1947). Ceci veut dire qu'en fonction du milieu social, les sources qui alimentent ces attitudes peuvent varier. Ainsi, elles détermineraient les caractéristiques intrinsèques des filles et produiraient chez celles-ci, une perception de soi très différenciée de celle des garçons. Un environnement social défavorable serait de nature à compromettre l'intérêt des filles pour l'école et leur perception de soi face aux matières scientifiques et à certains programmes et filières d'études (Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005). Ce dernier point suggère que d'une manière ou d'une autre, les facteurs qui influencent l'égalité scolaire, quelle que soit la catégorie à laquelle on les attribue, sont en interrelations.

Pour conclure sur cette partie portant sur les facteurs explicatifs des inégalités scolaires, nous retenons des résultats de la recherche, une structure avec trois catégories de facteurs : ceux associés au milieu social et à la famille; ceux reliés à l'institution scolaire et à l'enseignant et ceux attribués aux caractéristiques personnelles des filles (De Lange et al., 2012). Les facteurs du contexte social, au-delà des caractéristiques du milieu comme urbain ou rural, sont davantage associés au milieu familial. Les variables retenues par la recherche comme ayant davantage un effet sensible sur les variations des performances des élèves sont : le niveau d'instruction des parents; les croyances et les attitudes de ces derniers et leurs attentes différenciées sur la scolarité de leurs filles et de leurs garçons (Deslandes et Bertrand, 2005; Duru-Bellat, 2004; Gausse, 2016; Tiedemann, 2000). Concernant les facteurs reliés à l'école, ils seraient de trois ordres (Scheerens, 2015) : le premier concerne les caractéristiques des systèmes éducatifs comme sélectifs ou non ; le deuxième niveau porte sur l'« effet-école » à travers, par exemple le climat social qui y règne et le troisième niveau, celui de la salle de classe qui implique l'enseignant, son niveau de formation ou par exemple sa sensibilité au genre dans ses interactions avec les élèves. Les facteurs associés aux caractéristiques personnelles des filles expliqueraient leur sous-représentation et leur faible performance dans les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques. Les résultats de la recherche montrent que les différences d'orientation entre les garçons et les filles ne sont pas liées à des différences d'aptitude, mais plutôt aux attitudes et comportements de ces dernières, en termes d'intérêt, de confiance et d'image de soi (Bandura et al., 2003; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005).

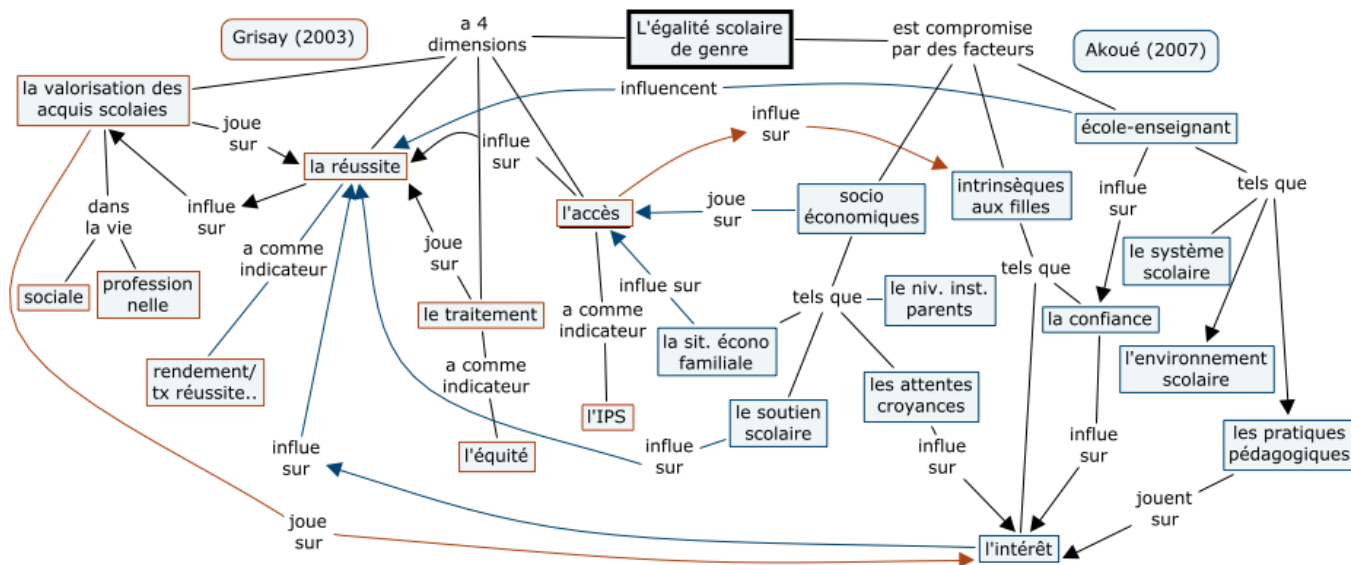
Nous avons un intérêt tout particulier pour les facteurs liés à l'école, avec de manière plus marquée, le rôle de l'enseignant dans la construction et la persistance des inégalités scolaires de genre dans le système éducatif sénégalais, parce que cette question demeure très peu explorée. Or, les inégalités scolaires de genre se traduisent dans des pratiques pédagogiques qui impliquent directement l'engagement de l'enseignant, celui-là même qui met en œuvre la politique scolaire, objet de notre analyse (BIE/UNESCO, 2010; Gauthier et Luginbühl, 2012; Martel, 2009). Tenant compte du caractère dynamique de la construction des inégalités scolaires, l'exploration de cette réalité ne saurait faire fi des rôles de l'école et de l'enseignant et des pratiques pédagogiques de celui-ci. Dès lors, nous jugeons que l'enseignant est la cible la plus pertinente pour atteindre notre objectif de recherche.

Le caractère quasi général du retard scolaire des filles en éducation, dans les pays en développement, fonde notre conviction que les pays d'Afrique subsaharienne, et le Sénégal en particulier, constituent un terrain de recherche pertinent sur les facteurs des inégalités scolaires de genre. Notre objectif général est d'identifier et comprendre les écarts scolaires entre les filles et les garçons, à partir des points de vue des enseignants. Autrement dit, nous cherchons à comprendre le rôle des facteurs ci-dessus identifiés, sur les trois principales caractéristiques de la situation de l'égalité scolaire dans le contexte sénégalais : d'abord, sur la déperdition scolaire des filles entre le primaire et le cycle secondaire ; ensuite, sur leur sous-représentation dans les filières scientifiques ; enfin, sur leur moindre performance générale dans le cycle secondaire et plus spécifiquement dans les matières scientifiques.

Du fait de la nature exploratoire de notre recherche, nous gardons notre cadre conceptuel ouvert, au gré de nouvelles catégories qui pourraient émerger de nos données de recherche. De même, les relations que nous décrivons entre les différents concepts ne reposent pas sur une hiérarchisation de « type Maslow », mais plutôt en termes de liens dynamiques. En d'autres termes, nous ne faisons pas une hiérarchisation a priori entre les catégories de facteurs comme plus ou moins déterminants.

2.4 Le modèle conceptuel et les liens entre les concepts

Figure 12. Le modèle conceptuel de l'égalité scolaire (Grisay, 2003) et des facteurs d'inégalités



La carte conceptuelle ci-dessus comporte deux sections. La première, celle de gauche en encadrés de couleur marron, s'inspire du modèle d'analyse de l'égalité scolaire de Grisay (2003). Nous avons opté pour ce modèle dans notre conception de l'égalité. Dans cette manière de poser l'égalité scolaire, celle-ci se décompose en quatre dimensions qui sont : l'égalité accès, l'égalité de traitement, l'égalité de réussite et enfin, l'égalité dans la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle. La deuxième section représente le système de facteurs qui influencent l'égalité scolaire selon les trois catégories identifiées par les études scientifiques. Il s'agit : des facteurs du contexte social des élèves, notamment au niveau familial; des facteurs liés au couple-école-enseignant et enfin, des facteurs intrinsèques aux caractéristiques psychosociologiques des filles.

Au sein de chacune de ces deux sections, les différentes dimensions ont des liens d'influence entre elles. Par exemple, pour ce qui concerne les quatre dimensions de l'égalité, la réussite est celle qui semble focaliser le plus d'influences. Elle est influencée par les trois autres dimensions de l'égalité; toutes les dimensions jusqu'à celle portant sur la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle, jouent l'égalité d'accès. Quant à la réussite, elle joue directement sur la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle.

Concernant la section des facteurs, l'ensemble des dimensions, qu'il s'agisse des facteurs socioéconomiques comme de ceux attribués au couple-école-enseignant, ils ont un effet, soit direct, soit indirect, sur la psychosociologie des filles, notamment sur la dimension portant sur l'intérêt. En effet, l'environnement socioéconomique influence directement les caractéristiques intrinsèques des filles, les performances scolaires de celles-ci, ainsi que leur sous-représentation dans le cycle secondaire. Les caractéristiques personnelles des filles seraient modulées par l'environnement social et familial. Dans l'environnement familial, le niveau socioéconomique, les croyances et les représentations des parents sur l'éducation des filles, de même que leur niveau d'instruction, jouent directement ou indirectement sur l'intérêt des filles pour l'école et sur l'engagement de celles-ci dans leur scolarité (Engin-Demir, 2009; Feyfant, 2011). L'environnement social de même que le couple-école-enseignant influent directement sur la confiance que les filles ont d'elles-mêmes face à certaines disciplines et à l'école, d'une manière générale.

Entre les deux sections, c'est-à-dire, entre les dimensions de l'égalité et les facteurs d'inégalité, se crée un réseau d'interactions. Par exemple, les caractéristiques psychosociologiques des filles influencent directement la dimension trois de l'égalité qui est l'égalité de réussite. De même l'intérêt est directement influencé par la dimension portant sur la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle. Quant aux pratiques pédagogiques des enseignants, elles jouent directement sur la réussite scolaire.

CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le premier chapitre de notre thèse présente le contexte dans lequel s'inscrit notre problème de recherche. Il dresse un portrait de la situation scolaire des filles et des garçons dans le monde, dans le contexte général des pays en développement et plus spécifiquement, dans celui de l'éducation au Sénégal. Dans le second chapitre, nous avons défini les concepts reliés à notre étude. Pour construire notre modèle conceptuel, nous nous sommes inspirés principalement du cadre d'analyse de l'égalité scolaire de Grisay (2003) et de celui sur les facteurs explicatifs des inégalités scolaires tel qu'il est en général abordé dans la littérature scientifique. Nous rappelons que notre ambition dans cette recherche est de comprendre la persistance des inégalités scolaires de genre dans le cycle secondaire de l'éducation au Sénégal. Nous souhaitons, à partir du point de vue des enseignants d'abord, essayer de découvrir les caractéristiques de la situation de l'égalité scolaire telle qu'elle est perçue par ces derniers. Nous rappelons qu'un des deux aspects qui fondent notre problème de recherche est lié à la perception controversée de la situation de l'égalité scolaire et plus spécifiquement de la situation scolaire des filles dans le système éducatif sénégalais. Ensuite, nous voulions chercher à comprendre et à expliquer l'état de la situation scolaire des filles sénégalaises, à partir des facteurs perçus par les enseignants et qui, de leur point de vue, influencent l'égalité scolaire entre les filles et les garçons dans le cycle secondaire. Puis, nous tenions à explorer les pistes d'amélioration de la situation, toujours du point de vue des enseignants. Enfin, partant de ces résultats, nous visions à dégager les perspectives que prend la conceptualisation de l'égalité scolaire par les enseignants, ainsi que les postures idéologiques qui influencent leur conception de celle-ci.

Du fait de notre visée compréhensive, nous avons adopté une posture épistémologique interprétative, plus adaptée à notre objet de recherche. Ce chapitre est construit autour de trois parties. D'abord, nous présentons notre épistémologie et l'approche méthodologique de la recherche. Ensuite, nous décrivons l'organisation de la collecte de données sur le terrain. Enfin, nous présentons notre processus d'analyse des données collectées et d'interprétation des résultats.

3.1 L'approche méthodologique de la recherche

Notre approche méthodologique est guidée par la visée compréhensive et explicative de notre recherche qui vise à répondre aux questions suivantes :

Question générale : Que pensent les enseignants sénégalais de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons? Et plus spécifiquement : 1) Quelles perceptions ont les enseignants sénégalais de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons ? 2) Selon eux, quels facteurs influencent l'égalité scolaire de genre au Sénégal ? 3) Que préconisent les enseignants face à la situation perçue ? 4) Quelle conception ont les enseignants sénégalais de l'égalité scolaire ?

Celle-ci nous inscrit dans une posture épistémologique interprétative. Cette approche méthodologique est déterminée en fonction du type de données susceptibles de fournir les réponses adéquates à nos questions de recherche. Selon l'idée de Van Der Maren (2004), il est important de se poser les questions à savoir si l'objectif de la recherche est d'établir des relations de cause à effet, de vérifier des hypothèses, de prouver des choses, dans le cadre d'une recherche expérimentale ou quasi expérimentale, ou au contraire, si l'objectif de recherche doit nous amener à « trouver des choses » par induction ou par exploration de propositions, etc. Nous nous situons dans la deuxième posture. Dans notre étude, nous cherchons à donner des significations au réel à partir des représentations des acteurs ; à comprendre, du point de vue des acteurs, un phénomène lié à la problématique de l'égalité scolaire. L'objet de la thèse porte sur une tentative de compréhension des inégalités scolaires de genre, telles que vues par les enseignants, et se prête bien au type de recherche qualitative. Ainsi, nous pouvons dire que notre posture épistémologique est qualitative et notre devis de recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif. La posture épistémologique interprétative se caractérise par une perspective philosophique qui soutient l'existence de multiples réalités (Van der Maren, 2004). Le raisonnement subjectif qu'il induit amène à se référer au contexte spécifique de l'étude, tout en ne prétendant pas à une neutralité absolue du chercheur. En effet, selon Karsenti et ses collègues (2004) :

« Une démarche de recherche qualitative/interprétative se moule à la réalité des répondants; elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. Les résultats sont formulés en termes simples et clairs aux participants à la recherche, ce qui les rend plus accessibles. Ainsi, l'activité même de la

recherche se veut être avec et pour les participants » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 125).

Nous cherchons à comprendre (Poupart et al., 1997; Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) comment les facteurs identifiés par les études empiriques en général et par Akoué (2007) en particulier influent, selon les enseignants, sur la situation scolaire des filles dans le système éducatif sénégalais.

Dans cette recherche, nous avons ciblé en priorité les enseignants comme participants, mais tous les acteurs pouvaient être recrutés, advenant qu'il y ait de la place. Nous privilégions les perceptions des enseignants comme acteurs sociaux, agents de la mise en œuvre des politiques éducatives, mais surtout comme acteurs pédagogiques. La pertinence théorique du choix de la cible enseignante comme participants dans notre étude se fonde sur plusieurs arguments.

Le premier argument est lié à l'objet même de notre recherche qui s'inscrit dans le cadre général d'une analyse de la politique éducative du Sénégal en matière d'équité et d'égalité de genre, en lien avec les objectifs 3 et 5 de la politique globale de l'éducation pour tous. Les objectifs de l'Éducation pour tous sont en effet, pratiquement devenus la référence internationale la plus connue dans le domaine de l'éducation, notamment en matière d'égalité scolaire et de celle des sexes en particulier (UNESCO/BREDA, 2010). L'enseignant est l'acteur central non seulement de la mise en œuvre de la politique éducative nationale, mais également de la mise en œuvre des politiques et des réformes dans le cadre de la politique globale de l'EPT. De nombreuses études (Datnow et Park, 2009; Spillane, Reiser et Gomez, 2006; Sykes, O'Day et Ford, 2009) visant l'analyse ou l'évaluation de politiques éducatives ou de réformes en éducation ont choisi les enseignants comme cible privilégiée.

En effet, comme l'indique le rapport thématique de l'UNESCO-BREDA (2010) sur les perceptions des enseignants des objectifs de l'EPT, ceux-ci sont des observateurs privilégiés de l'EPT et constituent des acteurs essentiels et incontournables dans sa mise en œuvre. Cependant, ajoute-t-il, qu'« aucune donnée factuelle ne serait disponible sur la manière dont ils perçoivent l'impact de l'EPT sur leurs conditions de travail ou encore sur la façon dont ils ont réussi à s'approprier les objectifs de l'EPT » (UNESCO/BREDA, 2010, p. 6). Ce qui, dans ce rapport, a conduit aux interrogations suivantes sur les enseignants : « ont-ils observé dans leur classe

l'impact de l'EPT ? Ont-ils une bonne connaissance de la réalité éducative de leur pays ? Ont-ils une bonne connaissance des objectifs de l'EPT ? » (UNESCO/BREDA, 2010, p. 6).

L'adhésion des enseignants à ces principes de l'EPT, notamment à celui de l'égalité des sexes ne peut être appréhendée qu'à partir de ce qu'en disent les enseignants eux-mêmes et non à partir du point de vue d'autres acteurs comme les élèves ou les parents d'élève. Nous faisons nôtre cet argument qui a guidé les choix méthodologiques du Rapport thématique (2010) de l'UNESCO-BREDA sur l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs de l'EPT. D'après ce rapport, une proportion importante des enseignants sénégalais adhère aux principes de l'EPT. Environ 92% des enseignants partageraient « les principes d'égalité des chances et d'égalité des sexes dans l'accès à l'école, sans forcément reconnaître ces éléments comme des objectifs de l'EPT. » (BIE/UNESCO, 2010, p. 5) Ce dernier point de précision nous conforte aussi dans notre option, de ne certes pas occulter la politique globale, mais de miser de façon explicite sur des questions portant directement sur l'égalité scolaire de genre, dans le système éducatif sénégalais.

Un autre argument sur la pertinence théorique de notre choix de la cible enseignante tient au fait que, certains objectifs et principes de l'EPT et de l'égalité scolaire de genre se traduisent dans des pratiques pédagogiques quotidiennes qui exigent l'engagement direct des enseignants (BIE/UNESCO, 2010; Gauthier et Luginbühl, 2012; Martel, 2009). En effet, l'option d'explorer de manière large les causes des disparités scolaires entre les filles et les garçons, en restant ouvert à tous les aspects allant des facteurs socioéconomiques, aux rôles de l'école et de l'enseignant, aux pratiques pédagogiques et à la part qui revient aux caractéristiques psychosociologiques des filles, fait des enseignants la cible la plus pertinente pour atteindre notre objectif de recherche. Comme le confirme ce rapport de l'UNESCO-BREDA, l'enseignement est l'un des interlocuteurs les plus crédibles lorsqu'il s'agit d'évaluer une politique éducative particulière.

C'est le cas, principalement, des objectifs liés à la parité (adopter une attitude similaire avec les filles et les garçons au sein de la classe), à la qualité de l'éducation et au contenu des apprentissages (insister sur les apprentissages pratiques et utiles aux élèves dans leur vie de tous les jours) (UNESCO/BREDA, 2010, p. 6).

Au demeurant, il aurait certainement été avantageux de diversifier les cibles du fait qu'on pourrait penser qu'ils seraient moins bien placés que les parents pour évoquer par exemple les

attentes et les croyances de ces derniers sur la réussite des filles. Concernant les caractères psychosociologiques des filles, les réponses de ces dernières auraient peut-être été plus ou aussi pertinentes que celles des enseignantes. Il n'en demeure pas moins que, face à l'impossibilité de couvrir la totalité des différentes cibles possibles (enseignants, élèves, parents d'élève), comme c'est le cas dans notre recherche, la cible enseignante reste notre meilleure option pour explorer la totalité des champs de facteurs sur les écarts scolaires de genre dans le système éducatif (UNESCO/BREDA, 2010). Dans son étude sur la réussite et l'échec scolaires, Martel (2010) identifie les mêmes facteurs qu'Akoué (2007) et s'intéresse à la perception des enseignants, du fait que ces derniers sont au cœur de toutes les problématiques tant scolaires que sociales, et de façon certaine, plus au fait de certains enjeux des politiques éducatives de la réalité institutionnelle et scolaire (Martel, 2009; UNESCO/BREDA, 2010).

Il apparaît en effet que, si en milieu urbain les parents sont souvent instruits et assez informés pour se prononcer sur certaines politiques d'éducation, sur des problématiques pédagogiques ou sur celles liées aux choix de série et de carrière de leurs enfants, cela n'est pas souvent le cas en milieu rural (Akoué, 2007). C'est pourquoi, interroger les élèves et les parents sur des problématiques concernant l'égalité scolaire et touchant aux spécificités du système éducatif, aux orientations des politiques d'éducation, aux disciplines, aux choix de carrières scolaires des élèves, et aux pratiques pédagogiques ne nous semble pas pertinent dans le contexte social du Sénégal où l'analphabétisme touche autour de 50% des adultes.

Or, lorsqu'il n'est pas possible de diversifier la cible, la sélection des participants tient compte de la plus grande capacité d'un groupe, plutôt qu'un autre, à fournir le plus d'informations pertinentes. Richardson et Rabiee (2001), dans Rabiee (2004), soulignent en effet que : «Participants in this type of research are, therefore, selected on the criteria that they would have something to say on the topic, are within the age-range, have similar socio-characteristics and would be comfortable talking to the interviewer and each other» (Rabiee, 2004, p. 655). De notre point de vue en effet, les enseignants sont mieux placés que toute autre cible pour rendre compte de la diversité des facteurs influant sur la situation de l'égalité scolaire, sur la performance et la réussite scolaire des filles, sur leurs choix de série, etc. Ils sont également bien placés pour évoquer, dans les détails les plus variés, les aspects touchant aussi bien aux

croyances et aux valeurs sociales, à la psychosociologie des filles, ainsi qu'à leurs propres pratiques pédagogiques.

Dans le système éducatif sénégalais, une dynamique d'échange¹⁹ entre parents d'élève, enseignants et élèves, portant sur le suivi des performances et sur l'exploration des stratégies de remédiation nécessaires à la réussite de ces derniers, commence à être une pratique ancrée. Toutefois, un nombre important de parents restent incapables d'appréhender les enjeux qui accompagnent la scolarité de leurs enfants. Ceci fait de l'enseignant un acteur central dans la collaboration sociale entre l'école, les élèves et les parents, de même qu'il est un vecteur de transformation et de changement au sein des trois composantes de la communauté éducative : l'école, la famille et la communauté. L'enseignant occupe ainsi une position privilégiée, à la fois comme observateur et comme participant de la vie des élèves au sein de l'école, tout en étant susceptible d'être informé de certaines situations sociales et familiales de leurs élèves.

C'est pourquoi, parmi les trois cibles possibles que sont les élèves, les parents et les enseignants, nous avons opté pour ces derniers qui, de notre point de vue, couvrent un champ de vision plus large, en ce qui concerne les sources des inégalités scolaires. Au-delà de la pédagogie et de la didactique, leur formation intègre la psychologie dans le cadre de modules de psychopédagogie. D'où notre présomption sur leur plus grande capacité, comparativement aux parents, à comprendre la psychosociologie des filles en matière d'orientation et de choix de carrière. De ce fait, l'enseignant occupe une position privilégiée, car il est en contact direct avec les élèves et partage leur réalité scolaire. S'il n'est pas en même temps parent d'élève, il est en général, avec les parents, plongé dans le même milieu social dont il peut rendre compte des réalités (Huet-Gueye et de Léonadis, 2007).

Il s'y ajoute que, interroger le point de vue et la perception des enseignants sur les facteurs de différence de parcours entre les filles et les garçons, ainsi que sur les sources des inégalités scolaires de genre, constitue un début de sensibilisation de ces derniers, sur les nécessaires changements à opérer dans ce domaine, tant au niveau social, dans les attitudes et les comportements des filles, qu'au niveau de leurs pratiques pédagogiques. Cela permet aussi de toucher de manière durable, un plus large spectre d'acteurs, étant donné qu'en plus de son

¹⁹ Au moins deux fois par an au moment de la remise des bulletins trimestriels des élèves.

expérience d'ancien élève, l'enseignant est membre à part entière de la société et éventuellement parent d'élève. Il est aussi un des acteurs scolaires à la fois le plus proche des élèves et de l'administration scolaire, tout en restant le seul metteur en œuvre de la politique éducative dans la salle de classe (OCDE, 2015; Van Zanten, 2011). À l'aune de son parcours, son expérience qui se construit sur plusieurs cohortes d'élèves devrait avoir une influence sur l'école et sur le milieu social.

D'autre part, notre expérience du terrain de l'éducation au Sénégal nous fait constater que l'essentiel des activités de sensibilisation, de formation, mais surtout de recherche sur le genre ou en lien avec l'éducation des filles et l'égalité scolaire, ont habituellement eu comme cible les élèves (notamment les filles) et l'administration scolaire (Ndour, 2008). Il est peut-être important de préciser à ce niveau que dans le système éducatif sénégalais, les agents de l'administration au niveau intermédiaire (les IA), local (les Inspection de l'Éducation et de la Formation) comme au niveau des établissements d'enseignement (les chefs d'établissement), sont en général issus du corps enseignant. Cependant, les enseignants «craie en main²⁰» ont rarement été impliqués dans de telles activités au Sénégal, nonobstant leur rôle central dans la construction des identités et la transformation des mentalités (Van Zanten, 2011).

Enfin, nous notons que le point de vue de l'enseignant, l'un des principaux acteurs de l'école et metteur en œuvre des politiques éducatives, n'a pas souvent fait l'objet d'un intérêt particulier. Dans ce contexte et eu égard aux arguments présentés plus haut, il nous semble assez pertinent de choisir comme participants les enseignants. Dans une certaine mesure, nous nous intéressons au fait de savoir si, près de 20 ans après le Forum de l'éducation pour tous de Dakar 2000, les objectifs de l'EPT et plus particulièrement les principes d'égalité des sexes, ont vraiment atteint ces acteurs de première ligne (UNESCO/BREDA, 2010). Au-delà du fait que les enseignants soient éventuellement formés et motivés, leur engagement à concrétiser cette nouvelle vision de l'école est, de l'avis du rapport de l'UNESCO-BREDA, indispensable si l'on veut atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) en Afrique (UNESCO/BREDA, 2010). Tous ces éléments font des enseignants la meilleure cible pour atteindre notre objectif de recherche.

²⁰ Qui sont dans les salles de classe et ayant des charges de cours

3.2 Organisation de la recherche terrain

La collecte des données est réalisée dans le contexte du système éducatif sénégalais. Celle-ci a pour but de générer des données empiriques et récentes, en vue de répondre à nos questions de recherche. La collecte de données contextualisées relève du principe et des caractéristiques de la recherche qualitative et interprétative. Celle-ci s'est organisée dans les lycées d'enseignement général. Dans notre stratégie de collecte de données, nous avons procédé à des entrevues semi-dirigées de groupe. Les données collectées ont fait l'objet d'une analyse qualitative et quantitative, puis sont interprétées à la lumière de l'état des connaissances dégagées dans le cadre conceptuel.

Nous avons choisi de mener cette étude en milieu urbain et en milieu rural. Cette option s'explique par le contexte de disparité culturelle que a fait ressortir plus tôt dans les statistiques en éducation au Sénégal (Huet-Gueye et de Léonadis, 2007; Niang, 2014; NIANG, 2006). Nous pensons que d'importantes nuances, voire de grands contrastes pourraient exister entre les deux milieux. En outre, concernant l'analyse des politiques dans le contexte africain, de nombreux auteurs (Enguéléguélé, 2008; Gerhard, 2004; Musselin, 2006; Toko, 2008) préconisent la plus grande pertinence à mettre l'accent sur les acteurs locaux, par exemple, pour le cas de notre recherche, de s'intéresser aux acteurs au niveau de l'établissement d'enseignement et dans la salle de classe. De plus, au Sénégal, l'éducation est une compétence transférée aux collectivités locales. Le système éducatif sénégalais relève en effet d'une gestion décentralisée et déconcentrée. Or, la majeure partie des collectivités locales sénégalaises sont des communes rurales.

Nous inspirant de la classification d'Anadon (2006), nous définissons notre recherche selon une démarche de type phénoménologique sociale (Touré, 2010), c'est-à-dire qui s'intéresse à l'explicitation du sens que les acteurs donnent à leur expérience et à leur vécu, dans la spécificité de leurs contextes respectifs (Anadón, 2006; Deschenaux, 2013; Deschenaux, Laflamme et Belzile, 2011), d'où la décision de recruter dans les deux milieux, urbain et rural.

3.2.1 L'échantillonnage

Nous avons retenu un échantillonnage non probabiliste avec un petit nombre de cas, suivant une sélection en deux temps : un échantillonnage géographique (urbain, rural) pour les

écoles et à l'intérieur des écoles nous procédons à la sélection des participants. Dans les deux cas, nous obéissons aux caractéristiques de la recherche qualitative en choisissant un nombre restreint de cas²¹, pour étudier le phénomène, non pas de façon transversale, mais en profondeur (Fortin, 2013).

Nous tenons à préciser de prime abord, quelques précautions ayant guidé notre échantillonnage. Il s'agit de la prise de conscience, quant à nos a priori, et de la manière dont nous arrivons à les contrôler sur le plan méthodologique.

3.2.1.1 Nos préconceptions

La recherche qualitative ne prétend pas à la neutralité du chercheur. Toutefois, les idées préconçues du chercheur pourraient compromettre ce que Van Campenhoudt et ses collègues nomment « une quête honnête de la vérité » (Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017, p. 26) et constituer un biais dans la recherche. C'est pourquoi il s'avère important d'être conscient de ses préconceptions et de les contrôler (Baribeau, 2009; Pochic, 2014; Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Il s'agit, « loin de se laisser guider par ses idées préconçues et de chercher à les démontrer à tout prix (...) de se laisser surprendre par ses propres investigations et de voir ses schémas de pensée déstabilisés au fil de son travail » (Campenhoudt et al., 2017, p. 26).

Dans notre cas, nous sommes consciente de la nécessité de contrôler tout au long de notre recherche les aspects portant sur la variable milieu (urbain rural) et celle du genre de participants (hommes-femmes). Pour ce qui est du milieu, influencée peut-être par nos lectures et certaines réalités vécues, nous avons plus ou moins cette perception que l'éducation des filles est moins considérée comme une nécessité et un droit en milieu rural qu'en milieu urbain (Alissoutin, 2008a; Niang, 2014; Nicot, 2005). Selon Alissoutin (2008) en effet, le milieu rural serait, comparativement au milieu urbain, le siège d'une plus grande pauvreté et de mentalités plus conservatrices. De plus, de l'avis de Niang (2014), sur le plan du développement de l'éducation, les zones rurales sénégalaises seraient moins fournies que les zones urbaines en ressources éducatives de qualité. Étant donné la conscience que nous avons de cet a priori, nous avons jugé nécessaire de le contrôler avec rigueur dans la construction de notre échantillon. Concernant

²¹ Indique ici aussi bien les lycées par milieu considéré que les enseignants

l'aspect portant sur le genre des participants, nous avons eu dès le départ une certaine crainte sur la participation des hommes qui pourraient être plus difficiles à recruter dans notre étude que les femmes. D'autre part, nous avons pensé que les femmes pourraient être intimidées ou complexées face à leurs collègues hommes (Krueger et Casey, 2015).

Bien que ces présuppositions sur les différences entre, d'une part, le milieu urbain et le milieu rural et, d'autre part, entre les hommes et les femmes soient basées sur un certain nombre d'écrits scientifiques (Alissoutin, 2008a; MEN, 2007; Ndour, 2008; Niang, 2014; Nicot, 2005; Toupin, 2003), nous avons pris les dispositions au plan méthodologique pour les contrôler. En effet, selon Van Campenhoudt et ses collègues, cela « n'est pas simplement affaire de bons sentiments; il est surtout affaire de méthode » (Campenhoudt et al., 2017, p. 26). Nous avons donc respecté certains principes méthodologiques, nous mettant dans une situation favorable à la découverte (Campenhoudt et al., 2017). La première disposition prise est celle de l'uniformisation de notre démarche. Le mode de sélection des lycées a suivi la même procédure en milieu urbain et en milieu rural; les critères et le mode de recrutement des participants n'ont pas varié selon le sexe; le même canevas d'entrevue a été utilisé dans tous les lycées et avec tous les groupes d'entrevue.

La deuxième disposition consiste à la détermination de ces deux critères comme variables dans l'organisation de notre échantillon. Afin d'éviter que nos a priori nous amènent à tirer des conclusions générales non fondées dans nos résultats, nous avons pris les précautions de pouvoir distinguer de façon objective ce qui relève ou ne relève pas du milieu de l'établissement ou du genre des participants (Campenhoudt et al., 2017). Il aurait été hasardeux de confondre les données des lycées (urbains et ruraux) dans une même masse et de supposer que "tels propos devraient certainement relever de tel milieu", sur la base de simples appréhensions. Ou encore, au sein du lycée, de rassembler les hommes et les femmes au sein d'un même groupe de discussion et, sur la base de nos préconceptions, chercher à identifier les idées qui devraient relever de points de vue « masculins » ou « féminins ».

Ainsi, nous inspirant de certaines recherches comme celle de De Lange et ses collègues (2012) présentée plus haut, nous avons désagrégé notre échantillon selon le milieu et le sexe des participants. Estimant par exemple que le caractère mixte (hommes-femmes) du groupe de discussion pourrait influencer leurs données, ces dernières ont organisé des entrevues de groupe

non mixte. Ces choix illustrent leur conviction que la variable genre devrait être prise en considération et contrôlée dans une telle étude. En outre, elles soutiennent la nécessaire prise en compte de la spécificité du contexte, tant sur le plan culturel que sur le plan des caractéristiques du milieu comme rural ou urbain. De leur point de vue, la diversité des contextes sociaux influencerait jusqu'à la mise en œuvre de la législation contre les inégalités scolaires. Selon elles, il importe de se poser la question : « in terms of who the people are, where they come from and where they live » (De Lange et al., 2012, p. 504).

Par ailleurs, malgré ces distinctions, nous sommes consciente que les points de vue de nos participants urbains ou ruraux, hommes ou femmes ne sauraient non plus constituer une voix unique respectivement, des enseignants des zones rurales, de ceux des zones urbaines, des hommes ou des femmes.

3.2.1.2 L'échantillonnage géographique : le choix des lycées

Nous intégrons une démarche comparative entre le milieu urbain et le milieu rural. Il est souvent noté des différences relativement importantes entre Dakar et le reste du pays (Huet-Gueye et de Léonadis, 2007; MEN, 2013, 2015). Au plan socioculturel, l'ouverture au monde moderne serait plus poussée en milieu urbain, qu'en milieu rural (Adjamagbo, Antoine et Delaunay, 2004; Gilbert, 2010; Laferté, 2014; Nicot, 2005). Ces constats nous amènent à considérer qu'il ne serait pas pertinent de juger des facteurs des inégalités de genre dans l'éducation au Sénégal, à partir d'une étude sur un cas unique et basée sur la capitale ou sur les grandes villes du pays.

D'autre part, nous procédons par échantillon de convenance. Les lycées qui ont fait l'objet de notre collecte de données sont ciblés dans la région géographique du centre-ouest et plus spécifiquement dans les régions administratives de Dakar, Thiès et Fatick. Nous avons choisi les régions de Thiès et de Fatick pour leur proximité avec Dakar, notre ville de résidence. La principale raison de ce choix est liée à la limite de notre budget pour effectuer cette collecte de données. Ce budget ne nous permettait pas d'entreprendre de nombreux voyages dans les régions les plus reculées du pays. En effet, le processus allant de la sélection des participants, à la réalisation des entrevues, en passant par les séances d'information et de consignation des consentements qui contribuent aux exigences sur le plan éthique a souvent nécessité de

nombreux déplacements. Dans un premier temps, nous avons envoyé des lettres de demande de participation à cinq lycées en milieu urbain, dans la région de Dakar, et cinq en milieu rural, dans les régions de Dakar, Thiès et Fatick. D'autres critères ont guidé nos choix.

Le système éducatif sénégalais comprend des lycées d'enseignement général et des lycées d'enseignement technique et professionnel. Nous avons opté pour les lycées d'enseignement général. Autrement dit, même si les choix de séries et de filières des filles et des garçons ont une relative incidence sur leur participation dans les formations de type préprofessionnel et professionnel, nous n'avons pas inclus des lycées d'enseignement technique et professionnel dans notre échantillon. Nous avons choisi de restreindre notre échantillon, soit de privilégier un échantillon homogène, pour mener une analyse en profondeur dans l'enseignement général et pour éviter la dispersion. De plus, les lycées publics d'enseignement technique professionnel sont très peu nombreux et généralement concentrés à Dakar.

En outre, les discussions préliminaires, lors des rencontres de prise de contact avec les participants dans le premier lycée visité, nous ont amenés à un plus grand intérêt pour les lycées à cycle long, c'est-à-dire les lycées dont le socle de base était un collège d'enseignement moyen (CEM, du premier cycle du secondaire). Ces lycées sont en général créés pour résoudre les problèmes d'insertion des élèves du collège. Au terme du cycle moyen, ces derniers poursuivaient le second cycle dans d'autres localités souvent éloignées de leur lieu d'habitation. Il s'agit donc, en général, de lycées de proximité. Malgré l'existence habituellement d'une administration séparée entre le collège et le lycée, la plupart des enseignants exercent ou ont exercé dans les deux cycles. Une telle expérience leur permet d'avoir une vue plus étendue sur le parcours des élèves. Par la suite, nous avons jugé cet élément intéressant et l'avons retenu comme critère supplémentaire de sélection de nos lycées cibles. Enfin, nous avons opté pour des lycées mixtes, ce qui allait pratiquement de soi étant donné nos questions de recherche.

Un autre critère du choix de l'école, que nous avons tenu à préciser, concerne le secteur public et le secteur privé. Au Sénégal, la demande d'éducation, alimentée par un fort taux d'accroissement naturel, est forte. Ainsi, l'État a favorisé le développement du secteur privé dans le domaine de l'éducation. Les lycées d'enseignement général existent aussi bien dans le secteur public que privé. Toutefois, qu'ils soient publics ou privés, tous les établissements d'enseignement général sont soumis à la même politique éducative, à la même loi d'orientation

et aux mêmes normes de performance et de qualité. Les statistiques nationales en matière scolaire couvrent aussi les deux secteurs. Dans notre étude, nous avons choisi de travailler avec les lycées du secteur public. Nonobstant le fait que la part du secteur privé (22,77%) est assez importante en termes d'impact, principalement en ce qui concerne l'accès à l'éducation, celle-ci, en termes d'effectifs, n'est pas équivalente à celle du secteur public. De plus, les responsables de l'administration scolaire du public jouissent d'une plus grande autonomie de décision. Alors que, lorsque l'école privée n'est pas dirigée par le propriétaire lui-même, les responsables de l'administration n'ont pas toujours des marges de manœuvre pour autoriser des activités de recherche au sein de l'établissement. Des démarches pour intégrer des établissements privés dans notre échantillon auraient pu nous coûter davantage de temps. Par exemple, les enseignants du privé secondaire sont pour la plupart des vacataires, le plus souvent engagés à temps partiel; la plupart d'entre eux sont titulaires de postes d'enseignement dans un lycée public. Cela fait qu'ils ne sont présents dans l'établissement privé que le temps de leurs heures d'enseignement, d'où le fait que, de façon générale, le corps professoral est beaucoup moins stable et connaît une forte mobilité. Ces enseignants s'impliquent très rarement dans des activités connexes au sein de ces établissements privés. Nous avons tenu compte de cet aspect, car cette instabilité ne favorise pas que les enseignants aient une idée bien éclairée de certaines caractéristiques spécifiques à l'école. L'école privée, surtout secondaire, est pour une large part, une seconde chance offerte aux enfants dont les parents sont capables de payer une scolarité relativement élevée. Elle est, dans certains cas, le réceptacle d'élèves exclus du secteur public. Enfin, les lycées privés sont surtout présents en milieu urbain.

Parmi les réponses reçues de nos correspondances avec les proviseurs de lycée, nous avons retenu les lycées les plus «différents» possible pour chaque milieu, de manière à remplir le critère de diversité (Pires, 1997) privilégié pour obtenir un meilleur enrichissement et une meilleure saturation des données. Les différences dont nous avons tenu compte sont la position géographique, l'ancienneté du lycée et son envergure. Concernant les lycées urbains par exemple, nous avons un lycée situé au cœur de la capitale, qui figure parmi les tout premiers lycées du pays (datant de l'époque coloniale) et un second se trouve dans une petite commune urbaine excentrée par rapport à la grande ville de Dakar et ne compte à peine qu'une dizaine d'années d'âge. Alors que le premier accueille des milliers d'élèves, le second n'en compte que

des centaines. Concernant les lycées ruraux, ils sont en général relativement récents (un d'une vingtaine d'années; un autre d'une quinzaine et le troisième d'une dizaine d'années). Pour ces lycées ruraux, nous avons surtout misé sur les différences régionales; un lycée rural dans la région de Dakar; un lycée dans une zone agricole et un lycée en zone côtière.

Au-delà de ces critères dans le choix des lycées, nous identifions un deuxième niveau de ciblage qui concerne le cycle d'enseignement.

3.2.1.3 Le choix du niveau d'enseignement

Parmi les cinq cycles qui composent le système éducatif sénégalais²² et présentés dans le premier chapitre de notre thèse, nous avons choisi le cycle secondaire. Plusieurs raisons expliquent notre choix.

Nous avons porté notre choix sur le cycle secondaire, car il représente le maillon transitoire incontournable vers l'enseignement supérieur, dans le système éducatif sénégalais. Mayeur (1976) définit en effet le cycle secondaire comme l'enseignement intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur (Mayeur, 1976). Tel que nous l'avons observé dans le premier chapitre de notre thèse, c'est le cycle à partir duquel les filles commencent à être minoritairement représentées. Or, plus que l'enseignement primaire, de nombreuses études (Akoué, 2007; Devers, 2014; Mapto-Kengne, 2011; MEN, 2007, 2013; Ndour, 2008; Wouango, 2017) démontrent que l'éducation à un niveau secondaire des filles apporterait un gain à la fois social, à travers l'amélioration de la qualité de vie et de la santé de la famille ; la réduction non seulement de la mortalité maternelle et infantile, mais aussi de la natalité elle-même (Devers, 2014; MEN, 2013; Ndour, 2008). Au plan économique, en termes de capital humain (Kamanzi, 2006; République du Sénégal, 2005a, 2014), les filles détenant un diplôme du secondaire ou le niveau équivalent ont plus de chance d'accéder à un emploi salarié, utile à leur autonomisation (UNESCO, 2015b). Une scolarisation au niveau primaire, notamment lorsque l'on tient compte de la qualité dans l'enseignement primaire dans certains pays en développement, ne contribuerait pas durablement au maintien d'un niveau scolaire utile (ISU/UNESCO, 2016; Niang, 2014, 2015). Cela fait de la scolarisation des filles au niveau

²² Voir page 15 à 19, dans la présentation du système éducatif

secondaire, un enjeu pour l'atteinte des ODD. En effet, la scolarisation des filles au niveau secondaire contribuerait à la croissance économique des pays à faible revenu (ISU/UNESCO, 2016; UNESCO, 2013, 2016).

Pour le cas du Sénégal, dans le milieu de l'éducation, la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons est différemment perçue, avec un bon nombre d'acteurs qui manifestent une haute satisfaction sur la situation scolaire actuelle des filles. Pourtant, si les filles ont un taux d'accès au primaire supérieur à celui des garçons, selon les statistiques du MEN (2013, 2015 et 2016), elles restent minoritaires au secondaire et y réussissent moins bien en général que les garçons. La situation s'empire pour celles-ci lorsque nous observons leur situation dans les séries scientifiques. Ce constat est un des éléments qui soutiennent notre problème de recherche. Or, d'après les résultats d'étude publiés par Méloche-Holubowski (2017) sur le site de Radio Canada, le maintien du statu quo dans le rythme actuel de la correction des inégalités entre les hommes et les femmes, c'est-à-dire, si de nouvelles initiatives ne sont pas entreprises, l'égalité entre les hommes et les femmes n'interviendrait pas avant 375 ans (Méloche-Holubowski, 2017). Cela veut dire que les générations actuelles et plusieurs autres à venir vivraient encore dans un monde où l'équité et la justice sociale resteraient en projet.

En effet, il est noté dans les statistiques du ministère de l'Éducation nationale (2015) que la parité est atteinte dans le cycle primaire depuis 2006. Les données de 2011 montrent le déséquilibre en faveur des filles au primaire, avec un IPS de 1.17. Dans le cycle secondaire par contre, les écarts qui séparent les filles des garçons restent importants, multiples et en défaveur de ces dernières (MEN, 2013, 2015).

3.2.1.4 Les critères de choix des enseignants du groupe de discussion

Nous n'avons pas expressément établi de critères d'exclusion de participants. Toutefois, notre stratégie de recrutement à la participation au groupe de discussion obéit à un certain nombre d'étapes. La première a consisté à un échange de lettres avec le proviseur de chaque lycée parmi les dix que nous avons indiqués plus haut. Par la suite, cinq des dix proviseurs contactés (trois en milieu urbain et trois en milieu rural) nous ont envoyé une lettre de confirmation de leur autorisation à mener notre recherche au sein de leurs lycées, après s'être concerté avec leur personnel enseignant. Dans la lettre d'approbation, trois parmi les six ont

désigné un point focal parmi les enseignants, avec qui nous devons poursuivre le processus. Toutefois, la désignation du point focal par les collègues enseignants a fait l'objet d'une seconde dans le processus de recrutement au niveau des trois autres lycées. Le principal critère qui nous est souvent avancé pour le choix du point focal est l'intérêt du ou de la collègue (le plus souvent) pour la problématique de l'éducation des filles et de l'égalité scolaire. La troisième étape concerne les caractéristiques du groupe de discussion. Il y a d'abord le principe de la non-mixité des groupes, un groupe de femmes et un groupe d'hommes dans chaque lycée (Krueger et Casey, 2015). Ensuite, même si notre priorité de départ est d'intéresser tous les enseignants de chaque lycée à la problématique de notre étude, nous définissons, avec le point focal, des exigences basées sur la diversité des disciplines dans la composition de chaque groupe, avant le démarrage de la discussion. Ainsi, nous avons souhaité avoir un minimum de huit participants par groupe avant de démarrer la discussion, avec la plus grande diversité possible :

- un professeur de français
- un professeur de philosophie
- un professeur de mathématiques
- un professeur de langue (anglais, espagnol et/ou autre)
- un professeur de sciences naturelles (SVT, sciences de la vie et de la terre)
- un professeur de sciences physiques (physique et chimie)
- un professeur d'histoire et de géographie
- un professeur d'éducation physique et sportive, etc.

3.2.2 Les outils et l'organisation de la collecte des données

La recherche terrain détermine l'originalité de notre étude en ce qu'elle nous permet de recueillir des données empiriques. Nos participants sont constitués par tous les enseignants qui ont accepté de collaborer à notre étude, dans chacun de nos lycées cibles. Nous avons opté pour des entrevues semi-dirigées de groupe (Blais et Martineau, 2006; Rabiee, 2004). En vue de minimiser au maximum les biais liés à la désirabilité sociale dans nos données, nous avons adopté la démarche que nous décrivons dans la section qui suit.

3.2.2.1 Les entretiens semi-dirigés de groupe

L'usage de l'entrevue de groupe/focus group serait apparu dans un contexte épistémique marqué par un regain d'intérêt des chercheurs pour la recherche qualitative et le retour de l'acteur. Toutefois, Touré (2010) affirme qu'aucune méthode ne peut échapper aux questions portant sur la manière dont elle produit des informations et dont elle conduit à des résultats. Cela serait aussi valable pour les focus groups du fait que, dans leur conduite, il y pourrait y avoir un faisceau de « variables parasites » susceptibles d'influer sur la qualité des données produites. Il n'en demeure pas moins que cette méthode fonde son caractère éminemment scientifique sur des théories qui cautionnent son usage en sciences sociales et sur son ancrage épistémologique en termes d'élucidation de problèmes de recherche (Touré, 2010). Au plan théorique, les traductions françaises du syntagme anglais focus groups mettraient l'accent sur le fait que ces derniers constituent des entretiens au même titre que les entretiens individuelles de type classique et que les différences se situeraient simplement au niveau de l'unité d'analyse considérée : soit le groupe comme cadre d'interaction, soit l'individu en tant qu'informateur. D'après Touré (2010), contrairement aux entretiens individuels de type classique, les focus groups seraient à même de restituer toute la complexité des interactions sociales. En effet, du point de vue de son ancrage épistémologique, la pertinence des focus groups réside, selon les spécialistes, dans le fait qu'ils sont composés d'un nombre suffisamment important pour favoriser une discussion susceptible de générer une dynamique d'interaction, des significations partagées et des plages de divergence, dans le cadre d'un débat d'opinions, en vue de répondre à des questions de recherche visant l'élucidation d'un phénomène social. Schutz (1967) cité par Touré (2010) dans le cadre de la phénoménologie sociale et la théorie des représentations sociales, soutient que l'intersubjectivité qui est suscitée dans le focus group est souvent l'unique moyen dont le chercheur dispose pour accéder à la connaissance du social (Touré, 2010). Geoffrion (2016) affirme que le focus group « permet une compréhension plus approfondie des réponses fournies » (p. 334). Il y a donc un grand nombre d'éléments qui fondent la pertinence de notre choix pour les focus groups dans notre visée compréhensive du phénomène social que représente l'égalité scolaire.

Nos entretiens sont réalisés en langue française; enregistrées au dictaphone sur une durée moyenne d'une heure et quinze minutes. Dans les entretiens, nous avons utilisé un canevas

d'entrevue semi-directif²³. Celui-ci comporte essentiellement des questions ouvertes, pour donner aux participants la possibilité de soulever toutes les thématiques qu'ils jugent intéressantes pour répondre aux questions (Bongrand et Laborier, 2005; Rabiee, 2004). La même grille d'entrevue est utilisée avec les groupes de femmes et les groupes d'hommes, dans chacun des cinq lycées. Nous avons mené personnellement les quatre premières entrevues, alors que les cinq suivantes ont été administrées par une assistante de recherche.

D'autre part, nous avons choisi de ségréguer nos groupes selon le sexe des participants. Nous pensons que dans le cadre de l'entrevue de groupe mixte, les relations de collégialité, l'image de soi que chacun entretient, en lien avec le référentiel social sur les relations hommes-femmes, pourraient entraîner de l'autocensure (Geoffrion, 2016). En effet, Geoffrion affirme que : « Certains participants peuvent être réticents à exprimer ce qu'ils pensent vraiment, surtout si les sujets traités sont délicats » (Geoffrion, 2016, p. 337). Nous pensons que la présence des deux sexes pourrait suggérer une répartition des positions entre deux camps, celui des femmes qui pourraient jouer aux « victimes » et adopter une position partisane, ou, dans le cas contraire, ces dernières pourraient avoir tendance à homogénéiser leurs réponses ou à exploiter une certaine désirabilité sociale (ou un complexe) à l'égard des hommes (Geoffrion, 2016, p. 337). Quant aux hommes, ils seraient susceptibles de se sentir « indexés ». Or, selon Krueger et Casey, « Focus groups work when participants feel comfortable, respected, and free to give their opinion without being judged » (Krueger et Casey, 2015, p. 4). Ainsi, ils pourraient adopter deux attitudes non bénéfiques pour nos données. Soit, titillés par ce que Toupin (1997) désigne par la violence patriarcale, les hommes pourraient balayer d'un revers de main le propos des femmes, ce qui pourrait aboutir à une sorte de confrontation qui risquerait d'affecter le climat social au sein du lycée. Krueger et Casey soutiennent que: « In focus group, the goal is to have a homogeneous audience » (Krueger et Casey, 2015, p. 5). Dans le cas contraire, les hommes pourraient aborder la question avec un machisme ironique, tendant à éviter la confrontation avec leurs collègues femmes. En effet, Geoffrion affirme que certains participants auraient tendance à se rallier à la majorité et que, d'autre part, des individus qui ont plus de facilité à s'exprimer

²³ En annexe II

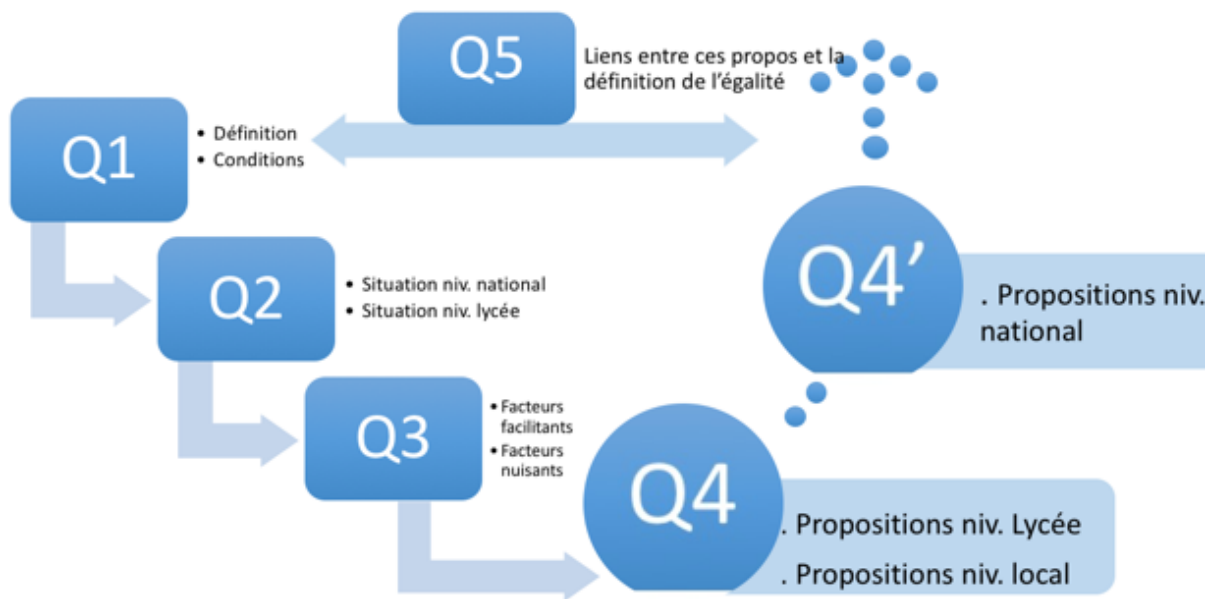
pourraient influencer les opinions du groupe de façon induite. Pour toutes ces raisons, nous avons opté pour des entretiens de groupe non mixtes.

3.2.2.2 Le canevas d'entretien et la collecte de données

Dans le canevas d'entretien qui a servi à la collecte de données sur le terrain, chacune des questions est déclinée en plusieurs sous-questions. L'objectif de la désagrégation de la question générale de recherche est de rendre celle-ci plus opérationnelle et univoque, et d'entrer de la manière la plus fine dans les détails qui nous permettent de creuser la question en profondeur. Il s'agit aussi de s'adapter à la cible en vue de leur offrir une meilleure compréhension aux questions posées. L'avantage de la démarche est d'amener les groupes de participants à nous fournir le maximum d'information sur chaque intérêt spécifique.

Dans nos entretiens, nous avons procédé par une approche descendante, puis ascendante, en plusieurs étapes (Paillé et Mucchielli, 2010; Van der Maren, 1996). D'abord, nous avons abordé les aspects les plus théoriques de la question, à travers la conceptualisation de l'égalité, ensuite, les aspects concrets et contextualisés de la situation de l'égalité; puis nous sommes restés sur ce niveau contextuel pour aborder les facteurs; enfin, nous avons terminé l'entretien par des questions encore assez théoriques portant sur les propositions d'amélioration (figure 13).

Figure 13. La démarche en “V” dans l’entrevue de groupe



La définition que les enseignants donnent de l'égalité scolaire est complétée et enrichie par les conditions perçues par ces derniers pour pouvoir aboutir à une situation d'égalité. Dans la deuxième étape, nous avons intéressé les enseignants à des aspects plus concrets en ciblant leur perception de la situation de l'égalité scolaire, en leur demandant de caractériser cette situation scolaire des filles comparativement à celle des garçons, d'abord au niveau du système éducatif en général, puis au sein de leur lycée. L'expérience dite lointaine ou indirecte peut être intéressante, surtout lorsqu'il s'agit d'un enseignant ayant une certaine ancienneté, avec un parcours l'ayant conduit dans différentes localités du pays.

Dans la plupart des cas, ce sont les répondants eux-mêmes qui suscitent la transition entre les questions. Par exemple, des idées sur la situation scolaire des filles et des garçons au sein de leur lycée, les enseignants passent presque automatiquement, aux facteurs explicatifs de cet état des faits. Après quelques relances sans succès, pour recueillir des informations complémentaires sur la question posée, cela nous amenait à comprendre, qu'ils n'avaient plus de nouvelles informations à donner sur cette dernière, autrement dit, que nous étions arrivés à un certain niveau de saturation des données sur ce point. Ainsi, dans la plupart des groupes, il a

généralement suffi de reprendre la balle au rebond pour créer l'émulation et redynamiser la discussion. Le sujet qu'ils amenaient eux-mêmes était souvent en cohérence avec notre canevas. La dernière étape qui concerne les propositions d'amélioration n'a généralement pas fait exception dans cette dynamique. Dans l'invocation des facteurs des inégalités scolaires de genre, suivant cette démarche en "V", nous avons orienté la discussion en partant du contexte général national au contexte local et spécifique du lycée (Glaser et Strauss, 2012; Paillé et Mucchielli, 2010). En abordant les propositions d'amélioration, nous avons procédé d'une manière inverse en maintenant leur attention sur ce même contexte spécifique, pour ensuite remonter aux dimensions plus larges du système éducatif et des échelons supérieurs de la gouvernance, de la politique et de la décision.

3.2.2.3 Les activités de collecte de données

Contrairement aux prévisions initiales, la collecte de données s'est opérée par salves avec une première série de quatre entrevues de groupe dans deux lycées, un en milieu rural et un deuxième en milieu urbain. Nous avons mené nous-mêmes la première étape de la collecte de données, et la deuxième a été réalisée par une assistante de recherche. Il est vrai que les données recueillies de ces premières entrevues nous auraient peut-être permis dans une certaine mesure de vérifier l'une de nos hypothèses à savoir « l'effet-genre » sur la perception des enseignants. Toutefois, à la suite de l'analyse du corpus des quatre premières entrevues de groupe, il nous est apparu indispensable de procéder à une extension de l'échantillon et à un enrichissement du corpus.

En fait nos activités qui étaient prévues pour le deuxième semestre de l'année académique 2015 n'ont pas été réalisées suivant le calendrier de départ et cela, pour plusieurs raisons, dont la grève des enseignants au Sénégal. À cela s'ajoute le fait que la durée d'absence autorisée pour la collecte de données, selon la charte de notre programme de bourse, était largement dépassée. Ainsi, après la première série d'entrevues, nous étions dans l'obligation de regagner notre institution universitaire, en vue de nous conformer aux exigences dudit programme.

La collecte supplémentaire s'est donc justifiée par plusieurs raisons. La première est qu'elle devait nous permettre de disposer d'une masse de données autorisant une sorte de classification et de repérage des similarités de cas. En effet, grâce à cette collecte supplémentaire, nous

dispositions de plus d'un cas dans chaque milieu, ce qui est une nécessité pour faire ressortir un possible « effet-milieu ». La seconde collecte de données a alors été effectuée dans trois lycées supplémentaires, dont deux en milieu rural et un en milieu urbain.

La collecte complémentaire

Pour des raisons liées à des problèmes de temps et de moyens disponibles, nous avons introduit une innovation dans la seconde collecte de données en recourant aux services d'une assistante de recherche. Cela a nécessité une préparation particulière en termes de critères de recrutement, autant qu'en termes de formation et d'encadrement aux activités de terrain.

- Les critères de choix de l'assistante de recherche

Les trois critères de sélection ont été que : 1) l'assistante de recherche soit une personne parmi nos connaissances et partage nos intérêts de recherche ; 2) que ce soit une femme et 3) une universitaire. Le fait de cibler une connaissance est important du fait qu'il permet, d'une part, de réduire la chaîne des intermédiaires. D'autre part, cela permet de s'orienter directement vers des personnes envers lesquelles nous avons une certaine confiance, dont nous connaissons les intérêts de recherche qui ne soient pas en contradiction avec les nôtres. De même, il nous a semblé important que ce soit une assistante et non un assistant de recherche, cela en partant de quelques principes. Dans notre a priori, dans le contexte de l'étude, les questions de genre sont socialement peu légitimées. Il nous a donc semblé important de nous assurer de la conviction et de l'engagement personnels de la personne qui sert d'intermédiaire sur le terrain. Si un homme pouvait être convaincant dans ce sens, une femme nous semble plus susceptible de l'être. En outre, le choix d'une universitaire visait à nous assurer d'une certaine expérience de la recherche et de sa capacité à comprendre de façon adéquate les contenus d'un projet de recherche doctorale, avec tout ce que cela comporte comme responsabilité et comme rigueur dans le sens de la qualité et de la confidentialité.

La personne retenue satisfait à ces critères. De formation, elle est professeure de Philosophie. Elle a enseigné plusieurs années au secondaire ; ensuite, elle a été censeur de lycée pendant plusieurs années et elle est actuellement Conseillère pédagogique au Pôle de formation des enseignants pour l'IA de Dakar et de Rufisque. Dans le même temps, elle est assistante d'enseignement à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Depuis 2014, alors qu'elle était

encore censeur, elle a servi d'intermédiaire dans la recherche de nos participants, dans la première étape qui concerne la sélection des lycées pour notre terrain. Elle est également passionnée par les problématiques liées à l'égalité des genres et envisage même entreprendre une recherche doctorale sur les défis de l'engagement des femmes sénégalaises dans la vie politique nationale.

- Le processus d'information et de formation de l'assistante de recherche

Nonobstant les hautes qualités intellectuelles de notre personne-ressource et son intérêt personnel pour le sujet de recherche et son expérience, le processus de préparation à entreprendre les entrevues sur le terrain a nécessité une certaine information, puis formation. Le volet information concerne le projet en lui-même. Nous avons travaillé dans un premier temps sur la compréhension du problème de recherche, des objectifs, du cadre conceptuel et de l'approche méthodologique. De nombreux documents ont été partagés puis discutés avec l'assistante de recherche par courriel et par skype : 1) un résumé du projet de thèse; 2) des articles sur la recherche qualitative (Baribeau, 2009, 2010; Blais et Martineau, 2006; Rabiee, 2004). Pour le volet formation pratique à la recherche terrain, nous avons utilisé le document «Guide méthodologique pour réaliser une thèse qualitative» repéré sur internet grâce à une recherche par mots-clés sur Google et datant de mars 2013 (Touboul, 2013).

Par la suite, nous avons eu des séances de discussion sur le canevas d'entrevue. Celles-ci ont abouti à la reformulation de certaines questions, à la superposition de plusieurs formulations, en vue de couvrir la compréhension des enseignants. Nous avons simulé une entrevue, dans le but de tester la compréhension que l'assistante de recherche avait des questions qu'elle devait poser aux enseignants, et la diversité possible de réponses attendues de ces derniers. À la suite de cette dernière étape, et étant assurée de la bonne mise à niveau de l'assistante de recherche, nous nous sommes attelés à l'organisation concrète des entrevues.

- L'encadrement de l'assistante de recherche et la tenue des entrevues

L'encadrement à la recherche terrain a été réalisé à distance sur des aspects pratiques et qualitatifs. Concernant les aspects pratiques, la méthode de recherche n'a pas varié, nous avons maintenu l'approche par groupes de discussion non mixtes et la collecte par enregistrement au dictaphone. Le matériel d'enregistrement utilisé dans la première salve a été expédié pour la

collecte complémentaire, après avoir été vidé de son contenu. L'encadrement à l'utilisation du matériel a été réalisé via Skype vidéo. Nous avons procédé à des tests sur l'allumage du dictaphone ; la reconnaissance des touches (record, pause, stop, reprise...) ; la reconnaissance du mode « en cours enregistrement » ; la vérification du son ; le téléchargement du fichier à partir du dictaphone; la recharge de l'appareil, etc. L'optimisation de la qualité des entrevues a fait l'objet d'une formation et d'un encadrement tout au long des activités. Pour nous assurer d'une bonne collecte de données par l'assistante de recherche, nous avons opté pour la réalisation d'entrevues tests au sein d'un lycée de proximité, dans l'environnement immédiat de l'assistante de recherche.

À la suite de la première entrevue réalisée avec un groupe d'enseignantes, nous avons écouté et réécouté l'enregistrement, puis nous avons procédé à une discussion de remédiation et de réajustement. La principale difficulté rencontrée par l'assistante de recherche a été la question de la disponibilité des enseignants. La période d'avril à mai étant très proche des dernières compositions de fin d'année et de préparation de l'examen du baccalauréat; d'où la direction d'établissement a souvent été impassible sur la moindre concession de quelques minutes sur l'horaire de classe des enseignants. Les entrevues ont donc toutes été réalisées aux heures de la pause de la mi-journée (de treize heures à quatorze heures). En général, les enseignants sont restés au moins quinze minutes supplémentaires, pour permettre à l'interviewer de couvrir toutes les questions. D'où la durée moyenne des entrevues était d'une heure et quinze minutes (dans la deuxième valse d'entrevue, contre une heure et vingt-cinq dans la première valse). Cela exigeait donc, une certaine vigilance de la part de l'assistance de recherche, dans la distribution du temps sur les questions, pour éviter la perte de temps sur une question, lorsque celle-ci semblait entièrement vidée. À la suite de cette rétroaction, la deuxième entrevue test a été réalisée dans le même lycée avec les hommes. La démarche et la qualité de la production obtenue ont été satisfaisantes.

Toutefois, l'assistante de recherche a rencontré un problème majeur dans la collecte de données, au niveau du troisième lycée rural. L'entrevue avec les femmes de ce lycée n'a finalement pas eu lieu après trois rendez-vous, et trois allers-retours entre Dakar et cette localité rurale, qui est la plus éloignée de tout l'échantillon. Les raisons avancées par ces enseignantes pour se soustraire à l'entrevue font l'objet d'un commentaire détaillé dans le chapitre de présentation

des résultats. Nous rappelons que nous avons maintenu ce cinquième lycée dans notre échantillon, car, après l'analyse, la non-participation et les arguments avancés par ces femmes apparaissent comme une donnée en soi. Ainsi, l'échantillon final de notre collecte de données est le suivant (Tableau XIV).

Tableau XIV.L'échantillon géographique de la recherche

	Localité	Région	Département	Inspection d'académie (IA)	Nombre d'entrevues	Nombre de participants
Lycées ruraux	ND	Thiès	Mbour	Thiès	2	8 femmes 15 hommes
	BAM	Dakar	Rufisque	Dakar	2	11 femmes 13 hommes
	FML	Fatick	Fatick	Fatick	1	0 femmes 12 hommes
Lycées urbains	BD	Dakar	Dakar	Dakar	2	14 femmes 12 hommes
	LMR	Dakar	Rufisque	Rufisque	2	8 femmes 14 hommes

Les entrevues ont toutes été tenues au sein des lycées d'accueil, plus précisément dans la salle des professeurs. Elles ont duré en moyenne une heure et quinze minutes chacune. En effet, la pause de la mi-journée était le moment approprié, convenu d'un commun accord entre l'administration du lycée, les enseignants et l'interviewer. Cette pause durait une heure, mais un rajout de quinze à trente minutes était exceptionnellement accordé par le proviseur dans chaque lycée et un surveillant était chargé d'avertir les élèves, du retard prévu de l'enseignant.

Au début de la rencontre nous avons demandé aux participants leur accord pour mettre en marche le dictaphone qui a servi à l'enregistrement des discussions, en leur assurant du respect strict de la confidentialité, telle que cela avait été convenu dans les séances d'information et de consentement et mentionné sur la fiche signée à cet effet. Du fait justement des exigences en matière d'éthique et de confidentialité, nous ne sommes pas autorisés à livrer ici des informations personnelles sur les participants, comme l'âge, le nombre d'années d'expérience, l'ancienneté au sein du lycée, etc. Nous avons procédé à la transcription verbatim de chaque entrevue dès que cela était possible, en vue de mentionner certains éléments intéressants du contexte et du non verbal des participants. Les discussions ont porté sur les thèmes que nous présentons dans les lignes qui suivent.

3.2.2.4 Synthèse thématique de la collecte de données

Notre recherche est de nature exploratoire et a une visée compréhensive et explicative sur les disparités de genre dans l'enseignement secondaire général du Sénégal. Le cadre conceptuel de la recherche est construit sur la base des résultats des études scientifiques et de certains rapports gouvernementaux sur les inégalités scolaires entre les filles et les garçons. Ainsi, les thèmes abordés tournent autour des quatre axes détaillés dans le tableau XV.

Tableau XV. Thèmes à observer dans l'entrevue

Axe 1 : Les perceptions de la situation de l'égalité	
- Au niveau national	<i>Qu'est-ce qui caractérise les inégalités entre les filles et les garçons dans l'ensemble du système éducatif</i> les caractéristiques de la situation dans les différents cycles d'enseignement les caractéristiques d'une région/IA à l'autre
- Au sein du lycée des participants	<i>Qu'est-ce qui caractérise les inégalités entre les filles et les garçons au sein du lycée des participants?</i> Les caractéristiques de la situation telle que perçue ou selon l'expérience personnelle de chaque enseignant la participation des filles ; leur performance ; leur orientation (séries, filières, succès dans les matières...)
Axe 2 : Les perceptions des participants	
Les facteurs du contexte social	<i>Contexte social général de l'établissement</i> (urbain ou rural) Aspects socioculturels de l'environnement social du lycée <i>Contexte familial des élèves</i> Croyances et attitudes des parents Niveau d'instruction des parents Les attentes des parents par rapport à l'éducation de la fille et du garçon
Les facteurs attribués au couple-école-enseignant	<i>Les facteurs attribués aux caractéristiques du système éducatif</i> Curriculum Programmes ; matériel didactique, etc. <i>Les facteurs attribués aux caractéristiques du lycée</i> <i>Les facteurs attribués à l'enseignant</i> Formation, pratiques pédagogiques, attitudes, comportement
Les facteurs attribués aux caractéristiques des filles	Attitudes et comportements favorables à la réussite scolaire des filles (et des garçons) En matière de réussite En matière d'orientation Leur rapport à l'école et à leur propre scolarité (intérêt, motivation, confiance, etc.)
Axe 3: Les propositions d'améliorer de la situation	
Axe 4 : (Grisay, 2003) La conceptualisation de l'égalité scolaire	
Définition de l'égalité scolaire	<i>Quelle conception ont les enseignants de l'égalité scolaire ?</i> Accès ; traitement ; réussite ; valorisation des acquis scolaires
Conditions de réalisation de l'égalité scolaire	Selon quelles conditions pensez-vous que celle-ci peut se réaliser?

En somme, notre recherche s'appuie sur un cadre conceptuel inspiré de deux modèles d'analyse, celui portant sur la conceptualisation de l'égalité en éducation de Grisay (2003) et celui portant sur les facteurs des inégalités scolaires de genre que nous retrouvons en général dans la littérature scientifique (Akoué, 2007; Gaudet, 2005; Mapto-Kengne, 2011; OCDE, 2015; Sahlberg, 2012; UNESCO, 2017). Notre ambition est de contribuer à la construction des savoirs scientifiques sur la problématique de l'égalité scolaire de genre, en menant une exploration au Sénégal à partir des perceptions des enseignants en tant que principaux metteurs en œuvre des politiques éducatives. Notre connaissance du contexte de l'éducation au Sénégal est pour nous un grand atout. La motivation à mener cette recherche tient à un intérêt personnel, éclairé par l'expérience professionnelle. Dans le cadre de cet engagement, nous avons antérieurement réalisé des études dans le secteur de l'éducation. Ces études, souvent de nature « vérificatoire » sur une typologie spécifique des sources de déperdition scolaire des filles, nous ont permis de mettre à jour des résultats qui ouvraient sur un vaste champ d'intérêt de recherche et qui ont contribué à renforcer notre curiosité intellectuelle.

En effet, l'Afrique subsaharienne en général et le Sénégal en particulier, constituent des terrains intéressants pour mener une telle recherche. Les grandes disparités scolaires de genre parfois très criantes, les enjeux multiples et impérieux, mais très souvent socialement banalisés, donnent à notre projet de recherche une pertinence toute particulière.

3.3 L'analyse des données et la présentation des résultats

Le traitement des données, c'est l'ensemble des opérations effectuées sur les données recueillies lors de la collecte de données sur le terrain de la recherche. Ces opérations ont permis progressivement de faire ressortir les idées à travers le codage des unités de sens, pour arriver à générer des résultats en suivant de manière assez flexible la grille thématique. Enfin, ces résultats ont fait l'objet d'interprétation en référence aux questions de recherche (Van Der Maren, 1996).

3.3.1 Première étape du processus de l'analyse : préparation et lectures des données

Deslauriers (1991) définit l'analyse des données qualitatives comme les « efforts du chercheur pour découvrir les liens entre les faits accumulés » (Deslauriers, 1991, p.79). Notre analyse concerne essentiellement le matériel issu des entrevues de groupe (Rabatel, 2013 ;

Trudel, 2010 ; Blais & Martineau, 2006 ; Rabiee, 2004). Le traitement de ce matériel se fait suivant une analyse qualitative et quantitative. Toutefois, même si notre démarche n'est pas entièrement inductive, notre cadre conceptuel reste ouvert pour permettre un enrichissement des catégories prédéfinies par de nouvelles catégories, thèmes ou sous-thèmes, qui émergent de notre matériel. Les textes ont été importés dans le logiciel QDA Miner qui nous a servi de support pour le traitement assisté des données (Van Der Maren, 1996).

Notre démarche dans le traitement des données s'est inspirée des quatre phases décrites par Blais et Martineau (2006) et qui sont : 1) la préparation des données brutes ; 2) la phase de condensation, de réduction des données ou de catégorisation ; 3) la phase de hiérarchisation des catégories et de leur mise en réseaux ; 4) la phase de conceptualisation et de la détermination du modèle théorique qui se dégage des données (Blais et Martineau, 2006). Nous tenons à préciser que, comme le processus de collecte de données, le traitement de nos données s'est également fait par salves. Dans notre description du processus, nous les présentons de manière synthétique en considérant la démarche d'analyse dans un processus identique et continu.

La préparation des données brutes

Pour Blais et Martineau (2006) il s'agit de « faire le grand ménage des données » (Blais et Martineau, 2006, p.6). Les récits enregistrés sont écoutés et réécoutés, puis transcrits directement sous forme de verbatim, sans modification aucune, des termes utilisés par les participants, mais en éliminant les bruits parasites. Les quatre premières entrevues ont été transcrites et analysées, avant la deuxième vague d'entrevues, mais nous avons suivi le même processus pour toutes les entrevues. Les entrevues de chaque lycée ont été sauvegardées dans un dossier identifié au nom du lycée, avec la précision « hommes » ou « femmes » pour chaque fichier. Ceux-ci ont ensuite été importés dans le logiciel QDA Miner qui nous a servi pour le traitement des données qualitatives (Blais et Martineau, 2006 ; Van Der Maren, 1996).

La lecture attentive et approfondie

Avant de procéder au codage du matériel, nous avons effectué plusieurs lectures des textes. La première lecture de chaque cas est effectuée en écoutant l'enregistrement audio, pour s'assurer de la fidélité de la transcription. La deuxième lecture permet de se faire une idée générale des propos des participants puis d'autres lectures pour nous familiariser avec le contenu

des entrevues. En effectuant l'avant-dernière lecture, nous identifions et surlignons les unités de sens. Ceci nous a donc préparée à un codage consécutif à l'identification des unités de sens, gage de plus de fidélité dans le codage du matériel.

3.3.2 Deuxième étape : de l'identification au raffinement des catégories

L'identification et la description des premières catégories

Il s'agit du processus à proprement parler de la réduction des données. Les transformations sur les données recueillies des entrevues ont été effectuées à travers des opérations de codage, c'est-à-dire à l'identification des unités de sens dans le texte, qui peuvent être une partie de phrase ou une phrase, ayant une signification spécifique, et univoque, à laquelle on assigne une étiquette appelée code. Par souci de concision pour ne pas alourdir le codage, le code est conçu sous forme d'abréviation d'un ou de plusieurs mots qui permettent d'en saisir la substance. Du fait qu'il n'est pas possible d'accoler un code différent à chaque unité de sens retrouvée dans le texte, les codes servent donc à rassembler des unités de sens qui renvoient à une même idée particulière. C'est pourquoi il est souvent nécessaire de procéder à la description des codes, c'est-à-dire d'en faire la sémantique.

Nous avons également procédé à un codage inverse, à travers la vérification dans le détail des extraits reliés à chaque code. Le codage inverse permet en effet de vérifier le caractère univoque des codes en examinant la cohérence de chaque code selon les extraits regroupés sous un même code. Certains de nos codes sont regroupés sous des rubriques, c'est-à-dire des catégories encore plus larges. La catégorie est un code plus général sous lequel sont regroupés des codes secondaires plus spécifiques. Toutefois, la construction de cet arbre de code est un processus itératif, très long et fastidieux, qui requière un travail minutieux et peut se poursuivre jusqu'à l'étape de l'interprétation des résultats.

La révision et le raffinement des catégories

La création des catégories et des codes n'est pas un processus linéaire. Ceux-ci font en effet l'objet de nombreuses modifications qui ont pour but de rapprocher le plus possible chaque catégorie et chaque code du sens des extraits qu'il représente (Blais et Martineau, 2006 ; Van Der Maren, 2004). Ainsi, nous avons procédé régulièrement à l'ajout de nouveaux codes et à la suppression d'autres. Lorsqu'un code semblait redondant, nous avons précédé à la fusion avec

un code plus expressif et qui le prend en charge. Nous avons aussi scindé des codes qui semblaient très généraux et surtout trop lâches de sens, pour en créer un ou plusieurs autres plus spécifiques et univoques.

Nous avons aussi procédé à la description de chaque catégorie et de chaque code. Cela est par exemple bénéfique pour le chercheur, pour vérifier au besoin, le sens exact qu'il a attribué à un code.

Comme le suggèrent Blais et Martineau, nous avons procédé à un codage mixte, c'est-à-dire en constituant des catégories et des codes selon ce qui émerge des récits des participants, en inscrivant comme première ossature notre cadre conceptuel, mais sans restriction par rapport à celui-ci. Nous avons donc laissé ce cadre conceptuel assez ouvert pour être enrichi par une démarche semi-inductive.

En somme, notre arbre de codes (annexe 2) stabilisé comporte quatre grandes rubriques, neuf grandes catégories et environ cent vingt codes.

- La première montre les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons : 1) au niveau national dans la globalité du système éducatif et 2) au sein du lycée.
- La deuxième rubrique présente les facteurs explicatifs de ces perceptions des répondants, en quatre catégories : 1) les facteurs attribués par les participants au milieu socioéconomique général et familial; 2) ceux attribués au couple-école-enseignant; 3) ceux attribués aux caractéristiques intrinsèques des filles et 4) ceux attribués à la politique scolaire d'égalité.
- La troisième rubrique est constituée d'une seule catégorie et porte sur les propositions d'amélioration.
- La quatrième et dernière rubrique porte sur la conceptualisation de l'égalité avec deux catégories : 1) la définition et 2) les conditions de réalisation de l'égalité scolaire.

L'analyse descriptive a permis de mettre à jour les résultats que nous présentons dans les deux chapitres qui suivent. Pour générer ces résultats, nous avons procédé dans le logiciel par une analyse du codage en fonction de nos variables, celle du milieu (urbain et rural) et du sexe des

participants. Nous cherchons la présence du code dans chaque cas (lycée). Quant à l'analyse interprétative, c'est-à-dire notre lecture des résultats, à la lumière du cadre conceptuel et de l'état des connaissances, en référence aux questions de recherche (Blais et Martineau, 2006 ; Van Der Maren, 1996), elle s'est faite en deux étapes. Ainsi que nous l'avons décrit plus haut dans notre démarche d'analyse, nous débutons la présentation des résultats par les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire, et nous la terminons par la conceptualisation de l'égalité scolaire. La première étape de l'interprétation des résultats a mis à jour des résultats qui semblent dessiner une dichotomie homme-femme dans la conception de l'égalité scolaire. Cela nous a suggéré un second niveau dans l'interprétation des résultats. Ce processus itératif a permis de dégager des profils encore plus éloquentes davantage influencé par la sensibilité au genre des répondants. À travers cette itération, nous avons réexaminé les données, en réécoutant (Geoffrion, 2016) certaines entrevues et en relisant certains verbatims. Cette fois, plus qu'à la sémantique des mots que prononcent les répondants, nous nous sommes davantage intéressée, à la façon dont ils les prononcent ; au style dans la prise de parole ; l'engagement ou l'enthousiasme (Geoffrion, 2004) de l'intervenant sur le sujet ; le ton de la voix ; les tensions et les motifs de ces tensions dans le groupe ; les codes qui correspondent à certaines individualités ; etc. En effet, dans son récit sur les niveaux d'analyse, Geoffrion suggère de réécouter les entrevues pour «saisir les subtilités des discussions telles que l'enthousiasme dans la formulation des opinions» (Geoffrion, 2016, p. 353). Selon lui, lorsqu'on en reste au premier niveau d'analyse, le rapport qui en résulte ne serait « guère plus qu'une transcription organisée des conversations » (Geoffrion, 2016, p. 353). De son point de vue, une bonne analyse va chercher les causes des réactions, pour expliquer «pourquoi les participants répondent de cette façon; quelles émotions ils ressentent...» s'intéresser aux points de vue minoritaires, car selon lui, «comprendre les objections formulées par un ou deux participants peut permettre de modifier une stratégie» tenir compte de «l'émotif versus le rationnel», car pour lui, «l'intensité des émotions vécues par les participants est une donnée importante (...) Les participants discutent-ils d'un sujet aisément ou en sont-ils embarrassés? Une question provoque-t-elle des réactions d'anxiété, de colère, d'indifférence, d'excitation, d'ennui?» (Geoffrion, 2016, p. 353). En conclusion de ce chapitre portant sur notre méthodologie de recherche, nous rappelons que notre problème de recherche est suscité par le caractère très complexe des inégalités scolaires

de genre dans le système éducatif sénégalais. Suivant le contexte présenté au premier chapitre et contrairement aux caractéristiques générales des inégalités scolaires dans la plupart des régions du monde, celles-ci sont en défaveur des filles au secondaire. De plus, et cela fait l'objet du deuxième aspect de notre problème de recherche, la perception de la situation semble assez controversée entre ceux qui sont satisfaits de la situation et ceux qui sont plutôt sceptiques. L'égalité scolaire est l'objet de notre recherche. Ce concept, au-delà des aspects quantitatifs que nous avons examinés dans le contexte, renferme des dimensions qualitatives essentielles (Grisay, 2003 ; Braslavski, 2004). Le caractère qualitatif donc de notre objet justifie la nature interprétative de cette recherche, à travers laquelle nous cherchons à comprendre la situation de l'égalité scolaire dans le contexte sénégalais et à expliquer les différences de perceptions de celle-ci par les acteurs.

CHAPITRES 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Nous avons divisé le chapitre de présentation des résultats en six parties. Les cinq premières parties correspondent aux résultats des cinq lycées de notre échantillon, en commençant par les trois lycées ruraux, puis les deux lycées urbains. La sixième et dernière partie de ce chapitre porte sur l'analyse transversale des résultats des cinq lycées, soit une analyse comparative en fonction du milieu et du sexe des participants.

Chaque partie est structurée en 4 catégories : 1) les perceptions des répondants sur la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons; 2) les facteurs explicatifs de ces perceptions selon les répondants; 3) les propositions d'amélioration préconisées par les répondants ; 4) les conceptions des répondants de l'égalité scolaire.

Pour chaque catégorie, nous faisons ressortir dans un tableau les codes présents dans le cas, ainsi que leur fréquence en pourcentage, en fonction du sexe. Des extraits, parmi les plus significatifs, viennent illustrer les propos.

Dans les tableaux, nous dégagons les tendances générales et les points de vue divergents. Dans un souci de rigueur, nous retenons trois conditions pour considérer qu'une tendance générale se dessine dans un lycée : 1) le pourcentage d'occurrence d'un code est de 25% ou plus, 2) le code est présent dans les deux groupes du lycée et 3) il a été énoncé à au moins trois reprises lors du groupe focalisé. Quant à la tendance de groupe, elle exige qu'un code apparaisse soit avec une fréquence de 3 ou plus dans un groupe et soit absent de l'autre groupe, ou encore, que sa fréquence soit 3 fois plus élevée dans un groupe que dans l'autre. Certains points de vue minoritaires pourront être dégagés lorsque nous le jugerons pertinent.²⁴

Par ailleurs, nous précisons qu'il s'agit de données d'entrevue de groupe et qu'il peut y avoir des points de vue contradictoires au sein d'un même groupe. Dans ce cas, quelle que soit la fréquence des codes, nous ne pouvons parler de tendance générale et nous le mentionnerons.

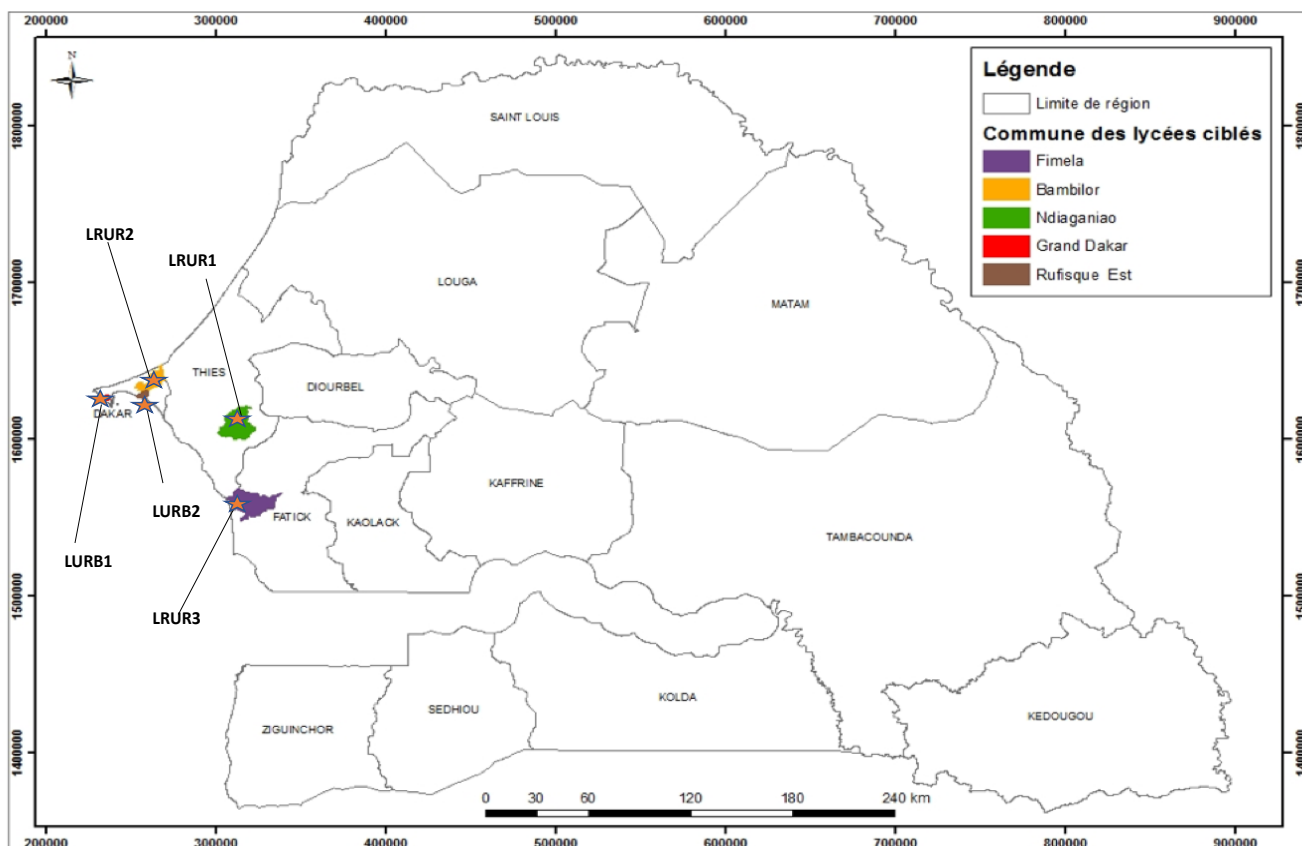
²⁴ Il y a des points de vue minoritaires qui ne sont pas présentés dans le corps du texte. C'est un choix délibéré de notre part qui s'explique par l'abondance des résultats et le souci de concision. Seuls les points de vue minoritaires qui apparaissent assez insolites sont présentés.

Malgré les statistiques nationales du Sénégal qui révèlent une certaine défaveur scolaire des filles, dans notre codage des verbatim, nous avons tenu à conserver et à distinguer ce que les participants disent et qui concerne spécifiquement les garçons. Ainsi, dans les perceptions des répondants de la situation scolaire des filles et des garçons, certains parlent de la situation désavantagée des filles en éducation, alors que d'autres faisaient ressortir la vulnérabilité des garçons; nous avons donc distingué ces deux situations en leur attribuant des codes différents portant l'un, sur la situation de redoublement et d'abandon scolaire des filles, et l'autre, sur la situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons.

Concernant les facteurs, nous précisons que la majorité de ceux-ci visent à expliquer le désavantage scolaire des filles. Toutefois, certains facteurs réfèrent au désavantage des garçons, alors que d'autres réfèrent à l'attrition des filles autant que de celle des garçons. Les tableaux reflètent cette division des facteurs.

La figure 14 présente la localisation des lycées de notre échantillon. Les lycées ruraux sont : le lycée rural un (LRUR 1), le lycée rural deux (LRUR 2) et le lycée rural trois (LRUR 3). Ils sont localisés respectivement dans les communes rurales de Ndiagianiao, de Bambilor et de Fimela. Quant aux deux lycées urbains, ils sont localisés, pour le lycée urbain un (LURB 1), dans la commune de Grand-Dakar, et pour le lycée urbain deux (LURB 2), dans la commune de Rufisque Est.

Figure 14. Carte de localisation des communes des lycées enquêtés



4.1 Présentation des résultats du lycée rural un (LRUR 1)

Le LRUR 1 est situé dans la région de Thiès, dans le nord-ouest de la région géographique du Centre-ouest du Sénégal, correspondant au bassin arachidier. C'est une région d'agriculteurs et d'éleveurs. Dans cette zone se côtoient cultures arachidières, cultures vivrières et élevage. Le lycée accueille les élèves d'environ une dizaine de collèges d'enseignement moyen, de plusieurs dizaines d'écoles primaires et d'une cinquantaine de villages. Tel que nous l'avons précisé dans le troisième chapitre, c'est un lycée à cycle long, c'est-à-dire regroupant en son sein, les deux cycles d'enseignement secondaire. Toutefois, avant d'aborder les résultats en tant que tels, nous présentons au tableau XVI, les caractéristiques sociodémographiques du personnel enseignant du lycée choisi. Nous indiquons dans le tableau XVII le nombre total de participants dans chaque groupe de discussion, ainsi que leur répartition par discipline enseignée et par sexe. Nous précisons que les participants de notre échantillon sont essentiellement des

enseignants à temps plein. Toutefois, du fait des exigences éthiques sur la confidentialité des informations à caractère personnel, nous ne pouvons divulguer d'autres données concernant les participants (par exemple : l'âge; le nombre d'années d'expérience; l'ancienneté au sein du lycée; etc.). En ce qui concerne le groupe des femmes, nous notons que le nombre total d'enseignantes ne permet pas d'assurer une confidentialité absolue. Toutefois, nous misons sur le fait que les cohortes de femmes dans les lycées ruraux se renouvellent très rapidement. Un élément d'encadrement de cette confidentialité est donc pour nous le fait de ne pas mentionner l'année de la collecte des données.

Tableau XVI. Composition du personnel enseignant du lycée LRUR 1
selon le sexe et la discipline

Discipline enseignée	Femmes	Hommes	Pourcentage d'hommes
Éducation physique et sportive	00	06	100
Mathématiques	00	07	100
Sciences physiques/Math-SP	00	07	100
Histoire-géographie/LH-G	01	19	95
Sciences de la vie et de la terre/Math-SVT	01	12	92
Français	01	10	91
Anglais	02	10	83
Philosophie	01	03	75
Enseignement des langues tierces	03	04	57
Total	09	78	90%

Tableau XVII. Composition des groupes d'entrevue du LRUR 1
selon la discipline enseignée

Groupe de femmes (n = 8/9)	Groupe des hommes (n = 15/78)
Histoire et de géographie (1)	Mathématique (1)
Philosophie (1)	Sciences de la vie et de la terre (SVT) (3)
Anglais (1)	Philosophie (1)
Espagnol (1)	Histoire et de géographie (2)
Français (1)	Anglais (2)
Portugais (1)	Français (2)
Sciences de la vie et de la terre (SVT) (1)	Sciences physiques et chimie (2)
Responsable cellule genre (1)	Espagnol (2)

4.1.1 Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire LRUR 1

Le tableau XVIII présente les thèmes à travers lesquels les participants du Lycée rural 1 caractérisent leurs perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national. Les répondants trouvent que les écarts scolaires entre les garçons et les filles varient selon le milieu notamment, c'est-à-dire en fonction des caractéristiques de celui-ci comme urbain ou rural ou encore d'une région à l'autre. Le groupe des hommes plus particulièrement trouve qu'il existe un rapport négatif des filles aux sciences, qui se manifesterait par une faible participation ou par une faible performance de celles-ci dans les matières scientifiques, et paradoxalement, une situation scolaire avantageuse aux filles.

Disparités selon le milieu : « Sur le plan national, on ne peut pas prétendre que les situations soient les mêmes partout, il y a des différences entre les régions. » (F/LRUR 1)

Rapport négatif des filles aux sciences : « Il faut noter que d'une manière générale, s'il s'agit des sciences, il y a plus de garçons que de filles dans les classes de sciences. » (H/LRUR 1)

Avantage scolaire des filles : « À travers le pays, on peut dire que l'égalité scolaire est largement atteinte dans le système éducatif sénégalais. » (H/LRUR 1)

Tableau XVIII. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national

Code/groupe	F	H	T (%)
Disparités selon le milieu	7	5	12 (37)
Rapport négatif des filles aux sciences	2	6	8 (25)
Différences prenant la forme d'une discrimination sociale	4	3	7 (22)
Avantage scolaire des filles	0	3	3 (9)
Disparités selon le niveau d'enseignement	1	1	2 (6)
Total	14	18	32

Pour ce qui est de la situation scolaire des filles et des garçons au sein de leur lycée (tableau XIX), les répondants perçoivent, comme au niveau national, un rapport négatif des filles aux sciences. On retrouve également deux tendances très fortes dans le groupe des hommes : 1) l'existence d'un avantage scolaire des filles et 2) l'existence d'une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons.

Rapport négatif des filles aux sciences : « Les filles représentent un très faible pourcentage dans les séries scientifiques. » (F/LRUR 1)

Avantage scolaire des filles : « Le constat global qu'on peut faire concernant notre lycée est qu'il y a plus de filles que de garçons (...) On a tendance à constater aussi que les filles sont meilleures que les garçons. » (H/LRUR 1)

Situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons : « Dans ce lycée, ce sont les garçons qui sont désavantagés (...) ils ont aussi leurs rôles qui les désavantagent au niveau de l'école. » (H/LRUR 1)

Tableau XIX. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée

Code/groupe	F	H	T (%)
Rapport négatif des filles aux sciences	6	16	22 (39,3)
Avantage scolaire des filles au lycée	0	16	16 (28,6)
Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons	0	9	9 (16,0)
Redoublement, échec et abandon scolaire des filles	2	5	7 (12)
Frustration cachée des filles	2	0	2 (4)
Total	10	46	56

4.1.2 Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LRUR 1

Au chapitre des facteurs explicatifs de ces perceptions, nous les avons regroupés en quatre catégories, en nous inspirant d'abord de notre cadre conceptuel. Toutefois, une catégorie supplémentaire qui ne figure dans ce cadre conceptuel a émergé de nos données; elle porte sur les facteurs attribués à la politique éducative d'égalité scolaire. Ainsi, au final, les facteurs explicatifs de la situation d'égalité comportent quatre rubriques : les facteurs socioéconomiques ; ceux attribués au couple-école-enseignant; ceux attribués aux caractéristiques des filles et des garçons et une quatrième catégorie de facteurs attribués à la politique éducative d'égalité scolaire.

4.1.2.1 Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LRUR 1

La présentation des facteurs socioéconomiques rapportés par les répondants pour expliquer leurs perceptions sont divisés en deux sous-catégories : les facteurs du contexte social général et ceux en lien avec le milieu familial.

Les facteurs socioéconomiques attribués au contexte social général

Le tableau XX présente les facteurs socioéconomiques en lien avec le contexte social général. Les répondants des deux groupes expliquent le désavantage scolaire des filles par deux facteurs. Le premier, porte sur les mariages et les grossesses précoces qui seraient source de retard, d'échec ou d'abandon scolaire pour les filles et le deuxième fait référence au poids des croyances sociales et religieuses qui maintiendraient les filles dans une situation de soumission. En effet, selon les répondants, dans les croyances sociales et religieuses dominées par l'islam, la femme doit rester soumise à l'homme et ne devrait pas prétendre aux mêmes privilèges sociaux que ce dernier.

Mariages et grossesses précoces : « Les mariages précoces et les grossesses précoces sont aussi des obstacles à la scolarisation des filles, c'est indirectement un moyen pour les parents de retirer leur fille de l'école (...) Nous avons eu onze cas de grossesses cette année. » (F/LRUR 1)

Croyances sociales et religieuses : « Il y a la mentalité très conservatrice qui conditionne les filles et continue d'encourager la discrimination entre les filles et les garçons. » (H/LRUR 1)

Tableau XX. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Mariages et grossesses précoces	6	16	22 (52)
Croyances sociales et religieuses	7	15	20 (48)
Total			42
Désavantage des garçons			
Évolution des mentalités en faveur des filles	0	13	13 (25)
Exode rural	6	6	12 (28)
Pragmatisme des gens du milieu	8	3	11 (25)
Modèles féminins	3	4	7 (22)
Total			43
Désavantage commun des filles et des garçons			
Pauvreté	3	9	12 (100)
Total			12

Au regard des facteurs expliquant le désavantage scolaire des garçons, les répondants hommes et femmes soulignent surtout, mais indirectement l'exode rural et le pragmatisme des gens du milieu. Cet exode réfère à la migration saisonnière des filles rurales vers les villes pendant les

vacances scolaires. Il profiterait essentiellement aux filles qui arrivent à gagner un revenu leur permettant de prendre en charge leur scolarité. Le pragmatisme des gens du milieu expliquerait, selon les répondants, une sorte d'automatisme des parents de cette localité à inscrire tous leurs enfants à l'école, sans distinction de sexe. En outre, on note une tendance perceptuelle forte et exclusive au groupe des hommes qui affirment que les garçons sont désavantagés en raison de l'évolution des mentalités en faveur des filles. L'école qui était essentiellement l'affaire des garçons se serait féminisée, à la faveur de l'évolution des mentalités.

Exode rural : « Il s'agit de l'exode saisonnier des filles pour la ville, où elles travaillent pendant les vacances scolaires pour prendre en charge leurs frais de scolarité pendant que leurs frères aident les pères au champ. » (H/LRUR 1)

Pragmatisme des gens du milieu : « ...c'est un peu le pragmatisme qui règne ici. Les filles comme les garçons peuvent étudier tant que les parents n'ont pas besoin d'eux ou d'elles ailleurs. » (F/LRUR 1)

Évolution des mentalités : « ...on note une certaine féminisation du lycée, dans le premier cycle et la tendance s'étend au second cycle. » (H/LRUR 1)

Enfin, toujours d'un point de vue socioéconomique en lien avec le contexte social général du lycée, les répondants mentionnent que l'attrition des filles comme celle des garçons serait liée à la pauvreté, plus accentuée en milieu rural. Du fait de cette pauvreté, les filles comme les garçons sont susceptibles ou de ne pas aller à l'école, ou de la quitter, faute de moyens pour la prise en charge de leurs frais scolaires.

Pauvreté : « Dans ce milieu, la pauvreté est déterminante pour expliquer les difficultés de réussite aussi bien des garçons que des filles. » (F/LRUR 1)

Les facteurs socioéconomiques attribués au contexte familial

Le tableau XXI présente les facteurs en lien avec le contexte familial des élèves. Les facteurs socioéconomiques du contexte familial que les répondants des deux groupes mobilisent principalement pour expliquer que les filles sont défavorisées au lycée sont, d'une part, les travaux domestiques qui reposent exclusivement sur la fille et qui lui font manquer de temps ou qui la laissent fatiguée pour faire ses devoirs scolaires et, d'autre part, le fait que les filles jouent un rôle de soutien économique au sein de la famille à travers un travail rémunéré. Il y a des risques à l'effet que la fille décide de quitter l'école pour faire de ce travail un métier, ou bien, si elle exerce ce travail pendant les vacances scolaires, qu'elle ne revienne pas pour l'année scolaire suivante.

Corvées domestiques : « D'autre part, les filles d'ici sont déjà surchargées de travail avec les corvées domestiques qu'elles sont seules à assumer, jamais les garçons (...) il est totalement exclu que les garçons fassent les travaux domestiques. » (F)

Soutien économique : « À l'ouverture des classes, elles (*les filles*) reviennent pour reprendre les cours. Elles paient leur inscription, leurs fournitures scolaires, leur habillement et même ceux de leurs frères. » (F/LRUR 1)

Tableau XXI. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Corvées domestiques	6	9	15 (43)
Soutien économique	2	12	14 (40)
Attentes différenciées des parents	2	2	4 (11)
Éducation au niveau familial	0	2	2 (6)
Total			35
Désavantage des garçons			
Rôles pénalisants des garçons	0	8	8 (100)
Total			8
Du désavantage commun des filles et des garçons			
Croyances et attitudes des parents	7	11	18 (58)
Illettrisme des parents	14	9	13 (42)
Total			31

On retrouve une tendance exclusive au groupe des hommes à affirmer très fortement l'existence de rôles pénalisants pour les garçons, comme un facteur expliquant le fait que les garçons sont désavantagés au lycée. Selon les participants, ces rôles pourraient aller jusqu'à la réquisition du garçon, pour le consacrer à une tâche à temps plein, comme berger, par exemple.

Rôles pénalisants des garçons : « En zone rurale, il y a des garçons qui sont parfois réservés pour l'élevage, c'est-à-dire que, dès la tendre enfance, ils fréquentent le troupeau et vont continuer avec et n'ont jamais fait l'école. » (H/LRUR 1)

Les répondants ont aussi émis deux facteurs qui expliqueraient autant l'attrition des filles que celle des garçons : ce sont les croyances et les attitudes des parents qui révéleraient parfois un rapport à l'école défavorable à la scolarisation d'une manière générale. Si les attitudes des mères sont parfois jugées favorables aux filles, il apparaît dans les propos des répondants que les attitudes des parents influenceraient en général négativement la motivation de leurs enfants. L'illettrisme des parents est le second facteur par lequel les répondants expliquent le

désavantage commun des filles et des garçons. La plupart des parents de cette localité rurale seraient sans instruction. De ce fait, les enfants seraient laissés à eux-mêmes sur le plan de leurs apprentissages, sans encadrement ni soutien à la maison.

Croyances et attitudes des parents : « Si on dit manque de soutien, c'est au plan général et surtout de la part des pères. Les pères épousent souvent une deuxième femme, pour se débarrasser des charges familiales. Ainsi, en dehors de la subsistance, chaque femme se débrouille avec ses enfants. » (F/LRUR 1)

Illettrisme des parents : « Sur le plan social, on note que l'impact de cette prise de conscience générale sur l'égalité au plan intellectuel entre la fille et le garçon, face aux matières scientifiques, n'est pas aussi important que cela, parce que dans le milieu rural, les parents ignorent les différences entre littérature et sciences. » (H/LRUR 1)

4.1.2.2 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple école-enseignant LRUR 1

Nous avons divisé les facteurs de cette catégorie en trois sous-catégories. En guise de rappel, la première sous-catégorie porte sur les facteurs d'inégalité ou d'égalité rattachés aux aspects d'ordre structurel; la deuxième est liée aux caractéristiques de l'établissement et la troisième renvoie à l'effet-enseignant.

Les facteurs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant

Le tableau XXII présente les facteurs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant. Seuls les hommes ont référé à la structure de l'éducation pour expliquer l'attrition et elle serait liée autant à celle des filles qu'à celle des garçons. Deux facteurs ont été mentionnés. Le premier concerne l'âge de fin de scolarité obligatoire de 16 ans que les jeunes ruraux atteindraient avant la fin du cycle fondamental (primaire et premier cycle secondaire), à cause de l'entrée tardive à l'école et du redoublement. Cela serait aggravé, chez les filles, par les grossesses qui rallongent leur scolarité. Le deuxième fait référence à la structure des programmes et aux barèmes de notation des disciplines. Selon les répondants, les programmes seraient trop généraux et ne favoriseraient pas la détection précoce des talents. Les barèmes de notation qui seraient discriminatoires selon les disciplines d'enseignement, avec de fortes valeurs de pondération pour les mathématiques et les matières scientifiques d'une manière générale, n'encourageraient pas les élèves, autant les garçons, mais plus encore les filles, à affronter les classes à dominance mathématique et scientifique, au risque de voir ces matières, briser leur carrière scolaire.

Âge de fin de scolarité obligatoire : « Ceux et celles qui ont plus de 16 ans sont tout bonnement exclus. » (H/LRUR 1)

Structure des programmes et des barèmes de notations : « Il y a aussi un aspect qui est lié à l'enseignement de cette matière (*les mathématiques*). Les élèves font des devoirs en mathématique et se retrouvent avec des notes de 6/20, des 2/20 et des 0/20. Or, l'essentiel pour l'élève et particulièrement pour la fille, c'est seulement de réussir, peu importe la spécialisation, mais de réussir dans sa vie et d'avoir une certaine position sociale. Cela pose la problématique de l'enseignement des matières scientifiques. » (H/LRUR 1)

Tableau XXII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage commun des filles et des garçons			
Âge de fin de scolarité obligatoire	0	7	7 (54)
Structure des programmes et des barèmes de notations	0	6	6 (46)
Total			13

Facteurs attribués aux caractéristiques du lycée

Les répondants ont aussi fait appel à des facteurs explicatifs de leurs perceptions en lien avec les spécificités de l'établissement (tableau XXIII). De loin le facteur le plus récurrent, les répondants attribuent l'attrition des filles et des garçons à l'insuffisance des infrastructures et aux conditions d'études difficiles. Selon eux, il y aurait un déficit en salles de classe (ou classes physiques), par rapport aux classes pédagogiques (c'est-à-dire les groupes d'élèves qui constituent des sortes de cohortes dans chaque niveau d'études). Du fait de ce déficit en salles de classe, les effectifs d'élèves par classe pédagogique sont pléthoriques et cela met les élèves dans des conditions d'études difficiles.

Insuffisance des infrastructures et conditions d'études difficiles : « Il y a aussi un problème lié aux effectifs en classe. Les effectifs sont pléthoriques, de telle sorte que le professeur ne peut pas accéder aux élèves qui ne sont pas sur la rangée à l'avant, pour vérifier et corriger les exercices. Du coup, il y a un manque d'efficacité de son enseignement. » (H/LRUR 1)

Tableau XXIII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des garçons			
Les cantines scolaires	0	2	2 (100)
Total			2
Désavantage commun des filles et des garçons			
Insuffisance des infrastructures et conditions d'études difficiles	7	13	20 (84)
Abris provisoires	0	2	2 (8)
Distances	0	2	2 (8)
Total			24

Les facteurs attribués à l'enseignant

Dans le tableau XXIV, nous retrouvons les facteurs attribués à l'enseignant. Bien qu'il n'apparaisse pas de tendance générale dans cette sous-catégorie, il existerait, selon les répondants, et plus fortement chez les hommes, des préjugés et des stéréotypes sexistes qui marqueraient le comportement et les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces derniers auraient des préjugés sur la moindre capacité des filles par rapport aux garçons. De la même façon, dans les classes de sciences, ils suggéreraient à travers leur comportement et leurs pratiques, que leur discipline est pour les garçons et non pour les filles. Les répondants du groupe des hommes mentionnent en outre, les remédiations pédagogiques pratiquées par les enseignants, notamment en mathématiques, mais dont les garçons seraient seuls à profiter, du fait que les parents n'acceptent pas que leurs filles aillent à l'école en dehors des heures régulières de cours, les enseignants étant majoritairement des hommes.

Préjugés et stéréotypes sexistes : « Moi, avec l'éclairage et les exemples donnés par les collègues ici, je reconnais que dans ma classe j'utilise des exemples, des textes et images stéréotypés sans me rendre compte. » (H/LRUR 1)

Remédiations pédagogiques : « Il y a un accompagnement pédagogique appelé remédiation, qui est fait pour les élèves qui passent avec ces faibles moyennes (...) les filles n'en profitent pas à cause de la jalousie des parents des parents... » (H/LRUR 1)

Tableau XXIV. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Préjugés et stéréotypes sexistes	1	12	13 (76)
Remédiations pédagogiques	0	4	4 (24)
Total			17
Désavantage commun des filles et des garçons			
Le rôle de l'enseignant	2	8	10 (72)
Le manque de formation des enseignants	0	2	2 (14)
Grèves des enseignants	0	2	2 (14)
Total			14

Enfin, les répondants des deux groupes, mais notamment les hommes, évoquent souvent le rôle de l'enseignant, comme facteur qui nuit parfois à la réussite tant des filles que des garçons. Le rôle de l'enseignant réfère généralement à son manque de formation qui fait qu'il n'assure pas son enseignement de manière convenable, ce qui joue négativement sur la réussite scolaire des filles et des garçons.

Le rôle de l'enseignant : « Un enseignant, c'est avant tout un éducateur, mais beaucoup de collègues n'assume pas ce rôle (...) Il y a le fait que tous les enseignants comme les nouveaux vacataires qui sont recrutés ne sont pas formés, pédagogiquement parlant, de même le corps professoral n'est pas formé à la prise en charge de ces problématiques. » (H/LRUR 1)

4.1.2.3 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons LRUR 1

La troisième catégorie est celle des facteurs d'égalité ou d'inégalité attribués aux caractéristiques personnelles des filles. Dans le tableau XXV, on peut noter deux facteurs auxquels les répondants réfèrent pour expliquer que les filles sont désavantagées sur le plan scolaire : leur manque de confiance en elles-mêmes face aux sciences et leur complexe d'infériorité vis-à-vis des garçons dans les classes de sciences. Face aux matières scientifiques, les filles ne se sentiraient pas à la hauteur et se comporteraient dans les classes à dominance scientifique, comme des intruses parmi les garçons. D'autre part, l'usage que les filles font de leur temps en lien avec la féminité les éloignerait des disciplines scientifiques. Les filles perdraient beaucoup de temps pour leurs soins corporels et esthétiques, à tel point qu'elles ne se jugeraient pas en mesure de poursuivre une carrière scientifique dont les disciplines sont gourmandes en temps. Ainsi, elles s'excluraient de ces filières pour disposer davantage de temps

pour se faire belles. Les hommes et les femmes expliquent ce désavantage scolaire des filles par deux facteurs supplémentaires. Pour les hommes, il s'agit des crises que connaissent les filles à l'école. Ces crises se manifesteraient par une perte de connaissance de la victime en classe ou dans la cour de récréation. Elles seraient une source de frustration pouvant conduire la fille à l'abandon scolaire. Les femmes trouvent que les filles perçoivent souvent le mariage comme une carrière et cela amènerait certaines d'entre elles à négliger leurs études.

Le manque de confiance et le complexe des filles : « C'est juste une question de peur qui retient les filles en dehors des séries et des matières scientifiques. » (H/LRUR 1)

Usage du temps/Féminité : « On a très longtemps pensé que dans les séries scientifiques, il y a trop de travail et la fille n'aura pas assez de temps pour s'occuper de son corps, du point de vue de l'aspect esthétique. » (H/LRUR 1)

Crises des filles : « Les crises à l'école peuvent être liées à des problèmes biologiques comme les menstrues, des grossesses, l'alimentation (...) Ce sont des troubles qui expliquent le plus souvent ces chutes et qui peuvent très gênantes pour ces filles. » (H/LRUR 1)

Mariage-Carrière : « Elles (*les filles*) ont une double perspective, celle de la réussite scolaire et celle du mariage (...) elles veulent avoir juste le niveau moyen pour se trouver un bon mari. » (F/LRUR 1)

Tableau XXV. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Le manque de confiance et le complexe des filles	7	13	20 (49)
Usage du temps/Féminité	6	6	12 (29)
Crises des filles	0	5	5 (12)
Mariage-Carrière	4	0	4 (10)
Total			41
Désavantage des garçons			
Comportement	2	8	10 (43)
Leadership et confiance	2	5	7 (30)
Intérêt et motivation	1	5	6 (27)
Total			23

Trois facteurs attribués aux caractéristiques personnelles des filles ont émergé des propos des répondants hommes comme femmes pour justifier le désavantage des garçons au lycée, dont deux constituent une tendance de groupe, selon nos critères, puisque l'occurrence est 3 fois plus élevée dans l'un des groupes. Le plus fréquent porte sur le comportement positif des filles,

notamment en termes de discipline, qui les avantage par rapport aux garçons, de même que l'intérêt et la motivation des celles-ci.

Comportement : « En termes de discipline, les filles sont plus disciplinées que les garçons. Souvent les élèves qui sont traduits au conseil de discipline ce sont plus des garçons que des filles. » (F/LRUR 1)

4.1.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LRUR 1

La dernière catégorie abordée a trait aux facteurs en lien avec la politique d'égalité de genre en matière éducative (tableau XXVI). Les participants ont énoncé de nombreux facteurs attribués à la politique pour expliquer le désavantage des garçons au lycée. Le facteur le plus souvent nommé porte sur la discrimination positive en faveur des filles qui affecterait si favorablement l'accès et le maintien des filles à l'école que les garçons s'en trouveraient oubliés ou dévalorisés. Le facteur faisant référence à la cellule genre est assez souvent mentionné, notamment par les hommes, pour expliquer le désavantage des garçons au lycée. La cellule genre est une sorte de comité mis sur pied dans les services de l'État et les établissements d'enseignement pour veiller à la mise en œuvre effective de la Stratégie nationale pour l'équité et l'égalité de genre (SNEEG, 2005-2015). Du fait que ce comité œuvre essentiellement en faveur des filles, les répercussions de ses actions affecteraient négativement les garçons. Ces deux facteurs nous font percevoir une tendance dans le groupe des hommes à relier les progrès des filles au recul scolaire des garçons. Nous attirons l'attention sur ce fait qui semble assez récurrent dans l'ensemble des résultats. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

Discrimination positive en faveur des filles : « Il y a une discrimination positive qui se faisait pour favoriser l'inscription des filles (...) Quand tu voulais inscrire un garçon, si tu as des filles dans la famille, il fallait les inscrire d'abord. » (H)

Cellule genre : « Ces cellules ont participé à améliorer l'orientation des filles vers les séries scientifiques. » (H/LRUR 1)

Tableau XXVI. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Mise en œuvre inefficace et incohérente	3	2	5 (100)
Total			5
Désavantage des garçons			
Discrimination positive en faveur des filles	2	10	12 (34)
Cellule genre	3	6	9 (26)
Le rôle des ONG et des associations de femmes	1	3	4 (12)
Discrimination contre les garçons	0	3	3 (9)
Reprise des filles à l'école après la grosses	0	3	3 (9)
La politique de scolarisation obligatoire	0	2	2 (5)
La politique de l'EPT et la volonté politique des dirigeants	0	2	2 (5)
Total			35
Désavantage commun des filles et des garçons			
La politique de zéro redoublement	0	9	9 (70)
Système éducatif trop bureaucratique	1	3	4 (30)
Total			13

En outre, le

groupe des hommes, et seulement lui, explique l'attrition des filles et des garçons au lycée par la politique du « zéro redoublement » et par le caractère trop bureaucratique du système éducatif. Comme son nom l'indique, la politique du « zéro redoublement » vise l'élimination du redoublement en tant que mode de régulation, dans le cycle fondamental de l'éducation. Toutefois, cette absence de redoublement serait plutôt un laisser-aller, du fait qu'elle n'est pas accompagnée de mesure d'encadrement des plus faibles. Ainsi, les élèves arrivent avec un mauvais niveau d'études à l'examen de fin de cycle et après deux échecs, sont exclus du système public.

La politique de zéro redoublement : « La politique l'État avec le projet « zéro redoublement », est une politique générale de laisser passer... qui a permis que les filles qui étaient souvent les plus recalées au CM2 ne le soient plus. Elles passent en masse et cela explique un peu leur augmentation dans les lycées (...) Si on observe la logique des chiffres, on peut se dire que l'élève qui passe en cinquième avec une moyenne de 7, il risque de ne pas avoir une moyenne de 8 en cinquième. Ces dispositions en termes de moyennes de passage, augmentent le nombre de filles dans le premier cycle, mais aussi un départ massif après la troisième. » (H/LRUR 1)

Système éducatif trop bureaucratique : « Les inspecteurs d'académie sont trop bureaucrates. Est-ce qu'ils savent si les acteurs du terrain sont en train de les leurrer ou pas. De quelle réalité rendent-ils compte à l'État? » (H)

4.1.3 Les propositions d'amélioration des répondants du LRUR 1

Le tableau XXVII présente les propositions d'amélioration de la situation de l'égalité scolaire des participants du LRUR 1. Pour contrer le désavantage scolaire des filles, les répondants hommes et femmes proposent la sensibilisation et la formation des filles au leadership. Selon eux, cela pourrait contribuer à l'amélioration de leur situation scolaire dans les filières scientifiques. De même, ils préconisent la promotion de modèles féminins à travers l'enseignement de l'histoire des femmes qui ont été remarquables dans la localité.

Sensibiliser et former les filles au leadership : « la formation des filles en leadership permettrait de les décomplexer, de trouver les moyens de les galvaniser de les motiver. » (F/LRUR 1)

Promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes : « Quand on regarde bien, dans le programme d'histoire et de géographie, on pense que ça ne se manifeste pas, mais quand on y regarde de près, par exemple dans le programme de terminal, sur les conséquences de la Deuxième Guerre mondiale, le règlement du conflit, on parle des trois grands, de Churchill, de Roosevelt et de Staline. Aucune femme n'est mentionnée ici ! Est-ce à dire qu'il n'existe pas de figures féminines (...) Pourtant dans la localité, il semblerait qu'il ait existé des figures féminines très influentes qui savaient s'imposer à l'époque coloniale et qui défendaient même leurs parents hommes, lorsque ces derniers faisaient l'objet d'une arrestation pour non-paiement d'impôt. On parle de la célèbre Tew Ngary ! Peut-être qu'il serait intéressant d'encourager l'initiative à la recherche au niveau local dans certaines parties du programme et dans certaines matières. » (H/LRUR 1)

Tableau XXVII. Fréquences d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire

Propositions d'amélioration de la situation scolaire :		F	H	T (%)
Des filles				
Sensibiliser et former les filles au leadership		3	6	9 (39)
Promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes		4	5	9 (39)
Redistribuer les tâches au sein de la famille		1	2	3 (13)
Parrainage		0	2	2 (9)
Total				23
Des garçons				
Promouvoir la discrimination positive garçons		0	5	5 (83)
Baser les actions de la politique du genre sur la recherche		1	0	1 (17)
Total				6
Commune des filles et des garçons				
Former et sensibiliser les enseignants		4	4	8 (24)
Réviser les programmes et les barèmes de notation		0	8	8 (24)
Réduire la pauvreté et augmenter les infrastructures		4	3	7 (22)
Renforcer les capacités des femmes		2	2	4 (12)
Sensibiliser et éduquer les parents		1	3	4 (12)
Mettre en œuvre la politique de façon holistique et pratique		0	3	2 (6)
Total				33

tendance du groupe des hommes se dessine pour améliorer la situation scolaire des garçons, celle de promouvoir la discrimination positive en faveur de ces derniers.

Promouvoir la discrimination positive garçons : « La politique qu'on a faite pour l'inscription des filles en masse, on doit aussi le faire pour les garçons. » (H/LRUR 1)

Enfin, pour améliorer la situation scolaire des filles et des garçons, les répondants évoquent de façon plus modérée la nécessité de former et de sensibiliser les enseignants. Dans le même sens, les hommes proposent la révision des programmes et des barèmes de notation.

Former et sensibiliser les enseignants : « Au niveau des établissements, il faut mettre l'accent sur la formation des enseignants, tant dans leur formation initiale que dans la formation continue au niveau des établissements. » (H/LRUR 1)

Réviser les programmes et les barèmes de notation : « L'enseignement général va jusqu'au cycle supérieur. L'État doit développer et mettre sur pied, des structures professionnalisantes, de manière plus précoce qu'il ne l'est actuellement (...) Ceci est une des causes de la déperdition scolaires, il n'y a pas de stratégie de détection précoce des compétences, et de passerelles de récupération précoce des talents. » (H/LRUR 1)

4.1.4 Les conceptions de l'égalité scolaire des répondants du LRUR 1

Le tableau XXVIII présente les thèmes à travers lesquels, les participants du LRUR 1 définissent l'égalité scolaire. Les répondants des deux groupes définissent l'égalité scolaire comme une égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons. En outre, les femmes, plus que les hommes, la définissent comme une égalité de réussite.

Une égalité d'accès à l'éducation: « L'égalité scolaire est que tous aient les mêmes droits à l'éducation, au sens où les filles vont à l'école au même titre que les garçons. » (H/LRUR 1)

Réussite : « C'est de dire, entre le garçon et la fille qui réussit mieux que l'autre à l'école. » (F/LRUR 1)

Tableau XXVIII. Fréquences d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire selon les répondants

Code/groupe	F	H	T (%)
Une égalité d'accès à l'éducation	3	5	8 (47)
Réussite	3	1	4 (24)
Traitement et qualité	2	1	3 (18)
Complémentarité et stimulation mutuelle	1	0	1 (5.5)
Utopie du fait de sa complexité	0	1	1 (5.5)
Total			17

Dans le tableau XXIX, figurent les conditions de réalisation de l'égalité scolaire mentionnées par les répondants du LRUR 1. Les hommes surtout avancent comme principale condition, l'élimination des sources de différences scolaires entre les filles et les garçons.

Élimination des sources de différence : « C'est seulement quand on arrive à éliminer tout ce qui crée ces décalages, qu'on pourra dire que nous sommes dans une situation d'égalité et cela sera observable non seulement dans le nombre des filles et des garçons, mais aussi dans leur réussite et cela est conditionné par beaucoup de choses sur le plan social. » (H/LRUR 1)

Tableau XXIX. Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire selon les répondants

Code/groupe	F	H	T (%)
Élimination des sources de différences	1	4	5 (42)
Instruction et autonomie	1	1	2 (17)
Équité du PAQUET	0	1	2 (17)
Tenir compte des spécificités	2	0	2 (17)
Maintien	1	0	1(7)
Total			12

Résumé des résultats du LRUR 1

Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire

Les répondants, hommes et femmes, perçoivent des disparités entre la situation scolaire nationale des filles et des garçons selon que l'on est dans un milieu rural ou urbain ou encore dans une région ou une autre. De façon plus modérée, les deux groupes mentionnent la présence d'un rapport négatif des filles aux sciences.

Dans les perceptions de la situation au sein du lycée, les répondants font état d'un rapport négatif des filles aux sciences. Cependant, les hommes mentionnent l'existence d'un avantage scolaire des filles et une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons.

Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants

Concernant la catégorie des facteurs socioéconomiques liés au contexte social général du lycée, hommes comme femmes expliquent le désavantage des filles par les mariages et grossesses précoces, ainsi que par le poids des croyances sociales et religieuses. Ils et elles expliquent le désavantage des garçons par l'exode rural et le pragmatisme des gens du milieu qui seraient à l'avantage des filles. Enfin, la pauvreté serait selon l'ensemble des répondants, le principal facteur explicatif de l'attrition des filles et des garçons.

Quant aux facteurs du contexte familial, les deux principaux par lesquels les répondants, hommes et femmes, expliquent le désavantage scolaire des filles au lycée sont les corvées domestiques et le fait qu'elles jouent un rôle de soutien économique au sein de la famille. Il y a en outre, une tendance de groupe chez les hommes qui soutient que les garçons ont aussi leurs

« corvées domestiques » qui les désavantageraient. Au demeurant, selon les répondants, les facteurs portant sur les croyances et attitudes des parents et l'illettrisme de ces derniers affecteraient aussi bien la scolarité des filles que des garçons.

Concernant les facteurs liés au couple école-enseignant, les hommes mentionnent un plus grand nombre de thèmes pour expliquer leurs perceptions de la situation de l'égalité scolaire. Les facteurs d'ordre structurel évoqués par ces derniers pour expliquer le désavantage commun des filles et des garçons portent sur l'âge minimum de fin de scolarité obligatoire de 16 ans qui serait insuffisant pour permettre à la majorité des élèves du milieu rural de compléter leur cycle fondamental, et sur la structure des programmes et les barèmes de notation. De l'avis des deux groupes, l'insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles dans le lycée joueraient négativement sur la situation des filles et des garçons. Le groupe des hommes s'est intéressé à l'effet-enseignant et évoque les préjugés et les stéréotypes sexistes présents dans les pratiques pédagogiques des enseignants pour expliquer le désavantage scolaire des filles. En outre, le groupe des hommes mentionne comme facteur supplémentaire explicatif du désavantage commun des filles et des garçons le rôle souvent non adéquatement assumé de l'enseignant.

Selon les deux groupes de répondants, le manque de confiance en elles-mêmes des filles face aux sciences et leur complexe d'infériorité vis-à-vis des garçons en sciences, de même que l'usage qu'elles font de leur temps en lien avec la féminité expliqueraient leur désavantage scolaire. Les hommes évoquent plutôt le meilleur comportement à l'école des filles en termes de discipline par rapport aux garçons, pour expliquer le désavantage scolaire de ces derniers.

Pour ce qui est des facteurs attribués à la politique, les répondants mentionnent le rôle de la cellule genre et la discrimination positive en faveur des filles comme facteurs explicatifs du désavantage scolaire des garçons. En outre, les hommes identifient la politique de 'zéro redoublement' et le caractère trop bureaucratique du système éducatif comme facteurs explicatifs du désavantage commun des filles et des garçons.

Les propositions d'amélioration de la situation des répondants

Pour améliorer la situation scolaire des filles, notamment dans les filières scientifiques, les répondants des deux groupes proposent de sensibiliser et de former celles-ci au leadership, ainsi

que de valoriser les modèles féminins et l'histoire des femmes ayant marqué leur localité. Pour améliorer la situation commune des filles et des garçons, ils comme elles proposent la formation et la sensibilisation des enseignants.

Les conceptions des répondants de l'égalité scolaire

Les répondants en général conçoivent l'égalité scolaire comme une égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons. Les femmes disent que c'est aussi une égalité dans la réussite scolaire.

La condition mentionnée le plus souvent pour réaliser l'égalité scolaire est amenée par les hommes et porte sur l'élimination des sources de différences scolaires entre les filles et les garçons.

4.2 Présentation des résultats du lycée rural deux (LRUR 2)

Le deuxième lycée rural est un lycée des villages alentour de la région urbaine de Dakar. Il est situé dans le département de Rufisque, dans la Commune rurale de Bambilor²⁵. À propos des données sociodémographiques du corps enseignant, nous remarquons un plus grand nombre d'hommes que de femmes. Les entrevues se sont déroulées à quelques jours d'intervalle, celle avec les femmes en premier. Nous précisons que dans le groupe des femmes, il y a eu deux ex-professeures de français et d'anglais et deux enseignantes du primaire qui se sont jointes au groupe, parce que très intéressées par la thématique.

Nous présentons les résultats de ces entrevues dans quatre grandes sections, suivant le même plan que celui adopté pour le cas précédent, soit : les perceptions des répondants sur la situation de l'égalité scolaire, les facteurs explicatifs de ces perceptions identifiés par les participants, les propositions qu'ils suggèrent pour l'amélioration de la situation et les conceptions des répondants de l'égalité scolaire.

²⁵ Voir figure 17 : carte de localisation des lycées enquêtés.

Tableau XXX.Composition du personnel enseignant du lycée LRUR 2
selon le genre et la discipline

Discipline enseignée	Femmes	Hommes	Pourcentage d'hommes
Éducation physique et sportive	0	2	100
Mathématiques	0	1	100
Sciences physiques/Math-SP	0	4	100
Autres (enseignants agents administratifs, chargés de cours)	0	3	100
Histoire-géographie/LH-G	1	9	90
SVT (Sciences de la vie et de la terre) /Math-SVT	1	4	80
Anglais	1	3	75
Enseignement des langues tierces	2	5	71
Français	2	1	33
Philosophie	1	0	0
Total	8	32	80%

Tableau XXXI.Composition des groupes d'entrevue du LRUR 2
selon la discipline enseignée

Groupe des femmes (7/9)	Groupe des hommes (13/32)
Lettres modernes et de langues (2)	Espagnol (3)
Philosophie (1)	Français (1)
Français (1)	Arabe (1)
Anglais (1)	Mathématiques (1)
Intendante du lycée (ex-professeure d'anglais)	Anglais (2)
Bibliothécaire (ex-professeure de français)	Histoire et géographie (3)
Enseignantes de l'élémentaire (2)	Sciences physiques et chimie

4.2.1 Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire LRUR 2

Comme pour le cas précédent, nous commençons la présentation des résultats du LRUR 2 par les perceptions des répondants, de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons, au niveau national, puis, au sein du lycée. Le tableau XXXII présente les thèmes à travers lesquelles, ces derniers expriment leurs perceptions sur la situation de l'égalité au niveau national. Les répondants évoquent plusieurs thèmes pour rendre compte de leurs perceptions,

mais avec de faibles fréquences d'occurrences. Le seul thème qui fait exception est affirmé avec insistance par les hommes et porte sur l'existence de différences non liées au sexe des élèves et qui relèveraient d'une autre forme de discrimination sociale. Il s'agit, selon les répondants, de certaines décisions politiques qui contribuent à privilégier les riches ou les régions urbaines au détriment des pauvres ou des régions rurales. Deux points de vue contradictoires entre les hommes et les femmes retiennent notre attention. Ils portent respectivement sur la perception d'une situation scolaire avantageuse aux filles et sur l'existence d'un rapport négatif des filles aux sciences.

Différences sous la forme de discrimination sociale : « La discrimination sociale intervient et les pauvres sont moins instruits que les riches, il en est de même de leurs enfants. C'est la discrimination sociale que nous remarquons (...) L'école qui est sélective sur la base de l'excellence devient une école des enfants de riches ou de personnalités administratives, au détriment des enfants de pauvres (...) Il y a une discrimination sociale qui pénalise les enfants de pauvres. » (H/LRUR 2)

Situation scolaire avantageuse aux filles : « Dans toutes classes il y a plus de filles que de garçons à l'école (...) on ne fait pas attention à eux. » (H/LRUR 2)

Rapport négatif des filles aux sciences : « Il y a aussi des interventions à faire en mathématiques où les filles sont faibles. » (F/LRUR 2)

Tableau XXXII. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national

Code/groupe	F	H	T (%)
Différences prenant la forme d'une discrimination sociale	1	9	10 (56)
Disparités selon le niveau d'enseignement	2	1	3 (17)
Situation scolaire avantageuse aux filles	0	2	2 (11)
Disparités selon le milieu	1	1	2 (11)
Rapport négatif des filles aux sciences	1	0	1 (6)
Total			18

Le tableau XXXIII représente les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée. Nous remarquons des perceptions assez contrastées entre les deux groupes. Celles des hommes portent sur l'existence d'une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons et d'une situation scolaire avantageuse aux filles au lycée, alors que les femmes perçoivent l'existence d'un rapport négatif des filles aux sciences.

Situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons : « Je pense qu'on tombe dans l'erreur, car la tendance est en train de s'inverser (...) Nous avons constaté maintenant que les garçons sont délaissés (...) tout ce qui reste, c'est de quitter l'école. » (H/LRUR 2)

Situation scolaire avantageuse aux filles au lycée : « Lorsque les garçons étaient majoritaires dans l'école, elles (*les féministes*) ont beaucoup bouger et les résultats sont là, les filles sont plus nombreuses à l'école et elles sont les meilleures dans les classes. » (H/LRUR 2)

Rapport négatif des filles aux sciences : « ...les filles et les garçons se répartissent dans les séries, les filles en lettres et les garçons en sciences. » (F/LRUR 2)

Tableau XXXIII. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée

Code/groupe	F	H	T (%)
Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons	0	5	5 (31)
Situation scolaire avantageuse aux filles au lycée	0	3	3 (19)
Rapport négatif des filles aux sciences	3	0	3 (19)
Situation avantageuse aux filles en sciences	0	2	2 (13)
Frustration cachée des filles	2	0	2 (13)
Redoublement échec abandon scolaire des filles	1	0	1 (6)
Total			16

4.2.2 Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LRUR 2

Tel que mentionné dans le premier cas, la rubrique des facteurs explicatifs des perceptions des participants se compose de quatre catégories à savoir : les facteurs du contexte socioéconomique; ceux du contexte scolaire, ceux attribués aux caractéristiques personnelles des filles et ceux attribués à la politique éducative d'égalité.

4.2.2.1 Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LRUR 2

Les facteurs socioéconomiques sont présentés en deux sous-catégories : les facteurs du contexte social général et ceux davantage en lien avec le milieu familial.

Les facteurs attribués au contexte social général

Dans le tableau XXXIV figurent les facteurs socioéconomiques attribués par les répondants au contexte social général du LRUR 2. Les répondants, mais plus fortement les femmes, expliquent le désavantage scolaire des filles par le poids des croyances sociales et religieuses qui renfermeraient une idéologie de domination et des stéréotypes sexistes

défavorables aux filles. Il s'agit selon les répondants de mentalités qui maintiennent les filles dans une faible perception de soi. Ainsi, celles-ci verraient par exemple le mariage comme la principale voie de leur réussite sociale. Les femmes expliquent ce désavantage des filles par un facteur supplémentaire portant sur les mariages et les grossesses précoces, qui sont selon elles très courants dans la localité et qui sont une source d'abandon scolaire pour les filles.

Croyances sociales et religieuses : « On fait croire ou comprendre aux filles que si tu as tel niveau d'études tu auras des problèmes pour trouver un mari (...) Ça, c'est un obstacle au maintien des filles à l'école. » (H/LRUR 2)

Mariages et grossesses précoces : « Le milieu où nous sommes est un milieu dominé par les peuls et chez eux, il y a toujours les mariages précoces. Nous avons eu ici beaucoup de mariages et des grossesses précoces. » (F/LRUR 2)

Tableau XXXIV. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Croyances sociales et religieuses	11	3	14 (74)
Mariages et grossesses précoces	5	0	5 (26)
Total			19
Désavantage des garçons			
Évolution des mentalités en faveur des filles	0	2	2 (50)
Modèles féminins	2	0	2 (50)
Total			4
Désavantage commun des filles et des garçons			
Pauvreté	6	1	7 (77)
Exode rural	2	0	2 (22)
Total			9

Les femmes expliquent le désavantage commun aux garçons et aux filles par la pauvreté qui les empêcherait d'aller à l'école ou les ferait quitter précocement.

Pauvreté : « C'est la pauvreté qui pousse les filles à abandonner les études pour aller se faire bonne en ville. » (F/LRUR 2)

Les facteurs socioéconomiques attribués au contexte familial

Nous remarquons dans le tableau XXXV sur les facteurs socioéconomiques attribués au contexte familial, de très faibles fréquences d'occurrences des thèmes mentionnés par les

hommes. Le principal facteur évoqué par les femmes pour expliquer le désavantage scolaire des filles porte sur les corvées domestiques. Les surcharges de travail au niveau familial occasionnent selon les répondantes, des baisses de résultats chez les filles, notamment dans les matières scientifiques.

Corvées domestiques : « Les travaux domestiques font par exemple que les filles n'ont pas le temps de faire leurs exercices. C'est pour cela qu'elles sont faibles en sciences, surtout en mathématiques. » (F/LRUR 2)

Tableau XXXV. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Corvées domestiques	7	0	7 (64)
Soutien économique	2	1	3 (27)
Éducation au niveau familial	1	0	1 (9)
Total			11
Désavantage des garçons			
Rôles pénalisants des garçons	0	1	1 (100)
Total			1
Désavantage commun des filles et des garçons			
Illettrisme des parents	3	1	4 (80)
Croyances et attitudes des parents	0	1	1 (20)
Total			5

.Les femmes expliquent le désavantage commun des filles et des garçons en référant à l'illettrisme des parents qui fait que les enfants sont laissés à eux-mêmes sur le plan de leurs apprentissages.

Illettrisme des parents : « les élèves surtout les filles sont obligées de se débrouiller toutes seules, car les parents ne peuvent pas les encadrer. » (F/LRUR 2)

4.2.2.3 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple-école-enseignant LRUR 2

Nous présentons dans cette section les facteurs que les répondants du LRUR 2 attribuent à l'école et à ses intervenants, en particulier les enseignants. Ces facteurs sont répartis en trois sous-catégories, à savoir : ceux d'ordre structurel; ceux liés aux caractéristiques de l'école et ceux liés à l'effet-enseignant.

Les facteurs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant

Un seul extrait a porté sur les facteurs d'ordre structurel par les répondants du LRUR 2 et il relève du groupe des hommes. Il porte sur l'âge minimum de fin de scolarité obligatoire de 16 ans qui, de l'avis des répondants, serait facilement atteint par la majorité des élèves du milieu rural, notamment les filles, avant que ceux-ci n'aient eu le temps de compléter leur cycle fondamental (tableau XXXVI).

Âge de fin de scolarité obligatoire: « Avant la fin du premier cycle, ils (*les élèves*) ils dépassent l'âge (l'âge de fin de scolarité obligatoire), les filles sont déjà de grandes filles... » (F/LRUR 2)

Tableau XXXVI. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel selon la perception des

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage commun des filles et des garçons			
Âge de fin de scolarité obligatoire	0	1	1 (100)
Total			1

Les facteurs attribués aux caractéristiques du lycée

Les répondants identifient des facteurs en lien avec les caractéristiques du lycée (tableau XXXVII). Les femmes expliquent le désavantage scolaire des filles par l'absence de cantine scolaire au sein de leur lycée. Plus que les garçons, les filles seraient pénalisées par l'absence de cantine. En effet, le garçon peut suivre un ami du voisinage pour prendre le repas avec sa famille ou être confié à une famille d'accueil, ce qui n'est pas souvent bien vu pour la fille.

Cantines scolaires : « Il y a aussi les cantines scolaires où le déjeuner est subventionné, avec la journée continue, pour que les élèves qui viennent de loin ne soient pas fatigués à devoir retourner chez eux à midi... » (F/ LRUR 2)

Tableau XXXVII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Distances	1	1	2 (33)
Cantine scolaire	3	1	4 (67)
Total			6
Désavantage commun des filles et des garçons			
Insuffisance des infrastructures et conditions d'études difficiles	6	1	7 (78)
Abris provisoires	1	1	2 (22)
Total			9

D'un autre côté, les femmes expliquent le désavantage commun des garçons et des filles par l'insuffisance des infrastructures et conditions d'études difficiles. Les salles de classe seraient insuffisantes pour accueillir tous les élèves orientés au lycée. Ainsi, les responsables du lycée sont obligés de mettre les élèves en surnombre dans les classes, ce qui crée beaucoup d'inconfort dans les conditions d'études des élèves.

Insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles : « Les locaux disponibles ne sont pas suffisants pour toutes les classes, il y a une partie des élèves qui travaillent le samedi ; le mercredi après-midi, il y a des enseignements ; on utilise même les locaux de l'école élémentaire pour combler cette pénurie d'infrastructures. » (F/ LRUR 2)

Les facteurs attribués à l'enseignant

La troisième sous-catégorie des facteurs liés au couple école-enseignant est celle attribuée à l'effet-enseignant (tableau XXXVIII). Nous remarquons que ces facteurs présentent une très faible occurrence et sont tous apparus, à une exception près, dans le groupe des hommes.

Tableau XXXVIII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Préjugés et stéréotypes sexistes	0	1	1 (100)
Total			1
Désavantage des garçons			
Remédiations pédagogiques	1	0	1 (100)
Total			
Désavantage commun des filles et des garçons			
Rôle de l'enseignant	0	2	2 (67)
Manque de formation des enseignants	0	1	1 (33)
Total			3

4.2.2.2 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons LRUR 2

Les facteurs liés aux caractéristiques personnelles des filles par lesquels les répondants, surtout les femmes, expliquent le désavantage scolaire des filles portent sur le comportement défavorable de celles-ci. Les filles profiteraient de toutes les occasions pour s'absenter de leurs cours. De plus, selon les femmes exclusivement, les filles manquent de confiance en elles-mêmes face aux sciences et entretiennent un complexe d'infériorité vis-à-vis des garçons dans

les classes de sciences. Par rapport aux garçons, elles se sentiraient comme des intruses dans ces classes.

Comportement des filles : « Ici au lycée, les filles qui sont en période de menstruation (...) perdent des cours. Quelque part, les filles se comportent aussi comme si c'était une maladie que d'avoir ses règles. » (F/ LRUR 2)

Manque de confiance et complexe des filles : « Aussi, que les filles elles-mêmes apprennent à se défendre en classe, qu'elles se sentent les égales des garçons. Ça pourrait influencer leurs résultats (...) comment les filles et les garçons se répartissent dans les séries, les filles en lettres et les garçons en sciences, il y a la manière de se percevoir. » (F/ LRUR 2)

Tableau XXXIX. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Comportement des filles	10	2	12
Manque de confiance et complexe des filles	3	0	3
Usage du temps/féminité	1	1	2
Total			17
Désavantage des garçons			
Intérêt/Motivation	0	2	2
Leadership/Confiance	0	1	1
Complexe des garçons	0	1	1
Total			

Le facteur portant sur l'intérêt et la motivation des filles par lequel seul le groupe des hommes explique le désavantage scolaire des garçons retient également notre attention; il expliquerait la meilleure réussite des filles par rapport aux garçons.

Intérêt/Motivation : « Du point de vue de la qualité, on remarque que les filles sont plus dégourdis que les garçons, j'ai 5 classes, partout, les filles sont premières (...) et les garçons sont là et regardent, ils ne disent rien. » (H/LRUR 2)

4.2.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LRUR 2

La quatrième et dernière catégorie des facteurs explicatifs des perceptions des répondants est celle attribuée à la politique éducative, notamment à ce qui a trait à l'égalité de genre. Ces facteurs sont présentés au tableau XL. Tous les facteurs mentionnés réfèrent au désavantage des garçons. Toutefois, les fréquences d'occurrences des facteurs sont relativement faibles, quel que

soit le groupe, ce qui fait qu'il ne se dégage dans cette catégorie ni tendance générale ni tendance de groupe.

Tableau XL.Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des garçons			
La politique de l'EPT et la volonté politique des dirigeants	2	2	4 (33)
Reprise des filles à l'école après la grossesse	2	1	3 (25)
Discrimination contre les garçons	0	2	2 (17)
Le rôle des ONG et des associations de femmes	0	2	2 (17)
Cellule genre	0	1	1 (8)
Total			12

4.2.3 Les propositions d'amélioration des répondants du LRUR 2

Nous avons interrogé les enseignants sur les propositions qu'ils feraient pour améliorer la situation perçue. Nous présentons ces propositions dans la section qui suit. Nous remarquons des propositions contrastées entre les deux groupes. La seule proposition qui dessine une tendance générale dans cette catégorie porte sur la sensibilisation et l'éducation des parents, afin d'améliorer la situation scolaire commune des filles et des garçons. Cette sensibilisation des parents par les acteurs de l'éducation se ferait dans une dynamique de concertation, en faveur du maintien et de la réussite scolaire des filles et des garçons. Toujours pour l'amélioration de la situation scolaire commune aux filles et aux garçons, les femmes surtout suggèrent la réduction de la pauvreté et l'augmentation des infrastructures scolaires.

Sensibiliser et éduquer les Parents : « Pour la solution, il faut mettre la pression sur les parents, développer la concertation et sensibiliser les parents, sur l'intérêt de laisser les enfants à l'école. » (H/ LRUR 2)

Réduire la pauvreté et augmenter les infrastructures : « Le programme de développement doit être revu, mieux étudié, pour lutter contre la pauvreté (...) Si on nous augmentait les salles de classe, ce serait bien. Par exemple on a 10 salles physiques contre 24 pédagogiques. » (F/ LRUR 2)

Tableau XLI. Fréquences d'occurrences des propositions
d'amélioration de l'égalité scolaire

Propositions d'amélioration de la situation scolaire :	F	H	T (%)
Des filles			
Lutter contre les mariages et grossesses précoces	0	1	1 (14)
Sensibiliser et former les filles au leadership	4	0	4 (58)
Promouvoir un environnement lettré 'genré'	1	0	1 (14)
Promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes	1	0	1 (14)
Total			7
Des garçons			
Privilégier la parité et la méritocratie	0	3	3 (50)
Discrimination positive en faveur des garçons	0	3	3 (50)
Total			6
Commune des filles et des garçons			
Sensibiliser et éduquer les Parents	4	3	7 (64)
Réduire la pauvreté et augmenter les infrastructures	3	1	4 (36)
Total			11

En outre, ce sont davantage les femmes qui préconisent d'améliorer la situation scolaire des filles à travers leur sensibilisation et leur formation au leadership, dans le but de développer chez elles la confiance en soi et de modifier leur rapport aux disciplines scientifiques.

Sensibiliser et former les filles au leadership : « Ce que je préconise, c'est qu'il y ait de la sensibilisation surtout à l'égard des filles. Il faut juste faire savoir à la fille-même qu'elle est une personne comme les autres, je ne trouve pas de différences entre l'homme et la femme! Faire changer leurs mentalités, parce qu'il faut se dire qu'être femme ne veut pas dire être faible (...) À un moment donné on les propose en mariage, c'est à cause de leur manque de leadership qu'elle se laissent faire, qu'elles soient formées à pouvoir dire non... » (F/ LRUR 2)

Les hommes proposent plutôt de privilégier la parité et la méritocratie pour donner aux garçons les mêmes chances que celles données aux filles et mieux, de promouvoir la discrimination positive en faveur de ces derniers.

Privilégier la parité et la méritocratie : « Il faut maintenant établir la parité pour que les garçons puissent avoir leur place. Aujourd'hui même dans certaines classes scientifiques on retrouve plus de filles. Le gouvernement doit se battre pour établir la parité dans les séries scientifiques et littéraires, ça permettra de maintenir les garçons à l'école. » (H)

Discrimination positive en faveur des garçons : « Aussi au niveau des enseignements apprentissages, que le professeur ne soit pas emporté par l'engagement des filles à répondre tout le temps aux questions, mais essaient de traiter les garçons avec une discrimination positive. » (H/ LRUR 2)

4.2.4 Les conceptions de l'égalité scolaire des répondants du LRUR 2

Nous traitons dans cette section, de la conceptualisation de l'égalité scolaire à travers la définition que les participants donnent de celle-ci et les conditions qu'ils jugent nécessaires pour sa réalisation. Le tableau XLII présente les thèmes à travers lesquels les répondants définissent l'égalité scolaire. L'un de ces thèmes dessine une tendance générale chez les répondants et répondantes du LRUR 2; c'est celui de l'égalité scolaire comme une égalité de traitement et de qualité, non seulement entre les filles et les garçons, mais aussi entre les riches et les pauvres et entre les villes et les campagnes.

Traitement et qualité : « traiter les élèves au même pied (...) accorder le même traitement, la chance au même titre pour les filles comme les garçons, qu'ils puissent recevoir les mêmes enseignements sans distinction ni discrimination. » (F/LRUR 2)

Tableau XLII. Fréquences d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire selon les répondants

Code/groupe	F	H	T (%)
Une égalité d'accès à l'éducation	2	8	10 (40)
Traitement et qualité	3	7	10 (40)
Utopie du fait de sa complexité	0	3	3 (12)
Réussite	1	1	1 (4)
Utopie suivant thèse religieuse	0	1	1 (4)
Total			25

Un second thème, aussi fréquent, mais plus fortement évoqué par les hommes, est celui de l'égalité scolaire comme une égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons. De manière plus modérée, les hommes, de manière exclusive, parlent de l'égalité comme une utopie du fait de sa complexité.

Une égalité d'accès à l'éducation: « Tous les élèves ont la même inscription. Je veux insister sur l'accessibilité, il n'y a pas un groupe qui est visé, il n'y a pas un sexe qui est visé, les filles comme les garçons ont accès à l'école. » (H/LRUR 2)

Utopie du fait de sa complexité : « On ne pourra jamais avoir une égalité parfaite, les différences sociales vont jouer un rôle dans l'avenir (...) Mais malgré l'uniforme, on observe les inégalités ; il y a les chaussures, les bijoux... Quels que soient les mécanismes qui sont mis en place, je pense que les inégalités vont demeurer et vont jaillir toujours (...) À la limite, l'égalité est une utopie. » (H/LRUR 2)

Quant au tableau XLIII, il présente les conditions pour favoriser la réalisation de l'égalité scolaire, selon les participants du LRUR 2. Nous remarquons qu'il n'y a aucun thème commun

aux deux groupes. Ces conditions présentent en outre, une faible occurrence, ce qui signifie que celles-ci ont été à peine effleurées dans les entrevues de groupe.

Tableau XLIII. Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire selon les répondants

Code/groupe	F	H	T (%)
Maintien des filles et des garçons	0	1	1 (33)
Élimination des sources de différence	1	0	1 (33)
Valorisation des acquis scolaires	1	0	1 (33)
Total			3

Résumé des résultats du LRUR 2

Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire

Les perceptions de la situation de l'égalité scolaire sont contrastées entre les deux groupes. Celles de la situation au niveau national portent sur l'existence de certaines différences pas liées au sexe des élèves et qui semblent relever d'une autre forme de discrimination sociale et sur deux perceptions contradictoires entre les hommes et les femmes. Ils et elles mentionnent respectivement l'existence d'une situation scolaire avantageuse aux filles et d'un rapport scolaire négatif des filles aux sciences. Les perceptions de la situation au sein du lycée sont totalement opposées entre les deux groupes. Les hommes font état d'une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons et d'un avantageuse scolaire des filles. Les femmes perçoivent l'existence d'un rapport négatif des filles aux sciences.

Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants

Sur le plan social, les répondants et les répondantes expliquent le désavantage scolaire des filles par l'idéologie de domination et de discrimination qui émane des croyances sociales et religieuses jugée pénalisante pour les filles. À cette explication, les femmes ajoutent l'allongement de la scolarité des filles ou leur abandon scolaire du fait des mariages et des grossesses précoces. Elles expliquent en outre, le désavantage commun des garçons et des filles par la pauvreté. Dans la sous-catégorie du contexte familial, les femmes perçoivent essentiellement les corvées domestiques comme facteur explicatif du désavantage scolaire des filles au lycée.

Les facteurs explicatifs attribués au couple école-enseignant se présentent sous trois sous-catégories. Concernant ceux liés aux caractéristiques de l'établissement, les femmes trouvent que les filles sont désavantagées par l'absence de cantine scolaire au sein de leur lycée. Elles perçoivent en outre comme facteur explicatif du désavantage commun des garçons et des filles, l'insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles. Nous remarquons de très faibles fréquences d'occurrence des facteurs attribués la sous-catégorie liée à l'enseignant.

Parmi les facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles, c'est seulement dans ce lycée que le comportement filles est parfois jugé défavorable à la réussite scolaire de celles-ci. En effet, les femmes expliquent le désavantage de ces dernières par leur manque d'engagement dans leur scolarité, et par leur manque de confiance en elles-mêmes face aux matières scientifiques et leur complexe d'infériorité vis-à-vis des garçons en sciences. Les hommes expliquent le désavantage scolaire des garçons par l'intérêt et la motivation des filles qui feraient que ces derniers sont intimidés.

Les facteurs de la catégorie reliée à la politique présentent une faible occurrence des thèmes mentionnés qui du reste sont différents entre les deux groupes.

Les propositions d'amélioration de la situation des répondants

Les répondants et les répondantes proposent la sensibilisation et l'éducation des parents pour améliorer la situation commune des filles et des garçons. Dans une même visée, les femmes exclusivement suggèrent de réduire la pauvreté et d'augmenter les infrastructures scolaires. Par ailleurs, pour améliorer la situation scolaire des filles, notamment dans les matières scientifiques, les femmes, et seulement elles, préconisent de sensibiliser et de former les filles au leadership. Les hommes de leur côté suggèrent de privilégier la parité et la méritocratie pour donner aux garçons les mêmes chances que les filles et plus encore, de promouvoir la discrimination positive en faveur de ces derniers.

Les conceptions des répondants de l'égalité scolaire

Les conceptions de l'égalité scolaire des répondants et des répondantes portent sur l'égalité comme un même traitement et une même qualité pour tous les élèves. Les hommes trouvent cependant que l'égalité scolaire est une égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les

garçons, mais, dans le même temps, avancent que celle-ci est une utopie du fait de sa complexité. Concernant les conditions évoquées pour la réalisation de l'égalité scolaire, nous remarquons qu'ils présentent une faible occurrence et qu'aucune n'est commune aux deux groupes.

4.3 Présentation des résultats du lycée rural trois (LRUR 3)

Le lycée rural 3 (LRUR 3) se trouve dans la commune rurale de Fimela²⁶, dans la région de Fatick. Contrairement aux autres localités de nos lycées ruraux, la commune de Fimela se trouve sur la petite-côte, une région d'agriculture, mais surtout de pêche. Toutefois, la localité doit son rayonnement principalement à l'activité touristique.

Les résultats du lycée rural trois portent uniquement sur les données du groupe des hommes. Ce qui veut dire que nous n'aurons pas la possibilité de faire une comparaison en fonction du sexe des répondants. Nous procédons de la même manière que dans les cas précédents, avec un plan qui suit l'ordre des quatre rubriques de notre grille d'analyse, à savoir : les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire (au niveau national et au sein du lycée des participants) ; les facteurs explicatifs des perceptions selon les répondants; les propositions qu'ils suggèrent pour l'amélioration de la situation perçue et enfin, les conceptions de ces derniers de l'égalité scolaire. Dans chaque catégorie, nous présentons les résultats en respectant les mêmes les critères définis plus haut. Toutefois, à la place de la tendance générale, nous présentons les codes ayant une fréquence qui satisfait aux critères définis pour la tendance de groupe²⁷. Dans le cas présent, ces codes vont jouer le rôle de tendance générale. Nous préservons le critère des 25% et un minimum d'occurrences de 3 dans les résultats pour qu'un code dessine une tendance générale (dans le groupe). Nous commençons par la présentation de notre échantillon au sein de ce lycée rural avec la composition du corps professoral (tableau XLIV) et la composition du groupe d'entrevue (tableau XLV).

²⁶ Voir carte de localisation des lycées, figure 17.

²⁷ Rappel : Une tendance de groupe se dessine lorsqu'on retrouve : ce code soit avec une fréquence de 3 ou plus dans un groupe et soit absent de l'autre groupe ou encore, avec une fréquence 3 fois plus élevée dans un groupe que dans l'autre.

Tableau XLIV. Composition du personnel enseignant du lycée LRUR 3
selon le sexe et la discipline

Discipline enseignée	Femmes	Hommes	Pourcentage d'hommes
Enseignement des langues tiers	4	6	60
Français	1	4	80
Anglais	0	6	100
EPS (Éducation physique et sportive)	1	2	67
Math/Sciences de la vie et de la terre/Sciences physiques	2	12	86
Histoire-géographie/Lettres histoire-géographie	2	6	75
Philosophie	0	2	100
Autres	0	3	100
Total	10	41	80%

Tableau XLV. Composition des groupes d'entrevue du LRUR 3
selon la discipline enseignée

Groupe unique d'hommes
Espagnol (langue tierce) (1)
Lettres modernes (2)
Arabe (langue tierce) (1)
Mathématiques (1)
Sciences de la vie et de la terre (1)
Anglais (2)
Histoire-géographie/Lettres histoire-géographie (2)
Portugais (langue tierce) (1)
Sciences physiques (1)

4.3.1 Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire LRUR 3

Le tableau XLVI présente les perceptions des participants du LRUR 3 de l'égalité scolaire au niveau national. Ces données révèlent essentiellement l'existence d'une situation scolaire avantageuse aux filles.

Avantage scolaire aux filles : « Dans les lycées, je me rends compte que les filles sont plus nombreuses (...) il y a plus de filles et elles sont devant, les garçons sont derrière. » (H/LRUR 3)

Tableau XLVI. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national

Code/groupe	H (%)
Avantage scolaire aux filles	3 (43)
Différences prenant la forme d'une discrimination sociale	2 (29)
Disparités selon le milieu	1 (9)
Disparités selon le niveau d'enseignement	1 (9)
Total	7

Nous retrouvons dans le tableau XLVII les perceptions des répondants du lycée rural 3 de la situation de l'égalité scolaire au sein de leur lycée. À ce chapitre, nous notons des perceptions contradictoires au sein du groupe. En effet, les répondants perçoivent à la fois, une situation scolaire avantageuse aux filles, combinée à une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons et, de manière paradoxale, une situation de redoublement, d'échec et d'abandon scolaire des filles.

Avantage scolaire des filles au lycée : « Aujourd'hui, nous avons tendance à voir qu'il y a plus de filles, que de garçons dans l'école. » (H/LRUR 3)

Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons : « On ne mène pas de recherche pour voir aussi ce qui pousse les garçons à abandonner (...) Aujourd'hui ce sont les garçons qui s'excluent de l'école, et personne n'en parle. » (H/LRUR 3)

Redoublement, échec et abandon scolaire des filles : « ...Ce qui veut dire que ce sont elles (*les filles*) qui sont surtout frappées par la déperdition scolaire et je pense que l'analyse de la question c'est surtout à ce niveau-là. » (H/LRUR 3)

Tableau XLVII. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée

Code/groupe	H (%)
Avantage scolaire des filles au lycée	8 (27)
Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons	8 (27)
Redoublement, échec et abandon scolaires des filles	8 (27)
Situation avantageuse aux filles en sciences	3 (9.5)
Rapport négatif des filles aux sciences	3 (9.5)
Total	30

4.3.2 Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LRUR 3

À la suite de la présentation des perceptions des participants de la situation de l'égalité scolaire, nous nous intéressons aux facteurs susceptibles d'expliquer leurs perceptions de la situation. Ces facteurs se répartissent dans les quatre catégories suivantes : socioéconomique,

liés au couple école-enseignant; portant sur les caractéristiques des filles, et liés à la politique éducative.

4.3.2.1 Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LRUR 3

Nous répartissons ces facteurs, comme dans les cas précédents, selon qu'ils sont liés au contexte social général de l'établissement ou au contexte familial des élèves.

Les facteurs socioéconomiques attribués au contexte social général

Le tableau XLVIII présente les facteurs explicatifs attribués par les répondants au contexte social général de l'établissement. Dans le contexte social général de ce lycée, le désavantage scolaire des filles s'expliquerait, selon les répondants, par le poids des croyances sociales et religieuses. Celles-ci maintiendraient les filles dans une idéologie de domination encourageant leur soumission aux hommes. Toutefois, si pour une bonne partie au sein du groupe, il n'y a pas de remise en cause de ces croyances sociales et religieuses, certains parmi eux dénoncent le caractère néfaste de ces croyances sur l'éducation des filles. Cette manière différenciée de percevoir l'effet des croyances sociales et religieuses sur l'éducation des filles constitue un point de divergence au sein du groupe des hommes du LRUR 3 particulièrement.

Ainsi, autant les femmes ne pourraient prétendre être les égales des hommes, les filles non plus ne se percevraient pas comme les égales des garçons, et ce, même au sein de l'école.

Croyances sociales et religieuses : « On le dit souvent, les filles l'entendent, c'est dangereux, « vous (*les garçons*) si vous ne réussissez pas, vous n'aurez pas de belle voiture ou une belle femme. ». On ne dira jamais à une fille « si tu ne réussis pas, tu n'auras pas de beau mari, ainsi de suite. » On dira à la fille « si vous savez cuisiner, vous pouvez entretenir un mari et ça, ça pose un problème. » (H/LRUR 3)

Tableau XLVIII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	H (%)
Désavantage des filles	
Croyances sociales et religieuses	23 (79)
Mariages et grossesses précoces	6 (21)
Total	29
Désavantage des garçons	
Modèles féminins	4 (67)
Évolution des mentalités en faveur des filles	2 (33)
Total	6
Désavantage commun des filles et des garçons	
Pauvreté	8 (80)
Exode rural	2 (20)
Total	10

Par ailleurs, les répondants expliquent le désavantage des garçons par l'influence positive sur la réussite scolaire des filles des modèles féminins qui sont des exemples de réussite professionnelle et sociale à travers l'école, et par l'évolution des mentalités en faveur des filles. De plus en plus, les mentalités qui, il y a quelques décennies, faisaient de l'école une affaire de garçon, se transformeraient peu à peu en faveur de la scolarisation des filles.

Modèles féminins : « Pendant les activités du club EVF, nous avons invité des femmes intellectuelles, nous leur avons dit « dites à vos jeunes sœurs comment vous avez fait pour réussir. » Par exemple la propriétaire d'un grand hôtel est venue ici... » (H/LRUR 3)

Évolution des mentalités en faveur des filles : « Avant, les filles allaient rarement à l'école, ce sont seulement les garçons qui allaient à l'école (...) On n'est plus à ce stade-là, le fait que les garçons soient privilégiés à l'école, ça, c'est révolu. » (H/LRUR 3)

Par ailleurs, les répondants expliquent le désavantage commun des filles et des garçons principalement par la pauvreté. Dans cette localité, les parents n'auraient pas en général les possibilités matérielles de satisfaire aux charges scolaires de leurs enfants. Cela causerait la non-scolarisation de certains enfants et le retrait d'autres, faute de moyens pour la prise en charge des frais liés à leur scolarité.

Pauvreté : « Je pense que la pauvreté fait partie (...) En fait, la pauvreté affecte plus les filles que les garçons, parce que la fille dans sa vie future (...) n'a pas besoin de ressources financières pour fonder un foyer. » (H/LRUR 3)

Les facteurs socioéconomiques attribués au contexte familial

Le tableau XLIX présente les facteurs attribués au contexte familial des élèves. Les répondants expliquent le désavantage des filles par les attentes différenciées des parents sur les études de leurs filles par rapport à celles de leurs garçons et par les corvées domestiques qui sont exclusivement à la charge des jeunes filles. Les faibles attentes des parents quant aux études de leurs filles font que celles-ci ne sentiraient pas de pression à la réussite scolaire. Alors que d'un autre côté, il est brandi au garçon l'idée qu'il est appelé à fonder une famille. Cette absence de pression à la réussite sur la fille jouerait négativement sur l'engagement de celle-ci dans sa scolarité.

Attentes différenciées des parents : « Peut-être que l'échec vient la plupart du temps du fait que, le poids qui est sur le dos du garçon est moindre chez la fille. Ce qui fait qu'elle ne se sent pas contrainte à aller jusqu'au niveau supérieur. » (H/LRUR 3)

Corvées domestiques : « Je me rends compte que dans notre milieu, les filles travaillent plus dans les concessions que les garçons. Quand on fait du sport, on voit les filles qui vont chercher du bois mort pendant que les garçons jouent au football. D'où, elles ont moins de temps libre pour étudier. » (H/LRUR 3)

Tableau XLIX. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	H (%)
Désavantage des filles	
Attentes différenciées des parents	6 (40)
Corvées domestiques	4 (27)
Soutien économique	3 (20)
Éducation au niveau familial	2 (13)
Total	15
Désavantage des garçons	
Rôles pénalisants des garçons	1 (100)
Total	1
Désavantage commun des filles et des garçons	
Illettrisme des parents	5 (100)
Total	5

En outre, les répondants expliquent que filles et garçons ont de mauvais résultats scolaires et finissent par abandonner prématurément l'école en raison de l'illettrisme des parents. Ces derniers, du fait de leur manque d'instruction, ne peuvent soutenir adéquatement leurs enfants dans leurs apprentissages.

Illettrisme des parents : « On sent que les filles ne sont pas encadrées à la maison, car les parents n'ont pas les aptitudes pour le faire. » (H/LRUR 3)

Bien que mentionné une seule fois, il a été souligné que les garçons étaient pénalisés dans leur éducation par les travaux des champs, l'équivalent pour eux des corvées domestiques chez les filles.

Rôles pénalisants des garçons : « Il y a aussi les travaux d'hivernage qui ne facilitent pas pour les garçons. » (H/LRUR 3)

4.3.2.3 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple-école-enseignant LRUR 3

Les répondants identifient un certain nombre de facteurs qu'ils attribuent au couple école-enseignant. Comme dans les résultats des lycées précédents, certains de ces facteurs sont d'ordre structurel; d'autres liés aux caractéristiques de l'établissement, ou encore à l'enseignant.

Les facteurs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant

Le tableau L présente les facteurs explicatifs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant par les répondants du LRUR 3. Ces derniers identifient comme seul facteur pour expliquer le désavantage commun des filles et des garçons, l'âge de fin de scolarité obligatoire de 16 ans qui serait insuffisant pour permettre aux élèves du milieu rural, en particulier les filles, de compléter leur cycle fondamental. En milieu rural, les enfants vont généralement plus tard à l'école du fait de la quasi-absence du préscolaire. Les enfants de la ville, qui commencent leur scolarité par le cycle préscolaire, sont généralement admis au cours d'initiation avec une année d'avance. Ainsi, avec les redoublements fréquents, les élèves, surtout les filles, atteindraient l'âge de fin de la scolarité obligatoire sans obtenir leur diplôme de fin du cycle fondamental qui est le brevet de fin d'études moyennes (BFEM).

Âge de fin de scolarité obligatoire : « ...sans compter avec le fait que, les filles dès la seconde sont matures et dépassent l'âge requis, du fait parfois des redoublements. » (H/LRUR 3)

Tableau L. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	H (%)
Désavantage commun des filles et des garçons	
Âge de fin de scolarité obligatoire	3 (100)
Total	3

Les facteurs attribués aux caractéristiques du lycée

Les répondants du LRUR 3 trouvent aussi des facteurs liés aux caractéristiques de leur établissement (tableau LI) pour expliquer leurs perceptions de la situation de l'égalité scolaire. Selon eux, le désavantage des filles s'expliquerait par les distances qui séparent les lieux d'habitation de celles-ci du lycée. Plus que les garçons, les filles seraient pénalisées par ces distances du fait qu'elles couraient des risques sur le chemin, ou se lasseraient des gros efforts que requiert leur scolarité. En outre, dans de telles conditions, les garçons sont facilement placés dans des familles d'accueil, ce qui est rarement le cas des filles.

Distances : « Les distances très longues que les élèves doivent faire pour arriver au lycée (...) Il y a des filles qui viennent de villages éloignés et cela n'est pas évident. Il y a des filles qui ont abandonné l'école parce qu'elles ne pouvaient pas supporter la distance. On peut dire que la distance peut freiner l'éducation des filles. » (H/LRUR 3)

Tableau LI. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	H (%)
Désavantage des filles	
Distances	7 (100)
Total	7
Désavantage commun des filles et des garçons	
Insuffisance des infrastructures et conditions d'études difficiles	6 (86)
Abris provisoires	1 (14)
Total	14

L'insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles constituent le principal facteur par lequel les répondants expliquent le désavantage commun des filles et des garçons. Il s'agit souvent du manque de salles de classes qui fait que les effectifs d'élèves sont souvent doublés ou encore l'absence de certains services sociaux de base.

Insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles : « Nous n'avons ici ni infirmière, ni assistante sociale, ni psychologue, pas de médicaments, les élèves tombent

en crise et on les évacue dans la douleur. Il y a par exemple des collèges et des lycées fictifs, car ils sont en abris provisoires, cela ne favorise pas les garçons. » (H/LRUR 3)

Les facteurs attribués à l'enseignant

Le tableau LII sur les facteurs associés au couple école-enseignant montre que les répondants sont très peu bavards sur ce point.

Tableau LII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	H (%)
Désavantage des filles	
Rôle de l'enseignant	2 (75)
Remédiations pédagogiques	1 (25)
Total	1
Désavantage commun des filles et des garçons	
Grèves	1 (50)
Manque de formation des enseignants	1 (50)
Total	4

4.3.2.2 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons LRUR 3

Les facteurs liés aux caractéristiques des filles et des garçons et répertoriés dans le tableau LIII présentent tous une faible fréquence d'occurrence, ce qui fait qu'aucun d'entre eux ne satisfait aux critères de tendance générale ou de groupe, définis plus haut. Toutefois, un des facteurs par lesquels les participants expliquent le désavantage des garçons, que nous n'avons pas retrouvé dans les cas précédents, retient notre attention, il porte sur le complexe des garçons. Selon les répondants, il serait la conséquence de l'engagement des filles dans les études et du leadership dont font preuve certaines filles en classe un autre facteur par lequel ces derniers expliquent le désavantage des garçons.

Complexe des garçons : « Même dans les cours, ce sont les filles qui participent et les garçons restent derrière, ils ne participent pas. » (H/LRUR 3)

Leadership et confiance de certaines filles : « Lorsqu'elle (*la fille*) est consciente de ses capacités, de ses forces et de ses faiblesses, elle peut aller loin dans toutes les matières (...) Il y a des cas de filles qui quittent des villages à plus de six kilomètres et qui ont brillamment réussi dans ce lycée; il y a une qui était toujours première de sa classe et une autre qui a réussi son baccalauréat. » (H/LRUR 3)

Tableau LIII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	H (%)
Désavantage des filles	
Crises des filles	2 (50)
Usage que les filles font de leurs temps en lien avec la féminité	2 (50)
Total	4
Désavantage des garçons	
Complexe des garçons	2 (40)
Leadership et confiance de certaines filles	2 (40)
Intérêt et motivation des filles	1 (20)
Total	5

4.3.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LRUR 3

Le tableau LIV présente les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LRUR 3 qui sont attribués à la politique d'égalité scolaire. Ces derniers expliquent le désavantage des filles par le caractère instrumentalisant de la politique d'égalité scolaire envers la fille et la femme et par la mise en œuvre de celle-ci jugée inefficace et incohérente. Selon les répondants, les dirigeants se serviraient de la politique d'égalité à des fins rhétoriques, mais n'auraient pas une réelle volonté de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons. D'où le second facteur portant sur la mise en œuvre de cette politique qui serait jugée négativement, car elle se limiterait à des discours politiques qui n'auraient pas d'effet positif sur la situation scolaire des filles et des garçons.

Politique qui instrumentalise la fille et la femme : « Quand on fait de la politique par exemple, le président va nommer une telle pour faire plaisir aux femmes (...) On ne fait rien pour qu'il y ait égalité. Tant qu'on ne trouve pas de solution à cela, tout ce que nous faisons reste caduc. Même si on encourage l'égalité scolaire, on continue de penser que la place de la femme est à la maison. » (H/LRUR 3)

Mise en œuvre incohérente et inefficace de la politique : « Il n'y a pas véritablement d'activités qui favorisent l'égalité scolaire (...) Au niveau étatique, la solution doit être structurelle. On ne doit plus prendre des solutions conjoncturelles. » (H/LRUR 3)

Tableau LIV. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	H (%)
Désavantage des filles	
Politique qui instrumentalise la fille et la femme	4 (50)
Mise en œuvre incohérente et inefficace de la politique	4 (50)
Total	8
Désavantage des garçons	
Discrimination contre les garçons	4 (57)
Le rôle des ONG et des associations de femmes	2 (29)
Reprise des filles à l'école après la grossesse	1 (14)
Total	7

Par ailleurs, l'incohérence de la mise en œuvre de la politique tiendrait au fait qu'elle n'agit pas sur la bonne cible qui, selon les participants, serait plus les garçons que les filles. Ainsi, ils perçoivent les actions menées dans le cadre de la scolarisation des filles comme étant une discrimination faite contre les garçons. De nombreux programmes encourageant la réussite scolaire des filles auraient, de leur point de vue un effet de frustration, de découragement et d'abandon scolaire sur les garçons.

Discrimination contre les garçons : « En fait, dans notre établissement, il y a une discrimination positive en faveur des filles (...) On nous parle uniquement que de maintien des filles à l'école et non du maintien des garçons. On ne fait rien pour le maintien des garçons, raison pour laquelle tous les élèves veulent être des lutteurs. » (H/LRUR 3)

4.3.3 Les propositions d'amélioration des répondants du LRUR 3

Après avoir examiné les perceptions des répondants du LRUR 3 sur la situation de l'égalité scolaire et les facteurs par lesquels ils expliquent ces perceptions, nous regroupons dans le tableau LV les quelques propositions d'amélioration formulées par les interviewés. Elles visent soit l'amélioration de la situation des garçons, soit celle commune des filles et garçons. Une seule proposition remplit le critère de tendance et elle vise l'amélioration de la situation scolaire des garçons : les répondants proposent la discrimination positive en faveur de ces derniers.

Discrimination positive en faveur des garçons : « Comme solution (...) pourquoi pas la discrimination positive pour les garçons à l'école? » (H/LRUR 3)

Tableau LV.Fréquences d’occurrences des propositions
d’amélioration de l’égalité scolaire

Propositions d’amélioration de la situation scolaire :	H (%)
Des garçons	
Discrimination positive en faveur des garçons	3 (50)
Fonder les actions de la politique du genre sur la recherche	2 (33)
Promouvoir les modèles féminins traditionnels	1 (17)
Total	6
Commune des filles et des garçons	
Réduire la pauvreté et augmenter les infrastructures	2 (50)
Former et sensibiliser les enseignants	1 (25)
Sensibiliser et éduquer les parents	1 (25)
Total	4

4.3.4 Les conceptions de l’égalité scolaire des répondants du LRUR 3

La conceptualisation de l’égalité scolaire est appréhendée suivant deux sous-catégories, celle de la définition et celle des conditions de réalisation de celle-ci. Le tableau LVI présente les thèmes suivant lesquels les participants du LRUR 3 définissent l’égalité scolaire. Parmi les plus récurrents, il y a la conception de l’égalité scolaire comme une utopie suivant la thèse religieuse qui fait de l’homme le chef de la femme et non son égale, celle de l’égalité scolaire comme une égalité d’accès à l’éducation entre les filles et les garçons et de l’égalité comme complémentarité et stimulation mutuelle.

Utopie suivant la thèse religieuse : « La religion ne parle pas d’égalité, on n’a jamais dit que l’homme est l’égal de la femme. Puisqu’il n’y a pas d’égalité, on ne peut pas parler d’égalité scolaire. » (H/LRUR 3)

Une égalité d’accès à l’éducation: « C’est l’égalité des chances entre les filles et les garçons scolarisables. » (H/LRUR 3)

Complémentarité et stimulation mutuelle : « Plutôt qu’une égalité, une complémentarité. La femme a des tâches dont elle doit s’occuper et l’homme a des tâches dont elle doit s’occuper; ils se complètent mutuellement » (H/LRUR 3)

Tableau LVI. Fréquences d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire selon les répondants

Code/groupe	H (%)
Utopie suivant la thèse religieuse	4 (27)
Une égalité d'accès à l'éducation	3 (20)
Utopie du fait de sa complexité	2 (13)
Complémentarité et stimulation mutuelle	2 (13)
Sans objet, idéologie occidentale	2 (13)
Équité et combat pour l'espèce humaine	1 (7)
Traitement et qualité	1 (7)
Total	15

En outre, bien qu'elle ne satisfasse pas aux critères de tendance générale ou de groupe, la conception de l'égalité scolaire comme sans objet du fait de sa base idéologique occidentale retient notre attention en raison de son extrémisme.

Sans objet, idéologie occidentale : « Pour moi, la principale tâche de la femme, c'est rester à la maison, gérer sa famille, gérer ses enfants (...) On amène les filles et les garçons, mais le problème il est là. La place de la femme, c'est à la maison! Toutes les solutions seront vaines! Ça, ce n'est pas de chez nous! Le fait qu'il y ait inégalité en défaveur des filles à l'école, je n'y trouve pas de problème et c'est pour cela que je ne donne pas de solution. » (H/LRUR 3)

Le tableau LVII présente les conditions suivant lesquelles les répondants du LRUR 3 pensent que l'égalité scolaire pourrait se réaliser. Le plus récurrent de ces thèmes consiste au fait de traiter les filles et les garçons sans discrimination et de s'en tenir au mérite de chacun. Dans l'esprit des répondants, les problèmes des garçons seraient associés à la promotion du statut scolaire des filles. Ainsi, on fait référence à l'effet pénalisant de la discrimination positive en faveur des filles qui, selon les participants, devrait être bannie pour permettre aux garçons d'être au même niveau que celles-ci.

L'équité et la non-discrimination : « Une fille qui fait des études jusqu'au master ou qui a le doctorat, qu'on la mette au même pied que le garçon. Qu'on travaille sur la compétence même. Si la fille est plus compétente, qu'on la prenne. Si on le fait, on motive tout le monde. » (H/LRUR 3)

Tableau LVII. Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire selon les répondants

Code/groupe	H (%)
L'équité et la non-discrimination	3 (60)
Maintien des filles et des garçons	1 (20)
Valorisation des acquis scolaires	1 (20)
Total	5

Résumé des résultats du LRUR 3

L'élément qui apparaît le plus frappant dans les résultats de ce LRUR 3 composé d'un groupe unique, celui des hommes, ce sont les divergences de points de vue au sein de ce groupe, quelle que soit la rubrique considérée, c'est-à-dire des perceptions de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons aux conceptions que ces derniers ont de l'égalité scolaire, en passant par les facteurs et les propositions d'amélioration.

Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire

Les perceptions des répondants du LRUR 3 de la situation de l'égalité scolaire révèlent des propos parfois contradictoires au sein du groupe qui constitue le cas. La principale perception des répondants de la situation au niveau national porte sur l'existence d'un avantage scolaire des filles. Les perceptions de la situation au sein du lycée sont mitigées. On souligne à la fois l'existence d'une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons et un avantage scolaire des filles et, simultanément, une situation de redoublement, d'échec et d'abandon scolaire des filles.

Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants

Concernant les facteurs socioéconomiques, le premier facteur du contexte social général du lycée par lequel les répondants expliquent le désavantage scolaire des filles porte sur l'idéologie de domination et la discrimination dont les filles sont victimes du fait des croyances sociales et religieuses tendant à les maintenir dans une attitude de soumission. Le deuxième dans le même sens a trait aux mariages et les grossesses précoces qui seraient source d'allongement de la scolarité des filles et d'abandon scolaires pour ces dernières. Ils expliquent le désavantage des garçons par l'influence très positive des modèles féminins, c'est-à-dire les femmes ayant une réussite sociale et professionnelle brillante grâce à l'école, sur la réussite scolaire des filles, ainsi que par l'évolution des mentalités en faveur de celles-ci. Les répondants expliquent en outre, le

désavantage commun des filles et des garçons par la pauvreté. Concernant les facteurs du contexte familial des élèves, les répondants expliquent le désavantage scolaire des filles par les attentes différenciées des parents sur les études de leurs filles par rapport à celles de leurs garçons, et par les corvées domestiques qui sont exclusivement à la charge des jeunes filles. Ils expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par l'illettrisme des parents qui fait que les élèves n'ont pas de soutien dans leurs apprentissages.

Pour plusieurs, l'âge de fin de scolarité obligatoire à 16 ans serait insuffisant et expliquerait le désavantage commun des filles et des garçons, car il ne permettrait pas à la majorité des élèves du milieu rural de compléter leur cycle fondamental. Cela serait encore plus pénalisant pour les filles ayant connu une grossesse (et le redoublement qu'il occasionne) au cours du cycle de formation. Par ailleurs, le désavantage des filles s'expliquerait également par la distance qui sépare les lieux d'habitation de certaines du lycée. En effet, par peur des risques que pourrait courir la fille sur une très longue distance, certains parents parfois sont amenés à retirer leurs filles de l'école. Dans cette même veine, le fait que l'enseignant n'assumerait pas son rôle d'éducateur de manière convenable à cause de ses préjugés sexistes contribuerait également au désavantage scolaire des filles. En outre, l'insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles nuiraient aux élèves des deux sexes.

Quant aux facteurs liés aux caractéristiques des filles, ils présentent tous une faible fréquence d'occurrence. Toutefois, ceux qui ont retenu notre attention, et par lesquels les répondants expliquent le désavantage scolaire des garçons portent sur le leadership et la confiance dont font preuve certaines filles à l'école. Ils mentionnent aussi dans le même sens le complexe des garçons qui serait lié à cet essor des filles. Il est étonnant que le progrès des filles soit constamment présenté comme portant préjudice aux garçons. Au-delà du fait qu'il s'agit d'une discussion de groupe, donc avec l'existence potentielle de points de vue contradictoires, nous avons relevé dans les résultats des lycées précédents et encore dans ceux présents, une tendance des groupes des hommes à expliquer le recul des garçons par les progrès perçus chez les filles.

Selon la perception des répondants, les facteurs liés à la politique expliquent soit le désavantage des garçons, soit celui commun aux filles et aux garçons. Le désavantage scolaire des garçons s'expliquerait selon eux par la discrimination positive en faveur des filles, qu'ils perçoivent comme une discrimination contre les garçons. Ils expliquent par ailleurs le désavantage commun

des filles et des garçons par le fait que la politique d'égalité scolaire instrumentaliserait la fille et la femme et par le caractère d'inefficacité et d'incohérence de sa mise en œuvre.

Les propositions d'amélioration de la situation des répondants

Au chapitre des voies d'amélioration, les répondants ne formulent pas de propositions pour l'amélioration de la situation scolaire des filles. En revanche, ils proposent la discrimination positive en faveur des garçons pour améliorer la situation scolaire de ces derniers. Enfin, ils préconisent de réduire la pauvreté et d'augmenter les infrastructures telles que les salles de classe, les services sociaux de base pour améliorer la situation scolaire commune des filles et des garçons.

Les conceptions des répondants de l'égalité scolaire

Les deux principaux thèmes évoqués par les répondants pour définir de l'égalité scolaire portent essentiellement sur l'enjeu de l'accès et, sur le fait que l'égalité scolaire relèverait d'une utopie, en se basant sur des arguments d'ordre religieux qui voudraient que l'homme soit le chef de la femme et non son égal. Un autre argument plus critique dénonce l'égalité scolaire comme sans objet du fait qu'elle relèverait d'une idéologie occidentale et qu'elle serait incompatible avec leur culture.

La principale condition avancée par les répondants pour la réalisation de l'égalité scolaire porte sur le fait de n'appliquer aucune forme de discrimination dite positive (surtout pas en faveur des filles) entre les filles et les garçons et de s'en tenir à l'équité.

4.4 Présentation des résultats du lycée urbain un (LURB 1)

Nous présentons dans la quatrième partie de ce chapitre les résultats du lycée urbain 1 (LURB 1), le lycée Blaise Diagne. C'est l'un des plus anciens lycées du Sénégal. L'école primaire qui, au fil des décennies a évolué pour donner le lycée actuel, datait de l'époque coloniale. Il est situé dans la commune de Grand-Dakar à quelques encablures de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar avec dans son voisinage immédiat, d'une part, les quartiers populaires de Grand-Dakar, Niary-tali et Fass, d'autre part, les quartiers huppés de Point E, Zone A, Zone B, etc. Le lycée Blaise Diagne est également l'un des plus grands lycées du Sénégal comme nous pouvons le constater à travers de volume numérique du corps professoral (tableau LVIII). Comme pour les

cas précédents, nous avons relevé les données sociodémographiques intéressant notre échantillon au sein du lycée, telles que la composition du corps professoral et celle des groupes d'entrevue (tableaux LVIV).

Les résultats de ce lycée sont basés sur les entrevues de deux groupes focalisés, un groupe d'hommes et un de femmes. La présentation des résultats obéit au même plan et aux mêmes critères observés dans les trois parties correspondant aux trois premiers cas.

Tableau LVIII. Composition du personnel enseignant du lycée LURB I selon le sexe et la discipline

Discipline enseignée	Femmes	Hommes	Pourcentage d'hommes
EPS (Éducation physique et sportive)	00	09	100
Mathématiques	01	12	92
SVT (Sciences de la vie et de la terre)	02	11	85
Sciences physiques	03	13	81
Philosophie	02	06	75
Histoire-géographie	06	12	67
Anglais	07	06	46
Français	11	09	45
Enseignement des langues tiers	18	10	36
Total	55	88	62%

Tableau LIX. Composition des groupes d'entrevue du LRUR 3 selon la discipline enseignée

Groupe femmes (n= 14/55)	Groupe hommes (n=12/88)
Mathématique (1)	Mathématique (1)
Histoire et géographie (4)	Sciences de la vie et de la terre (SVT) (2)
Anglais (2)	Philosophie (1)
Philosophie (1)	Histoire et géographie (2)
Français (1)	Anglais (2)
Physique-chimie (1)	Français (1)
Langues tierces (4)	1 professeur de physique-chimie (1)
	Langues tierces (2)

4.4.1 Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire LURB 1

Le tableau LX présente les perceptions des répondants sur la situation au niveau national. Hommes et femmes perçoivent généralement des disparités entre les filles et les garçons qui varient selon le milieu. Nous notons également une tendance du groupe des femmes qui fait davantage référence à l'existence de certaines différences pas toujours liées au sexe des élèves et qui relèveraient d'une autre forme de discrimination sociale, celle entre les riches et les pauvres au niveau social.

Disparités selon le milieu : « Il faut préciser que cela dépend aussi des milieux (...), la région de Dakar par rapport aux autres régions du pays... » (F/LURB 1)

Différences prenant la forme d'une discrimination sociale : « Quand il y a eu la politique du double flux, elle était davantage destinée à ces agglomérations surpeuplées et pauvres. C'est au centre de Dakar seulement qu'on trouve des écoles par exemple privées exclusivement pour les filles. » (F/LURB 1)

Tableau LX. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national

Code/groupe	F	H	T (%)
Disparités selon le milieu	6	6	12 (48)
Différences prenant la forme d'une discrimination sociale	8	2	10 (40)
Avantage scolaire des filles	0	1	3 (12)
Disparités selon le niveau d'enseignement	3	2	2 (8)
Rapport négatif des filles aux sciences	1	0	1 (4)
Total	18	11	25

Le tableau LXI présente les perceptions, somme toute, très contrastées, des répondants sur la situation de l'égalité scolaire au sein de leur lycée. Selon les perceptions d'un grand nombre de répondants et de répondantes, les filles entretiendraient un rapport négatif vis-à-vis des sciences.

Rapport négatif des filles aux sciences : « Les filles sont majoritaires dans mes classes littéraires, où elles font parfois près de 60% de l'effectif. J'ai deux classes scientifiques, une 2de S et 1re S2. Dans la seconde S, là, elles sont moins nombreuses (...) Dans la 1re S2, elles sont en retrait par rapport aux garçons qui les dominent totalement et elles sont aussi moins nombreuses par rapport à la seconde S. » (F/LURB 1)

Tableau LXI. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée

Code/groupe	F	H	T (%)
Rapport négatif des filles aux sciences	6	10	16 (49)
Avantage scolaire des filles au lycée	0	9	9 (27)
Redoublement, échec et abandon scolaire des filles	4	0	4 (12)
Frustration cachée des filles	4	0	4 (12)
Total	14	19	33

En outre, nous notons deux tendances divergentes entre les perceptions des femmes et des hommes. Les femmes perçoivent une situation préoccupante de redoublement, d'échec et d'abandon scolaires des filles et même l'existence d'une frustration cachée chez celles-ci, alors que les hommes, de leur côté, perçoivent que les filles du lycée sont plutôt avantagées sur le plan scolaire.

Avantage scolaire des filles au lycée : « Les filles ne sont pas de manière absolue, minoritaire au secondaire, dans certaines classes du secondaire, elles sont souvent majoritaires (...) elles s'imposent de plus en plus et même dans les classes scientifiques. » (H/LURB 1)

Redoublement, échec et abandon scolaires des filles : « Mais qu'est-ce qui les fait quitter? Qu'est-ce qui fait que beaucoup de filles quittent l'école en chemin et qu'elles ne parviennent pas en classe de terminale? C'est là la question. » (F/LURB 1)

Frustration cachée des filles : « Il y a certaines pesanteurs non palpables et douloureuses qui pénalisent les filles et font qu'elles ne continuent pas. » (F/LURB 1)

4.4.2 Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LURB1

Les facteurs évoqués par les répondants comme explicatifs de leurs perceptions de la situation de l'égalité scolaire se répartissent en quatre catégories : les facteurs du contexte social; ceux liés au couple école-enseignant; les facteurs attribués aux caractéristiques des filles et les facteurs plus en lien avec la politique éducative, notamment en matière de genre.

4.4.2.1 Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LURB 1

Les facteurs de cette catégorie sont reliés soit au contexte social général de l'établissement, soit au contexte familial des élèves.

Les facteurs socioéconomiques attribués au contexte social général

Le tableau LXII présente les facteurs explicatifs du contexte social général du LURB 1. Les répondants, du groupe des hommes plus particulièrement, expliquent le désavantage scolaire des filles par le poids des croyances sociales et religieuses qui serait en lien avec la préservation de l'honneur familial primant sur la poursuite des études des filles. Les mariages et les grossesses précoces, qui seraient source d'abandon scolaire des filles, ainsi que certains modèles féminins défavorables à leur réussite (par exemple : les femmes politiciennes ou femmes commerçantes sans instruction; les jeunes femmes mariées à des hommes riches; etc.), ont aussi été mentionnés par les hommes et les femmes. Concernant les mariages, les élèves mariées suivraient facilement le confort que leur procure leur ménage de jeune couple et ne seraient plus motivées pour les études.

Croyances sociales et religieuses : « L'idéologie sociale veut que l'homme se croit supérieur à la femme. Or, cela n'est pas naturel, mais plutôt social, culturel. » (H/LURB 1)

Mariages et grossesses précoces : « Je note une corrélation importante entre mariage et abandon scolaire. Dès que l'aisance est là dans le ménage, la fille ne sent plus le besoin de réussir, car il y a un mari qui la prend en charge. » (H/LURB 1)

Tableau LXII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Croyances sociales et religieuses	5	15	20 (50)
Mariages et grossesses précoces	5	7	12 (30)
Modèles féminins	3	5	8 (20)
Total			40
Désavantage des garçons			
Évolution des mentalités en faveur des filles	0	3	3 (100)
Total			11
Désavantage commun des filles et des garçons			
Pauvreté	7	7	14 (100)
Total			14

Les hommes sont les seuls à aborder le désavantage scolaire des garçons et le justifient ici par l'évolution des mentalités qui a influencé favorablement la scolarisation des filles et la féminisation de l'école.

Évolution des mentalités en faveur des filles : « ...il y a eu vraiment une évolution des mentalités qui libère la femme et la fille et conduit à la féminisation de l'école. » (H/LURB 1)

Les répondants, hommes et femmes, expliquent en outre les problèmes de scolarisation des filles et des garçons par la pauvreté qui fait que les élèves de la ville sont souvent contraints de quitter l'école. Cette pauvreté fait en sorte que les parents n'ont pas toujours de quoi payer le transport ou les repas.

Pauvreté : « C'est la situation sociale des élèves qui détermine leur réussite. En milieu rural par exemple, il y a une autre forme de pauvreté qui est surtout financière (...) même s'ils ont une autre sorte de richesse. » (H/LURB 1)

Les facteurs socioéconomiques attribués au contexte familial

Les femmes se sont beaucoup attardées aux rôles familiaux très stéréotypés qui, selon elles, désavantagent les filles sur le plan scolaire. Celles-ci, par exemple, seraient au service de leurs frères, même lorsque tous deux fréquentent l'école. Quant aux hommes, ils l'expliquent davantage par le climat familial où, lors de situations conflictuelles par exemple entre des mères polygames, les filles seraient les plus affectées du fait de leur plus grande sensibilité et de leur complicité avec leur propre mère, et cela perturberait leur concentration en classe et affecterait leurs résultats scolaires.

Éducation au niveau familial : « Même les intellectuelles, les enseignantes continuent de traiter différemment leurs filles et leurs garçons au sein de l'espace familial et perpétuent des normes qui ne favorisent pas, sur le plan psychologique, l'égalité entre la fille et le garçon, et cela va les poursuivre jusque dans leur manière de se percevoir à l'école. » (H/LURB 1)

Climat familial : « Cela peut s'expliquer par l'environnement familial, par exemple celles (*les filles*) vivant dans une famille polygame et dont les relations entre les familles sont marquées par des rivalités... » (H/LURB 1)

Tableau LXIII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Éducation au niveau familial	12	2	14 (48)
Climat familial	2	5	7 (24)
Corvées domestiques	3	2	5 (17)
Attentes différenciées des parents	2	1	3 (11)
Total			29
Désavantage des garçons			
Instruction des parents	1	1	2 (100)
Total			
Du désavantage commun des filles et des garçons			
Croyances et attitudes des parents	3	0	3 (100)
Total			10

En outre, seules les femmes abordent les problèmes d'éducation communs des filles et des garçons en les expliquant par les croyances et attitudes des parents qui ne sont pas toujours conscients du poids de leurs comportements sur la réussite scolaire de leurs enfants.

Croyances et attitudes des parents : « C'est la culture sociale des élèves qui détermine leur réussite. Les élèves issues de familles où les parents ne sont pas conscients de leur rôle ont peu de chance de réussir. » (H/LURB 1)

4.4.2.3 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple école-enseignant du LURB 1

Les facteurs de cette catégorie sont répartis en trois sous-catégories : les facteurs d'ordre structurel, ceux liés aux caractéristiques du lycée et ceux liés à l'enseignant.

Les facteurs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant

Le seul facteur d'ordre structurel mentionné porte sur la structure des programmes et des barèmes de notation. Toutefois, ce facteur ne satisfait ni aux critères de la tendance générale ni à ceux de la tendance de groupe, du fait de sa faible fréquence d'occurrences.

Tableau LXIV. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage commun des filles et des garçons			
Structure des programmes et des barèmes de notations	1	2	3 (100)
Total			3

Les facteurs attribués aux caractéristiques du lycée

Seules les femmes abordent les caractéristiques de l'établissement pour expliquer le désavantage des filles à l'école. Elles soulignent particulièrement les violences à caractère sexuel présentes dans le lycée, qui engendrent parfois des grossesses involontaires et seraient source d'abandon scolaire.

Les violences à caractère sexuel : « Il ne faut pas non plus occulter le problème des violences faites aux filles et qui amènent des mariages, grossesses précoces, etc. » (F/LURB 1)

Tableau LXV. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Les violences à caractère sexuel	3	0	3 (75)
Distances	1	0	1 (25)
Total			4
Désavantage commun des filles et des garçons			
Insuffisance des infrastructures et conditions d'études difficiles	6	2	20 (84)
Distances	0	2	2 (8)
Total			24

Les femmes, et aussi les hommes bien qu'avec moins d'insistance, expliquent également le désavantage commun des filles et des garçons par l'insuffisance des infrastructures et par les conditions d'études difficiles. Par exemple, les répondants mentionnent souvent le manque d'équipement au sein de leur lycée qui rendrait difficile l'enseignement des sciences du fait de l'absence d'un matériel adéquat pour réaliser les expériences scientifiques.

Insuffisance des infrastructures et conditions d'études difficiles : « C'est là la grande question, celui des moyens (...) le problème d'équipement, il n'y a pas de laboratoire de

physique, ni de chimie, il n'y a donc pas concrètement d'études de sciences pour prétendre que les filles y excellent! » (H/LURB 1)

Les facteurs attribués à l'enseignant

Les deux groupes de discussion convergent sur l'ensemble des facteurs liés à l'enseignant qui furent mentionnés. Ainsi, les répondants, hommes et femmes, expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par le fait que les enseignants ne jouent pas toujours leur rôle d'éducateur et par le manque de formation de ceux-ci. Selon les répondants, les enseignants ne sont pas toujours à l'écoute de leurs élèves pour détecter très tôt les difficultés qui peuvent être source d'abandon scolaire. Le manque de formation des enseignants ferait également que ces derniers ne soient pas assez préparés pour éviter les stéréotypes de diverses natures qui pourraient marquer leurs pratiques pédagogiques en défaveur des filles.

Le rôle de l'enseignant : « Les enseignants ne jouent pas toujours leur rôle d'éducateur. Dans sa classe, sur le plan pédagogique, on dit que l'enseignant doit connaître l'élève (...) connaître les forces et les faiblesses de l'élève afin de trouver les voies et moyens de l'aider à dépasser ses faiblesses et de consolider ses forces dans la matière. » (H/LURB 1)

Le manque de formation des enseignants : « Les enseignants ne sont pas non plus préparés ni formés pour faire face aux situations qui sont jugées inadéquates. Ils ne refusent pas de corriger leurs pratiques, c'est juste qu'ils n'ont pas l'information sur ce qui peut être source de stéréotypes ou de plafond de verre qu'entraînent ces stéréotypes. » (F/LURB 1)

Tableau LXVI. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Le rôle de tous les acteurs	4	2	6 (100)
Total			6
Désavantage commun des filles et des garçons			
Le rôle de l'enseignant	9	5	14 (64)
Le manque de formation des enseignants	4	4	8 (36)
Total			22

4.4.2.3 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons LURB 1

Les répondants des deux groupes expliquent le désavantage des filles dans les matières scientifiques par leur manque de confiance en elles-mêmes face aux sciences et leur complexe

d'infériorité vis-à-vis des garçons dans les classes de sciences. Les répondants trouvent que les faibles performances des filles en sciences sont simplement dues au fait que celles-ci ne se croient pas capables d'y exceller. Seules les femmes expliquent ce désavantage des filles par d'autres facteurs. Ainsi, selon elles, l'usage que les filles font de leur temps en lien avec la féminité les amènerait à désertir les matières scientifiques gourmandes en temps. En outre, plusieurs percevraient le mariage comme une carrière. De ce fait, les filles ne chercheraient pas souvent leur propre réussite à travers les études, mais penseraient plutôt à épouser un homme qui a un bon statut professionnel et social.

Le manque de confiance et le complexe des filles : « Entre elles, les filles se mettent facilement en compétition, mais dans ces classes (classes de sciences) avec les garçons, elles migrent souvent vers les derniers rangs. » (F/LURB 1)

Usage du temps/Féminité : « Elles pensent plus à chercher de l'argent pour s'habiller qu'à se concentrer en classe. » (F/LURB 1)

Mariage-arrière : « Et même lorsqu'elles veulent poursuivre des études approfondies, on lui dit que les garçons vont avoir peur d'elles, qu'elles voudront te marier, mais qu'elles ne trouveront pas de « souliers à leurs pieds. » Par exemple, si la fille a un niveau supérieur à celui du garçon. » (F/LURB 1)

Tableau LXVII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Le manque de confiance et le complexe des filles	4	11	15 (42)
Usage du temps/Féminité	4	0	12 (33)
Crises des filles	1	0	5 (14)
Mariage-arrière	4	0	4 (11)
Total			36
Désavantage des garçons			
Comportement	6	6	12
Leadership et confiance	7	1	7
Intérêt et motivation	1	5	6
Total			23

Le comportement des filles aurait de l'avis des répondants des deux groupes, un effet défavorisant pour les garçons. En effet, selon eux, les filles seraient plus disciplinées que les garçons et cela expliquerait leur meilleure réussite scolaire.

Comportement : « En tout cas, ce que nous observons dans nos classes, c'est que les filles sont plus disciplinées à l'école. » (H/LURB 1)

Les femmes expliquent indirectement le désavantage scolaire des garçons par le leadership dont font preuve certaines filles. Selon les femmes, toutes les filles ne seraient pas complexées et lorsqu'une d'entre elles fait preuve de leadership dans sa classe, elle réussirait mieux et influencerait positivement l'attitude des autres filles de la classe. Les hommes eux l'expliquent par l'intérêt et la motivation qui feraient exceller de nombreuses filles dans toutes les disciplines. Cette excellence des filles rejaillirait négativement sur la situation scolaire des garçons.

Leadership et confiance : « J'ai remarqué aussi que, lorsque dans une classe, la responsable est une fille, ça semble tirer les autres filles du point de vue de leur participation en classe et cela joue sur leurs résultats. » (F/LURB 1)

Intérêt et motivation : « Il y a la motivation des filles à réussir par elles-mêmes dans le domaine professionnel (...) cela influence leurs aspirations scolaires et leurs résultats. » (H/LURB 1)

4.4.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LURB 1

Les répondants, hommes et femmes, expliquent le désavantage des filles par la mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique d'égalité scolaire qui se limiterait à des déclarations d'intention et n'aurait pas d'effet dans la classe. Les hommes rapportent un autre facteur de manière exclusive. Selon eux, la politique instrumentalise la fille et la femme, mais elle n'aurait pas de réelle intention de changer la situation scolaire des filles. Ainsi, les actions très superficielles de la politique ne porteraient pas les effets escomptés en matière d'amélioration de la situation scolaire des filles.

Mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique : « Il n'y a pas d'actions efficaces et cohérentes menées dans ce cadre, ce sont essentiellement des choses théoriques comme des séminaires, ce sont plus des publicités à la télévision... » (F/LURB 1)

Politique qui instrumentalise la fille et la femme : « Il semble qu'en réalité la volonté affichée de l'État, des religieux et des décideurs ne soit pas sincère. Il ne s'agit pas seulement de donner de l'argent aux femmes, c'est une manière de les aveugler (...) Il faut une volonté honnête et décisive de vouloir changer les mentalités et d'arrêter d'instrumentaliser la femme. Aujourd'hui encore, non seulement la fille et la femme continuent d'être instrumentalisées, c'est l'éducation des filles qui est devenue instrumentalisée pour donner une certaine image de nos autorités politiques. » (H/LURB 1)

Tableau LXVIII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique	10	6	16 (76)
Politique qui instrumentalise la fille et la femme	0	5	5 (24)
Total			21
Désavantage des garçons			
Discrimination positive en faveur des filles	9	1	10 (45)
Le rôle des ONG et des associations de femmes	4	0	4 (18)
La correction des stéréotypes dans les manuels	2	1	3 (14)
Reprise des filles à l'école après la grossesse	2	0	2 (9)
La politique de l'EPT et la volonté politique des dirigeants	0	2	2 (9)
L'école privée	0	1	1 (5)
Total			22
Désavantage commun des filles et des garçons			
Système éducatif trop bureaucratique	6	0	6 (100)
Total			6

Selon les femmes, la discrimination positive en faveur des filles et les actions des ONG et des associations de femmes ont fortement et positivement influencé le maintien à l'école et la réussite scolaire des filles. Du fait de l'effet positif que joueraient ces facteurs sur la situation scolaire des filles, ils influencent indirectement, mais négativement, la situation scolaire des garçons.

Discrimination positive en faveur des filles : « Il y a aussi le concours Miss mathématique qui est organisé par le ministère de l'Éducation nationale pour la promotion des filles dans les séries scientifiques. » (F/LURB 1)

Le rôle des ONG et des associations de femmes : « Nous apprenons que dans les régions, les associations comme la SCOFI sont très dynamiques... » (F/LURB 1)

Enfin, seules les femmes abordent le désavantage commun des filles et des garçons et l'expliquent par le caractère trop bureaucratique du système scolaire. Cela contribuerait à limiter les effets de la politique au niveau central.

Système éducatif trop bureaucratique : « ... je pense qu'en réalité il y a les actions menées dans ce cadre (...) à mon avis, il n'y a pas eu d'action à la base au niveau de notre établissement, mais seulement au niveau central. » (F/LURB 1)

Après avoir décrit les perceptions des répondants du LURB 1 sur la situation de l'égalité scolaire, ainsi que les facteurs à travers lesquels ils expliquent cette situation, nous nous

intéressons à ce que ces derniers préconisent pour l'amélioration de la situation scolaire des filles et des garçons.

4.4.3 Les propositions d'amélioration des répondants du LURB 1

Les propositions d'amélioration suggérées par les répondants du LURB 1 sont recensées dans le tableau LXIX. Pour améliorer la situation scolaire des filles notamment dans les classes de sciences, les répondants, tant du côté des hommes que de celui des femmes, proposent de sensibiliser et de former celles-ci au leadership.

Sensibiliser et former les filles au leadership : « Les enseignants doivent sensibiliser les filles pour qu'elles aient confiance en elles-mêmes. » (H/LURB 1)

Tableau LXIX. Fréquences d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire

Propositions d'amélioration de la situation scolaire :	F	H	T (%)
Des filles			
Sensibiliser et former les filles au leadership	3	6	9 (60)
Promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes	1	1	2 (13)
Lutter contre les mariages et les grossesses précoces	0	2	2 (13)
Promouvoir la discrimination positive en faveur des filles	1	0	1 (7)
Redistribuer les tâches au sein de la famille	1	0	1 (7)
Total			15
Des garçons			
Fonder les actions de la politique du genre sur la recherche	0	1	1 (100)
Total			1
Commune des filles et des garçons			
Mettre en œuvre la politique de façon holistique et pratique	8	4	12 (44)
Former et sensibiliser les enseignants	3	5	8 (30)
Renforcer les capacités des femmes	1	2	3 (11)
Sensibiliser et éduquer les parents	1	2	3 (11)
Réduire la pauvreté et augmenter les infrastructures	1	0	1 (4)
Total			27

Pour l'amélioration de la situation scolaire commune des filles et des garçons, les répondants des deux groupes suggèrent que la politique d'égalité scolaire soit mise en œuvre de façon pratique et holistique, c'est-à-dire que les actions menées dans le cadre de cette politique ne se limitent ni à un niveau d'enseignement, ni à des régions distinctes, ni à un groupe spécifique, mais qu'elles fassent l'objet d'une mise en œuvre générale dans l'ensemble du système éducatif

et quel que soit la région ou le niveau d'enseignement. Ils proposent en outre la formation et la sensibilisation des enseignants, sur le plan autant de la formation initiale que continue, en vue de les outiller à la prise en compte des nouvelles problématiques touchant l'éducation.

Mettre en œuvre la politique de façon holistique et pratique : « Ce qu'il faut globalement noter ici, c'est qu'il y ait une vision holistique dans la politique d'éducation des filles (...) Il aurait fallu, plutôt que d'agir uniquement sur le primaire, de cibler tous les cycles, car, une chose est de mobiliser pour que les filles soient inscrites, une autre est de les garder dans le système jusqu'au bac. » (F/LURB 1)

Former et sensibiliser les enseignants : « Former les enseignants, les sensibiliser (...), car ce qui se construit chez les élèves à l'école est déconstruit à la maison, mais que les élèves deviennent les agents de transformation de leur milieu. » (H)

4.4.4. Les conceptions de l'égalité scolaire des répondants du LURB 1

Les deux groupes de répondants du LURB 1 définissent l'égalité scolaire comme une égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons. Cependant, les hommes trouvent que l'égalité scolaire est une utopie. Ils fondent leur argument sur la thèse religieuse qui, selon eux, affirme que la femme qui est créée à partir des côtes de l'homme ne pourrait pas être son égale, mais serait plutôt destinée à lui être soumise. Pour eux, cela serait valable pour l'égalité scolaire.

Une égalité d'accès à l'éducation: « Sur le plan légal, une égalité scolaire de droit entre les filles et les garçons (...) à travers les TBS qui nous sont présentés par le MEN. » (F/LURB 1)

Utopie suivant la thèse religieuse : « Dans notre éducation au sein de la famille, nous avons appris qu'Ève est sortie de la côte d'Adam, il va de soi dans notre vision du monde que nous développons une philosophie qui veut que les filles soient au second plan. Même sur le plan scolaire, les filles doivent venir au second plan. » (H/LURB 1)

Tableau LXX. Fréquences d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire selon les répondants

Code/groupe	F	H	T (%)
Une égalité d'accès à l'éducation	7	3	10 (48)
Utopie suivant la thèse religieuse	0	4	4 (19)
Traitement et qualité	2	1	3 (14)
Utopie du fait de sa complexité	1	1	2 (9)
Réussite	1	1	2 (9)
Total			21

Selon les données du tableau LXXI, les hommes surtout, mais pas exclusivement, identifient l’instruction et l’autonomie des femmes et des filles ainsi que le maintien des filles à l’école, comme conditions de réalisation de l’égalité scolaire.

Instruction et autonomie : « L’instruction et la propriété élèvent la femme. C’est parce qu’elles étaient pauvres qu’elles dépendaient des hommes (...) Qu’elles ne savaient même pas ce qu’elles valaient. En effet, même si le mari donne de l’argent à sa femme qui elle-même en a, elle peut toujours dire ce qu’elle pense » (H/LURB 1)

Maintien des filles à l’école : « Les performances sont là, lorsqu’elles sont présentes, la condition, c’est de les maintenir à l’école. » (H/LURB 1)

Tableau LXXI. Fréquences d’occurrences des conditions de réalisation de l’égalité scolaire

Code/groupe	F	H	T (%)
Instruction et autonomie	2	6	8 (50)
Maintien des filles à l’école	1	4	5 (31)
Valorisation des acquis scolaire	2	0	2 (13)
Élimination des sources de différence	1	0	1 (6)
Total			16

Résumé des résultats du LURB 1

Les perceptions des répondants de la situation de l’égalité scolaire

Selon les perceptions des répondants, la situation de l’égalité scolaire entre les filles et les garçons au niveau national ne serait pas la même dans tous les milieux. Elle serait variable en fonction du caractère urbain ou rural et même d’une région à une autre. Les femmes perçoivent également l’existence de certaines différences pas toujours liées au sexe des élèves et qui relèveraient d’une autre forme de discrimination sociale, mais aussi des différences qui varieraient selon le niveau d’enseignement, du primaire au supérieur.

Les perceptions de la situation au sein du lycée sont assez divergentes entre les femmes et les hommes. Les premières perçoivent une situation scolaire désavantageuse aux filles, à travers, d’abord, le redoublement, l’échec et l’abandon scolaire plus récurrents chez celles-ci; ensuite, un rapport négatif des filles aux sciences et, enfin une frustration cachée vécue par ces dernières. Du côté des hommes, la situation de l’égalité scolaire entre les filles et les garçons au sein du lycée, relève de deux points de vue contradictoires, l’un faisant état d’un rapport négatif des filles aux sciences et l’autre, d’une situation scolaire avantageuse aux filles.

Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants

Parmi les facteurs socioéconomiques, les répondants expliquent le désavantage scolaire des filles principalement par le poids des croyances sociales et religieuses, les mariages et les grossesses précoces, et par certains modèles féminins défavorables à leur réussite scolaire. Les hommes expliquent fréquemment le désavantage scolaire des garçons par l'évolution des mentalités en faveur de l'éducation des filles. Les deux groupes expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par la pauvreté. Concernant les facteurs liés au contexte familial des élèves, les femmes expliquent le désavantage scolaire des filles par l'éducation au niveau familial à travers par exemple la discrimination des rôles et des comportements qui seraient admissibles par un garçon, mais pas pour une fille (jusque dans les jeux). Les hommes expliquent ce désavantage des filles par le climat familial défavorable, tel que les rivalités entre les mères dans les familles polygames. Les femmes expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par les croyances et les attitudes des parents.

Parmi les facteurs liés aux caractéristiques de l'établissement, les femmes expliquent le désavantage des filles par les violences à caractère sexuel et le désavantage commun des filles et des garçons par l'insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles. Quant à la sous-catégorie des facteurs liés à l'effet enseignant, les répondants expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par le fait que l'enseignant n'assume pas toujours son rôle d'éducateur et par le manque de formation de ce dernier.

Dans la catégorie des facteurs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons, les répondants expliquent le désavantage scolaire des celles-ci par leur manque de confiance en elles-mêmes face aux sciences et leur complexe d'infériorité de vis-à-vis des garçons dans les classes de sciences. En outre, les femmes expliquent ce désavantage des filles par l'usage que celles-ci font de leur temps en lien avec la féminité et par le fait que certaines perçoivent le mariage comme une carrière. Les répondants expliquent le désavantage des garçons par le comportement favorable des filles en matière de discipline et d'organisation et par l'intérêt et la motivation qui caractérisent de nombreuses filles. Les femmes expliquent indirectement ce désavantage des garçons par le leadership et la confiance en elles-mêmes dont font preuve certaines filles.

Dans la catégorie liée à la politique, le principal facteur par lequel les répondants et les répondantes expliquent le désavantage des filles porte sur la mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique. La politique scolaire d'égalité ne serait pas concrètement appliquée au sein des établissements d'enseignement secondaire. Les quelques actions dans le sens de sa mise en œuvre se limiteraient au cycle primaire et quasi exclusivement en milieu rural. Selon les hommes, le désavantage scolaire des filles s'expliquerait par le fait que la politique instrumentalise la fille et la femme. De leur point de vue, les dirigeants se serviraient des filles et des femmes pour leur propre image politique et pour se faire un électorat. Du côté des femmes, mais toujours indirectement, nous retrouvons comme facteur défavorable aux garçons celui portant sur la discrimination positive en faveur des filles et le rôle des ONG et des organisations des femmes qui œuvrent en faveur de l'éducation des filles. Elles expliquent en outre le désavantage commun des filles et des garçons par le caractère trop bureaucratique du système éducatif.

Les propositions d'amélioration de la situation des répondants

Après avoir présenté leurs perceptions de la situation de l'égalité scolaire et donné diverses explications de celle-ci à travers les quatre catégories de facteurs exposés ci-avant, les répondants ont formulé des propositions pour l'amélioration de la situation scolaire des filles (notamment en sciences) en préconisant de sensibiliser et de former celles-ci au leadership. En ce qui a trait à l'amélioration de la situation commune des filles et des garçons, les participants suggèrent une mise en œuvre pratique et holistique de la politique d'égalité scolaire et la formation et la sensibilisation des enseignants.

Les conceptions des répondants de l'égalité scolaire

Pour amener les répondants à exprimer leurs conceptions de l'égalité scolaire, nous nous sommes intéressés à la définition que ces derniers donnent de l'égalité scolaire et aux conditions qu'ils perçoivent comme nécessaires à sa réalisation. Ainsi, les répondants du LURB 1 conçoivent l'égalité scolaire comme une égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons. Cependant, les hommes conçoivent celle-ci comme une utopie en s'appuyant sur une croyance religieuse justifiant une « inégalité naturelle » entre les sexes. Quant aux conditions de réalisation de l'égalité scolaire, les hommes identifient l'instruction et l'autonomie des

femmes et des filles, ainsi que le maintien des filles à l'école comme les principales conditions gagnantes.

4.5 Présentation des résultats du lycée urbain deux (LURB 2)

Comme nous pouvons le constater sur la figure 14 représentant la carte de localisation des lycées qui composent notre échantillon, le lycée urbain 2 se situe dans la ville de Rufisque-Est, une des plus grandes villes de la région administrative de Dakar. Comme pour les cas précédents, nous illustrons dans les tableaux LXXII et LXXIII les caractéristiques de notre échantillon au sein de ce lycée. Puis, nous présentons les résultats du lycée urbain 2 (LURB 2) à l'image des autres lycées.

Tableau LXXII. Composition du personnel enseignant du lycée LURB 2 selon le sexe et la discipline

Discipline enseignée	Femmes	Hommes	Pourcentage d'hommes
EPS (Éducation physique et sportive)	0	2	100
Mathématiques	0	8	100
SVT (Sciences de la vie et de la terre)	0	6	100
Sciences physiques	0	7	100
Histoire-géographie	0	8	100
Philosophie	0	4	100
Anglais	2	5	71
Enseignement des langues tierces	4	8	67
Français	5	4	44
Total	11	52	83%

Tableau LXXIII. Composition des groupes d'entrevue du LURB 2 selon la discipline enseignée

Groupe femmes (8/11)	Groupe hommes (14/52)
Espagnol (1)	Mathématiques (2)
Anglais (2)	Histoire et de géographie (4)
Français (3)	Anglais (2)
Portugais (2)	Français (1)
	SVT (2)
	Philosophie (1)
	Arabe (1)
	Espagnol (1)

4.5.1 Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire LURB 2

Le tableau LXXIV présente les perceptions des répondants de la situation au niveau national. C'est surtout le groupe des hommes qui constatent l'existence de certaines différences autres que celles liées au sexe des élèves et qui relèveraient d'une autre forme de discrimination sociale. Ils perçoivent en outre que les disparités entre les filles et les garçons ne présenteraient pas le même visage entre la ville et la campagne, ni entre les régions.

Différences prenant la forme d'une discrimination sociale : « On constate que l'État est un peu en train de privatiser l'école et les parents n'ont pas toujours des possibilités. Même les enfants des paysans qui accèdent à l'école aussi, ils ne sont pas au même pied. Pour les fournitures, on le sent et même dans l'habillement les inégalités sont perceptibles. Au niveau du restaurant, on voit aussi les différences, il y a des enfants qui peuvent sortir beaucoup d'argent et les autres n'en ont pas. » (H/LURB 2)

Disparités selon le milieu : « Il y a les taux d'abandon qui sont plus élevés en milieu rural par rapport au milieu urbain. » (H/LURB 2)

Tableau LXXIV. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national

Code/groupe	F	H	T (%)
Différences prenant la forme d'une discrimination sociale	0	6	6 (37)
Disparités selon le milieu	1	4	5 (31)
Disparités selon le niveau d'enseignement	1	1	2 (13)
Avantage scolaire des filles	0	2	2 (13)
Rapport négatif des filles aux sciences	1	0	1 (6)
Total			16

Au tableau LXXV, et contrairement à leurs points de vue de la situation nationale, les hommes perçoivent une situation scolaire avantageuse aux filles au sein de leur lycée et une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons, alors que les femmes n'ont jamais mentionné de tels points de vue.

Avantage scolaire des filles au lycée : « On constate maintenant qu'il y a autant de filles que de garçons (...) aujourd'hui en termes de ratio, celui-ci s'est inversé en faveur des filles. » (H/LURB 2)

Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons : « Là, c'est une problématique qu'il faudra régler. D'accord pour amener les filles à l'école, mais il ne faut pas quand même que les garçons soient laissés. On le voit dans les classes, les garçons ne font plus d'effort. Les garçons sont un peu inhibés, se découragent et abandonnent. » (H/LURB 2)

Tableau LXXV. Fréquences d'occurrences des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au sein du lycée

Code/groupe	F	H	T (%)
Avantage scolaire des filles au lycée	0	6	6 (35)
Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons	0	4	4 (24)
Rapport négatif des filles aux sciences au lycée	3	0	3 (18)
Redoublement échec et abandon scolaire des filles	2	0	2 (11)
Frustration cachée	1	0	1 (6)
Avantage des filles en sciences au lycée	0	1	1 (6)
Total			17

Contrairement aux hommes, et de manière exclusive, les femmes perçoivent un rapport négatif des filles aux sciences.

Rapport négatif des filles aux sciences au lycée : « Ça concerne le fait que l'on a plus de garçons que de filles dans l'enseignement secondaire (donc dans la présence), d'autre part, on note qu'il y a plus de garçons dans les filières scientifiques et plus de filles dans les filières littéraires. » (F/LURB 2)

4.5.2. Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants du LURB 2

Les explications des participants du LURB 2 au regard de leurs perceptions de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons renvoient à des facteurs liés au contexte socioéconomique, au couple école-enseignant, aux caractéristiques des filles et à la politique.

4.5.2.1 Les facteurs explicatifs liés au contexte social du LURB 2

Nous présentons dans cette section les facteurs explicatifs des perceptions des répondants qui sont liés au contexte social général, puis familial.

Les facteurs attribués au contexte social général

Les répondants des deux groupes expliquent le désavantage scolaire des filles par le poids des croyances sociales et religieuses qui tend à les maintenir dans une situation de domination, où elles se sentiraient toujours obligées d'accepter les exigences de la société, même lorsque celles-ci vont à l'encontre de leurs intérêts scolaires. Et, généralement, les croyances sociales veulent que la femme soit toujours en deçà de l'homme en matière de réussite scolaire, professionnelle et sociale.

Croyances sociales et religieuses : « Encourager les hommes à laisser leurs femmes continuer leurs études. Ça, c'est un peu compliqué, les hommes, même lorsqu'ils laissent leurs femmes poursuivre les études, ils ont une certaine crainte qu'elles arrivent à un certain niveau supérieur au leur. Ça, c'est quelque chose de naturel. La plupart d'entre nous n'aimeraient pas que nos dames arrivent à un niveau qui vraiment... » (H/LURB 2)

Tableau LXXVI. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Croyances sociales et religieuses	5	9	14 (78)
Mariages et grossesses précoces	2	2	4 (22)
Total			18
Désavantage des garçons			
Évolution des mentalités en faveur des filles	0	5	5 (100)
Total			5
Désavantage commun des filles et des garçons			
Pauvreté	0	1	1 (100)
Total			1

Les hommes, les seuls à tenter d'expliquer le désavantage scolaire des garçons, le justifient en appelant à l'évolution des mentalités en faveur des filles, qui aurait conduit à la féminisation de l'école et de plus en plus au malaise scolaire des garçons.

Évolution des mentalités en faveur des filles : « Il y a une évolution dans les mentalités. Dans le passé, il y avait des différences importantes entre les garçons et les filles (...) Parce que le fait même d'amener les filles à l'école, elles restent à l'école, elles sont instruites, elles ont une nouvelle perception de la société et cette perception les pousse à refuser, je dis bien refuser certaines tâches. » (H/LURB 2)

Le tableau LXXVII présente les facteurs socioéconomiques attribués au contexte familial des élèves. Dans cette sous-catégorie, les femmes expliquent indirectement le désavantage des garçons par le fait que les filles profiteraient davantage de l'instruction des parents. Les garçons, qui passent plus de temps à l'extérieur de la maison, seraient moins enclins à demander de l'aide aux parents dans le cadre de leurs apprentissages. En ce sens, l'instruction des parents, notamment celle de la mère serait, de manière plus marquée, un avantage scolaire de la fille.

Instruction des parents : « Les parents qui sont instruits en font un devoir d'encadrer leurs enfants, surtout les filles. » (F/LURB 2)

Tableau LXXVII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Corvées domestiques	1	1	2 (50)
Attentes différenciées des parents	0	1	1 (25)
Climat familial	1	0	1 (25)
Total			4
Désavantage des garçons			
Instruction des parents	3	0	3 (100)
Total			3

4.5.2.2 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple-école-enseignant LURB 2

Les facteurs de la catégorie liée au couple école-enseignant sont très peu abordés. Les tableaux LXXVIII et LXXIX les rapportent.

Tableau LXXVIII. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des garçons			
Tenue uniforme scolaire	0	2	2 (100)
Total			2

Les facteurs attribués aux caractéristiques de l'établissement

Tableau LXXIX. Fréquences d'occurrence des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage commun des filles et des garçons			
Distances	2	1	3 (60)
Insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles	2	0	2 (40)
Total			5

4.5.2.3 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons

Les femmes expliquent le désavantage scolaire des filles par l'attitude parfois libertine de celles-ci pouvant entraîner des grossesses involontaires et précoces et aboutir à l'abandon scolaire. Une deuxième explication que les femmes trouvent au désavantage scolaire des filles a trait au manque de confiance en elles-mêmes face aux sciences et à leur complexe d'infériorité

vis-à-vis des garçons dans les classes de sciences. Du fait de ce manque de confiance en elles-mêmes selon les répondantes, les filles désertent les filières scientifiques pour se confiner dans les filières littéraires.

Comportement des filles : « Un garçon peut se permettre d'être libertin sans que cela n'ait des conséquences sur sa propre personne. Alors qu'il suffit d'une petite déviation à la fille pour en subir les conséquences, c'est ce qui arrive souvent. » (F/LURB 2)

Manque de confiance et complexe des filles : « Les filles se laissent faire, parce qu'elles ont le complexe devant les garçons et se trouvent confinées dans les classes L, L'... » (F/LURB 2)

Tableau LXXX. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des filles			
Comportement des filles	4	0	4 (45)
Manque de confiance et complexe des filles	3	0	3 (33)
Crises des filles	1	0	1 (11)
Usage du temps/féminité	0	1	1 (11)
Total			9
Désavantage des garçons			
Intérêt/Motivation	1	0	1 (100)
Total			1

4.5.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire LURB 2

Le tableau LXXXI présente les facteurs explicatifs des perceptions des répondants liés à la politique éducative, notamment en matière d'égalité scolaire entre les filles et les garçons. Nous remarquons que la perception des répondants des facteurs attribués à la politique est divergente entre les femmes et les hommes. Les hommes expliquent le désavantage des garçons par la discrimination faite contre ces derniers et la discrimination positive en faveur des filles. En agissant de manière exclusive sur le maintien et la réussite scolaire des filles, les programmes d'amélioration de la situation scolaire des filles occasionneraient le recul scolaire des garçons. Ainsi, les répondants, seulement les hommes, les perçoivent comme une sorte de discrimination faite contre les garçons.

Discrimination contre les garçons : « Il y a des programmes qui sont venus pour corriger les inégalités, mais aujourd'hui ces programmes ont commencé à créer d'autres inégalités. Il y a quelques années, on offrait des bourses aux filles qui ont bien travaillé. Mais je n'ai

jamais vu qu'on a offert des bourses aux garçons. Ça, c'est une discrimination qui crée une autre inégalité. Il y a Miss math, les bourses FAWÉ, etc.. » (H/LURB 2)

Discrimination positive en faveur des filles : « Le fait qu'on mette l'accent sur la scolarisation des filles se répercute comme un désavantage sur l'autre sexe. On remarque maintenant que les garçons ne font plus d'effort. On l'a constaté. » (H/LURB 2)

Tableau LXXXI. Fréquences d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique selon la perception des répondants

Facteurs explicatifs du :	F	H	T (%)
Désavantage des garçons			
Discrimination contre les garçons	0	10	10 (50)
Discrimination positive en faveur des filles	0	3	3 (15)
Reprise des filles à l'école après la grossesse	2	0	2 (10)
École privée	0	2	2 (10)
La politique de l'EPT et la volonté politique des dirigeants	3	0	2 (10)
Mise en œuvre inefficace et incohérente	0	1	1 (5)
Total			20

L'EPT et la volonté politique des dirigeants sont jugées très pertinentes par les femmes en vue d'améliorer de la situation scolaire des filles. En revanche, ce facteur favorable à la situation scolaire des filles aurait des répercussions négatives sur la situation scolaire des garçons.

La politique de l'EPT et la volonté politique des dirigeants : « L'État fait une promotion de l'égalité scolaire (...) à travers une volonté politique et sociale. Il y a même la journée nationale de l'éducation des filles. » (F/LURB 2)

4.5.3 Les propositions d'amélioration des répondants du LURB 2

Le tableau LXXXII présente les propositions d'amélioration préconisées par les répondants du LURB 2. Ces propositions sont différentes entre les femmes et les hommes, sans être contradictoires pour autant. Les femmes proposent de former les filles au leadership et les hommes, de promouvoir un environnement lettré 'genré', c'est-à-dire de revoir l'usage systématique du masculin neutre dans les supports pédagogiques en privilégiant l'usage du féminin lorsque cela s'applique.

Sensibiliser et former les filles au leadership : « Il faut que les filles aient plus de personnalité et ne se laissent plus faire, s'il le faut, qu'on intègre une formation dans ce sens. » (F/LURB 2)

Promouvoir un environnement lettré 'genré' : « Par exemple, moi je suis prof de math, je traitais d'un chapitre sur les dénombrements, il y avait un groupe de quatre femmes et six hommes. Nous voulions élire un bureau composé d'un président, d'un rapporteur et d'un

secrétaire. J'ai mis pour président (e) et je leur ai dit que nous sommes dans l'approche genre et que si l'élève conçoit que le président ne peut être qu'homme, en ce moment il y aura une différence d'approche. Par exemple à ce poste, si on met seulement un « président. », il n'y aurait que six possibilités. Alors qu'en mettant « président (e). », il y a dix possibilités. Je crois que pour ces petits cas subtils là, nous devons faire beaucoup d'efforts, nous les enseignants. » (H/LURB 2)

Tableau LXXXII. Fréquences d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire

Propositions d'amélioration de la situation scolaire :	F	H	T (%)
Des filles			
Promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes	2	1	3 (19)
Lutter contre les mariages et les grossesses précoces	1	2	3 (19)
Promouvoir un environnement lettré 'genré'	0	3	3 (19)
Sensibiliser et former les filles au leadership	3	0	3 (19)
Promouvoir la discrimination positive en faveur des filles	2	0	2 (12)
Redistribuer les tâches au sein de la famille	1	1	2 (12)
Total			16
Des garçons			
Parité et méritocratie	0	2	2 (50)
Baser les actions de la politique du genre sur la recherche	1	0	1 (25)
Promouvoir la discrimination positive en faveur des garçons	0	1	1 (25)
Total			4
Commune des filles et des garçons			
Sensibiliser et éduquer les parents	1	6	7 (50)
Renforcer les capacités des femmes	0	4	4 (29)
Réduire la pauvreté et augmenter les infrastructures	2	0	2 (14)
Former et sensibiliser les enseignants	0	1	1 (7)
Total			14

Pour l'amélioration de la situation scolaire commune des filles et des garçons, les hommes surtout proposent de sensibiliser et d'éduquer les parents et de renforcer les capacités des femmes.

Sensibiliser et éduquer les parents : « Au niveau des médias, il est bon d'instaurer le débat sur le genre pour que tout le monde puisse participer. Non seulement en français, mais aussi en langues nationales pour que tous puissent participer. » (H/LURB 2)

Renforcer les capacités des femmes : « ...d'essayer de mieux renforcer les capacités des femmes pour qu'elles puissent valablement occuper les postes de responsabilité... » (H/LURB 2)

4.5.4 Les conceptions de l'égalité scolaire des répondants du LURB 2

Les propositions d'amélioration au chapitre de l'égalité scolaire furent énoncées durant les échanges au sujet de la définition du concept d'égalité scolaire, dans le sens de savoir en réalité ce qu'on veut améliorer. Là encore, les définitions et les solutions varient en fonction du sexe des répondants. Ainsi, le tableau LXXXIII montre que les femmes mentionnent un très petit nombre de thèmes. Les hommes, quant à eux, définissent l'égalité scolaire suivant huit thèmes différents, dont les deux plus récurrents sont plutôt contradictoires : l'égalité scolaire étant successivement présentée comme sans objet du fait de sa base idéologique occidentale, puis comme un idéal et un processus dont il faut attendre patiemment la réalisation.

Sans objet/idéologie occidentale : « Il y a des tâches dans la société qui incombent naturellement à la femme (...) On veut forcer les choses et ce sera contre-productif en mon sens (...) ce que je disais sur le paradigme même de la question du genre et de l'égalité (...) On se laisse embarquer sur le point de vue des occidentaux sur cette question-là, donc d'apporter des modèles de l'extérieur et les calquer dans notre société, ce n'est que source de tension. » (H/LURB 2)

Un idéal/un processus : « L'égalité est un idéal vers lequel on tend (...) Par rapport à cette approche genre là dont vous parlez, je crois qu'il y a certains aspects qui sont dans l'ordre naturel des choses. L'essentiel est de laisser faire les choses, la nature va faire de sorte que tout s'équilibre. » (H/LURB 2)

Ils disent en outre que l'égalité scolaire entre les filles et les garçons doit être vue comme une complémentarité et une stimulation mutuelle, ce qui justifie la pertinence de la mixité filles-garçons dans les écoles. Ils disent également qu'elle est une utopie, du fait de sa complexité.

Complémentarité et stimulation mutuelle : « Je dis que pour une bonne marche de la société, les femmes doivent avoir des tâches spécifiques qui leur sont réservées, les hommes aussi, la complémentarité (...) Les femmes et les hommes sont d'égale utilité dans la société, c'est comme les deux jambes d'une même personne, elles ont la même utilité, mais il faut qu'il y ait une spécification dans les tâches. » (H/LURB 2)

Utopie du fait de sa complexité : « Je pense que l'égalité entre homme et femme au Sénégal ce sera un peu difficile; il y aura des solutions difficiles à trouver (...) puisque la femme est naturellement prédestinée à s'occuper de l'éducation des enfants. » (H/LURB 2)

Enfin, l'égalité scolaire comme une égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons est mentionnée par les hommes comme par les femmes.

Une égalité d'accès à l'éducation: « Il n'y a pas de discrimination au niveau des études. Il y a une égalité, quelle que soit l'origine sociale, le fils de paysan ou de ministre, fille et garçon... » (H/LURB 2)

Tableau LXXXIII. Fréquences d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire selon les répondants

Code/groupe	F	H	T (%)
Sans objet/idéologie occidentale	0	9	9 (27)
Un idéal/un processus	0	8	8 (24)
Une égalité d'accès à l'éducation	2	5	7 (21)
Complémentarité et stimulation mutuelle	0	3	3 (9)
Utopie du fait de sa complexité	0	3	3 (9)
Traitement et qualité	2	0	2 (6)
Réussite	1	0	1 (2)
Utopie suivant la thèse religieuse	0	1	1 (2)
Total			34

Concernant les conditions de réalisation de l'égalité scolaire, nous remarquons dans le tableau LXXXIV que la majorité des thèmes sont émis par les femmes, mais à une faible fréquence d'occurrence.

Tableau LXXXIV. Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire

Code/groupe	F	H	T (%)
Non-discrimination	0	2	2
Élimination des sources de différence	1	0	1
Instruction et autonomie des filles et des femmes	1	0	1
Maintien des filles à l'école	1	0	1
Valorisation des acquis scolaire	1	0	1
Total			12

Résumé des résultats du LURB 2

Nous remarquons dans les résultats du LURB 2 que les hommes sont en général plus prolixes que les femmes. Dans le même temps, nous notons des points de vue souvent contradictoires, non seulement entre les deux groupes, mais aussi au sein du groupe des hommes. Les divergences de points de vue au sein des groupes des hommes sont en effet très marquées notamment en ce qui concerne les perceptions de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons; les propositions d'amélioration et les conceptions de l'égalité scolaire.

Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire

Les hommes soulignent qu'il existe certaines différences pas toujours liées au sexe des élèves et qui relèveraient d'une autre forme de discrimination sociale. Autrement dit, certaines différences scolaires qui peuvent apparaître entre les filles et les garçons pourraient simplement être les résultats d'une forme de discrimination sociale. De ce lot par exemple figurent les effets des décisions politiques tendant à privilégier une localité ou un groupe en matière d'offre d'éducation. Les hommes perçoivent en outre une situation des écarts scolaires entre les filles et les garçons qui ne se présenteraient pas pareillement entre le milieu urbain et le milieu rural ou tout simplement entre les régions. Les perceptions de la situation au sein du lycée sont contradictoires entre les hommes et les femmes. Les uns perçoivent une situation scolaire avantageuse aux filles et une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons et les autres, un rapport négatif des filles aux sciences.

Les facteurs explicatifs des perceptions des répondants

Concernant le contexte social général du lycée, les répondants expliquent le désavantage scolaire des filles par les croyances sociales et religieuses qui alimentent une idéologie de domination et de discrimination à l'égard des filles. Aussi bien les femmes que les hommes dénoncent les croyances sociales et religieuses comme facteurs de désavantage scolaire pour les filles. Toutefois, les propos des hommes des LRUR 3; LURB 2 ET LURB1 présentent des divergences de points de vue important Les hommes expliquent le désavantage scolaire des garçons par l'évolution des mentalités en faveur des filles. Dans le contexte familial des élèves, les femmes expliquent indirectement le désavantage des garçons par le fait que les filles profiteraient plus qu'eux de l'instruction des parents.

Les facteurs en lien avec le couple école-enseignant sont mentionnés à travers un très petit nombre de thèmes portant sur les aspects d'ordre structurel et sur les caractéristiques du lycée, mais à de très faibles fréquences.

Concernant la catégorie des facteurs attribués aux caractéristiques des filles, ce sont les femmes qui évoquent la quasi-totalité des thèmes. Elles expliquent le désavantage scolaire des filles par le comportement souvent libertin de celles-ci et par leur manque de confiance en elles-mêmes face aux sciences et leur complexe d'infériorité vis-à-vis des garçons dans les classes de sciences.

Les facteurs mentionnés par les répondants dans la catégorie renvoyant à la politique sont divergents entre les hommes et les femmes. Les hommes expliquent le désavantage scolaire des garçons par la discrimination faite contre ceux-ci et la discrimination positive en faveur des filles. Les femmes l'expliquent indirectement par la politique de l'EPT et la volonté politique des dirigeants, dont les objectifs communs sont pour l'amélioration de la situation scolaire des filles.

Les propositions d'amélioration de la situation des répondants

Les propositions d'amélioration de la situation avancées par les répondants du LURB 2 sont peu nombreuses. Les femmes proposent pour l'amélioration de la situation des filles en sciences de sensibiliser et de former celles-ci au leadership. Les hommes eux, proposent de promouvoir un environnement lettré 'genré'. En outre, les hommes proposent pour l'amélioration de la situation commune des filles des garçons, de sensibiliser et d'éduquer les parents et de renforcer les capacités des femmes.

Les conceptions des répondants de l'égalité scolaire

Concernant la définition, mais surtout les conditions de réalisation de l'égalité scolaire, les femmes mentionnent très peu de thèmes et avec de très faibles fréquences d'occurrences. Les hommes définissent l'égalité scolaire à travers plusieurs thèmes dont les cinq les plus récurrents portent sur l'égalité scolaire comme : 1) sans objet du fait de sa base idéologique occidentale; 2) un idéal et un processus dont il faut attendre fatalement la réalisation avec le temps pour éviter de troubler la paix sociale; 3) Une égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons, 4) une complémentarité et une stimulation mutuelle entre les filles et les garçons et 5) une utopie du fait de sa complexité.

4.6 Analyse transversale des résultats des cinq lycées

Nous présentons dans cette sixième partie du chapitre 4 l'analyse transversale, soit l'analyse sur l'ensemble des groupes de discussion des cinq lycées. Il y a quelques rappels importants à apporter avant d'aborder cette analyse. De nos cinq lycées, trois d'entre eux sont du milieu rural et deux du milieu urbain. Parmi les lycées, le lycée rural 3 ne compte qu'un groupe d'entrevue, celui des hommes, alors que tous les autres comptent deux groupes de discussion, un pour les hommes et un pour les femmes.

Comme dans la présentation longitudinale des résultats par lycée, nous nous basons sur les fréquences d'occurrences brutes et conservons les mêmes formats de tableaux pour l'analyse transversale. Toutefois, pour permettre une comparaison par milieu (5 groupes de discussion ruraux et 4 groupes de discussion urbains) et par sexe (cinq groupes d'hommes et 4 groupes de femmes), nous exprimons les fréquences d'occurrence de chaque code en pourcentage en fonction du nombre de groupes.

Par souci de rigueur, nous avons défini des critères qui encadrent l'examen de ces résultats. Trois critères nous servent à identifier une tendance générale : 1) le code doit être présent dans les deux groupes (urbain et rural ou hommes et femmes) ; 2) il doit présenter plus de 25% comme pourcentage d'occurrence dans l'un ou l'autre groupe ; 3) et la fréquence brute totale de la rangée doit être supérieure ou égale à 15. Pour que se dessine une tendance de groupes, nous considérons deux critères : 1) le code doit représenter au moins 75% de pourcentage d'occurrences dans l'un ou l'autre groupe (urbains ou ruraux, femmes ou hommes) et 2) la fréquence brute totale de la rangée doit être supérieure ou égale à 10. Lorsque cela nous semble pertinent, nous ajoutons certains points de vue minoritaires ou des points de vue divergents. Certains points de vue minoritaires qui n'apportent pas de surprise ou de nouvelles perspectives ne sont pas souvent retenus.

4.6.1 Les perceptions des groupes au regard de la situation de l'égalité scolaire

En ce qui a trait aux perceptions de la situation de l'égalité scolaire, nous constatons que les données sont davantage influencées par le sexe des répondants que par les caractéristiques du milieu (urbain ou rural). Nous analysons ici les réponses sur les perceptions des groupes de la situation de l'égalité scolaire au niveau national et au sein du lycée, d'abord en fonction du milieu, puis en fonction du sexe.

Les perceptions des groupes de la situation de l'égalité scolaire en fonction du milieu

Au sein du lycée, trois perceptions de l'égalité scolaire ressortent, tant en milieu urbain que rural : la situation scolaire avantage les filles, mais aussi, les filles entretiennent un rapport négatif aux sciences et elles redoublent, échouent ou abandonnent davantage que les garçons. En outre, les groupes du milieu rural perçoivent l'existence d'une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons.

Tableau LXXXV. Pourcentages d'occurrences des perceptions de la situation au niveau national en fonction du milieu

Code/milieu	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Différences prenant la forme d'une discrimination sociale	50	50	34
Disparités selon le milieu	49	41	32
Rapport négatif des filles aux sciences	41	49	14
Avantage scolaire des filles	44	56	13
Disparités selon le niveau d'enseignement	46	44	12

Au sein du lycée, deux perceptions de l'égalité scolaire ressortent, tant en milieu urbain que rural : la situation scolaire avantage les filles, mais aussi que les filles entretiennent un rapport négatif aux sciences. En outre, les groupes du milieu rural perçoivent l'existence d'une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons.

Tableau LXXXVI. Pourcentages d'occurrences des perceptions de la situation au sein du lycée en fonction du milieu

Code/milieu	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Avantage scolaire des filles au lycée	39	61	41
Rapport négatif des filles aux sciences au lycée	42	58	41
Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons	17	83	28
Redoublement échec et abandon scolaire des filles	32	68	22
Frustration cachée	48	52	7
Avantage des filles en sciences au lycée	20	80	6

Les perceptions des groupes de la situation de l'égalité scolaire en fonction du sexe

Pour ce qui est des perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national, cette fois en fonction du sexe (tableau LXXXVII), les hommes comme les femmes perçoivent l'existence de certaines différences qui ne seraient pas toujours liées au sexe des élèves, mais qui transparaissent sur la situation scolaire des filles et des garçons, ainsi que des disparités entre les filles et les garçons qui varient selon le milieu social de l'établissement.

Tableau LXXXVII. Pourcentages d'occurrences des perceptions de la situation au niveau national en fonction du sexe des groupes

Code/genre	F	H	Fréquence
	(%)	(%)	brute totale
Différences prenant la forme d'une discrimination sociale	44	56	34
Disparités selon le milieu	53	47	32
Rapport négatif des filles aux sciences	48	52	14
Avantage scolaire des filles	0	100	13
Disparités selon le niveau d'enseignement	64	36	12

Les perceptions de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons au sein du lycée, présentées dans le tableau LXXXVIII, montrent qu'hommes et femmes parlent d'un rapport négatif des filles aux sciences et du redoublement, de l'échec et de l'abandon scolaire des filles.

Tableau LXXXVIII. Pourcentages d'occurrences des perceptions de la situation au sein du lycée en fonction du sexe des groupes

Code\genre	F (%)	H (%)	Fréquence
			brute totale
Avantage scolaire des filles au lycée	0	100	41
Rapport négatif des filles aux sciences au lycée	44	56	41
Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons	0	100	28
Redoublement échec et abandon scolaire des filles	46	54	22
Frustration cachée	100	0	7
Avantage des filles en sciences au lycée	0	100	6

Toutefois, nous remarquons des divergences entre les groupes. Les hommes rapportent percevoir la vulnérabilité des garçons et leur désaffection de l'école en même temps qu'une situation scolaire qui avantage les filles, des thèmes complètement absents du discours des femmes.

4.6.2 Les facteurs explicatifs des perceptions des groupes

Nous examinons ci-après les quatre catégories de facteurs qui expliquent les perceptions sur l'égalité scolaire : les facteurs du contexte socioéconomique, ceux attribués au couple école-enseignant, ceux attribués aux caractéristiques des filles et ceux attribués à la politique d'égalité scolaire. Dans chaque catégorie, nous essayons de faire ressortir les réponses des groupes en

fonction du milieu (urbain ou rural), puis en fonction du sexe des groupes. Parmi ces facteurs, l'influence des caractéristiques du milieu (urbain ou rural) et celle du sexe des participants ne se présentent pas de la même manière. Dans les deux premières portant sur le contexte socioéconomique et le couple école-enseignant, la perception des facteurs est davantage influencée par le milieu, avec l'apparition d'une certaine particularité rurale. Dans les deux dernières catégories renvoyant aux facteurs liés aux caractéristiques des filles et à la politique d'égalité scolaire, il semble que le sexe des répondants influence davantage la perception des facteurs.

4.6.2.1 Les facteurs explicatifs liés au contexte social

Nous rappelons que cette catégorie est divisée en deux sous-catégories, celle du contexte social général du lycée et celle du contexte familial des élèves. Nous présentons les deux sous-catégories en fonction du milieu, puis en fonction du sexe des groupes.

Les facteurs explicatifs attribués au contexte social général en fonction du milieu

Au tableau LXXXIX, tant dans les milieux urbains que ruraux, on justifie le désavantage des filles et des garçons par deux facteurs principaux. Les filles subiraient le poids des croyances sociales et religieuses, de même que les mariages et les grossesses précoces. De leur côté, les garçons souffriraient de l'évolution des mentalités en faveur des filles et des effets des modèles féminins sur la réussite scolaire des filles.

Tableau LXXXIX. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général par les groupes en fonction du milieu

Facteurs explicatifs du :	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Croyances sociales et religieuses	45	55	89
Mariages et grossesses précoces	33	67	53
Désavantage des garçons			
Évolution des mentalités en faveur des filles	36	64	26
Modèles féminins	46	54	22
Exode rural	0	100	16
Pragmatisme des gens du milieu	0	100	11

Le milieu rural se distingue du milieu urbain par l'ajout de deux explications supplémentaires du désavantage des garçons : l'exode rural et le pragmatisme des gens du milieu. Ce pragmatisme des gens du milieu désigne le fait que le sexe de l'enfant comme fille ou comme garçon n'influence généralement pas la décision des parents de la localité d'envoyer leur enfant à l'école. Il est important de préciser que le pragmatisme des gens du milieu provient uniquement du lycée rural 1.

Les facteurs explicatifs liés au contexte familial en fonction du milieu

Les facteurs visant à expliquer la situation perçue de l'égalité scolaire et qui sont attribués au contexte familial des élèves apparaissent au tableau XC. Quel que soit le milieu, les groupes expliquent le désavantage scolaire des filles par les corvées domestiques et les attentes différenciées des parents à l'égard de la scolarité de leurs filles et de leurs garçons et ils expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par la pauvreté. Toutefois, les groupes du milieu urbain expliquent indirectement le désavantage des garçons par l'instruction des parents qui profiterait davantage aux filles. Dans les groupes du milieu rural, nous remarquons quatre facteurs qui leur sont quasi-spécifiques. Premièrement, on explique le désavantage scolaire des filles par leur rôle comme soutien économique au sein de la famille et le désavantage scolaire des garçons par leurs rôles pénalisants au sein de la famille, avec certains travaux qu'ils exécutent à la maison au détriment de leurs apprentissages (s'occuper des animaux domestiques par exemple). Enfin, ils expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par l'illettrisme des parents et par les croyances et attitudes de ces derniers.

Tableau XC. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial par les groupes en fonction du milieu

Facteurs explicatifs du :	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Corvées domestiques	28	72	34
Éducation au niveau familial	76	24	21
Attentes différenciées des parents	36	64	16
Soutien économique	0	100	10
Climat familial	100	0	7
Désavantage des garçons			
Instruction des parents	100	0	10
Rôles pénalisants des garçons	0	100	10
Du désavantage commun des filles et des garçons			
Pauvreté	45	55	46
Illettrisme des parents	0	100	32
Croyances et attitudes des parents	19	81	25

Les facteurs explicatifs liés au contexte social général en fonction du sexe des groupes

Le tableau XCI présente les facteurs du contexte social attribués au contexte social général en fonction du sexe des groupes. Les groupes des hommes comme ceux des femmes expliquent le désavantage scolaire des filles par le poids des croyances sociales et religieuses et par les mariages et les grossesses précoces et le désavantage des garçons par le rôle des modèles féminins et l'exode rural. Par ailleurs, les groupes des hommes expliquent aussi le désavantage des garçons par l'évolution des mentalités en faveur des filles, alors que les groupes des femmes l'expliquent par le pragmatisme des gens du milieu.

Tableau XCI. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte social général par les répondants en fonction du sexe des groupes

Facteurs explicatifs du :	F (%)	H (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Croyances sociales et religieuses	33	67	89
Mariages et grossesses précoces	41	59	53
Désavantage des garçons			
Évolution des mentalités en faveur des filles	0	100	26
Modèles féminins	42	58	22
Exode rural	56	44	16
Pragmatisme des gens du milieu	77	23	11

Les facteurs explicatifs attribués au contexte familial en fonction du sexe des groupes

Les pourcentages d'occurrences des facteurs attribués au contexte familial des élèves en fonction du sexe des groupes présentés dans le tableau XCII montrent que les deux groupes expliquent le désavantage scolaire des filles par les corvées domestiques, l'éducation au niveau familial qui avantage les garçons et par les attentes différenciées des parents à l'égard de la scolarité de leurs filles et de leurs garçons. De même les deux groupes expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par la pauvreté, par l'illettrisme des parents et par les attitudes et croyances de ces derniers. Les groupes des hommes, de leur côté, expliquent le désavantage des garçons par les rôles pénalisants de ces derniers au sein de la famille.

Tableau XCII. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués au contexte familial par les répondants en fonction du sexe des groupes

Facteurs explicatifs du :	F (%)	H (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Corvées domestiques	58	42	34
Éducation au niveau familial	71	29	21
Attentes différenciées des parents	29	71	16
Soutien économique	35	65	10
Climat familial	48	52	7
Désavantage des garçons			
Rôles pénalisants des garçons	0	100	10
Instruction des parents	56	44	10
Du désavantage commun des filles et des garçons			
Pauvreté	42	58	46
Illettrisme des parents	59	41	32
Croyances et attitudes des parents	54	46	25

4.6.2.2 Les facteurs explicatifs des perceptions liés au couple-école-enseignant

Les facteurs de cette catégorie sont divisés en trois sous-catégories : les facteurs d'ordre structurel, ceux attribués aux caractéristiques du lycée et ceux attribués à l'enseignant. Nous présentons les trois sous-catégories, d'abord, en fonction du milieu, puis en fonction du sexe des groupes de participants.

Les facteurs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant en fonction du milieu

Les groupes du milieu rural expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par l'âge minimum de fin de scolarité obligatoire de 16 ans qui serait insuffisant, notamment pour les élèves du milieu rural.

Tableau XCIII. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant en fonction du milieu

Facteurs explicatifs du :	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence Brute totale
Désavantage commun des filles et des garçons			
Âge de fin de scolarité obligatoire	20	80	12
Structure des programmes et les barèmes de notation	38	62	9

Les facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée en fonction du milieu

Les pourcentages d'occurrences du tableau XCIV portant sur les facteurs attribués aux caractéristiques du lycée permettent d'identifier un facteur à travers lequel les groupes du milieu rural, comme ceux du milieu urbain, expliquent le désavantage commun des filles et des garçons. Il s'agit de l'insuffisance des infrastructures et des conditions d'études difficiles. Les groupes du milieu rural expliquent le désavantage scolaire des filles par les distances qui séparent souvent les lieux d'habitation de celles-ci de leur lycée.

Tableau XCIV. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée en fonction du milieu

Facteurs explicatifs du :	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Distances	17	83	14
Violences à caractère sexuel	100	0	3
Désavantage des garçons			
Cantines scolaires	0	100	6
Désavantage commun des filles et des garçons			
Insuffisance des infrastructures et conditions d'études difficiles	30	70	39
Abris provisoires	0	100	6

Les facteurs explicatifs attribués à l'enseignant en fonction du milieu

Les groupes des deux milieux ne convergent que sur l'explication du désavantage commun des filles et des garçons. Il serait lié au rôle de l'enseignant comme éducateur, qui le

plus souvent n'est pas adéquatement assumé par ce dernier et au manque de formation de celui-ci. Les groupes des lycées ruraux se distinguent de ceux des milieux urbains du fait qu'ils tentent d'expliquer le désavantage scolaire des filles par les stéréotypes qui marquent le comportement et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Tableau XCV. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant en fonction du milieu

Facteurs explicatifs du :	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Préjugés et stéréotypes sexistes	0	100	14
Remédiations pédagogiques	0	100	5
Désavantage commun des filles et des garçons			
Rôle de l'enseignant	56	44	25
Manque de formation des enseignants	52	48	15
Rôles tous les acteurs	71	29	12
Grèves des enseignants	0	100	3

Les facteurs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant en fonction du sexe des groupes

Une seule explication liée aux structures est ressortie et elle est surtout mentionnée par les hommes. Ces derniers expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par l'âge minimum de fin de scolarité de 16 ans qui serait insuffisant pour permettre aux élèves de compléter leur cycle fondamental.

Tableau XCVI. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant en fonction du sexe des groupes

Facteurs explicatifs du :	F (%)	H (%)	Fréquence brute totale
Désavantage commun des filles et des garçons			
Âge de fin de scolarité obligatoire	20	80	12
Structure des programmes et barèmes de notation	13	87	9

Les facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée en fonction du sexe des groupes

Dans cette sous-catégorie, un seul facteur du tableau XCVII ressort suffisamment pour être mentionné, selon nos critères. Les groupes des femmes et des hommes expliquent le désavantage commun des filles et des garçons par l'insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles.

Tableau XCVII. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques du lycée en fonction du sexe des groupes

Facteurs explicatifs du :	F (%)	H (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Distances	17	83	14
Violences à caractère sexuel	100	0	3
Désavantage des garçons			
Cantines scolaires	56	44	6
Désavantage commun des filles et des garçons			
Insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles	59	41	39
Abris provisoires	38	62	6

Les facteurs attribués à l'enseignant en fonction du sexe des groupes

Les facteurs attribués à l'enseignant à travers lesquels les groupes expliquent leurs perceptions de la situation de l'égalité scolaire ont une fréquence brute faible ; ils sont consignés dans le tableau XCVIII. Les groupes des femmes et des hommes expliquent le désavantage commun des filles et des garçons, principalement par le rôle mal assumé de l'enseignant comme éducateur, qui pénalise les élèves. D'autre part, à la différence des femmes qui le mentionnent 10 fois moins souvent que les hommes, ces derniers expliquent le désavantage des filles par les préjugés et les stéréotypes sexistes qui marquent le comportement et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Tableau XCVIII. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à l'enseignant en fonction du sexe des groupes

Facteurs explicatifs du :	F (%)	H (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Préjugés et stéréotypes sexistes	9	91	14
Remédiations pédagogiques	24	76	5
Désavantage commun des filles et des garçons			
Rôle de l'enseignant	45	55	28
Manque de formation des enseignants	27	73	15
Rôles tous les acteurs	38	62	12
Grèves des enseignants	0	100	3

4.6.2.3 Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des filles et des garçons

Les facteurs explicatifs des perceptions attribués aux caractéristiques des filles en fonction du milieu

Les données du tableau XCIX permettent de voir que les groupes des lycées urbains comme ceux des lycées ruraux expliquent le désavantage scolaire des filles, d'une part, par leur manque de confiance en elles-mêmes face aux sciences et leur complexe d'infériorité vis-à-vis des garçons dans les classes de sciences et, d'autre part, par l'usage que celles-ci font de leur temps en lien avec la féminité. Ainsi, les filles se jugeraient incapables et anticiperaient leur échec dans ces matières et elles s'éloigneraient des filières scientifiques pour se laisser plus de temps pour leurs soins corporels et esthétiques.

Tableau XCIX. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons en fonction du milieu

Facteurs explicatifs du :	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Manque de confiance et complexe des filles	48	52	40
Usage du temps/féminité	51	49	21
Crises des filles	22	78	11
Mariage perçu comme une carrière	48	52	7
Désavantage des garçons			
Comportement des filles	39	61	50
Leadership/Confiance	48	52	19
Intérêt/Motivation	47	53	17
Complexe des garçons	38	62	6

En milieu urbain comme en milieu rural, les répondants attribuent le désavantage des garçons à l'effet du comportement des filles qui avantage ces dernières dans leur scolarité par rapport aux garçons, notamment en termes de discipline. De plus, face au leadership et la confiance dont font preuve certaines filles, mais aussi à l'intérêt et la motivation qui de plus en plus assurent leur réussite scolaire, les garçons se trouveraient intimidés et frustrés. Par ailleurs, les groupes du milieu rural expliquent le désavantage des filles par les crises que connaissent celles-ci à l'école.

Les facteurs explicatifs des perceptions attribués aux caractéristiques des filles en fonction du sexe des groupes

Nous présentons dans le tableau C les facteurs explicatifs de la situation scolaire des filles et des garçons attribués aux caractéristiques des filles en fonction du sexe des groupes. Les groupes des hommes comme ceux des femmes expliquent le désavantage des filles par le manque de confiance en elles-mêmes face aux sciences et leur complexe d'infériorité vis-à-vis des garçons dans les classes de sciences, de même que par l'usage qu'elles font de leur temps en lien avec la féminité. Les deux groupes expliquent le désavantage des garçons par le comportement des filles souvent plus disciplinées que les garçons, et par le leadership et la confiance en elles-mêmes dont font preuve certaines filles. Les hommes quant à eux, expliquent le désavantage des garçons par l'intérêt et la motivation qui caractérisent de nombreuses filles.

Un point de vue minoritaire qui fait état du complexe des garçons et par lequel les groupes des hommes expliquent le désavantage scolaire de ces derniers a également retenu notre attention.

Tableau C. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons en fonction du sexe des groupes

Facteurs explicatifs du :	F (%)	H (%)	Total
Désavantage des filles			
Manque de confiance et complexe des filles	48	52	40
Usage du temps/féminité	58	42	21
Crises des filles	32	68	11
Mariage perçu comme une carrière	100	0	7
Désavantage des garçons			
Comportement des filles	48	52	50
Leadership/Confiance	58	42	19
Intérêt/Motivation	21	79	17
Complexe des garçons	0	100	6

4.6.2.4 Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire

Les facteurs explicatifs des perceptions attribués à la politique scolaire en fonction du milieu

Nous remarquons une longue liste de facteurs attribués à la politique dans le tableau CI, mais dont la plupart ne présentent pas une fréquence brute totale permettant de les classer dans une tendance générale ou une tendance de groupes. Parmi ces derniers, nous retrouvons par exemple le facteur portant sur la politique de zéro redoublement qui est spécifique aux groupes du lycée rural 1, le seul à l'avoir mentionné. Au demeurant, les groupes tant du milieu urbain que du milieu rural expliquent le désavantage des filles par la mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique d'égalité scolaire. Par ailleurs, ils reviennent souvent à la charge pour expliquer le désavantage des garçons, entre autres, par la discrimination positive en faveur des filles et la discrimination faite contre ces derniers. Seuls les groupes du milieu rural expliquent le désavantage des garçons par le rôle de la cellule genre qui travaille essentiellement sur le maintien et la réussite scolaire des filles au sein du lycée.

Tableau CI. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique scolaire en fonction du milieu

Facteurs explicatifs du :	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Mise en œuvre inefficace et incohérente	70	30	26
Politique qui instrumentalise la fille et la femme	56	44	10
Désavantage des garçons			
Discrimination positive en faveur des filles	67	33	21
Discrimination contre les garçons	44	56	18
Le rôle des ONG et des associations de femmes	38	62	12
Reprise des filles à l'école après la grosses	32	68	11
Cellule genre	0	100	10
La politique de l'EPT et la volonté politique des dirigeants	61	39	9
Correction des manuels scolaires	100	0	3
École privée	100	0	3
Désavantage commun des filles et des garçons			
La politique de zéro redoublement	0	100	9
Système éducatif trop bureaucratique	61	39	9

Les facteurs explicatifs des perceptions liés à la politique scolaire en fonction du sexe des groupes

Comme pour le tableau précédent, le tableau CII, représentant les pourcentages d'occurrences des mêmes facteurs, mais ici en fonction du sexe des participants dans les groupes, fournit une longue liste de facteurs, mais qui relèvent essentiellement de points de vue minoritaires. Toutefois, à côté de ces points de vue minoritaires, nous remarquons que femmes expliquent le désavantage des filles par la mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique d'égalité scolaire. Les groupes des hommes quant à eux expliquent ce désavantage des filles par le fait que la politique d'égalité instrumentalise la fille et la femme. Selon eux, les actions dans le cadre de l'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes ne viseraient pas réellement le bénéfice de celles-ci, mais les intérêts politiques des décideurs. Ce facteur est toutefois exclusif au groupe des hommes du lycée rural 3 et du lycée urbain 1.

D'un autre côté, si les femmes mentionnent la pratique au plan politique de la discrimination positive comme favorable à l'égalité scolaire parce que permettant aux filles de combler le gap

qui les sépare des garçons, les hommes quant à eux expliquent le désavantage des garçons par cette discrimination positive en faveur des filles. Les actions de la cellule genre en faveur de la réussite scolaire des filles au lycée, ainsi que les actions perçues par les hommes comme une discrimination contre les garçons, expliqueraient le désavantage scolaire de ces derniers.

Tableau CII. Pourcentages d'occurrences des facteurs explicatifs attribués à la politique scolaire en fonction du sexe des groupes

Facteurs explicatifs du :	F (%)	H (%)	Fréquence brute totale
Désavantage des filles			
Mise en œuvre inefficace et incohérente	56	44	26
Politique qui instrumentalise la fille et la femme	0	100	10
Désavantage des garçons			
Discrimination positive en faveur des filles	58	42	21
Discrimination contre les garçons	0	100	18
Le rôle des ONG et des associations de femmes	47	53	12
Reprise des filles à l'école après la grossesse	49	51	11
Cellule genre	35	75	10
La politique de l'EPT et la volonté politique des dirigeants	81	19	9
Correction des manuels scolaires	71	29	3
École privée	0	100	3
Désavantage commun des filles et des garçons			
La politique de zéro redoublement	0	100	9
Système éducatif trop bureaucratique	61	39	9

4.6.3 Les propositions d'amélioration de la situation de l'égalité scolaire

Dans cette partie, nous examinons les propositions exprimées pour améliorer la situation scolaire des garçons et des filles en fonction de nos deux variables, celle du milieu des lycées et du sexe des groupes de répondants. Nous constatons que les propositions d'amélioration sont cohérentes avec les perceptions de la situation de l'égalité scolaire, elles sont en général influencées par l'appartenance à un sexe ou à l'autre, plus que par le milieu.

Les propositions d'amélioration de la situation en fonction du milieu

Nous présentons dans le tableau CIII les propositions d'amélioration en fonction du milieu (urbain et rural). L'examen des données de ce tableau nous permet de relever que les

groupes des deux milieux proposent pour l'amélioration de la situation scolaire des filles, de les sensibiliser et de les former au leadership et de promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes auprès d'elles, à l'introduction de cette histoire des femmes dans les programmes d'enseignement. Paradoxalement, les groupes du milieu rural proposent en plus, de promouvoir la discrimination positive en faveur des filles.

Tableau CIII. Pourcentages d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire en fonction du milieu

Propositions d'amélioration de la situation scolaire :	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Des filles			
Sensibiliser et former les filles au leadership	45	55	23
Promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes	40	60	17
Promouvoir la discrimination positive en faveur des filles	24	76	15
Lutter contre les mariages et grossesses précoces	86	14	6
Redistribuer les tâches au sein de la famille	56	44	6
Promouvoir un environnement lettré 'genré'	79	21	4
Parrainage	0	100	2
Des garçons			
Baser les actions de la politique d'égalité scolaire sur la recherche	45	55	5
Promouvoir la discrimination positive garçons	56	44	2
Commune des filles et des garçons			
Sensibiliser et éduquer les parents	51	49	22
Former et sensibiliser les enseignants	60	40	20
Réduire la pauvreté et augmenter les infrastructures	28	72	17
Mettre en œuvre la politique de façon holistique et pratique	79	21	16
Renforcer les capacités des femmes	81	19	9
Réviser les programmes et les barèmes de notation	0	100	8
Parité et méritocratie	45	55	5

Pour améliorer la situation commune des filles et des garçons, les groupes des deux milieux préconisent de sensibiliser et d'éduquer les parents, de former et de sensibiliser les enseignants, de réduire la pauvreté et d'augmenter les infrastructures. De leur côté, les groupes du milieu urbain proposent en plus que la politique d'égalité scolaire soit mise en œuvre de façon holistique et pratique.

Les propositions d'amélioration des répondants en fonction du sexe

Dans le tableau CIV, nous présentons les propositions d'amélioration en fonction du sexe des groupes. Les groupes des femmes comme ceux des hommes proposent d'améliorer la situation scolaire des filles, par la sensibilisation et la formation de celles-ci au leadership, par la promotion des modèles féminins et de l'histoire des femmes et par la discrimination positive en faveur des filles. Tous préconisent pour l'amélioration de la situation commune des filles et des garçons, d'abord, de sensibiliser et d'éduquer les parents, ensuite, de former et de sensibiliser les enseignants; puis, de réduire la pauvreté et d'augmenter les infrastructures scolaires et, enfin, de mettre en œuvre la politique d'égalité scolaire de façons holistique et pratique.

Tableau CIV. Pourcentages d'occurrences des propositions d'amélioration de l'égalité scolaire en fonction du sexe des groupes

Propositions d'amélioration de la situation scolaire :	F (%)	H (%)	Fréquence brute totale
Des filles			
Sensibiliser et former les filles au leadership	58	42	23
Promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes	58	42	17
Promouvoir la discrimination positive en faveur des filles	51	49	15
Lutter contre les mariages et grossesses précoces	20	80	6
Redistribuer les tâches au sein de la famille	55	45	6
Promouvoir un environnement lettré 'genré'	29	71	4
Parrainage	0	100	2
Des garçons			
Promouvoir la discrimination positive garçons	0	100	7
Baser les actions de la politique d'égalité scolaire sur la recherche	24	76	5
Parité et méritocratie	0	100	5
Commune des filles et des garçons			
Sensibiliser et éduquer les parents	37	63	22
Former et sensibiliser les enseignants	45	55	20
Réduire la pauvreté et augmenter les infrastructures	70	30	17
Mettre en œuvre la politique de façon holistique et pratique	56	44	16
Renforcer les capacités des femmes	38	62	9
Réviser les programmes et les barèmes de notation	0	100	8

Les trois propositions mentionnées dans la section précédente comme des points de vue minoritaires et portant sur le fait de baser les actions de la politique d'égalité scolaire sur la recherche; de privilégier la parité et la méritocratie pour ne pas léser les garçons et mieux, de

promouvoir la discrimination positive en faveur de ces derniers, relèvent essentiellement des groupes des hommes et visent surtout l'amélioration de la situation scolaire des garçons. Nous faisons état de ces dernières propositions pour souligner qu'elles sont essentiellement attribuables aux hommes et qu'elles visent essentiellement l'amélioration de la situation scolaire des garçons.

4.6.4 Les conceptions de l'égalité scolaire

Tel que nous l'avons remarqué dans chacun des cinq cas et rappelé plus haut, l'appartenance des répondants à un sexe ou à l'autre, dont nous avons constaté l'influence sur les perceptions de la situation de l'égalité scolaire, dans les facteurs attribués aux caractéristiques des filles et à la politique et dans les propositions d'amélioration de la situation, reste plus marquée dans la conception de l'égalité scolaire, dans cette analyse transversale. Ainsi, le contraste dans les conceptions de l'égalité scolaires ne diffère presque pas en fonction du milieu, mais essentiellement en fonction du sexe.

Nous cherchons à faire ressortir la conception que les répondants ont de l'égalité scolaire et dans cette perspective, nous nous intéressons d'abord aux définitions qu'ils donnent de celle-ci, en fonction du milieu, puis du sexe des répondants.

La définition de l'égalité scolaire en fonction du milieu

Le tableau CV présente les thèmes que les groupes du milieu urbain et du milieu rural énoncent lorsqu'ils tentent de définir l'égalité scolaire. L'observation des données de ce tableau permet de noter globalement qu'il n'y a pas de différences importantes entre la conception de l'égalité scolaire entre le milieu urbain et le milieu rural. La tendance générale que nous pouvons noter fait de l'égalité scolaire une égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons, et une égalité qui devrait se manifester par un même traitement et une même qualité d'éducation pour tous les élèves. Nous constatons que le seul thème qui présente une tendance des groupes émane du milieu urbain; il s'agit d'une conception de l'égalité scolaire comme contestable du fait de sa base idéologique occidentale.

Tableau CV. Pourcentages d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire en fonction du milieu

Code/milieu	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Une égalité dans l'accès à l'éducation	48	52	40
Traitement et qualité	29	71	20
Utopie du fait de sa complexité	56	44	12
Sans objet/idéologie occidentale	75	25	11
Réussite	35	65	10
Utopie suivant la thèse religieuse	61	39	10
Un idéal/un processus	100	0	8
Complémentarité et stimulation mutuelle	56	44	6
Équité et Combat pour l'espèce humaine	0	100	1

La définition de l'égalité scolaire en fonction du sexe des groupes

En observant les données du tableau CVI qui portent sur les pourcentages d'occurrence des définitions de l'égalité scolaire en fonction du sexe des groupes, nous remarquons que les conceptions sont plus contrastées que dans le tableau précédent. Nous observons également que les hommes énoncent un plus grand nombre de thèmes. Les groupes des femmes, comme ceux des hommes, conçoivent l'égalité scolaire en termes d'égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons, d'égalité de traitement et de qualité d'éducation égale pour tous les élèves. Trois thèmes se retrouvent surtout dans le discours des hommes. Le premier conçoit l'égalité scolaire comme une utopie du fait de sa complexité; la deuxième porte sur la conception de l'égalité scolaire comme sans objet du fait de sa base idéologique occidentale et le troisième, comme une utopie suivant la thèse religieuse. Une tendance émanant du groupe des femmes conçoit l'égalité scolaire comme une égalité de réussite. Celle-ci fait référence selon les femmes au fait qu'en plus d'accéder à l'école, que les filles parviennent à une réussite égale à celle des garçons, notamment dans les disciplines scientifiques.

Tableau CVI. Pourcentages d'occurrences des définitions de l'égalité scolaire en fonction du sexe des groupes

Code/genre	F (%)	H (%)	Fréquence brute totale
Une égalité dans l'accès à l'éducation	40	60	40
Traitement et qualité	51	49	20
Utopie du fait de sa complexité	20	80	12
Sans objet/idéologie occidentale	0	100	11
Réussite	74	26	10
Utopie suivant la thèse religieuse	0	100	10
Un idéal/un processus	0	100	8
Complémentarité et stimulation mutuelle	20	80	6
Équité et Combat pour l'espèce humaine	0	100	1

Les conditions de réalisation de l'égalité scolaire en fonction du milieu

Après la définition de l'égalité scolaire, nous nous intéressons aux conditions de réalisation de celle-ci. Les thèmes recensés dans le tableau CVII ne présentent pas une forte fréquence brute totale. Le principal thème, surtout évoqué en milieu urbain, indique l'instruction et l'autonomie des filles et des femmes comme condition de réalisation de l'égalité scolaire.

Tableau CVII. Pourcentages d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire en fonction du milieu

Code/milieu	Urbain (%)	Rural (%)	Fréquence brute totale
Instruction et autonomie des filles et des femmes	87	13	13
Élimination des sources de différence	29	71	8
Maintien des filles et des garçons à l'école	68	32	8
Valorisation des acquis scolaire	65	35	5
Non-discrimination	56	44	4
Équité telle que promue dans le PAQUET	0	100	1

Les conditions de réalisation de l'égalité scolaire en fonction du sexe des groupes

Les conditions de réalisation de l'égalité scolaire en fonction du sexe présentent un tableau similaire au précédent. Contrairement à la répartition des pourcentages d'occurrences en fonction du milieu, la répartition en fonction du sexe ne permet de dégager ni une tendance générale ni une tendance des groupes.

Tableau CVIII. Fréquences d'occurrences des conditions de réalisation de l'égalité scolaire selon le sexe des participants

Code/genre	F (%)	H (%)	Fréquence brute totale
Instruction et autonomie des filles et des femmes	52	48	13
Élimination des sources de différence	56	44	8
Maintien des filles et des garçons à l'école	43	57	8
Valorisation des acquis scolaire	83	17	5
Non-discrimination	0	100	4
Équité telle que promue dans le PAQUET	0	100	1

Synthèse générale des résultats

Dans le tableau CIX, nous procédons à une récapitulation des résultats de l'analyse transversale des cinq lycées en fonction du milieu (urbain, rural) et du sexe (femmes, hommes) en n'y présentant que les résultats qui répondaient à nos critères

Selon que les répondants réfèrent aux filles, aux garçons ou aux deux, nous allons adopter les signes suivants : **F-** = qui réfère au désavantage scolaire des filles et **F+** lorsque c'est le contraire ; **M-** = qui réfère au désavantage scolaire des garçons et **M+** pour le contraire ; **FM-** = qui réfère au désavantage commun des filles et des garçons et **FM+** pour son contraire.

Tableau CIX.Synthèse générale des résultats de la recherche

Tableau récapitulatif des résultats de l'analyse transversale Code/en fonction du milieu En fonction du sexe	Urbain		Rural	
	F	H	F	H
	Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire			
Au niveau national				
Différences prenant la forme d'une discrimination sociale	FM ^{-a}	FM-	FM-	FM-
Disparités selon le milieu	FM-	FM-	FM-	FM-
Avantage scolaire des filles				F+
Au sein du lycée				
Avantage scolaire des filles au lycée		F ^{+b}		F+
Rapport négatif des filles aux sciences au lycée	F ^{-c}	F-	F-	F-
Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons				M-
Facteurs explicatifs selon la perception des répondants				
Les facteurs du contexte social				
Ceux du contexte social général				
Croyances sociales et religieuses	F-	F-	F-	F-
Mariages et grossesses précoces	F-	F-	F-	F-
Évolution des mentalités en faveur des filles		M ^{-d}		M-
Modèles féminins	M-	M-	M-	M-
Exode rural			M-	M-
Pragmatisme des gens du milieu			M-	
Pauvreté	FM-	FM-	FM-	FM-
Ceux du contexte familial				
Corvées domestiques	F-	F-	F-	F-
Éducation au niveau familial	F-	F-		
Attentes différenciées des parents	F-	F-	F-	F-
Soutien économique			F-	F-
Rôles pénalisants des garçons				M-
Illettrisme des parents			FM-	FM-
Croyances et attitudes des parents			FM-	FM-
Les facteurs attribués au couple école-enseignant				
Facteurs d'ordre structurel attribués au couple école-enseignant				
Âge de fin de scolarité obligatoire de 16 ans insuffisant (impertinent)				FM-
Structure des programmes et barèmes de notation				FM-
Facteurs attribués aux caractéristiques du lycée				
Distances				F-
Insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles	FM-	FM-	FM-	FM-
Facteurs attribués à l'enseignant				
Rôle de l'enseignant	FM-	FM-	FM-	FM-
Manque de formation des enseignants	FM-	FM-	FM-	FM-
Préjugés et stéréotypes sexistes				F-
Les facteurs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons				

Tableau récapitulatif des résultats de l'analyse trans Code/en fonction du milieu En fonction du sexe (suite 1)	Urba	Rural	Urba	Rural
	in		in	
Manque de confiance et complexe des filles	F-	F-	F-	F-
Usage du temps/féminité	F-	F-	F-	F-
Meilleur comportement des filles	M-	M-	M-	M-
Leadership/Confiance	M-	M-	M-	M-
Intérêt/Motivation		M-		M-
Complexe des garçons		M-		M-
Les facteurs attribués à la politique scolaire de genre				
Mise en œuvre inefficace et incohérente	F-	F-	F-	F-
Discrimination positive en faveur des filles	M-	M-	M-	M-
Discrimination contre les garçons		M-		M-
Le rôle des ONG et des associations de femmes				M-
Cellule genre				M-
La politique de zéro redoublement				FM-
Système éducatif trop bureaucratique	FM-	FM-	FM-	FM-

Tableau récapitulatif des résultats de l'analyse transversale Code/en fonction du milieu En fonction du sexe (suite 2)	Urbain		Rural	
	F	H	F	H
Les propositions d'améliorations				
Sensibiliser et former les filles au leadership	F+	F+	F+	F+
Promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes	F+	F+	F+	F+
Promouvoir la discrimination positive en faveur des filles			F+	F+
Lutter contre les mariages et grossesses précoces	F+	F+		
Baser les actions de la politique d'égalité scolaire sur la recherche				M ^{+e}
Promouvoir la discrimination positive garçons				M+
Parité et méritocratie				M+
Sensibiliser et éduquer les parents	FM ^{+f}	FM+	FM+	FM+
Former et sensibiliser les enseignants	FM+	FM+	FM+	FM+
Réduire la pauvreté et augmenter les infrastructures	FM+	FM+	FM+	FM+
Mettre en œuvre la politique de façon holistique et pratique	FM+	FM+	FM+	FM+
Les conceptions des répondants de l'égalité scolaire				
Définitions de l'égalité scolaire				
Une égalité dans l'accès à l'éducation	x	x	x	x
Une égalité de traitement et de qualité	x	x	x	x
Une égalité de réussite	x		x	
Utopie du fait de sa complexité		x		x
Utopie suivant la thèse religieuse		x		x
Sans objet/idéologie occidentale		x		x
Conditions de réalisation de l'égalité scolaire				
Instruction et autonomie des filles et des femmes	x	x		
Élimination des sources de différence			x	x
Maintien aussi bien des filles que des garçons à l'école		x		
Non-discrimination		x		x

a : FM- réfère au désavantage commun des filles et des garçons

- b : F+ réfère à l'avantage scolaire des filles
- c : F- réfère au désavantage scolaire des filles
- d : M- réfère au désavantage scolaire des garçons
- e : M+ réfère à l'avantage scolaire des garçons
- f : FM+ réfère à l'avantage commun des filles et des garçons

CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce cinquième et dernier chapitre de notre thèse, nous essayons de répondre à nos questions de recherche à la lueur des résultats. À cette étape de notre travail, il s'avère important de jeter un regard prudent sur ces données, au vu de la richesse de la littérature scientifique sur la problématique de l'égalité scolaire. En effet, de nombreuses études ont exploré bon nombre des champs concernés par notre recherche et y ont apporté des réponses pertinentes et variées. Nous avons réalisé ce travail pour tenter d'éclairer la situation particulière du Sénégal en matière d'égalité scolaire. C'est pourquoi, dans ce présent chapitre, nous examinons nos résultats à la lumière de l'état des connaissances sur la question de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons et les revisitons à l'aune de notre cadre conceptuel. Cette démarche nous permet d'apporter l'éclairage souhaité et de mettre en évidence la contribution de ce travail à l'état des connaissances dans les sciences de l'éducation, notamment en matière d'égalité scolaire de genre. Ainsi, nous procédons dans un premier temps à l'interprétation et à la discussion des résultats en plusieurs étapes, en essayant de faire des regroupements lorsque cela est pertinent. Ensuite, nous mettons en lumière la contribution de notre recherche à la connaissance dans les sciences de l'éducation, en essayant de faire émerger les éléments d'originalité qui découlent de nos résultats. Enfin, nous faisons ressortir les limites de la recherche et les pistes de recherche qui peuvent faire l'objet de nouveaux projets.

5.1 Les perceptions de la situation de l'égalité scolaire

Question de recherche 1 : Quelles perceptions ont les enseignants sénégalais de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons ?

Les caractéristiques de la situation de l'égalité scolaire, c'est-à-dire les formes que prennent les écarts scolaires entre les filles et les garçons tels que perçus par les participants, présentent à la fois des similarités et des contrastes avec ce que nous retrouvons dans les études scientifiques. Les perceptions des répondants de la situation de l'égalité scolaire au niveau national portent sur l'existence de certaines différences qui prendraient la forme d'une discrimination sociale, et sur celle de disparités scolaires entre les filles et les garçons qui varient selon les spécificités du milieu. Les perceptions de la situation au sein du lycée font davantage référence au rapport négatif des filles aux sciences. Toutefois, l'élément le plus marquant dans cette section concerne

le contraste important dans les perceptions de la situation selon le sexe des participants. En effet, les hommes seuls réfèrent à une situation scolaire générale avantageuse aux filles et désavantageuse aux garçons.

Concernant les perceptions de la situation de l'égalité scolaire au niveau national, le premier aspect porte sur l'existence de certaines différences pas toujours liées au sexe des élèves et qui relèveraient d'une autre forme de discrimination sociale que celle à caractère sexuel. Ces différences d'une autre nature que celle sexuelle se répercuteraient sur la situation scolaire des filles et des garçons. Les caractéristiques de ces différences ne sont pas perçues sous le même angle entre le milieu urbain et le milieu rural. Les participants du milieu rural pointent du doigt les injustices faites aux régions de l'intérieur par rapport à Dakar, et ceux de Dakar affirment que la politique d'égalité scolaire n'inclurait pas leur ville or, les apparences de la capitale comme ville privilégiée sont trompeuses. Le Rapport mondial de suivi de l'éducation 2016 révèle en effet que :

On observe autant, sinon davantage, d'inégalités substantielles dans l'éducation au sein des zones urbaines qu'entre les zones urbaines et les zones rurales. Les avantages potentiels de la vie en zone urbaine peuvent être compromis par l'absence de politiques de lutte contre les inégalités. Les politiques et les pratiques discriminatoires, telles qu'une répartition inéquitable des bons enseignants, peuvent aussi exacerber les inégalités (UNESCO, 2016, p. 28).

Ces propos semblent confirmer le bien-fondé des deux points de vue, tant des citadins que des ruraux. Ils suggèrent que, bien que les avis soient opposés, ils ne seraient pas contradictoires; ils ne font qu'éclairer des aspects différents de ces inégalités. Les répondants du milieu rural citent en exemple l'affectation de façon systématique des nouveaux enseignants sans expérience dans les régions de l'intérieur, rurales en particulier. Cette discrimination entre les régions et Dakar (Niang, 2014) se trouverait renforcée par le système de notation des enseignants, qui joue dans l'accès à certains postes d'enseignement ou de responsabilité. Cette notation intègre une sorte d'incitation des enseignants à rester en zone rurale, contre des crédits supplémentaires. Cette politique d'incitation en faveur des postes ruraux s'explique aisément par l'attrait de la ville et celle de Dakar en particulier. Ainsi, les enseignants expérimentés et les bonnes écoles seraient, de l'avis des participants du milieu rural, essentiellement concentrés à Dakar, ce qui de leur point de vue, ferait apparaître une autre forme de différences entre les élèves. Selon les répondants du milieu urbain, ces différences seraient d'ordre économique et la discrimination

interviendrait dans la distribution des ressources éducatives en fonction du niveau social moyen des communes et des quartiers. Les participantes de Dakar citent en exemple les contrastes de situations entre le centre de la ville par rapport à sa banlieue en matière de qualité des écoles et des enseignants. Cela induirait des différences de conditions d'études entre les élèves en fonction de ces milieux. Or, ces réalités ne seraient pas perceptibles de l'extérieur. Ainsi, comme le dit Alissoutin (2008), l'école de qualité serait exclusivement celle des citadins, donc des riches. Selon Alissoutin en effet, « les villageois eux-mêmes voient dans la ville un lieu d'accumulation de richesses, de foisonnement d'opportunités professionnelles et donc un espace qu'il faut découvrir à tout prix » (Alissoutin, 2008b, p. 2). Les disparités selon la qualité de l'éducation dans le système éducatif sénégalais sont largement abordées par Niang (2014). À travers la politique globale de l'éducation pour tous, la communauté internationale s'est donné des objectifs en termes d'indicateurs quantitatifs. Or, ces indicateurs ne tiendraient compte que de la dimension liée à l'accès et non à celle de la qualité. Ainsi, les disparités en matière de qualité se creusent en général avec les écarts de développement, que ce soit entre les pays qu'à l'intérieur du même pays, entre la ville et la campagne, etc.

En outre, les groupes des hommes en général et plus particulièrement ceux du milieu rural perçoivent une situation scolaire générale plus avantageuse aux filles au niveau du système éducatif. Cette perception qui correspond davantage les écarts scolaires entre les filles et les garçons dans les pays développés d'une manière générale (Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015) semble en contradiction avec certaines réalités des pays en développement (PED). Les résultats de la recherche et les évaluations internationales montrent en effet que des progrès réguliers ont été réalisés vers l'égalité à l'accès des filles et des garçons dans l'enseignement primaire dans les PED. Or, en Afrique subsaharienne globalement, l'indice de parité au secondaire est d'environ 0.76. Celui-ci est encore plus faible en Afrique de l'Ouest avec 0.66 (UNESCO, 2015a). Les statistiques nationales du secondaire au Sénégal confirment le déclin scolaire des filles après le primaire et leur sous-représentation dans le cycle secondaire. Nous nous posons la question de savoir « qu'est-ce qui explique une telle perception de la situation avantageuse des filles? ». Eurydice (2010) évoque l'effet des préjugés et des stéréotypes dans la perception de l'égalité de genre. Il serait en effet difficile de comprendre à quel point les préjugés stéréotypés influencent les perceptions des individus sur les différences de genre tant au plan

comportemental que cognitif (Agence exécutive Éducation et Eurydice, 2010). Quant à Terrail, il considère l'effet « spectacle » en partant de l'étude qu'il a réalisée en 1992 sur les inégalités scolaires. Replaçant les filles et les garçons dans une perspective historique, Terrail désigne l'explosion de la population scolaire, notamment la réussite féminine de l'après-guerre en France, de « *phénomène contemporain le plus spectaculaire* » (Terrail, 1992, p. 645). Malgré la différence de contexte, cette situation scolaire de l'après-Seconde Guerre mondiale et sa description dans le système éducatif français suggèrent des similitudes avec la période post-2000 avec une entrée massive des filles dans le système éducatif sénégalais, même si celles-ci restent désavantagées dans les cycles secondaires et supérieurs. Comme dans le contexte français de l'après-guerre, les femmes sénégalaises scolarisées sont en général plus portées à inscrire leurs filles à l'école. Ceci a peut-être, en quelques années, créé un effet « boule-de-neige » qui ne laisse pas indifférent ou plus encore, semble avoir subjugué les contemporains de l'ancienne époque. En effet, selon Cornaton (1972), en matière de perception, « nous sommes organisés de façon à percevoir vivement ce qui est insolite, inconnu, ce qui n'est pas encore intégré dans notre petit univers habituel. Le bruit qui nous alarme ou nous intrigue, la tache colorée qui mobilise d'abord notre attention, sont ensuite entendu ou vue « à moitié » une fois qu'ils sont devenus familiers. » (Cornaton, 1972, p. 54).

Ce qui nous semble marquant cependant est le fait que la situation scolaire avantageuse aux filles ne soit évoquée que par les groupes des hommes. Nous pourrions en déduire que ces derniers seraient plus sensibles à la massification de la population scolaire féminine, soit ils ont des « difficultés de reconnaissance des situations d'inégalité » (Laufer, 2003, p. 146).

Pour ce qui est de la situation au sein des lycées des participants, la tendance générale se construit plutôt autour de la perception d'un rapport négatif des filles aux sciences. Cette perception d'une situation désavantageuse des filles dans les matières et filières scientifiques est évoquée par tous les groupes, quel que soit le sexe ou le milieu des participants en ce qui concerne la situation au sein du lycée. Cette perception fait aussi une quasi-unanimité dans le monde de la recherche sur les profils de genre en éducation (Agence exécutive Éducation et Eurydice, 2010; Duru-Bellat, 2011; Gaussel, 2016; OCDE, 2015; Weiner, 2009). Gaussel (2016) fait remarquer en effet que dans les systèmes éducatifs mixtes, malgré une meilleure réussite des filles à l'école, elles sont toujours sous-représentées dans les filières prestigieuses

et porteuses d'emploi. Ces filières qui sont essentiellement celles des sciences, des mathématiques, de l'ingénierie et de la technologie (STIM), resteraient des « chasses gardées masculines », selon l'expression d'Establet (1988) cité par Duru-Bellat (2004). Au demeurant, Weiner (2009) recommande d'user avec prudence des comparaisons en la matière, car les profils de genre en matière de résultats scolaires pourraient varier, non seulement entre les pays, mais également entre les écoles de chaque pays. Selon Duru-Bellat (1994), tant qu'il s'agit d'études générales, les filles présenteraient une meilleure réussite scolaire que les garçons, au plan global (Duru-Bellat, 2004). En fait, c'est à l'orientation, c'est-à-dire, dès que les cursus se spécialisent, qu'apparaîtraient des différences entre les filles et les garçons. Ces derniers s'orientant vers les filières scientifiques, technologiques et professionnelles et les filles davantage vers les filières littéraires (Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2015; Skog, 1991).

La littérature scientifique examinée dans le cadre de notre recherche n'est pas très édifiante sur cet aspect de nos résultats portant sur la quasi-contradiction des perceptions entre les hommes et les femmes (Moguéro, 2009). Dans son étude portant sur les inégalités hommes-femmes en milieu professionnel, Laufer (2003) parle de dynamique paradoxale du fait des difficultés dans la reconnaissance des situations d'inégalité. Ces difficultés notamment chez les hommes seraient dues à une « fiction égalitaire » (Laufer, 2003, p. 146) basée sur le droit. En effet, selon Laufer, la reconnaissance des situations d'inégalité pourrait être flouée par les formulations du principe d'égalité qui conduiraient certains à confondre ce principe d'égalité avec « une égalité réelle » (Laufer, 2003, p. 144). Plus encore, Dupuis-Déri (2008), dans son étude portant sur « les hommes proféministes : compagnons de route ou faux amis? », rapporte les propos de Delphy (2002a) qui affirme à propos des hommes s'engageant dans le combat féministe que : « ces compagnons de route ne visent rien de moins qu'à maintenir leur pouvoir jusqu'à l'intérieur du petit bastion de résistance à ce pouvoir » (Dupuis-Déri, 2008, p. 150) (...) et, de se demander : « Où est donc la différence entre ces "amis" et nos ennemis déclarés? » (Dupuis-Déri, 2008, p. 150). Or, nous constatons dans nos résultats que les perceptions des femmes de la situation de l'égalité scolaire sont davantage en cohérence avec la situation réelle des filles dans l'enseignement secondaire au Sénégal. Il semble alors que pour les hommes, soit qu'il y ait effectivement une difficulté à reconnaître les situations d'inégalité (Laufer, 2003), soit que ces derniers s'affichent intentionnellement comme « ennemis déclarés » de l'égalité scolaire. Dans

tous les cas, nous pouvons affirmer à cette étape de l'interprétation de nos résultats sur les perceptions de la situation de l'égalité scolaire que notre recherche confirme les résultats de nombreuses études scientifiques à ce sujet. Cependant, l'aspect le plus original dans cette première section est davantage l'influence du sexe des participants sur leurs perceptions de la situation scolaire des filles et des garçons.

Eu égard à la visée compréhensive de notre recherche, au-delà de ces perceptions de la situation de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons, nous avons exploré les explications apportées par les participants sur cet état de la situation. De nombreuses études s'accordent sur le fait que les élèves qui font l'expérience du redoublement, de l'échec ou de l'abandon scolaire peuvent être intelligents et ne présenter aucune difficulté liée à l'apprentissage cognitif (Alissoutin, 2008b). Ces situations peuvent être liées à de multiples contingences qui englobent des facteurs du contexte social ou d'ordre scolaire liés au système éducatif, d'ordre personnel, etc. (Akoué, 2007; Alissoutin, 2008a; Deslandes, 2006; Engin-Demir, 2009; Feyfant, 2011; ISU/UNESCO, 2016; Sahlberg, 2012). La deuxième partie ci-après porte sur les facteurs explicatifs de la situation de l'égalité scolaire rapportés par les répondants.

5.2 Les facteurs qui influencent l'égalité scolaire

Question de recherche : Selon les répondants et répondantes, quels facteurs influencent l'égalité scolaire de genre au Sénégal ?

Nous avons regroupé les résultats de notre recherche sur les facteurs qui influencent l'égalité scolaire sous quatre catégories. Cette catégorisation ne correspond pas exactement à celle que nous retrouvons dans la littérature scientifique dans laquelle on identifie habituellement trois catégories de facteurs pour expliquer les inégalités scolaires en général et celles entre les filles et les garçons en particulier. Ces catégories comprennent, d'abord, des facteurs du contexte social, qu'il soit général ou familial; ensuite, ceux reliés au couple école-enseignant et enfin, ceux attribués à l'élève, particulièrement la fille à travers ses caractéristiques personnelles dans son rapport à l'école et surtout aux disciplines scientifiques. En plus de ces trois catégories de facteurs qui constituent notre cadre conceptuel, nous avons identifié une quatrième portant sur des facteurs attribués à la politique scolaire d'égalité. Nous avons donc choisi de mettre dans une catégorie spécifique, les facteurs qui renvoient aux décisions de l'État dans son mode de

gouvernance, notamment en matière de politique d'égalité scolaire de genre. Nous allons discuter ces points suivant l'ordre de présentation des catégories de facteurs dans le tableau synthèse des résultats. Ainsi, nous commençons par les facteurs du contexte social; ensuite, ceux attribués au couple école-enseignant; puis, nous abordons les facteurs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons, et enfin, ceux attribués à la politique. Dans chaque catégorie et les sous-catégories qu'elle englobe, le cas échéant, nous discutons, d'abord, des facteurs qui constituent une tendance générale, en commençant par ceux qui réfèrent au désavantage commun des filles et des garçons, puis, au désavantage des filles et, enfin, au désavantage des garçons. À chaque fois, nous terminons par les spécificités si elles existent, en fonction du milieu puis du sexe des participants.

Les facteurs d'ordre socioéconomique relèvent soit du contexte social général de l'établissement, soit du contexte familial des élèves et visent à expliquer le désavantage des filles, celui des garçons ou les deux à la fois. Parmi les facteurs du contexte social général de l'établissement nous remarquons quatre facteurs qui constituent des tendances générales. Il y a d'abord, la pauvreté par laquelle les répondants et les répondantes expliquent le désavantage commun des filles et des garçons; ensuite, deux autres facteurs portant sur les croyances sociales et religieuses et les mariages et grossesses précoces qui, aux dires des répondants et des répondantes, expliqueraient le désavantage scolaire des filles, puis un dernier qui porte sur les modèles féminins dont l'effet très positif sur la scolarité des filles et qui expliqueraient selon tous les groupes, ne serait-ce qu'indirectement, le désavantage scolaire des garçons.

La pauvreté, un des facteurs du contexte social général qui fait l'unanimité dans tous les groupes, serait le facteur de première ligne qui constitue un obstacle à l'éducation des filles comme des garçons. Nous précisons que la pauvreté comme facteur explicatif des inégalités scolaires est généralement classée dans ceux du contexte familial des élèves, telle que nous l'avons présentée dans notre cadre conceptuel. Toutefois, dans nos résultats, les répondants et les répondantes semblent plus généraliser son effet comme si celle-ci constituait une donnée commune à tous les élèves du contexte, avec quelques nuances selon le caractère plus aigu de celle-ci d'un milieu à l'autre. Cela peut aisément s'expliquer par le contexte de pays en développement. Le développement et la qualité des systèmes éducatifs seraient liés de façon globale au développement socioéconomique des nations (Cerqua, 2015; Grisay, 2003). Dans le Rapport

mondial de suivi sur l'éducation, nous retrouvons ces propos de Jeffrey D. Sachs, Conseiller spécial du Secrétaire général de l'Organisation des nations unies, sur les objectifs de développement durable :

L'écart qui sépare les riches des pauvres et qui existe à l'intérieur des pays et entre les pays est tout simplement sidérant. Dans beaucoup de pays pauvres, les enfants défavorisés doivent faire face à des obstacles presque insurmontables dans la situation présente. Ils n'ont pas de livres à la maison ; ils n'ont pas accès à l'école maternelle (...) Alors que l'ODD 4 appelle à l'achèvement d'un cycle complet d'enseignement secondaire d'ici à 2030, le taux actuel d'achèvement de ce cycle dans les pays à faible revenu ne dépasse pas 14 % (UNESCO, 2016, p. 7).

Les deux facteurs auxquels les répondants et répondantes font appel pour expliquer les désavantages des filles par rapport aux garçons portent sur les croyances sociales et religieuses et sur les mariages et grossesses précoces. Selon de nombreux auteurs, diverses réalités sociales et culturelles interviennent pour expliquer pourquoi certaines filles se maintiennent (ou pas) dans le système éducatif, y réussissent (ou pas) (Mapto-Kengne, 2011; Wouango, 2017). Dans ce cadre, le poids des mentalités au sein de la société ne serait pas négligeable (Mapto-Kengne, 2011; Mingat, 2003; Wouango, 2017). Les croyances sociales et religieuses du milieu de l'établissement véhiculeraient des mentalités et une idéologie qui tend à favoriser la domination et la discrimination de la fille par rapport au garçon au sein de la société. Selon les participants de notre recherche, ces mentalités qui structurent également la manière dont les filles et les garçons se perçoivent et construisent leur rapport à l'école, seraient renforcées par des arguments religieux, généralement en contradiction avec la perspective de l'égalité scolaire (Duru-Bellat, 2011; Feyfant, 2011; Frangoudes et Mongruel, 2003; Maluwa-Banda, 2004; OCDE, 2015; République du Sénégal et ONU, 2013). Ces mentalités riches en préjugés discriminatoires pour le sexe féminin et de stéréotypes sexistes causeraient chez la fille un effet de « plafond de verre » (Buscatto et Marry, 2009; Laufer, 2005), conduisant celle-ci à projeter une image d'elle-même inconsciemment, mais négativement influencée par les effets imbriqués de ces facteurs culturels (Laufer, 2005; Marchand et al., 2007; Pingel, 2013; Sanchez-Mazas et Casini, 2005). Les préjugés et les stéréotypes sexistes qui émanent de ces mentalités conduiraient les femmes et les filles à une forme de légitimation de la manière dont elles sont traitées dans l'espace social et familial (Davis-Kean, 2005; Feyfant, 2011; Woessmann, 2004). Ainsi, les filles se laisseraient donner en mariage très tôt au détriment de leurs études (Coulibaly,

2013; Dial, 2008; Ndour, 2008). Or, de l'avis des participants, les grossesses et les mariages précoces rallongeraient la scolarité de la fille, lorsqu'elles n'amènent pas celle-ci à tout bonnement abandonner l'école.

En revanche, les répondants et les répondantes des deux milieux évoquent l'effet très positif qu'auraient les modèles féminins sur la scolarité des filles. C'est dans ce sens que ce facteur apparaît comme un désavantage des garçons. Les modèles féminins sont représentés dans l'environnement social des filles par des femmes jouissant d'un certain prestige social et professionnel grâce à leur réussite scolaire. Elles joueraient favorablement sur les aspirations scolaires des filles, de telle sorte que celles-ci rivaliseraient d'ambition avec les garçons (Djider, Murat et Robin, 2003; Gausse, 2016).

La convergence de ces points de vue ne réussit pas à masquer les différences inhérentes aux spécificités du contexte urbain ou rural. Cela est assez remarquable pour les facteurs du contexte social général à travers par exemple celui portant sur l'exode rural. Comme les mères, les filles du milieu rural pratiqueraient l'exode rural et, aux dires des participants, cette pratique constituerait un avantage pour elles par rapport aux garçons. Parce qu'elles travaillent en ville contre un salaire pendant les vacances scolaires, les filles seraient plus nanties que leurs pairs garçons et parviendraient à prendre en charge leurs besoins scolaires et parfois ceux de leurs frères. Le facteur portant sur l'exode rural est spécifique aux lycées ruraux. Toutefois, il serait un couteau à double-tranchant sur la scolarité des filles, car autant il est qualifié de stratégie par les enseignants du LRUR 1 et peut être bénéfique pour certaines filles, il a tout autant montré ses dangers. Les données du LRUR 1 ont été particulièrement riches sur cette question. En effet, de multiples cas de grossesses seraient enregistrés chaque année dans les rangs des filles concernées par le phénomène.

Ainsi, en fonction du milieu, même s'il est possible, dans la logique du système éducatif de noter quelques invariants en ce qui concerne l'éducation et l'égalité scolaire entre milieu urbain et milieu rural, ce dernier apparaît en général avec ses particularismes, selon l'expression d'Alissoutin, comme le théâtre de traditions surannées et le lieu de prédilection des mariages et grossesses précoces et de l'abandon scolaire (Alissoutin, 2008a).

Une autre spécificité rurale, mais cette fois davantage évoquée par les femmes révèle d'après les résultats du lycée rural 1 que certaines croyances sociales des gens du milieu de leur lycée seraient favorables à l'éducation des filles, donc moins avantageux pour les garçons. Les participantes en appellent en effet au pragmatisme des gens de ce milieu dont la décision d'envoyer un enfant à l'école ne serait pas influencée par le sexe de celui-ci, pour expliquer le désavantage des garçons. Ce fait s'expliquerait par une discrimination positive en faveur des filles, anciennement pratiquée par les sœurs fondatrices de la deuxième école primaire de la localité, dont on sent encore les effets actuellement. Van Zanten (2011) soutient l'impact positif que peut avoir une longue tradition de scolarisation sur les représentations et le rapport à l'école, ce qui semble être une hypothèse valable dans le cas qui nous concerne.

Dans le contexte social général toujours, au-delà des spécificités en fonction du milieu, celle plus marquée en fonction du sexe des participants concerne l'évolution des mentalités ayant conduit à la féminisation de l'école et à la libération de la femme et de la fille, qui est évoquée par tous les hommes dans les deux milieux et qui expliquerait le désavantage scolaire des garçons. Nous pourrions lire cette spécificité à la lumière des perceptions des hommes de la situation de l'égalité scolaire. En effet, il apparaît un lien entre les perceptions des hommes de la situation de l'égalité scolaire et ce dernier facteur. Les hommes font état d'un côté de l'existence d'une situation scolaire avantageuse aux filles et d'une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons et, d'un autre, de l'évolution des mentalités qui a favorisé les filles et qui conduit à la féminisation de l'école.

Au chapitre du contexte familial des élèves, les facteurs qui constituent des tendances générales portent sur deux thèmes à travers lesquels les répondants et répondantes expliquent le désavantage scolaire des filles. Il s'agit de celui portant sur les attentes différenciées des parents et l'autre sur les corvées domestiques.

Concernant les attentes différenciées des parents, les répondants et les répondantes affirment que les parents n'accorderaient pas le même crédit à la scolarité de leurs garçons et de leurs filles. De nombreuses recherches démontrent que les parents manifesteraient des attentes plus soutenues par rapport à la réussite scolaire du garçon, que de celle de la fille (Brugeilles et Sebille, 2009; Davis-Kean, 2005; Wouango, 2017). Selon les répondants, les parents jugeraient que la fille est destinée à des rôles moins ambitieux que ceux auxquels ouvre la perspective

scolaire. Les choix des parents ne pénaliseraient pas uniquement les filles, du moins, cela dépend du milieu. Si le phénomène n'est pas mentionné par les participants du milieu urbain, en milieu rural certains garçons n'iraient pas ou bien seraient retirés très tôt de l'école pour s'occuper exclusivement du troupeau familial. Au demeurant, il semble que d'une manière générale, les choix discriminatoires des parents affecteraient davantage les filles que les garçons. Le traitement discriminatoire, dont font l'objet les filles dans l'éducation au niveau familial, découlerait en partie de là. Ces attentes différenciées des parents influenceraient les perspectives d'avenir des filles, les diverses aspirations scolaires, ainsi que la répartition des rôles au sein de la famille (Braslavski, 2004; Charron, Grégoire-Gauthier et Steben-Chabot, 2016; Laufer, 2005; Marchand et al., 2007; Sanchez-Mazas et Casini, 2005).

Dans le milieu de notre recherche, le fait que la fille s'occupe des travaux ménagers fait partie de l'apprentissage de ses rôles futurs d'épouse et de mère auxquels les parents la préparent en réalité. Ainsi, les corvées domestiques seraient exclusivement à la charge de la jeune fille, ce qui ne joue évidemment pas en faveur de sa réussite scolaire, du fait qu'elle ne trouve plus de temps disponible pour son travail scolaire (Morin, 2017). Toutefois, les résultats des lycées ruraux semblent également attirer l'attention sur le poids des tâches réservées au garçon sur les difficultés scolaires de celui-ci. En milieu rural, les garçons auraient leur part de travail autant que les filles. Si les filles ont pour rôle d'aider leurs mères dans les travaux domestiques, les garçons quant à eux aident leurs pères dans les travaux champêtres.

À côté de ces facteurs qui forment des tendances générales dans les facteurs du contexte familial des élèves, nous remarquons quatre autres qui sont attribués au contexte familial des élèves dont un est spécifique au milieu urbain et trois au milieu rural. Les deux facteurs par lesquels les répondants du milieu rural expliquent le désavantage commun des filles et des garçons portent, sur les croyances et l'attitude des parents et sur l'illettrisme de ces derniers. Le facteur spécifique au milieu urbain porte sur l'éducation au niveau familial qui expliquerait selon les répondants le désavantage scolaire des filles. Le dernier qui fait référence au rôle des filles comme soutien économique au sein de la famille réfère au désavantage scolaire de celles-ci. En outre, un facteur du milieu rural, mais cette fois spécifique aux hommes porte sur les rôles pénalisants des garçons.

Le premier facteur de cette tendance du milieu rural dans le contexte familial des élèves est lié aux croyances et attitudes des parents qui affecteraient négativement autant la scolarisation des filles que des garçons. De nombreuses recherches soutiennent que l'attitude des parents et leur rapport à l'école auraient des effets sur les études de leurs enfants (Marcotte et al., 2001). Nous nous demandons pour le cas de nos résultats si ce caractère défavorable des croyances et attitudes des parents sur la scolarité des garçons et des filles est dû à l'ignorance, à la pauvreté, à l'inconscience ou au peu de considération que ces derniers font des études de leurs enfants. Toutefois, certaines études, telles que celle de Wouango (2017) au Burkina Faso, montrent que de plus en plus les parents attachent une importance croissante à la scolarisation notamment de leurs filles pour plusieurs raisons : par souci d'équité ; par souci de faire scolariser tous leurs enfants ; ou encore, suivant « la logique de fidélité des filles dans le retour de l'aide » (Wouango, 2017, p. 223).

Pour ce qui est de l'illettrisme des parents qui dessine une tendance du milieu rural, il expliquerait l'incapacité des parents d'assister leurs enfants dans leurs études et de leur apporter les conseils utiles à leur orientation et à leurs choix de carrière (De Lange et al., 2012; Devers, 2014). Les parents du milieu rural ignoreraient tout de la scolarité de leurs enfants. De ce fait, ces derniers sont laissés à eux-mêmes dans leurs apprentissages. Ce point portant sur l'effet du niveau d'éducation des parents, en particulier celui de la mère sur la réussite scolaire des filles, a fait l'objet de nombreuses études scientifiques (Bourdieu et Passeron, 1964; Davis-Kean, 2005; Eurydice, 2013; Gauthier et Luginbühl, 2012; OCDE, 2015; République du Sénégal, Global Partnership, ONU et IPAR, 2016; UNESCO, 2013). Terrail affirme que « Plus les femmes sont diplômées (...) plus alors leurs propres filles seront diplômées » (Terrail, 1992, p. 646). Cela suggère indirectement l'importance ou le poids négatif de l'illettrisme des parents sur la scolarité des enfants. Les résultats de nombreuses études scientifiques montrent que l'interruption des études est plus fréquente chez les enfants d'agriculteurs ou d'ouvriers dès la fin de la scolarisation obligatoire, alors que dans les familles d'intellectuels, le taux de diplomation des filles au baccalauréat est proche de celui des garçons (Duru-Bellat, 2004, 2011). En dehors de toute comparaison, l'interprétation de ces données semble avoir une résonance dans nos résultats, car à propos de la situation de redoublement et d'abandon scolaire des filles qui apparaît dans les résultats des lycées ruraux, de nombreux auteurs démontrent que les parents

les moins instruits et moins nantis sont plus susceptibles de se décourager face au redoublement. De plus, selon de nombreuses études scientifiques, plus la mère est éduquée, plus elle est capable d'aider sa fille à se prémunir contre les mariages et les grossesses précoces (Davis-Kean, 2005; Terrail, 1992). S'il est vrai que les résultats des études scientifiques ne nous autorisent pas établir un lien entre la sexualité précoce chez la fille et le niveau d'éducation de la mère (Bignami-Van Assche et Adjiwanou, 2009), ce niveau d'éducation influencerait l'aptitude des parents, notamment de la mère quant à l'éducation sexuelle à donner à sa fille. Selon Bignami-Van Assche et Adjiwanou, le niveau d'éducation de la mère joue sur la qualité des conseils que celle-ci donne à son enfant en matière sexuelle, ainsi que sur la qualité et l'efficacité du contrôle sur la fille adolescente. L'explication de la présence de ce facteur portant sur l'illettrisme des parents dans les propos des participants du milieu rural et pas du milieu urbain apparaît en filigrane dans les données à travers la perception de ces derniers du fait que, les gens qui arrivent à un niveau d'instruction significatif (secondaire et plus) quittent souvent le milieu rural pour s'installer en ville où ils vont occuper des postes d'emploi du secteur secondaire ou tertiaire. Cette migration des ruraux scolarisés s'explique aussi par la faible modernisation du milieu rural où n'existent pratiquement que des activités liées à l'agriculture, à l'élevage ou à la pêche. En outre, nous avons remarqué que les gens du milieu urbain, notamment les femmes du lycée urbain 2, font mention de l'instruction des parents en milieu urbain. Ceci constitue donc un autre niveau de contraste entre le milieu urbain et le milieu rural.

L'éducation au niveau familial qui dessine une tendance des groupes du milieu urbain expliquerait le désavantage scolaire des filles. Il existerait au sein de la famille une socialisation sexuée (Duru-Bellat, 2004; Duru-Bellat et Van-Zanten, 2009; Élixir, 2005; Lahire, 2001) qui serait la racine principale des différences scolaires entre les filles et les garçons. De l'avis de Duru-Bellat (2004), les inégalités scolaires entre les filles et les garçons prennent racine et se construisent par la socialisation au sein de la famille, à travers des mécanismes variés, d'abord, dans la sphère privée, puis scolaire. Ceci est corroboré par d'autres études (Duru-Bellat, 1994, 2004; Feyfant, 2011; Ndour, 2008; OCDE, 2015; République du Sénégal et ONU, 2013) qui montrent qu'au sein de la famille, plusieurs paramètres entrent en ligne de compte pour expliquer la situation scolaire des filles et des garçons. Il s'opérerait un processus social à travers lequel les individus acquièrent des manières culturellement différenciées de voir, de sentir, de

penser, d'agir, etc. Le premier mécanisme de ce processus peut se faire à travers une formation pratique telle qu'apprendre à danser; il peut aussi procéder par effet diffus dans le cadre de la différenciation selon le sexe, à travers par exemple la non-mixité des toilettes, des vestiaires, et même des classes ou des écoles (Lahire, 2001); soit encore par inculcation, de façon soit implicite soit explicite, de valeurs, de normes, de modèles, etc. (Coulter, 1996). Ainsi, les différences comportementales entre les filles et les garçons seraient acquises dès la petite enfance dans le cadre familial à travers le façonnage de leur identité de sexe par le moyen de rôles sexués au sein de la famille, et ce, dans tous les domaines. De plus, selon Fontanini (2011), les parents auraient un discours ambivalent. Ils demanderaient à la fille de s'investir personnellement dans le travail scolaire, mais en même temps, ils l'inviteraient à donner la seconde place à leur carrière, en vue d'éviter que cette dernière ne vienne gêner l'accomplissement de leur rôle primordial au sein de la famille. Cette attitude des parents serait source de difficultés psychologiques chez la fille à partir de l'adolescence et affecterait ainsi indirectement la scolarité de la fille (Fontanini, 2011).

Au demeurant, il apparaît une autre spécificité rurale parmi les facteurs liés au contexte familial avec les deux portant sur le rôle des filles comme soutien économique au niveau familial et sur les rôles pénalisants des garçons au sein de la famille. Ces deux points de vue qui renforcent les différences perçues entre les deux contextes urbain et rural (Alissoutin, 2008a; Chauvel, 2016) suggèrent une autre particularité en fonction du sexe des participants. En effet, celui portant sur les rôles pénalisants des garçons est essentiellement évoqué par les groupes des hommes.

Au-delà de la société et de la famille, cette socialisation serait également transposée à l'école à travers les politiques, mais aussi les acteurs sociaux et scolaires. Notre recherche montre en effet que le contexte socioéconomique ne serait pas le seul mis en cause dans la construction des inégalités scolaires entre les filles et les garçons. À l'instar d'autres études scientifiques, elle révèle des facteurs d'ordre scolaire pour expliquer la situation des filles et des garçons en matière éducative.

Les trois facteurs qui dessinent chacun une tendance générale parmi ceux attribués au couple école-enseignant, portent sur : 1) l'insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles; 2) le rôle de l'enseignant comme éducateur qui ne serait pas adéquatement assumé et

3) le manque de formation de celui-ci. Ces trois facteurs réfèrent au désavantage commun des filles et des garçons.

Face à certains enjeux, notamment celui de l'insuffisance des infrastructures scolaires et les conditions d'études difficiles, plusieurs participants dans notre recherche, surtout des hommes, perçoivent parfois la problématique du genre comme secondaire. En effet, selon Wilson (2004) la première condition pour assurer l'accès à l'éducation est la disponibilité des ressources. À ce sujet, les propos de ce professeur de mathématiques du lycée rural 1 sont assez révélateurs :

Dans la classe, les tables-bancs sont rapprochées et les élèves s'asseyent à trois. De telle sorte que, quand je donne des exercices, je veux bien vérifier ce que fait chaque élève, mais je ne peux pas accéder à ceux qui sont au fond de la classe (...)

De telles conditions ne seraient pas de nature à améliorer la situation si on sait, d'après les répondants et les répondantes, que le principal désavantage des filles se trouve essentiellement dans leur rapport aux disciplines scientifiques.

De plus, plusieurs répondants affirment ne point se préoccuper des questions de genre dans leurs attitudes, leurs propos ou dans leurs pratiques pédagogiques. Or, selon Elixir (2005), penser avec la notion de genre permettrait de les déconstruire, lorsque les rapports sont inégalitaires, et de s'orienter vers une réelle égalité de fait. En effet, l'exercice de la 'neutralité' renforcerait plutôt des déséquilibres, des disparités entre les filles et les garçons et par conséquent pénaliserait les filles (Délégation régionale du droit de la femme, 2005). Toutefois, cette attitude qu'elle soit consciente ou inconsciente pourrait s'expliquer par le manque de formation des enseignants.

En effet, la majorité d'entre eux soutient ignorer comment s'y prendre. Le manque de formation des enseignants est un des facteurs évoqués par les répondants et les répondantes des deux milieux pour expliquer le désavantage commun à tous les élèves. Concernant spécifiquement le domaine des mathématiques, le manque de formation des enseignants serait aggravé par la pénurie dans le système éducatif sénégalais de professeurs de cette discipline, ce qui a conduit les autorités de l'éducation à recruter certains diplômés non spécialistes de la matière pour l'enseigner dans les collèges et les lycées (Niang, 2014). Or, la non-maitrise de la matière par ces derniers, renforcerait le « *flou* » dans la compréhension des élèves, la ferait percevoir comme réellement inaccessible et accentuerait l'anxiété des filles face à cette discipline (Niang, 2014;

OCDE, 2015; Skog, 1991). De plus, que ce soit du fait de son manque de formation ou pour d'autres raisons, les répondants et les répondantes affirment que de nombreux enseignants n'assumeraient pas convenablement leur rôle comme éducateur.

À côté de ces facteurs qui constituent des tendances générales dans les facteurs attribués au couple école-enseignant, nous identifions une tendance rurale, mais spécifique aux hommes de ce milieu. Ces derniers identifient deux facteurs supplémentaires pour expliquer le désavantage commun des filles et des garçons : d'une part, l'âge de fin de scolarité obligatoire de 16 ans qui serait insuffisant ou dont le mode de détermination serait impertinent pour les élèves du milieu rural et, d'autre part, la structure des programmes et des barèmes de notation, c'est-à-dire la valeur pondérée attribuée à chaque matière dans un programme d'études. Les deux autres facteurs identifiés par les groupes des hommes du milieu rural portent sur les distances et sur les préjugés et stéréotypes sexistes qui marquent les pratiques pédagogiques des enseignants, et qui désavantageraient les filles.

Concernant l'âge de fin de scolarisation obligatoire de 16 ans, il serait atteint par de nombreux élèves en milieu rural avant que ces derniers aient le temps de compléter leur cycle fondamental. Tel que nous l'avons mentionné dans le premier chapitre de la thèse en présentant le système éducatif sénégalais, les enfants ayant suivi le cycle préscolaire bénéficient d'un rabais d'un an sur l'âge pour l'inscription à la première année du primaire. Or, contrairement au milieu urbain, très peu d'enfants du milieu rural ont accès au préscolaire. Ainsi, alors qu'en ville la quasi-totalité des enfants commence leur scolarité par le préscolaire à trois et leur cycle primaire à six ans, les enfants du milieu rural eux sont contraints aux sept années exigibles pour l'inscription au primaire. De plus, le milieu rural serait celui où les élèves redoublent davantage par rapport au milieu urbain, ce qui contribuerait à les désavantager. Certains participants trouvent en outre que ce désavantage est encore plus sévère dans le lot des filles ayant connu une ou des grossesses au cours du cycle. Cela suggère la pertinence de baser la scolarité obligatoire non plus sur l'âge, mais plutôt sur un niveau d'études minimum à atteindre par tous les élèves.

Comme deuxième tendance de ces groupes des hommes du milieu rural et référant au désavantage commun des filles et des garçons, nous retrouvons le facteur portant sur la structure des programmes et les barèmes de notation. D'après les répondants, les barèmes de notation privilégieraient les matières scientifiques et particulièrement les mathématiques auxquelles sont

attribués des valeurs de pondération jusqu'à quatre fois plus élevées que celles attribuées aux autres matières. Ainsi, affirment ces derniers, lorsqu'un élève ne se sent pas particulièrement fort dans ces matières ou n'a pas assez confiance en lui-même, il a tendance à s'éloigner des filières dans lesquelles ces matières sont dominantes. Or, les résultats de la recherche montrent que les filles manquent souvent de confiance en elles-mêmes face aux sciences. De nombreuses recherches telles que celle de Vigneron (2006) ont montré que « les programmes scolaires ne sont pas l'aboutissement d'une progressive sédimentation des savoirs, mais résultent davantage d'un processus de sélection et de discrimination parmi les connaissances disponibles » (Vigneron, 2006, p. 114). En outre, il s'opèrerait au sein de ces programmes ce qu'Endrizzi (2017) nomme la hiérarchisation des disciplines, qui décrédibiliserait certaines matières face à d'autres (Endrizzi, 2017). Or, d'après nos résultats, les matières privilégiées et dont les niveaux de pondération sont survalorisés telles que les mathématiques, font l'objet de rejet, du fait parfois du faible niveau de qualification de l'enseignant (Depover et Jonnaert, 2014; Shwille et Dembélé, 2007).

Dans tous les cas, les résultats de la recherche dans les sciences de l'éducation soutiennent que l'institution scolaire ne serait pas neutre quant à la construction des inégalités scolaires (Depover et Jonnaert, 2014; Endrizzi, 2017; Gausse, 2016; OCDE, 2015; Thésée, Carr et Potwora, 2015; UNESCO, 2016). En effet, parmi les facteurs supplémentaires toujours spécifiques aux groupes des hommes du milieu rural, mais cette fois référant au désavantage scolaire des filles, les répondants font état des préjugés et les stéréotypes sexistes que véhiculent les enseignants à travers leurs pratiques pédagogiques. Dans ce cadre, le Conseil du statut de la femme du Québec (2016) fait remarquer que :

L'école contribue tant à travers les contenus véhiculés que les pratiques éducatives à la transmission de représentations sociales qui hiérarchisent les valeurs, les activités, les idées et les modèles d'action associés au féminin et au masculin. Ces représentations concourent à invisibiliser les inégalités de sexe et la contribution sociale des femmes (Charron et al., 2016, p. 25).

Selon Vigneron (2006), ces préjugés et les stéréotypes sexistes seraient par exemple source d'une large discrimination sexiste à l'égard des filles en éducation physique et sportive, où la modestie des exigences fixées aux filles et la médiocrité des commentaires reçus par ces dernières contrasteraient avec la précision et les exigences des messages transmis aux garçons

(Vigneron, 2006). D'où le fait, affirme-t-elle, qu'en EPS, les garçons progressent davantage que les filles. Or, les perceptions que les enseignants ont de la dimension du genre seraient essentielles dans leurs relations avec les élèves et pourraient s'avérer un facteur important dans l'instauration d'un climat d'équité entre les sexes à l'école. Aussi, peut-être du fait de leur manque de formation ou du fait de représentations très ancrées sur les disciplines scientifiques comme masculines, certains professeurs de mathématiques anticiperaient l'incapacité des filles à réussir dans les classes de sciences, de telle sorte que leur enseignement serait sexuellement stéréotypé, plus adapté à la clientèle masculine et réduirait leurs attentes à l'endroit des filles (Duru-Bellat, 2004). Cela a amené Vigneron à parler de la « fabrication scolaire des différences », du fait que selon elle, « l'école dicte, sélectionne et choisit de transmettre certains contenus, elle laisse l'appropriation aléatoire d'autres savoirs aux hasards de la socialisation familiale, associative, ou médiatique » (Vigneron, 2006, p. 114). Or, Laufer (2005) affirme que la négation ou l'ignorance du féminin dans les aspects pédagogiques joue sur la perception de soi des filles. Il se produirait selon ses termes, un processus qui aboutit à la 'minorisation' du féminin, quel que soit le statut numérique de celui-ci, les qualifications ou les compétences. Pour cette raison, affirme Duru-Bellat (2004), les difficultés des filles dans les STIM ne relèveraient pas de différences d'aptitude par rapport aux garçons, mais plutôt d'attitude.

Tout cela ne laisserait pas la psychosociologie des filles indemnes, mais aurait des effets négatifs sur leur perception de soi, et ce, notamment face aux matières et filières scientifiques. Selon l'ensemble de nos participants d'autres facteurs, mais cette fois d'ordre personnel, interviennent dans la réussite scolaire des filles et dans leur orientation (OCDE, 2015 ; Mapto-Kegne, 2011 ; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005 ; Mujawamariya, 2005 ; Mujawamariya et Guilbert, 2002). Les résultats de notre recherche permettent d'identifier quatre facteurs qui dessinent des tendances générales dans cette catégorie que les répondants attribuent aux caractéristiques intrinsèques des filles. Les deux premiers parmi ces facteurs portent sur le manque de confiance en elles-mêmes des filles et en leur capacité face aux sciences et leur complexe d'infériorité vis-à-vis des hommes dans les classes de sciences, ainsi que sur l'usage que celles-ci font de leur temps en lien avec la féminité. Ces deux premiers facteurs sont évoqués par les participants pour expliquer le désavantage scolaire des filles. Les deux autres par lesquels les répondants et les

répondantes expliquent le désavantage scolaire des garçons portent sur le meilleur comportement des filles et le leadership et la confiance dont font preuve certaines filles.

Concernant le manque de confiance des filles en leurs capacités face aux sciences et leur complexe vis-à-vis des garçons dans ces classes, comme l'explique Bandura (2003), face aux sciences, celles-ci feraient preuve d'une faible image de soi et perdraient confiance en leurs aptitudes. Or, selon de nombreux auteurs, l'image de soi influencerait la motivation et l'apprentissage aux niveaux cognitif, affectif et décisionnel (OCDE, 2015). Le rapport négatif des filles aux sciences s'expliquerait par ce manque de confiance. Les résultats de nombreuses recherches ont montré que le manque de confiance des filles joue sur leur sous-représentation dans les filières scientifiques et sur leurs performances scolaires notamment dans les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) (OCDE, 2015 ; Euridice, 2010 ; Marchand et coll., 2007 ; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; Duru-Bellat, 2004; Bandura, 2003; Lafortune et Solar, 2003 ; Gaudet et Lapointe ; 2002 ; Skog, 1991 ; Marro, 1989). Duru-Bellat (2004) démontre que les filles pratiquent une auto-sélection (Duru-Bellat, 2004) qui expliquerait leur sous-représentation dans les filières scientifiques du second cycle secondaire. Les filles anticiperaient ainsi leur échec dans les matières scientifiques et plus spécialement en mathématiques et s'orienteraient massivement en conséquence vers les filières littéraires. Ainsi, seules les filles qui y sont particulièrement excellentes s'aventureraient dans les filières où les mathématiques font partie des matières dominantes, ce qui ne serait pas le cas des garçons (Duru-Bellat, 2011 ; 2004).

Le deuxième facteur explicatif du désavantage des filles, et attribué aux caractéristiques de celles-ci par les répondants, porte sur l'usage que ces dernières font de leur temps, car l'essentiel de ce temps serait mis au service de leur féminité. Selon Bouchard et Bouchard (2005), la féminité et la masculinité seraient des modèles sociaux normatifs qui ne se développent pas naturellement, mais qui sont plutôt appris. Ils dépendraient des contextes au sein desquels ils prennent forme, en lien avec les caractéristiques sociales et scolaires des enfants. La féminité est davantage associée, selon les termes de ces auteurs, aux soins et aux produits de beauté dont le public cible est plus particulièrement les femmes et les filles (Bouchard et Bouchard, 2005, p.15). Ainsi, cette participante du lycée rural 1 rapporte des commentaires que les filles se font entre elles à ce propos :

Une fille qui aime les mathématiques, n'est pas une fille qui est jolie, bien habillée, n'est pas une fille qui prend le temps de se maquiller, parce qu'elle prend beaucoup de temps (...) dans les exercices. L'étude des mathématiques leur ferait perdre du temps là où il faut s'investir pour être une femme (F/LRUR 1²⁸).

D'après certains participants, la compétition scolaire dans la salle de classe se ferait par groupe de sexe. Les filles ne se sentiraient pas en compétition avec les garçons. En effet, selon Gausse, celles-ci auraient plus de facilité à accepter d'être moins performantes par rapport aux garçons que par rapport à leurs camarades filles (Gausse, 2016). Pourtant, d'après nos résultats, les facteurs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons n'expliqueraient pas le seul désavantage scolaire de celles-ci. Certaines caractéristiques féminines joueraient sur la situation scolaire des garçons. En effet, selon les participants, le meilleur comportement des filles serait source de désavantage scolaire pour les garçons, de même que le leadership et la confiance dont font preuve certaines.

Concernant le meilleur comportement des filles qui expliqueraient le désavantage scolaire des garçons selon les répondants et les répondantes, il renvoie le plus souvent à la plus grande discipline de celles-ci en classe. Certaines études démontrent que les garçons sont plus susceptibles que les filles d'être perturbateurs ou de tester les limites de leurs enseignants (OCDE, 2015; Duru-Bellat, 2004b).

En outre, le deuxième facteur par lequel les participants expliquent le désavantage des garçons porte sur le leadership et la confiance dont font preuve certaines filles. Le fait qu'une fille fasse preuve de leadership en classe, en plus de favoriser sa propre réussite scolaire, susciterait l'émulation chez les autres filles, stimulerait leur confiance en soi et leur audace à s'affirmer (Lurette-Pitre et Mujawamariya, 2005). Or, de nombreuses recherches ont prouvé que le succès dans une activité amène plus d'intérêt et de motivation dans ce domaine. Ainsi, le leadership et la confiance susciteraient chez les filles des aspirations scolaires et professionnelles plus ambitieuses (Lurette-Pitre et Mujawamariya, 2005 ; Mujawamariya, 2005). À l'opposé du manque de confiance en elles-mêmes des filles qui les désavantagerait dans les classes de

²⁸ Cet extrait est tiré des verbatim du groupe des femmes (F) du lycée rural un (LRUR 1)

sciences, le leadership et la confiance observés chez certaines filles semblent être un avantage de ces dernières.

Une tendance des hommes fait état de l'effet défavorisant pour les garçons de l'intérêt et de la motivation des filles, mais aussi du complexe que développeraient les garçons face à cette motivation des filles. En fait, cet intérêt et cette motivation des filles sont relevés pour mettre en exergue les efforts que certaines filles sont capables de fournir lorsqu'elles sont déterminées à réussir leur scolarité. Face aux surcharges des travaux scolaires et domestiques, la motivation et l'intérêt des filles les amèneraient à s'organiser et à utiliser leur temps de manière très astucieuse et optimale pour parvenir à de bons résultats scolaires, en vue de se maintenir à l'école et de réussir leur scolarité (Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005; Mujawamariya et Guilbert, 2002, 2002; OCDE, 2015). Le rapport de l'OCDE (2015) et le PIRLS (2011) estiment que l'usage du temps du point de vue organisationnel favorise les filles, car contrairement aux garçons, celles-ci l'utiliseraient davantage à la lecture qui est la base de tous les apprentissages.

Lorsque les filles font preuve d'intérêt, de motivation, mais surtout de leadership dans leurs apprentissages, les garçons développeraient un complexe qui pourrait leur causer des difficultés pouvant aller jusqu'à l'abandon scolaire.

Ce dernier point nous fait noter une certaine différence de perception entre les femmes et les hommes au sujet des facteurs explicatifs du désavantage scolaire des garçons qui sont attribués aux caractéristiques des filles. La complexité à travers laquelle les caractéristiques des élèves jouent sur leur scolarité a amené Reverdy (2016), à propos des résultats des comparaisons internationales, à faire remarquer « Qu'il est très difficile de montrer de façon simple une relation univoque de causalité entre l'attitude des élèves envers l'école et leurs performances, puisque les contextes culturels nationaux valorisent différemment certaines attitudes par rapport à d'autres » (Reverdy, 2016, p. 4).

En définitive, c'est la perception de l'usage que les filles font de leur temps qui semble tout à fait original par rapport aux résultats de la recherche.

Une autre originalité des résultats porte sur l'insistance avec laquelle les participants ont mis en lien les situations scolaires des filles et des garçons avec la politique scolaire d'égalité. En effet, les répondants et les répondantes de notre étude ont attribué à la politique d'égalité scolaire des

facteurs explicatifs de certaines inégalités entre les filles et les garçons. Cette thématique s'est imposée dans tous les lycées. Nous rappelons qu'au Sénégal, depuis les années 1975 et plus particulièrement à partir des années 2000 (Coly, 2014), la question de l'égalité entre les femmes et les hommes a été mise au-devant de la scène et affichée par les autorités politiques comme un enjeu majeur de développement et de justice sociale. Tel que nous l'avons présenté dans le premier chapitre, le Mécanisme national genre (MNG) du Sénégal existe depuis 1975. De cette date à 2000, il a mis en œuvre deux plans d'action nationaux de la femme (PANAF 1 et 2). En 2005, le Sénégal a organisé une grande rencontre multisectorielle, qui avait pour but de créer un cadre méthodologique de mise en œuvre d'une stratégie nationale pour l'équité et l'égalité de genre (SNEEG, 2005-2015). Le bras technique de la SNEEG en éducation est le Cadre de coordination des interventions sur l'éducation des filles (CCIEF). La politique d'égalité de genre a ainsi, de manière explicite et forte, fait l'objet d'un intérêt marqué pour les participants. Selon Eurydice (2010), dans de nombreux pays, les inégalités de genre sont considérées comme un problème, mais les politiques globales visant à y remédier font souvent défaut (Eurydice, 2010). Au demeurant, les répondants et les répondantes attribuent à la politique scolaire d'égalité un rôle dans la production de certaines inégalités scolaires entre les filles et les garçons.

Dans nos résultats, nous remarquons un fort contraste entre la perception des femmes et des hommes en ce qui concerne les facteurs attribués à la politique; les hommes ont identifié un plus grand nombre de facteurs, mais dont la plupart réfère au désavantage des garçons.

Tous les groupes de participants identifient un facteur unique par lequel ils expliquent le désavantage commun des filles et des garçons, c'est celui portant sur le caractère trop bureaucratique du système éducatif. En outre, ils mentionnent un facteur qui réfère au désavantage des filles et, d'autre part, un autre qui réfère à celui des garçons. Ils portent respectivement sur l'absence d'une mise en œuvre efficace et cohérente de la politique d'égalité scolaire et sur la discrimination positive en faveur des filles qui désavantagerait les garçons.

Le caractère trop bureaucratique du système éducatif pénaliserait autant les filles que les garçons. Selon Datnow et Park (2009), le caractère bureaucratique du système alourdit les procédures, rend difficile la mise en œuvre par l'ignorance du contexte (Datnow et Park, 2009). De plus, comme le mentionnent Depover et Jonnaert (2014), les enseignants eux-mêmes n'ont pas toujours une connaissance très claire de ce qui est attendu d'eux, en raison de la complexité

des circuits de décision et des règles administratives. Certains auteurs affirment en effet que la régulation traditionnellement bureaucratique des systèmes éducatifs ne favorise pas l'exercice du leadership pédagogique et l'implantation efficace de la politique au sein de l'établissement (Datnow et Park, 2009; Lessard, Kamanzi et Laroche, 2008; Maroy, 2008; Maroy et Mangez, 2008). Le caractère pyramidal du système éducatif, avec un fort poids institutionnel et de multiples niveaux (Ministère, inspections d'académie, inspections départementales), alourdirait la mise en œuvre des politiques éducatives et réduirait la qualité de leur mise en œuvre (Datnow et Park, 2009).

Ici le poids bureaucratique de la mise en œuvre de la politique rendrait celle-ci inefficace du fait qu'elle ne tiendrait pas compte du contexte local. En outre, la politique d'égalité scolaire se limiterait à des discours d'intention des autorités et ne concernerait que les services centraux du ministère, d'où l'identification par les femmes d'un facteur supplémentaire portant sur la mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique d'égalité scolaire. Dans ce système de mise en œuvre pyramidale de la politique éducative, il y aurait une distorsion entre les buts visés et les réalisations, impliquant des aspects d'ordre décisionnel et économique, tels que le contenu de la politique et les moyens nécessaires à sa mise en œuvre (Depover et Jonnaert, 2014; Spillane et al., 2006).

Concernant la mise en œuvre incohérente et inefficace de cette politique qui est censée favoriser les filles, il s'agit d'après les participants, du fait que les actions menées dans le cadre de la politique seraient orientées de façon exclusive vers les régions de l'intérieur au détriment de Dakar et limitées essentiellement au cycle primaire. Ainsi, elle jouerait plus en défaveur des filles qu'à leur avantage, car elle constituerait une sorte de « façade féministe » qui renforcerait les inégalités ou au mieux maintiendrait le statu quo. De plus, elle a comme inconvénient de provoquer un contrecoup du côté des hommes. Ces derniers ne semblent pas confirmer l'absence d'effet concret de la mise en œuvre de la politique d'égalité scolaire. Selon eux, la discrimination positive en faveur des filles qui est pratiquée dans le cadre de cette politique désavantagerait les garçons et elle est même perçue par certains répondants comme une discrimination contre les garçons. En outre, les hommes du milieu rural trouvent que les garçons sont désavantagés par les actions des ONG et des associations de femmes et par le rôle de la cellule genre au sein de leur lycée.

Concernant la discrimination positive en faveur des filles et son revers, la discrimination contre les garçons, elles se présentent comme très imbriquées aux autres facteurs perçus par les hommes. Ces deux formes de discrimination seraient le résultat des actions des ONG, des associations des femmes et des cellules genre. Ces ONG et associations de femmes auraient joué fortement sur la prise de décisions des décideurs de certaines initiatives d'action positives et influencé ces derniers dans les politiques visant à favoriser les filles dans le système éducatif. Toutefois, selon les répondants, ces ONG et associations de femmes ne s'attaqueraient pas toujours aux réelles priorités à savoir : les couches vulnérables notamment sur le plan économique ; les zones de résistance à la scolarisation des filles; à la bonne cible que constituent les garçons qui, de l'avis des hommes, auraient davantage besoin de ces interventions. D'après eux, certaines ONG et associations de femmes feraient également le choix de ne travailler que dans des localités de leur choix qui ne seraient pas toujours celles où le besoin est plus crucial.

Nous remarquons en outre que la plupart des groupes faisant état de la situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons sont ceux qui mentionnent le facteur portant sur la discrimination faite contre les derniers. Il s'agit davantage des hommes des lycées ruraux. D'après les participants, telle que cela a été mentionné plus haut, la politique d'égalité scolaire ciblerait davantage le milieu rural. Ceci corrobore certains constats qui font référence au fait que la politique d'égalité scolaire est une politique des milieux ruraux. Cette particularité rurale se remarque à travers ce qu'on pourrait percevoir comme une meilleure connaissance de la politique d'égalité. Les participants des lycées ruraux sont plus prolixes sur la question. D'après les participants les critères d'admissibilité à accueillir un projet dans le cadre de cette politique incluraient pour les institutions postulantes la conditionnalité qu'elles interviennent hors de la région géographique de Dakar.

Finalement, nous remarquons l'existence de contrastes sur la perception des facteurs selon le milieu et le sexe des participants, mais qui n'apparaissent pas toujours de la même manière d'une catégorie à l'autre. Nous remarquons dans les facteurs du contexte social que la différence dans la perception des participants est plus marquée en fonction du milieu, avec essentiellement des spécificités rurales référant à l'exode rural et au faible niveau d'éducation des parents. La différence de perception en fonction du sexe porte essentiellement sur l'évolution des mentalités en faveur des filles. La perception des facteurs du contexte solaire présente une plus grande

homogénéité entre les groupes et ceux-ci réfèrent le plus souvent au désavantage général des élèves. Quant à ceux attribués aux caractéristiques des filles et aux garçons, ils réfèrent soit au désavantage des filles soit à celui des garçons avec une certaine tendance des hommes à relever plus de facteurs défavorables aux garçons. Toutefois, le plus grand contraste dans la perception des facteurs en fonction du sexe se remarque dans la catégorie des facteurs attribués à la politique où, non seulement les facteurs réfèrent pour l'essentiel au désavantage des garçons, mais ils sont surtout et essentiellement relevés par les hommes ruraux qui insistent sur le caractère pénalisant de la politique scolaire d'égalité à l'égard des garçons.

Au-delà de la visée compréhensive de notre recherche, notre thèse a pour but de contribuer à éclairer les politiques publiques et les décisions des autorités dans le domaine de l'égalité scolaire. C'est pourquoi, après les facteurs, nous nous intéressons à ce que préconisent les participants au regard de leurs perceptions de la situation et des facteurs explicatifs qu'ils ont évoqués. Dans la section qui suit, nous examinons les propositions d'amélioration à la lumière des études scientifiques.

5.3 Les propositions d'amélioration

Question de recherche : Que préconisent les enseignants face à la situation perçue ?

Les suggestions que font les participants pour améliorer la situation sont généralement en cohérence avec leurs perceptions de celle-ci et des explications qu'ils y apportent. Les propositions constituent des pistes d'amélioration de la situation perçue dans le but de corriger des facteurs perçus comme défavorables, aux filles, aux garçons ou aux deux à la fois. D'abord, les propositions d'amélioration de la situation commune des filles et des garçons portent sur des aspects d'ordre économique, éducationnel, et politique.

Concernant la première thématique d'ordre économique, elle porte sur la proposition de réduire la pauvreté et d'augmenter les infrastructures. Celle-ci cible à la fois la pauvreté perçue par les participants comme explicative du désavantage tant des filles que des garçons et l'insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles. Sur ce dernier point, les participants suggèrent l'accroissement des investissements dans le but d'assurer la disponibilité de ressources éducatives suffisantes et de qualité. En effet, l'accès comme la qualité de l'enseignement constituent une préoccupation chez les enseignants. Le premier problème auquel

les pays en développement seraient confrontés en matière d'éducation serait d'ordre économique. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (ONU, 2016) examine les relations complexes entre l'éducation et d'autres facettes du développement durable, et soutient que le développement socioéconomique rejaillit sur l'éducation (Charron et al., 2016; UNESCO, 2016). La communauté internationale à travers le sous-objectif 1 de l'objectif 4 pour le développement durable (ODD 4) ambitionne « de faire en sorte que, d'ici à 2030, toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, au-delà du primaire, un cycle complet d'enseignement secondaire gratuit et de qualité ». Ayant une certaine connaissance des conditions économiques dans lesquelles doit se développer l'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne, nous sommes bien d'accord avec Bokova (2016) sur la nécessité de mettre l'accent, de prime abord, sur l'amélioration du contexte économique. Car, la réduction de la pauvreté concerne d'abord le cadre socioéconomique global et celui des familles. En effet, dans le rapport cité plus haut, Irina Bokova, directrice de l'UNESCO, affirme que la réduction de la pauvreté, l'élimination de la faim, l'amélioration de la santé, et j'en passe, sont des conditions indispensables à la réalisation de l'ODD 4. De fait, la réduction de la pauvreté ne concerne pas seulement les infrastructures scolaires, mais doit avant tout cibler le milieu social. Le propos de cette participante du lycée urbain 1 est très éloquent à ce sujet :

Un élève qui n'a pas mangé le matin, qui quitte la maison avec quelques pièces de monnaie en poche ; le matin, les transporteurs fractionnent le trajet et il est obligé de tout mettre sur le transport et passe la journée à l'école sans manger... Vous pensez que cet élève-là, quelles que soient sa volonté et sa motivation, peut aller loin dans les études ? (F/LURB 1).

Or, les résultats révèlent que c'est en milieu rural et au sein des populations urbaines issues de l'exode rural et qui peuplent les banlieues que cette pauvreté est plus accentuée (UNESCO, 2016). En effet, l'aspect portant sur la réduction de la pauvreté touche aussi au phénomène de l'exode rural qui est spécifique à ce milieu. Les participants du lycée rural 1 ont fait remarquer que l'exode rural est une sorte de stratégie économique des mères dans cette localité, que celles-ci pratiquent en alternance avec leurs filles. Il s'agit pour les deux, d'aller travailler en ville, la mère pendant l'année scolaire et la fille pendant les vacances scolaires. De retour à la fin des vacances, la fille prend en charge ses besoins scolaires. D'où, la réduction de la pauvreté semble renvoyer en outre au fait que les filles du milieu rural sont utilisées comme soutien économique au sein de leurs familles, mais aussi aux rôles pénalisants des garçons pour suppléer au besoin

de main-d'œuvre de leurs pères. En milieu rural l'implication des enfants dans l'organisation du travail se présente comme un recours incontournable devant l'incapacité des politiques à faire face aux exigences des familles fragilisées (Adjamagbo et al., 2004; Dial, 2008). Dans ce cadre, les participants de notre recherche et plus particulièrement les groupes des femmes des lycées ruraux affirment que l'amélioration des conditions économiques, mais aussi l'autonomisation des femmes, seraient des enjeux de taille, et proposent l'articulation apprentissages et activités génératrices de revenus pour les parents dans les communes rurales.

La deuxième thématique des propositions d'amélioration de la situation commune des filles et des garçons est effectivement d'ordre éducationnel. Ces propositions portent sur la sensibilisation et l'éducation des parents et sur la formation et la sensibilisation des enseignants. La proposition d'éduquer, tout autant que celle de l'autonomisation des parents sur le plan économique, est jugée être d'une grande importance, car porteuse de nombreux enjeux connexes à l'éducation (Davis-Kean, 2005 ; Élixir, 2005). Selon Frangoudes et Mongruel (2003), pour les parents et plus particulièrement les mères qui restent à la maison pour s'occuper de la famille, « la formation constitue une forme d'émancipation » (Frangoudes et Mongruel, p. 10), du fait qu'elle permet à celles-ci d'avoir une activité en dehors de la sphère familiale et privée. Cette activité, tout en étant génératrice de revenus, influence aussi les mentalités. En effet, l'éducation et la sensibilisation des parents ciblent également la transformation générale des mentalités jugées porteuses d'une idéologie discriminatoire pour les filles. La sensibilisation et la formation des parents, l'instauration du débat et la concertation, touchent globalement de larges et diverses problématiques qui couvrent entre autres, les croyances et attitudes des parents, les attentes différenciées de ces derniers par rapport à la scolarité de leurs enfants comme fille ou comme garçon, l'élimination de la discrimination sexiste, etc.

La proposition d'éduquer et de sensibiliser ne se limiterait pas aux parents, mais concernerait également les enseignants. Le manque de formation des enseignants est perçu comme un véritable défi parmi les facteurs attribués à l'enseignant tant par les hommes que par les femmes et dans les deux milieux. Les deux types de formation, initiale comme continue, sont ciblés par cette proposition. La formation continue permettrait de cibler davantage de problématiques dont celle de la prise en compte des spécificités de genre et aiderait les enseignants à corriger leurs représentations sur l'éducation des filles, ainsi que leurs attitudes et comportements vis-à-vis

des élèves. L'objectif de cette formation serait entre autres d'outiller les enseignants en vue de la correction de pratiques pédagogiques qui seraient influencées par des préjugés et des stéréotypes sexistes. Mapto-Kegne (2011) affirme en effet que « le facteur genre est en tension au sein de l'école comme au sein de la société de référence. À cause de lui, des filles vulnérables voient leur scolarité risquée et bloquée » (Mapto-Kengne, 2011, p. 209). Or, les structures mentales d'interdépendance entre l'école et la société entre lesquelles l'enseignant se place comme un acteur et un agent devraient évoluer au rythme des nouvelles quêtes féminines (Mapto-Kengne, 2011).

Ensuite, les participants proposent l'amélioration de la situation scolaire des filles notamment par rapport aux sciences par la sensibilisation et la formation de celles-ci au leadership et par la promotion des modèles féminins et l'enseignement de l'histoire des femmes. Ces deux propositions sont en lien avec la perception des participants d'un rapport négatif des filles aux sciences et le manque de confiance des filles en elles-mêmes face aux sciences et leur complexe d'infériorité vis-à-vis des garçons dans les classes de sciences. Sinigaglia-Amadio fait le constat de l'absence en général des héroïnes, des créatrices et actrices de l'histoire dans les manuels, et d'autre part, la surreprésentation des femmes dans l'espace domestique et des hommes dans les rôles professionnels valorisés (Sinigaglia-Amadio, 2010).

En outre, les constats sur la surreprésentation des filles dans les filières littéraires peu prestigieuses, le trop petit nombre sinon l'absence de professeures de sciences dans les lycées, les grossesses et les mariages qui ralentissent le parcours scolaire des filles, ne favoriseraient pas les représentations des filles sur l'école et sur leur scolarité (Mapto-Kegne, 2011). Face à de tels enjeux, les participants perçoivent la nécessité de renforcer les capacités des filles à s'auto-construire un leadership plus adapté aux défis actuels. Ainsi, des exemples positifs de modèles de réussite, dans leur milieu de vie, contribueraient à la construction de nouvelles représentations chez les filles et joueraient sur leur réussite scolaire et professionnelle. L'extrait suivant tiré des verbatim du groupe unique des hommes du lycée rural trois est très illustratif de la perception des enseignants du rôle des modèles féminins et de l'adaptation des contenus enseignés, aux vrais intérêts des bénéficiaires :

La vraie affaire, c'est de dire aux filles : « vous êtes capables de devenir ingénieure, présidente de la République, et pour cela, voici les conditions minables que nous avons,

hommes et femmes, battez-vous comme eux. Si vous abandonnez, eux, ils iront. » Si on ne propose pas le même idéal aux femmes, elles penseront que la solution c'est d'être mère, de se marier à un fonctionnaire et de faire huit enfants et de se dire toujours, je vais éduquer mes enfants pour qu'eux, ils réussissent puisque moi je n'ai pas réussi... » (H/LRUR 3).

Or, comme le fait remarquer Mapto-Kegne, les possibilités pour les enseignants d'ajuster certains éléments du programme en fonction des intérêts des communautés en termes de contenus de formation, pour les garçons et les filles, sont limitées (Mapto-Kegne, 2011). Selon l'Institut national de santé publique du Québec (2009), la formation des filles en leadership prendrait la forme d'un processus de démarche d'apprentissage et d'accompagnement, utilisée dans la formation des jeunes leaders. Celle-ci amènerait la fille à développer son potentiel à l'initiative et à la créativité en tenant compte de ses forces et de ses limites (Thésée, 2014 ; Institut national de santé publique du Québec, 2009). Cela lui permettrait de faire face aux facteurs contextuels tout en renforçant la confiance en elles-mêmes (OCDE, 2015; Lirette-Pitre et Mujawamariya, 2005 ; Mujawamariya, 2005), non seulement dans les disciplines d'études, mais également dans leurs choix scolaires et professionnels.

Concernant la dernière thématique qui est d'ordre politique, elle porte essentiellement sur la proposition de mettre en œuvre la politique de façon pratique et holistique. En effet, de l'avis de l'ensemble des participants, la mise en œuvre de la politique d'égalité scolaire serait partielle et discriminatoire. De plus, du fait de certaines restrictions budgétaires ou selon les choix des dirigeants et de nombreuses ONG, cette mise en œuvre ne concernerait pratiquement que le cycle primaire, et sur le terrain, le milieu urbain et plus particulièrement Dakar, seraient exclus.

D'autres propositions d'amélioration de la situation des filles divisent les perceptions des participants du milieu urbain et du milieu rural, avec respectivement celle de lutter contre les mariages et les grossesses précoces et celle de promouvoir la discrimination positive en faveur des filles. Les participants du milieu urbain proposent de lutter contre les mariages et les grossesses et suggèrent la prise de décisions politiques contre le phénomène. Selon Colclough, « L'État a un rôle décisif à jouer dans la création d'un environnement propice à la défense de l'égalité entre les sexes dans le domaine de l'éducation en réformant la législation et l'action publique. Il doit investir dans la redistribution des ressources en ciblant l'éducation des filles et en adoptant des mesures spéciales pour réduire les inégalités » (Colclough, 2004, p.13). Ainsi, certains auteurs (Coulibaly, 2013; Ndour, 2008; Ndour; Ndour, 2006) recommandent que les

auteurs d'abus et de grossesses, notamment sur les filles mineures, soient systématiquement dénoncés et fassent l'objet de sanctions pénales.

La deuxième proposition, issue du milieu rural, porte sur le fait de promouvoir la discrimination positive en faveur des filles, au travers d'un traitement préférentiel consistant à donner plus (ou mieux, ou autrement) à ceux qui ont le moins (Frاندji et Rochex, 2011). Colclough définit les politiques de discrimination positive de genre en éducation comme des dispositions réglementaires prises par les autorités publiques et qui sont destinées à susciter en amont l'accès du groupe-cible (garçons ou filles) estimé lésé, à des conditions plus favorables à la réussite scolaire (Colclough, 2004). Au Sénégal, depuis les années 2000 de nombreuses initiatives d'action positive ont ciblé l'éducation des filles. Ces initiatives ont été fortement soutenues par des ONG et des groupes féministes nationaux, à travers le Comité national des enseignantes pour la promotion de la scolarisation des filles (CNEP/SCOFI) au primaire, et internationaux comme le Forum des femmes éducatrices (FAWE) dans le cycle secondaire. Si les effets de ces actions ont été non négligeables au primaire, les progrès au secondaire semblent mitigés, vu la persistance du désavantage scolaire des filles. En revanche, ces initiatives ont eu un effet de contrecoup, une sorte de rejet du côté des hommes, comme dans le sens de la définition que Calvès (1999) donne de cette discrimination positive, comme étant un principe consistant à instituer les inégalités pour promouvoir l'égalité, dans l'espoir de rétablir une égalité des chances compromise par la persistance de pratiques sexistes (Calvès, 1999). En effet, selon Wilson (2004), la discrimination positive est une pratique qui ne fait pas l'unanimité. Les controverses concernant la discrimination positive tourneraient autour de la question de savoir à quel moment exactement l'objectif d'égalité a été atteint. Or, selon Calvès, pour la loi, il y a un point au-delà duquel un traitement différencié doit être considéré comme discriminatoire (Calvès, 1999). Certains pays dans les Caraïbes qui ont encouragé les mesures spéciales en faveur des filles seraient maintenant confrontés à un phénomène inverse de désavantage scolaire des garçons dans leur système éducatif (Wilson, 2004). À ce stade de la question, commence à se faire davantage percevoir la connotation du terme de « discrimination » dans le syntagme de « discrimination positive ». En effet, affirme Calvès (1999), « quand la discrimination est ancienne, profondément ancrée dans les structures sociales, politiques et mentales (...) les mécanismes d'exclusion sont perçus comme naturels, l'inégalité est dans l'ordre des choses »

(Calvès, 1999, p.59). Si ce constat peut être valable pour l'émergence des politiques de discrimination positive, il peut également l'être dans le sens inverse. Une telle analyse dit Grisay (2003), « permettrait sans doute de mieux voir les mécanismes par lesquels l'inégalité, chassée par telle porte, rentre par de multiples fenêtres à l'intérieur de nos systèmes scolaires » (Grisay, 2003, p. 11). De tels arguments fondent certainement le fait que cette proposition portant sur la discrimination positive en faveur des filles semble avoir divisé la perception des hommes du milieu rural. En effet, c'est au sein des groupes du milieu rural que la situation scolaire des filles est davantage perçue comme plus favorable que celle des garçons, alors que ces derniers vivraient une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire. Aussi, ce sont les groupes des hommes du milieu rural qui ont davantage émis des propositions d'amélioration de la situation scolaire des garçons.

Finalement, ces répondants du milieu rural, les hommes seulement, ont émis des propositions visant l'amélioration de la situation scolaire des garçons. Ces derniers suggèrent de s'en tenir à la parité et à la méritocratie pour ne pas désavantager les garçons; de baser les actions de la politique d'égalité scolaire sur la recherche pour s'assurer de la justesse du choix des actions à mener et de la cible pertinente qui pourrait ne pas porter sur les filles; et mieux, de promouvoir la discrimination positive en faveur des garçons. Ces participants affirment que les décisions dans le cadre de l'égalité scolaire devraient être basées sur des résultats empiriques de la recherche scientifique. Ces derniers soutiennent en effet que la discrimination positive devrait être scientifiquement fondée avant d'être mise en œuvre en faveur d'un sexe ou d'un groupe spécifique, afin que la manière d'aborder sa mise en œuvre s'appuie sur des expériences réussies ailleurs, pour s'inspirer des bonnes pratiques ayant prouvé leur efficacité. Nous constatons toutefois une certaine cohérence entre les propositions de ces derniers et leurs perceptions de la situation de l'égalité scolaire. En effet, les hommes du milieu rural ont été les seuls à mentionner la situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons et, dans les facteurs attribués au contexte familial, les rôles pénalisants des garçons.

Ainsi, plus que le milieu dont l'effet est davantage marqué dans la perception des facteurs du contexte social et ceux attribués au couple école-enseignant, il apparaît une certaine spécificité en fonction du sexe : 1) dans les perceptions de la situation de l'égalité scolaire; 2) dans la perception des facteurs attribués aux caractéristiques des filles et des garçons, et à la politique;

et 3) dans les propositions d'amélioration de l'égalité scolaire. Nous remarquons que ce contraste en fonction du sexe est encore plus marqué dans les conceptions des enseignants de l'égalité scolaire.

5.4 Les conceptions des enseignants de l'égalité scolaire

Question de recherche 4 : Quelle conception ont les enseignants sénégalais de l'égalité scolaire ?

La conception de l'égalité scolaire est formulée suivant deux angles. Le premier angle est celui de la définition de l'égalité scolaire. Autrement dit, c'est de savoir ce que les enseignants entendent par ce terme, lorsqu'ils affirment par exemple qu'il y a ou non égalité scolaire. Le deuxième angle est celui des conditions selon lesquelles cette égalité, telle qu'elle est conçue par les répondants, pourrait se réaliser dans le système éducatif sénégalais et au sein de leur lycée. Ce que nous notons de très frappant c'est que de manière quasi systématique, il est pratiquement question de deux tendances sur la conception de l'égalité scolaire, en fonction du sexe des participants. Seuls deux thèmes sur six sont communs aux deux sexes.

Les hommes et les femmes, tous milieux confondus, s'accordent sur deux conceptions de l'égalité scolaire : une égalité d'accès puis une égalité de traitement et de qualité entre les filles et les garçons et même entre tous les élèves d'une manière générale. Ces deux conceptions de l'égalité scolaire rejoignent celle de Grisay (2003) à travers les deux premières dimensions qui se dégagent de notre réseau conceptuel sur le concept de l'égalité scolaire. L'égalité d'accès elle, incarnerait d'après Ghesquière (2006) l'idéal méritocratique des sociétés libérales. Selon cet idéal, l'école reste neutre et gardienne de la compétition juste, car soutient-elle, les résultats des élèves doivent refléter leurs efforts et leur travail. Toutefois, l'égalité d'accès est remise en cause du fait qu'elle légitimerait certaines inégalités, telles que la promotion d'une certaine élite dans les écoles prestigieuses (Ghesquière, 2006; Grisay, 2003; Wilson, 2004). Concernant l'égalité de traitement, elle reposerait sur le principe selon lequel, les élèves doivent être traités avec égale dignité, qu'ils soient « bons » ou « mauvais », filles ou garçons (Duru-Bellat, 2004 ; Ghesquière, 2006; Grisay, 2003; Wilson, 2004). L'égalité de traitement porterait sur de nombreux aspects et bannirait les stéréotypes sexistes évoqués plus haut et qui sont identifiés comme facteurs explicatifs du désavantage scolaire des filles. L'égalité de traitement et de

qualité se fonde sur des principes touchant tant aux relations entre enseignant et élève au sein de l'établissement, qu'aux conditions permettant à chaque élève de s'épanouir librement dans l'école quels que soient son sexe, ses forces et ses faiblesses (Conseil du statut de la femme, 2016 ; Ghesquière, 2006 ; Grisay, 2003 ; Wilson, 2003). L'égalité de traitement et de qualité serait un niveau préalable à l'atteinte de l'égalité de réussite, une thématique évoquée seulement par les femmes dans leurs conceptions de l'égalité scolaire.

Contrairement à l'égalité d'accès dont l'idéologie participerait à la reproduction des inégalités, l'égalité de réussite serait plus radicale, car elle considèrerait comme injuste toute inégalité de réussite (Ghesquière, 2006 ; Grisay, 2003). Selon les femmes participantes de notre recherche, il ne suffit pas d'offrir aux filles et aux garçons les mêmes chances d'accès et de traitement à l'école, c'est l'écart de réussite entre les garçons et les filles qu'il faut réduire, car il serait le plus révélateur des différences. Selon Ghesquière, cette conception de l'égalité serait plus réformiste parce que les tenants de cette conception incarnent une réelle volonté de réforme du système scolaire, plutôt qu'une simple optique dénonciatrice des inégalités. Si nous comparons cette conception des femmes à celles des hommes, nous retrouvons des propos dont le profil est tout à fait différent.

Les conceptions des hommes font apparaître trois autres thèmes qui ne figurent pas dans le modèle conceptuel de Grisay (2003). Les hommes conçoivent en effet l'égalité scolaire : 1) comme une utopie du fait de sa complexité; 2) comme une utopie suivant des arguments religieux et 3) comme étant sans objet, du fait de son orientation occidentale. Cette différence de conception entre les hommes et les femmes est également perceptible à travers les conditions de réalisation de l'égalité scolaire. Concernant les conditions de réalisation de l'égalité scolaire, elles semblent encore plus divergentes. Un thème, celui portant sur l'instruction et l'autonomie des filles et des femmes, est commun aux hommes et aux femmes du milieu urbain, et un autre portant sur l'élimination des sources de différence est commun aux groupes du milieu rural. En outre, les deux conditions portant sur le maintien aussi bien des filles que des garçons à l'école, ainsi que la non-discrimination, sont spécifiques aux hommes. Nous percevons dans les propos des hommes un élan plutôt contraire à celui des femmes. Or, en ce qui concerne la conception de l'égalité scolaire notamment et plus particulièrement les contradictions en fonction du sexe, la littérature scientifique examinée ne nous révèle pas beaucoup d'exemples.

Toutefois, Collet (2012), parlant des débats sur le genre dans le contexte français, met en évidence l'intrication entre la recherche sur le genre en éducation, les politiques éducatives et l'opinion publique. Elle caricature ces débats de « faux-semblants » tant ceux-ci n'auraient fait que donner « des habits neufs aux anciens discours masculinistes » (Collet, 2012, p. 121). Ce qui selon Collet serait plus frappant est qu'il est impossible d'aborder les controverses soulevées par ce dossier sans les mettre en lien avec l'audience qu'elles obtiennent dans les médias comme dans les discours politiques. Nous ne pourrions pas dire qu'il s'agisse de « faut-semblant » dans nos résultats, tant, des perceptions de la situation de l'égalité scolaire jusqu'aux conditions, nous notons une certaine cohérence des propos. En effet, à partir de la manière des participants de caractériser la situation de l'égalité scolaire, il était perceptible une certaine conception anticipée de celle-ci, qui semblait suggérer une distinction femmes-hommes dans la manière de percevoir et de concevoir cette égalité. Ce fort contraste des points de vue des enseignants, suggère une certaine dichotomie dans la conception de l'égalité, formellement orientée en fonction du sexe des participants.

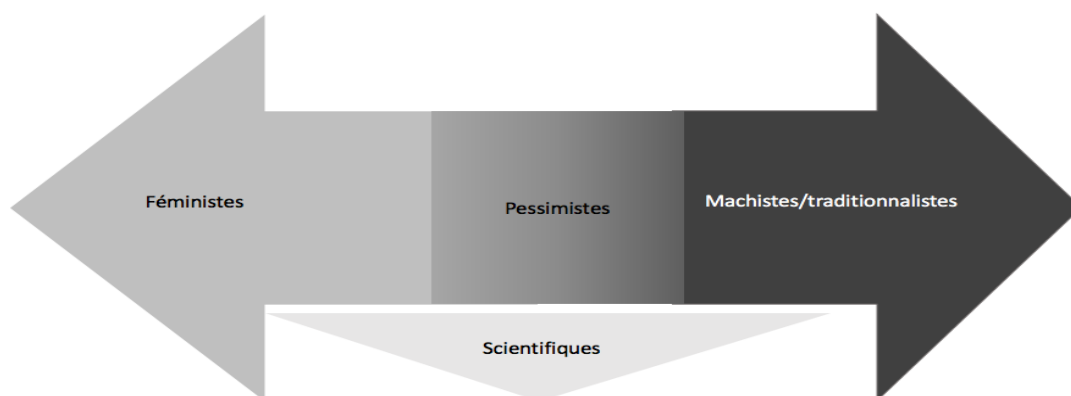
Or, la prise en compte des points de vue majoritaires et minoritaires, des tendances générales, des tendances de groupe, mais aussi des nuances et des divergences, en considérant des détails allant jusqu'au style des orateurs, nous a révélé un autre format des profils dans cette conception de l'égalité scolaire. Nous avons remarqué que, d'un cas à l'autre, les perceptions s'enchevêtrent ou se superposent, parfois sans une réelle différenciation de sexe. Sans bien sûr renier l'influence de l'appartenance à un sexe ou à l'autre qui est assez marquée dans les résultats, nous avons tenté une relecture plus critique des profils des propos des participants, propos qui laissent transparaître en filigrane une autre logique des convergences, des divergences et des tensions (Geoffrion, 2016). Ces derniers constats ont relancé un processus itératif dans l'interprétation des résultats et nous ont amenée à comparer jusqu'aux différences de style des propos des participants. Ces éléments ont permis de voir que cette sorte de dichotomie homme-femme, qui du reste s'avéra trop globalisante, masquait une pluralité de nuances qui se cachent derrière chaque thème. Cette relecture critique et en profondeur nous permet aussi de rendre justice à certaines particularités. En effet, ce qui guide les représentations et les opinions permettant de classer les propos des participants semble assez complexe (Geoffrion, 2016), mais nous conduit à conclure que ces opinions ne sont pas uniquement orientées en fonctions du milieu ou

du sexe, mais parfois suivant des postures davantage influencées par la sensibilité au genre au genre de leurs auteurs. À travers les perceptions de la situation, les facteurs évoqués, les associations que font les participants entre leurs perceptions de la situation et les propositions d'amélioration de celles-ci, une sorte de conception anticipée de l'égalité semble poindre. En abordant la conception à proprement parler sous un angle qui tient compte des tendances générales, des tendances de groupe, des points de vue divergents au sein du même groupe, ainsi des différents styles (Geoffrion, 2016) et des différentes nuances, nous en arrivons à une répartition des propos sur un continuum qui révèle quatre tendances que nous avons nommées ainsi : « *féministe* »; « *pessimiste* »; « *machiste/traditionaliste* » et, une quatrième tendance « *scientifique* » avec des propos plus difficile à classer par rapport à aux trois premières tendances.

5.5 Les quatre tendances des propos des participants selon leur sensibilité au genre

Nous avons opéré un second niveau d'interprétation en essayant d'épier la répartition de certains points de vue majoritaires ou minoritaires, certaines contradictions qui transparaissent d'un lycée à l'autre, d'un groupe à l'autre et même au sein du même groupe. Ce second niveau d'interprétation nous a permis de découvrir, au-delà d'une conception de l'égalité effectivement influencée par le sexe des participants, une autre manière de distribuer les propos des répondants sur la conception de l'égalité scolaire sur un continuum selon le degré de sensibilité au genre de ces derniers.

Figure 15. Continuum des quatre tendances dans la conception de l'égalité scolaire



La première tendance révèle des propos « *féministes* » c'est-à-dire de nature plus sensible au genre. Qu'ils soient femmes ou hommes, les propos qui sont de cette posture sont très engagés

en faveur de l'égalité scolaire, montrent une croyance en la cause et les répondants qui les prononcent y mettent beaucoup de cœur. Ces propos portent en général sur la perception de la situation de l'égalité scolaire caractérisée par le désavantage scolaire des filles à travers un rapport négatif de celles-ci aux sciences.

Parmi les facteurs qui rejoignent cette dynamique « féministe » figurent en général ceux qui, pour expliquer le désavantage scolaire des filles, dénoncent : les croyances sociales et religieuses qui véhiculent une idéologie de domination et de discrimination de la fille et de la femme; les préjugés et les stéréotypes sexistes que drainent les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, dans les documents qu'ils utilisent, leurs attitudes et comportements; le manque de confiance des filles en elles-mêmes et en leurs capacités face aux sciences et le complexe d'infériorité que celles-ci nourrissent vis-à-vis des garçons dans les classes de sciences; la mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique, du fait surtout que celle-ci instrumentalise la femme et la fille plus qu'elle ne sert leur autonomie. Dans ces propos, nous retrouvons une appréciation très positive du comportement des filles (discipline, engagement dans leur scolarité, motivation à la réussite), etc. Les facteurs attribués à la politique, notamment ceux portant sur le rôle des ONG et des associations de femmes sur la politique de discrimination positive en faveur des filles et ceux attribués aux caractéristiques des filles, sont souvent perçus comme plus favorables à l'égalité scolaire dans les propos de nature « féministes ». Les répondants de sensibilité « féministe » mettent souvent en lien le manque de confiance des filles en elles-mêmes et en leurs capacités et le rapport négatif des filles aux sciences.

Leurs propositions d'amélioration comprennent généralement : la sensibilisation et la formation des filles en leadership; la sensibilisation et l'éducation des parents et l'instauration du débat; la valorisation des modèles féminins et de l'histoire des femmes; la lutte contre les mariages et les grossesses précoces; la sensibilisation et la formation des enseignants; la discrimination positive en faveur des filles; un environnement lettré 'genré'; etc. Dans ces propos féministes, la conception de l'égalité présente celle-ci essentiellement comme une égalité d'accès, de traitement et de réussite. Comme conditions de réalisation de cette égalité, on pense surtout à l'élimination des sources de différences; l'instruction et l'autonomie des femmes et des filles. L'exemple type de cette position peut être illustré par l'extrait suivant, portant sur les conditions de réalisation de l'égalité :

L'instruction et la propriété élèvent la femme. C'est parce qu'elles étaient pauvres qu'elles dépendaient des hommes (...) Qu'elles ne savaient même pas ce qu'elles valaient. En effet, même si le mari donne de l'argent à sa femme qui elle-même en a, elle peut toujours dire ce qu'elle pense... (H/LURB 1).

On retrouve ces propos dans les tendances générales des groupes des femmes et dans des points de vue souvent minoritaires, mais très engagés dans le groupe des hommes du lycée LRUR 1; un point de vue minoritaire, mais particulièrement participatif du groupe des hommes LURB 1 et des points de vue très minoritaires dans les groupes des hommes des autres lycées.

La deuxième tendance renferme des propos « *pessimistes* ». Ils peuvent être aussi engagés que ceux « *féministes* » en faveur l'égalité scolaire. Toutefois, ils défendent que prétendre à réaliser l'égalité scolaire serait une utopie du fait de sa complexité et des contingences qui, de leur point de vue, rendraient le projet irréaliste. Les perceptions de la situation, les facteurs et même les propositions d'amélioration que nous retrouvons dans ce lot peuvent se confondre avec ceux des propos « *féministes* ». Toutefois, ce sont des propos en général plus négatifs et très critiques sur le comportement des filles tels que l'usage que les filles font de leur temps et le lien avec la féminité, faisant peser ce dernier facteur aussi fort sinon plus sur le rapport négatif des filles aux sciences, que celui portant sur le manque de confiance des filles en elles-mêmes. Ce qui caractérise ces propos, c'est l'insistance sur le caractère utopique de l'égalité scolaire. Dans la conception de l'égalité scolaire, en plus des dimensions que l'on retrouve dans les propos « *féministes* », ils parlent en général de complémentarité et de stimulation mutuelle; de l'égalité comme un processus naturel dont il faut attendre fatalement la réalisation pour ne pas perturber la paix sociale et ils ne réfutent pas forcément la thèse religieuse comme argument dans la conception de l'égalité scolaire. Comme conditions, les mêmes que dans les propos « *féministes* ». Ce type de propos « *pessimistes* » peuvent être illustrés par l'extrait suivant :

On ne pourra jamais avoir une égalité parfaite, c'est une utopie (...) À l'école, même si l'accès est égal pour tout le monde, malgré que certains chercheurs affirment que l'école est le lieu le plus démocratique, quels que soient les mécanismes qui sont mis en place, les inégalités vont jaillir toujours. (H/LRUR 2)

Cette deuxième tendance de propos (pessimistes) se retrouve selon une forte tendance dans le groupe des hommes du lycée rural deux et du lycée urbain un; dans des groupes des femmes du lycée urbain 1; d'un point de vue minoritaire du groupe des femmes du lycée rural 1, d'un point de vue minoritaire des hommes des lycées urbains 2 et rural 3.

La troisième tendance de propos est celle que nous avons surnommée des propos « *machistes/traditionalistes* » qui sont particulièrement caractérisés par un rejet total de l'idée d'égalité scolaire entre les filles et les garçons. Ils sont, comme les propos « *féministes* », très engagés, mais dans le sens inverse de ces derniers, un engagement allant parfois jusqu'à une agressivité perceptible. Ils portent souvent sur des idées qui se cachent derrière la religion ou les traditions : Par exemple :

Avant l'avènement de l'Islam, on enterrait les filles parce que la société les bannissait en disant que la fille en tant que telle ne valait rien et c'était une honte pour les parents d'avoir une fille. C'est avec l'avènement du Prophète Mahomet que la femme a connu ces droits-là entre guillemets (...) Mais maintenant nous avons assisté aux droits de l'homme qui donnent aux femmes vraiment un droit plus ou moins effronté si j'ose dire. (H/LRUR 3)

Ces propos relèvent d'un style déclaratif de principes et non par observations et constats, par exemple :

Au Sénégal nous avons notre réalité et cette réalité est que la femme ne doit pas durer aussi longtemps à l'école parce qu'elle a d'autres tâches à occuper surtout par rapport aux tâches ménagères. (H/LRUR 3)

Les perceptions de tendance « machiste/traditionaliste » se font particulièrement état d'une situation scolaire avantageuse aux filles même dans les classes de sciences, en même temps qu'une situation de vulnérabilité et d'abandon scolaire des garçons. Ils mettent souvent en lien ces trois caractéristiques de la situation, dans un certain déterminisme de causalité des deux premières sur la troisième. Les facteurs portent avant tout sur l'évolution des mentalités et, à l'opposé des « *scientifiques* », l'accent est mis sur la féminisation de l'école et la libération de la femme et de la fille. À propos des facteurs attribués aux caractéristiques des filles, c'est dans ce type « machiste/traditionaliste » qu'on retrouve celui portant sur le complexe des garçons (plutôt que le manque de confiance des filles et leur complexe...). Les auteurs de ces propos affirment que ce sont les garçons qui sont désavantagés, frustrés et mis en complexe par la percée des filles. Dans ce type de propos « *machistes/traditionalistes* » lorsqu'on retrouve le facteur portant sur la mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique, à l'opposé des propos « *féministes* » qui mettent l'accent sur l'aspect pratique de la mise en œuvre de la politique, ici l'accent est davantage mis sur le caractère d'incohérence de la politique du fait qu'elle ne porterait pas sur la bonne cible qui est celle des garçons. De plus, ce sont les propos « *machistes/traditionalistes* » qui trouvent comme facteurs explicatifs du désavantage des

garçons, le rôle des ONG et des associations de femmes, la discrimination positive en faveur des filles et l'existence d'une discrimination faite contre les garçons. Leurs propositions portent en conséquence sur la discrimination positive en faveur des garçons ou la non-discrimination ; lorsqu'on y mentionne la recherche, c'est pour décrire le fait que celle-ci soit toujours menée en faveur des filles et jamais sur une problématique ayant les garçons comme cible; de même les modèles féminins à valoriser sont surtout ceux traditionnels et non dans le sens des trois autres tendances. Par exemple :

Comme disait une politicienne sénégalaise, lorsqu'elle est au bureau, elle a son manteau de ministre, mais lorsqu'elle arrive devant chez elle, elle enlève ce manteau-là pour enfiler le manteau de l'épouse et de la soumise dans la maison, c'est cela qu'il faut encourager. (H/LRUR 3)

L'image avec laquelle nous pourrions illustrer la conception plus partagée de l'égalité scolaire dans les propos « *machistes/traditionalistes* » serait celle de cet extrait du lycée rural trois :

Pour moi, la place de la femme, c'est à la maison! (...) Le fait qu'il y ait inégalité en défaveur des filles à l'école, je n'y trouve pas de problème, c'est pourquoi je ne propose pas de solution. (H) LRUR 3

La conception de l'égalité scolaire selon les propos « *machistes/traditionalistes* » est centrée sur l'égalité comme une utopie avec comme argument la thèse religieuse; ou encore l'égalité comme sans objet, du fait de son orientation occidentale qui ne serait pas compatible avec leur culture. Comme conditions de réalisation, ils parlent essentiellement de la non-discrimination et du maintien de tous les élèves à l'école, mais prioritairement des garçons.

On retrouve ce type de propos « *machistes/traditionalistes* » dans la tendance générale des groupes des hommes (du lycée urbain deux et du lycée rural trois); de quelques opinions pas tout à fait minoritaires du lycée rural deux. Nous rappelons que le lycée rural 3 est composé d'un groupe unique, celui des hommes, car les femmes ont jugé le thème trop délicat pour qu'en tant que femmes mariées, elles s'autorisent à en discuter. Nous avons conservé ce cas tel quel, nous disant que la non-participation des femmes de ce lycée rural était riche de sens.

Il y a une quatrième et dernière tendance de propos, celle que nous avons surnommée « *scientifique* » (rien à voir avec la discipline qu'enseignent leurs auteurs).

À l'opposé du style « *machistes/traditionalistes* » qui procède par déclaration de principes, les propos de style « scientifique » partent le plus souvent d'observations concrètes précédées de « nous remarquons...; ce qu'on constate... » Par exemple :

Nous remarquons que beaucoup de filles quittent l'école pour aller travailler dans les sites touristiques de la zone, ça, c'est une situation qu'on peut lier à la pauvreté qui oblige les filles à travailler pour soutenir les parents... (H/LRUR 3)

C'est également dans les propos de style « *scientifique* » que l'on retrouve le plus de liens explicites entre une perception de la situation et un facteur bien précis. Par exemple :

Personnellement je constate que c'est la répartition des tâches ménagères entre les garçons et les filles qui entraîne l'échec des filles (...) Je me rends compte qu'elles ont moins de temps libre pour étudier. (H/LRUR 1)

Dans ce type de propos, les perceptions de la situation de l'égalité ne sont pas orientés « féministes » ou « machiste/traditionnalistes ». Cela veut dire qu'on ne peut pas se référer dans ce cas au fait d'évoquer une situation scolaire avantageuse aux filles (LRUR 2) ou encore un rapport négatif des filles aux sciences, mais l'auteur renvoie parfois l'interviewer aux statistiques du lycée.

Du point de vue des facteurs, on retrouve dans cette tendance de propos ceux davantage attribués au couple école-enseignant avec les aspects d'ordre structurel tels que l'insuffisance de l'âge de 16 ans comme limite de la scolarité obligatoire et que ce mode de fixation ou de détermination en termes d'années ne serait pas pertinent; les structures des programmes et les barèmes de notations; les grèves des enseignants; l'insuffisance des infrastructures et les conditions d'études difficiles; le manque de formation des enseignants; le poids des mentalités effectivement défavorables à l'éducation des filles; etc. Lorsqu'on retrouve dans ce type de propos certains facteurs qu'on peut dire d'ordre situationnel portant sur les caractéristiques des filles, c'est généralement pour y apporter une explication plus scientifique qu'un simple constat. Nous avons un exemple type à travers cet extrait :

« Les crises des filles à l'école peuvent être des problèmes biologiques. On peut penser à la question des menstrues, à l'alimentation (...) Tout cela peut entraîner une hypoglycémie à une certaine heure de la journée (...) Et, j'ai constaté que, depuis que M. un tel a commencé à vendre les beignets à l'école, cela a contribué à réduire les chutes des filles (...) Tout cela peut pénaliser les filles. » (H/LRUR 1)

On est susceptible d'y retrouver n'importe quel facteur, mais c'est la manière de les aborder qui fait la différence avec le style « *féministe* », « *pessimiste* » ou « *machiste/traditionaliste* ». Par exemple, on peut retrouver dans ce type de propos le facteur portant sur l'évolution des mentalités, mais sans une forte insistance sur la féminisation de l'école et la libération de la femme et de la fille.

Dans les propositions, on retrouve souvent celle de baser les actions de la politique d'égalité scolaire sur la recherche, pour éviter de lancer des initiatives spécifiques au hasard, notamment celles portant sur les politiques d'action positive pour une question d'équité, de justice, mais aussi d'efficacité. On retrouve également dans cette tendance « *scientifique* » les propositions portant sur la parité et la méritocratie, mais aussi la promotion d'un environnement lettré 'genré'; la valorisation des modèles féminins, mais surtout de l'histoire des femmes, dans le sens d'intégrer celle-ci dans les programmes d'études en histoire; la formation des enseignants, la sensibilisation de ces derniers et celle des parents aux problématiques nouvelles telles que la question du genre; la formation des filles en leadership.

Dans les propos de tendance « *scientifique* », la conception de l'égalité scolaire entre les filles et les garçons est symbolisée par le thème de l'égalité comme un combat pour l'espèce humaine, qui est du reste spécifique au groupe du lycée rural 3.

L'extrait suivant illustre bien ce type de propos :

...ce n'est pas un combat contre un genre, c'est un combat pour l'espèce humaine, ça ne sert pas à l'humanité de changer une inégalité par une autre. Les filles et les garçons, que chacun puisse jouir pleinement de ses droits. Il faut donc partir de résultats concrets de la recherche avant de poser des actes dans ce domaine. (H/LRUR 3)

Comme condition, il y a surtout la nécessité de se conformer à l'équité dans le sens du PAQUET²⁹.

On retrouve les propos de cette nature en filigrane souvent comme des points de vue minoritaires dans à peu près tous les groupes, mais plus fréquemment dans les groupes des hommes des lycées ruraux 1 et 2 et urbain 1 et des femmes notamment du lycée urbain 1 et urbain 2.

²⁹ Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence

Parmi ces propos, il y a certains qui sont souvent « *ambigus* » qui semblent se cacher derrière un voile de neutralité qui laisse percevoir une autocensure de son auteur sur son point de vue réel. Ils semblent influencés par les propos de nature « *scientifique* » et, leurs auteurs ne sont pas en général ceux qui soulèvent l'idée principale, ils renchérissent le plus souvent.

Conclusion

Synthèse

Notre problème de recherche est né de deux aspects concernant l'égalité scolaire entre les filles et les garçons, dans le système éducatif sénégalais. D'une part, les statistiques du ministère de l'Éducation nationale révèlent une certaine complexité des écarts scolaires, globalement défavorables aux filles. D'autre part, cette situation, qui révèle le caractère mitigé des progrès scolaires des filles, crée une sorte de controverse. En effet, nous avons d'un côté, de nombreux acteurs qui manifestent une grande satisfaction quant à la situation scolaire des filles, contrairement à ce qui ressort de ces statistiques et qui amène certains à considérer l'essor des filles comme assez mitigé. Notre visée compréhensive de la situation nous a amenée à interroger 107 enseignants réunis en groupes focalisés non mixtes dans cinq lycées. Les résultats tirés des réponses des participants à nos questions de recherche ont été mis en dialogue avec l'état des connaissances sur l'égalité scolaire et ses facteurs.

Concernant les perceptions de la situation de l'égalité scolaire, il semble d'une part, que le contexte et les spécificités du milieu influencent d'une certaine manière la situation scolaire des filles et des garçons. En effet, les participants perçoivent une variabilité des inégalités scolaires entre les filles et les garçons selon le milieu comme rural ou urbain et à un niveau plus poussé, des inégalités qui prennent l'allure d'une discrimination sociale. D'autre part, nous remarquons que les perceptions des répondants sont davantage influencées par leur sexe. En effet, les hommes par exemple sont seuls à percevoir la situation scolaire avantageuse aux filles et la situation de vulnérabilité des garçons, alors que les deux, les hommes, mais surtout les femmes, perçoivent un rapport négatif des filles aux sciences. Ainsi, contrairement à ce que montrent les résultats des études scientifiques, notamment en occident, la meilleure réussite générale des filles n'est pas ici unanimement perçue. Cependant, les perceptions des répondants, de la situation de l'égalité scolaire correspondent aux profils essentiellement observés dans les pays en développement.

Ce constat de l'existence de différences entre la situation scolaire des filles dans les pays développés et les pays en développement est valable pour les facteurs, dont les plus récurrents parmi ceux du contexte socioéconomique sont : le poids des croyances sociales et religieuses,

la pauvreté, les mariages et grossesses précoces, les corvées domestiques, les attentes différenciées des parents, par lesquels les répondants expliquent le désavantage scolaire des filles. La pauvreté et l'illettrisme des parents expliqueraient le désavantage commun des filles et des garçons. La spécificité rurale apparaît davantage chez les hommes qui expliquent globalement le désavantage scolaire des garçons avec, entre autres, l'exode rural perçu comme un privilège des filles et les rôles pénalisant des garçons. Au demeurant, le principal facteur commun aux hommes tous milieux confondus et absent chez les femmes est celui portant sur l'évolution des mentalités en faveur des filles. Quant aux facteurs du couple école-enseignant, ils expliqueraient globalement le désavantage commun des filles et des garçons. Parmi les facteurs attribués aux caractéristiques des filles, les uns expliquent le désavantage des filles, par exemple, par le manque de confiance en elles-mêmes face aux sciences et l'usage que celles-ci font de leur temps en lien avec la féminité, les autres expliquent celui des garçons par le meilleur comportement des filles, le leadership et la confiance de certaines filles. La spécificité est ici fonction du sexe des participants, avec par exemple la perception des hommes du complexe des garçons qui désavantage ces derniers. Concernant la catégorie des facteurs attribués à la politique que l'on a voulu faire ressortir du fait de sa prégnance, mis à part le seul facteur par lequel les participants expliquent le désavantage des filles, en l'occurrence la mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique scolaire d'égalité, le reste des facteurs expliquent en général le désavantage des garçons, avec une majorité de facteurs prononcés par les hommes. Ces constats nous amènent à affirmer que les filles sénégalaises rencontrent des obstacles additionnels comparativement à leurs pairs des pays développés.

Quant aux propositions d'amélioration, elles cadrent généralement avec les perceptions que les répondants ont de la situation de l'égalité scolaire. Cependant, elles dégagent une conception de l'égalité scolaire influencée par le sexe des participants. En effet, les propositions renvoyant à l'amélioration de la situation scolaire des garçons, telle que la discrimination positive en faveur de ces derniers, de même que la suggestion de s'en tenir à la parité et à la méritocratie, sont exclusivement avancées par les hommes.

Cette influence du sexe qui a relativement traversé l'ensemble des résultats, particulièrement celles portant sur les perceptions de la situation et les propositions d'amélioration, s'est montrée sans appel dans la conception de l'égalité scolaire à proprement parler, à travers la définition et

les conditions de sa réalisation. Au demeurant, nonobstant cette sorte de dichotomie hommes-femmes dans la conception de l'égalité scolaire, la démarche d'approfondissement de l'interprétation des résultats (Geoffrion, 2016) et la prise en compte de nombreux aspects tels que les tendances générales, les points de vue minoritaires ou divergents, le style de propos, etc., ont permis de déceler les émotions (Geoffrion, 2016) qui semblent orienter les propos des intervenants. Ainsi, nous avons réparti ces propos sur un continuum suivant quatre postures différentes en fonction de la sensibilité au genre des répondants.

1) Des propos plutôt « *féministes* » qui portent en général sur une perception de la situation de l'égalité scolaire globalement défavorable aux filles; les facteurs comprennent les préjugés et des stéréotypes sexistes dans les pratiques pédagogiques des enseignants; parmi les propositions de tendance « féministe », nous retrouvons entre autres la discrimination positive en faveur des filles, la sensibilisation de celles-ci et leur formation en leadership; la conception de l'égalité scolaire tourne autour de l'égalité comme une égalité d'accès, de traitement et de réussite.

2) Les propos « pessimistes » sont susceptibles d'être aussi engagés que ceux « féministes » en faveur de l'égalité scolaire, mais jugent le projet irréaliste, dans les facteurs, ils sont en général plus négatifs et très critiques sur le comportement des filles.

3) Les propos « machistes/*traditionalistes* » sont aussi engagés que les propos « féministes », mais contre l'égalité scolaire. Leurs auteurs se cachent souvent derrière des arguments basés sur la religion ou des fondements. Le style est surtout déclaratif avec des perceptions de la situation de l'égalité scolaire toujours favorable aux filles et désavantageuse pour les garçons; des facteurs comprenant le complexe des garçons, l'évolution des mentalités en faveur des filles et la discrimination contre les garçons; les conceptions de l'égalité scolaire portent sur l'égalité comme une utopie avec comme argument la thèse religieuse, ou encore, l'égalité comme étant sans objet, du fait de son orientation idéologique occidentale.

4) Les propos de tendance « scientifiques » sont susceptibles d'évoquer n'importe quelle perception de la situation de l'égalité, n'importe quelle explication, leur spécificité se trouvant surtout dans le style démonstratif de type « evidence based ». Leurs propositions d'amélioration incluent généralement la recherche et leur conception de l'égalité scolaire est symbolisée par le

thème de l'égalité comme un combat pour l'espèce humaine ou encore l'équité telle que prônée dans le PAQUET³⁰.

Contribution de la recherche à la connaissance en sciences de l'éducation

De nombreux paramètres nous autorisent à affirmer que cette recherche contribue à l'avancement de la connaissance dans les sciences de l'éducation. La première contribution de notre recherche est d'avoir investi la réalité objective que constitue le système éducatif sénégalais, en essayant d'apporter un éclairage sur la situation de l'égalité scolaire, à partir des perceptions des enseignants qui constituent un des principaux groupes d'acteurs du système éducatif. De ce point de vue, tant en ce qui concerne la cible, que la posture épistémologique de l'étude, notre recherche présente une certaine originalité. La première concerne la cible qui porte le plus souvent sur les élèves et surtout les filles. Dans le contexte du Sénégal, les enseignants ne sont pas souvent impliqués dans ce type de recherche. Or, ils sont susceptibles d'intervenir à tous les niveaux du processus de production des politiques éducatives et sont les metteurs en œuvre de celles-ci dans la salle de classe.

Les résultats de la recherche nous permettent de manière très réaliste d'apporter un éclairage sur cette problématique à travers les perceptions de la situation, la diversité des facteurs explicatifs de ces perceptions, les propositions d'amélioration et la conception de l'égalité.

Au tout début des entrevues, nous avons l'impression qu'on s'en allait avec une forte insistance sur la conception de l'inégalité scolaire, strictement fondée sur l'inégalité d'accès. Ça ne s'est finalement pas révélé ainsi. Derrière le rideau de ces premières impressions est apparu un ensemble d'éléments importants. D'abord, une sorte de tension entre deux catégories de personnes. Les unes qui limitent la problématique de l'égalité à l'accès et les autres qui pensent que ce n'est pas réglé avec le simple accès des filles à l'école et qui attirent l'attention sur la diversité des situations. Ils évoquent l'inégalité de traitement par l'institution, au sein d'un même milieu social, etc.

³⁰ En rappel : Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence

Comme autre impression, il semblait que les enseignantes allaient faire attribution dans la nomenclature des facteurs explicatifs, de rôles externes en les focalisant sur la famille, la pression sociale au mariage, les distinctions garçons-filles dans les matières; la manière dont les jeunes sont traités dans les familles, etc. Or cette fois encore, les participants arrivent à parler du rôle de l'école, puis de celui de l'enseignant. Les répondants vont même un peu plus loin en proposant des interrelations entre ces mêmes facteurs, tels que, le temps disponible pour étudier qui est lié aux tâches réservées aux filles, l'indisponibilité du temps qui amène les filles à ne pas choisir les filières scientifiques qui exigent beaucoup d'investissement dans les études le soir. Il y a un riche tissu d'association qui est étalé sur les facteurs et même entre ces facteurs et la situation scolaire des filles et des garçons. La pauvreté, la non-scolarisation des parents, le peu de suivi aux études des élèves apparaissent de manière forte chez les ruraux où, en matière scolaire, le garçon semble souvent défavorisé au détriment de la fille. Les répondants mettent quand même le doigt sur leur propre rôle dans la construction et la perpétuation des inégalités scolaires. On pourrait dire qu'ils arrivent comme à « situer les responsabilités », de telle sorte que, nous dépassons le réseau de facteurs de notre modèle conceptuel inspiré de la littérature scientifique. En effet, les responsabilités de la sphère politique sont mises au menu. Bien sûr, chacun y allant avec ses construits sociaux, en fonction de ses valeurs culturelles et de ses croyances profondes. Si le changement est rejeté par certains, il est prôné par d'autres. De nombreuses propositions confirment ce fait. Nous notons en effet, des propositions renvoyant au renforcement des capacités des filles en leadership, des enseignants dans le domaine du genre, des parents en vue de favoriser leur autonomisation surtout celle des mères.

Les contrastes souvent très frappants entre les femmes et les hommes, notamment lorsqu'ils abordent la conceptualisation de l'égalité, nous ont amenée dans un premier temps à percevoir une sorte de dichotomie qui répartit de façon quasi systématique les intervenants selon leur sexe. Derrière ce tableau mentalement peu convaincant, réduisant les différences de perception et de conception à des différences de sexe, se cache un riche panorama plus culturel et cognitif que naturel. La diversité et la richesse qui se cachent derrière les points de vue majoritaires et les points de vue minoritaires, les neutralités apparentes et le scepticisme de certains nous ont obligée à plus d'itération dans l'interprétation, telle que le suggère Geoffrion (2016). Ce processus très coûteux en temps a été largement payant. Au fur et à mesure de la nouvelle

traversée de ces résultats, est apparu de façon subtile un modèle classificatoire qui a permis de mettre en lumière une riche diversité des postures sur la conception de l'égalité scolaire, à travers quatre niveaux de sensibilité au genre qui transparaissent dans les propos des participants. Sans prétention que cette dernière nous amène à une explication formelle des perceptions et sur la situation scolaire des filles et des garçons dans le système éducatif sénégalais, il semble que celles-ci et les conceptions qui se dégagent de l'ensemble soient davantage influencées par la sensibilité au genre. Ainsi se dessine une typologie suivant quatre modèles de propos face à l'égalité scolaire : une posture « *féministe* », une posture de « *pessimiste* », une de type « *scientifique* » et une autre de nature « *machiste/traditionaliste* ». Cela confirme cette affirmation de Depover et Jonnaert (2014), comme quoi : En fait,

« C'est un constat assez répandu en sciences humaines que de se rendre compte que le jugement qu'on porte sur un phénomène dépend en fin de compte des lunettes qu'on utilise pour l'observer. En particulier, en ce qui concerne les effets de la scolarisation (...), il est fréquent que les décideurs politiques continuent à avoir les yeux rivés sur les taux de scolarisation et sur l'accès aux différents niveaux d'enseignement alors que l'édifice scolaire est à la veille de l'effondrement faute de pertinence sociale... » (Depover et Jonnaert, 2014, p.20)

Ainsi, les résultats de notre recherche dont le but est de comprendre et d'expliquer un phénomène, nous permettent de dire que la perception des participants de l'égalité scolaire ne pourrait faire fi de la formation et des ancrages culturels, mais également de l'influence du sexe dans la perception de la situation. La manière dont la situation scolaire des filles et des garçons est perçue dans le système éducatif sénégalais nous conduit à affirmer ceci : 1) la perception de la situation, suivant la tendance générale, confirme les observations faites dans notre problématique concernant les contrastes en fonction du milieu urbain ou rural ; 2) d'autres tendances non négligeables et des points de vue minoritaires interviennent et semblent dessiner une conception de l'égalité vraisemblablement influencée par le sexe des participants ; 3) un examen approfondi de ces tendances révèle que, les émotions qui influencent la perception de la situation et la conception de l'égalité scolaire se forment de manière plus complexe que cela, et qu'au-delà du milieu et du sexe, les résultats laissent apparaître quatre niveaux de sensibilité à travers quatre types de propos : « *féministes* » ; « *pessimistes* » ; « *scientifiques* » et des « *machistes/traditionalistes* ».

Bref, d'après nos lectures, le caractère inédit de ces éléments ne fait pas de doute. Au demeurant, nous pouvons relever quelques limites de la recherche, liés à certains choix qui s'expliquent par nos moyens limités, par certaines difficultés rencontrées et à des contraintes tenant à des aspects institutionnels, académiques et personnels.

Quelques limites de la recherche

Cette recherche a été menée avec le maximum d'engagement, de rigueur et d'objectivité qui nous ont été possibles. La richesse des résultats et les réponses éloquentes qu'ils apportent aux questions de recherche confirment la pertinence théorique des choix opérés, tant sur le plan conceptuel que méthodologique. En effet, notre revue de la littérature s'est appuyée sur une recension assez exhaustive sur l'état de la situation au regard des inégalités scolaires dans le monde, dans les pays en développement et au Sénégal. Grâce à notre démarche exploratoire, les résultats de la recherche couvrent et dépassent largement, avec d'intéressants apports, les deux réseaux qui ont constitué notre cadre conceptuel sur l'égalité scolaire et sur les facteurs qui influencent celle-ci. En fait, nous avons gardé notre cadre conceptuel ouvert à tous les enrichissements. Toutefois, malgré la riche contribution de cette thèse à la science de l'éducation et de l'égalité de genre d'une manière générale, elle présente certaines limites dont nous sommes consciente, et peut-être certaines, que d'autres yeux experts pourraient déceler.

La première limite que nous avons notée concerne le déséquilibre numérique entre les groupes des hommes et ceux des femmes, comme entre le milieu rural et le milieu urbain. Nous avons mené nos entrevues de groupe avec cinq groupes d'hommes contre quatre groupes de femmes, dans trois lycées ruraux contre deux lycées urbains. Toutefois, cette limite relève de la liberté de participation ou de non-participation des intervenants ciblés. Les femmes de notre lycée rural 3 ont choisi la deuxième option. Tel que nous l'avons expliqué plus haut, la richesse des données de ce lycée (la non-participation des femmes y comprise) nous a convaincue de le maintenir dans nos données. Aussi, nous aurions souhaité élargir notre échantillon et étendre la recherche à toutes les régions du pays. Cela aurait peut-être permis renforcer de manière plus nette l'hypothèse portant sur l'influence du milieu urbain et rural.

La deuxième limite concerne le fait que, concernant les facteurs qui influent sur l'égalité scolaire, nous aurions aimé élargir notre échantillon à d'autres acteurs tels que les élèves, les

filles en particulier. Les perceptions des enseignants confirment par exemple le rapport négatif des filles aux sciences, tel que cela apparaît dans les résultats des études scientifiques. De ce point de vue, il aurait peut-être été intéressant de faire une triangulation entre les cibles en intégrant quelques groupes de filles à notre échantillon, pour avoir leur point de vue, notamment sur les facteurs attribués à leurs caractéristiques personnelles. Pour des raisons de ressources temporelles et financières limitées, cela était hors de notre portée. Toutefois, nous en faisons une piste intéressante de comparaison dans des recherches futures, entre les perceptions des enseignants et celles des filles.

La troisième limite est liée au caractère non généralisable et à la portée limitée des résultats de cette recherche du fait que, malgré les fortes similarités qui existent dans les inégalités scolaires entre les pays en développement et notamment entre ceux d'Afrique subsaharienne, nous constatons que des différences, pouvant aller de l'ordre des nuances à celui de véritables contrastes, apparaissent d'un milieu à l'autre et au sein du même milieu.

Au demeurant, cette thèse n'a pas la prétention de dresser une cartographie de la conception de l'égalité scolaire de l'ensemble du système éducatif sénégalais. Elle permet d'éclairer la situation de l'égalité scolaire, de mettre en évidence les facteurs qui selon les répondants expliqueraient le désavantage des filles, des garçons ou des deux, de proposer des pistes de solution qui pourraient inspirer l'amélioration de certaines politiques éducatives ou certaines pratiques pédagogiques des enseignants. Elle vise enfin à influencer positivement la correction des inégalités scolaires de genre au Sénégal.

Pistes de recherche

À cette étape de la thèse, nous avons le sentiment d'être en atterrissage, mais pour repartir, tant le champ que nous avons exploré a finalement dévoilé de multiples et possibles projets de recherche dans le domaine de l'éducation en général et sur le terrain sénégalais en particulier. Ce sentiment pourrait s'expliquer par le fait que le terrain de l'éducation au Sénégal est comme un vaste champ à peine défriché, tant il est riche de problématiques diverses et importantes. Tel que nous l'avons mentionné dans la section précédente, la présente recherche a pour but pratique de contribuer à l'amélioration de l'égalité scolaire et, dans ce sens, elle a permis de dévoiler de nombreuses pistes de recherches. Nous en retenons quelques-unes.

- 1) L'interprétation des résultats de la recherche a montré en bout de ligne que, plus que l'appartenance à un sexe, la sensibilité au genre influe sur les perceptions des répondants de l'égalité scolaire. En effet, bien qu'elle soit dans une certaine mesure influencée par le sexe des répondants, cette sensibilité au genre est ce qui nous a permis de lire de manière plus adéquate les postures qui orientent leurs propos. Cette observation nous a conduite à vouloir aller plus loin à propos de l'influence de cette sensibilité au genre. Nous envisageons dans notre tout prochain projet, d'étudier les liens entre la sensibilité au genre des enseignants et leurs pratiques pédagogiques.
- 2) Le facteur portant sur le leadership et la confiance en elles-mêmes des filles est perçu comme un levier pour l'amélioration de la situation scolaire des filles, surtout dans les disciplines scientifiques. Ces éléments dont nous trouvons l'explication trop peu approfondie dans le cadre de cette recherche suscitent notre curiosité pour une recherche future. Nous envisageons étudier cette question en lien avec le rapport négatif des filles en sciences, sous l'angle des aspirations scolaires et professionnelles des filles qui, dans notre hypothèse influenceraient le leadership et la confiance en elles-mêmes des filles face aux sciences et mathématiques.
- 3) Un facteur certainement inédit avant cette recherche est celui portant sur les crises³¹ des filles à l'école et mentionnées par les participants de tous les lycées, mais de façon plus marquée dans les résultats du lycée rural 1. Les commentaires entourant ce fait soulèvent toutes sortes de supputations dans le milieu scolaire et au sein de la population, chacun donnant son explication suivant ses idées et ses croyances, qui vont des plus mystiques aux plus prétendument scientifiques. Les responsables du lycée rural 1, où le thème a été largement discuté, se sont avancés comme disposés à accueillir une recherche sur la question dans leur établissement. L'objectif de cette recherche serait d'essayer de comprendre le phénomène, à partir des récits des filles ayant vécu l'expérience, et éventuellement des témoins.
- 4) Dans la perception de la situation de l'égalité scolaire, qui a permis de mettre en lumière une conception anticipée de l'égalité, les « scientifiques » insistent sur l'importance de la recherche et les « machistes/traditionalistes » attirent l'attention sur la nécessité de mener une recherche spécifique sur la situation scolaire des garçons. Il ressort en effet, dans la perception de la situation

³¹ En rappel : il s'agit des pertes de connaissance en classe ou dans la cour de récréation et se manifestant quasi exclusivement chez les filles

de l'égalité scolaire, une sorte de polémique entre la défaveur des filles et celle des garçons. Nous référant à notre cadre conceptuel sur l'égalité scolaire, la simple présence majoritaire des garçons au secondaire ne suffirait peut-être pas pour parler d'un avantage scolaire de ces derniers. Ainsi, comme troisième piste de recherche : nous nous intéressons à la situation scolaire spécifique des garçons, en vue de comprendre comment ceux-ci vivent la percée scolaire des filles et quelles motivations personnelles expliquent leur meilleure réussite face aux filles dans les matières scientifiques.

Bibliographie

- Acker, S. et Oatley, K. (1993). Gender Issues in Education for Science and Technology: Current Situation and Prospects for Change. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 18(3), 255-272. doi:10.2307/1495386
- ADEA et REESOA. (2008). *Guide de formation du LMD: à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*. Acra, Ghana : Association des Universités Africaines. Repéré à <http://www.ADEAnet.org>
- Adjamagbo, A., Antoine, P. et Delaunay, V. (2004). Naissances prémaritales au Sénégal : confrontation de modèles urbain et rural. *Cahiers québécois de démographie*, 33(2), 239. doi:10.7202/011206ar
- Agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture et Eurydice. (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive "Éducation, audiovisuel et culture.
- Akoué, M.-C. (2007). *Le redoublement des filles dans les classes de 3e des écoles secondaires de Libreville au Gabon* (Thèse de doctorat, Université Laval, Canada, Québec). Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.630.6144&rep=rep1&type=pdf>
- Alissoutin, R. L. (2008a). *Les défis du développement local au Sénégal*. Dakar : CODESRIA.
- Alissoutin, R. L. (2008b). *Les défis du développement local au Sénégal*. Dakar : CODESRIA.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5–31.

- ANS. (1828). Archives nationales du Sénégal.
- Arestoff, F. et Berthelemy, J.-C. (2003). Les stratégies d'éducation et le développement en Afrique. Dans *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique* (PUF, p. 95-132). Paris, France : Paris Dauphine University.
- Ashcraft, M. H. et Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243-248. doi:10.3758/BF03194059
- Aussel, L. (2010). Dumay, X. & Dupriez, V. (Eds.), Efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombres. Bruxelles : De Boeck, 2009. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 4(13), 415-418.
- Avenel, C. (2011). Les représentations sexuées des professions lors du processus de choix d'orientation vers les études de médecine chez les lycéen-ne-s de terminales scientifiques. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 8(15). doi:10.4000/questionsvives.732
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (1re éd.). Paris, France : De Boeck Université.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. et Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Banque mondiale. (2011). *Accélérer l'accès des filles à l'éducation. Rapport d'avancement de l'Initiative Fast Track* (Rapport d'avancement) (p. 20). Washington, D.C., U.S.A.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *RECHERCHES QUALITATIVES*, 28(1), 133-148.

- Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-48.
- Bastien, C. (1987). *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école Capitaliste en France* (Paris: Maspéro 1971).
- Baudelot, C. et Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*. Paris, Nathan.
- Bennett, L. J. et Mac Iver, M. A. (2009). Girls Tend to Stop Going; Boys Get Told Not to Come Back. *Women's Foundation of Colorado*, 25.
- BIE/UNESCO. (2010). *Sénégal, données mondiales sur l'éducation* (VII). Genève, Suisse. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org>
- Bignami-Van Assche, S. et Adjiwanou, V. (2009). Dynamiques familiales et activité sexuelle précoce au Canada. *Cahiers québécois de démographie*, 38(1), 41. doi:10.7202/039988ar
- Bird, F., Henripin, J., Humphrey, J. P., Lange, L. M., Lapointe, J., MacGill, E., Gregory et Olgilvie, D. (1970). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada*. La Commission.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bongrand, P. et Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques: un impensé méthodologique? *Revue française de science politique*, 55(1), 73-111.
- Bouchard, P. et St-Amant, J. C. (2005). Les succès scolaires des filles: deux lectures contradictoires. *Éducation et francophonie*, 33, 6-19.

- Bouchard, Pierrette et Saint-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-37. doi:10.7202/057749ar
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles* (Armand Colin). Paris, France : Armand Colin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture* (Paris : Éditions de Minuit). Paris, France : Minuit.
- Braslavski, C. (2004). Éditorial. Positions/Controverses. *Perspectives, revue trimestrielle, d'éducation comparée*, XXXIV(1/129).
- Brugeilles, C. et Cromer, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires : Guide à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris, France : UNESCO/BREDA.
- Brugeilles, C. et Sebille, P. (2009). La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants [L'influence des rapports sociaux de sexe entre les parents et entre les générations]. *Politiques sociales et familiales*, 95(1), 19–32.
- Bukowski, G., Roberts, H., Fraser, J. et Johnson, F. (2011). The equality duties and schools. *Equality and Human Rights Commission*, (1), 148 pages.
- Buscatto, M. et Marry, C. (2009). «Le plafond de verre dans tous ses éclats». La féminisation des professions supérieures au xx e siècle. *Sociologie du travail*, 51(2), 170–182.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales - 5e éd.* Dunod.
- CCIEF/MEN. (2008). Plan de développement pour l'éducation des filles au Sénégal (2009-2011). MEN, Dakar, Sénégal. 99 pages.

- Cerqua, A. (2015). *Les orientations pédagogiques des organisations internationales en matière de formation à l'enseignement Analyse des discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale* (Doctorat). Université Laval, Laval, Québec, Canada.
- Charron, H., Grégoire-Gauthier, A. et Steben-Chabot, J. (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Conseil du statut de la femme/Québec (Province). Repéré à https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis_egalite_entre_sexes_milieu_scolaire.pdf
- Chauvel, S. (2016). *Course aux diplômes, qui sont les perdants?* Paris : Textuel.
- Cloutier, R. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe, les appartenances de classe et de race et la réussite en enseignement postsecondaire : l'état de la question. *Éducation et Francophonie*, XXXIII(1), 165-214.
- Colclough, C. (2004). Comment instaurer l'égalité entre les sexes dans l'éducation. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXXIV(1/129), 1-11.
- Coleman, J. S. et USA, D. of H. (1967). Equality of educational opportunity, 73(3). Repéré à <http://www.jstor.org/stable/pdf/2776039.pdf>
- Collet, I. (2012). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation*, (70), 121–134. doi:10.4000/rechercheformation.1889
- Coly, A. (2014). *Les associations de parents d'élèves à travers l'histoire de l'éducation au Sénégal: pour une nouvelle définition de la politique éducative: Le cas de la Casamance* (Thèse de doctorat, Université de Limoges, France). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01081292/document>

- Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. *Travail, genre et sociétés*, 20(2), 129–150. doi:10.3917/tgs.020.0129
- CONFEMEN et République du Sénégal. (2010). *La qualité de l'éducation un enjeu pour tous. Constats et perspectives*. Document de réflexion et d'orientation. Dakar, Sénégal. 200
- Cornaton, M. (1972). *Groupes et société: Le groupe de production, la pédagogie à rebours*. Parit, France : Ed. Payot, Paris.
- Coulibaly, M. L. (2013). Les victimisations scolaires au Sénégal à l'épreuve de l'analyse de «genre»: De la construction socioculturelle et institutionnelle des violences sexuelles en Afrique subsaharienne. *Recherches & éducations*, (8), 65–80.
- Coulter, R. P. (1996). Gender equity and schooling: Linking research and policy. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 433–452. doi:10.2307/1494895
- Cushman, P. (2010). Male primary school teachers: Helping or hindering a move to gender equity? *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1211-1218. doi:10.1016/j.tate.2010.01.002
- Dantier, B. (2007). La construction sociale des catégories de sexe: Simone de Beauvoir, Le deuxième sexe. Dans *Simone de Beauvoir, Le deuxième sexe, tome 2* (vol. 1-Gallimard, p. 13-48). Paris, France.
- Datnow, A. et Park, V. (2009). Conceptualizing Policy Implementation: Large-Scale Reform in an Era of Complexity. Dans *Handbook of Education Policy Research* (p. 348-361). New York : [Washington, D.C.] : Routledge, Taylor & Francis Group.

- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology, 19*(2), 294-304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294
- De Lange, N., Mitchell, C. et Bhana, D. (2012). Voices of Women Teachers about Gender Inequalities and Gender-Based Violence in Rural South Africa. *Gender and Education, 24*(5), 499-514.
- Debray-Ritzen, P. (1978). *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers*. Paris, France : Albin Michel.
- Délégation régionale du droit de la femme. (2005). L'égalité hommes/femmes & l'approche de genre dans les territoires de projet et les conseils de développement – Index / Outils méthodologiques. Élixir.
- Delphy, C. (1982). « Pour un féminisme matérialiste ». *Éditions antipodes*, (61), 51-86.
- Depover, C. et Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique: des politiques au curriculum : hommage à Louis D'Hainaut* (1re édition..). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Descarries, F. (2008). Pensées et pratiques féministes aujourd'hui - L'R des centres de femmes du Québec. Repéré 15 juin 2017, à <http://www.rcentres.qc.ca/public/pensees-et-pratiques-feministes.html>
- Deschenaux, F. (2013). La recherche qualitative. La reconnaissance de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, 32*(1), 1-205.
- Deschenaux, F., Laflamme, C. et Belzile, M. (2011). L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation: comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec. *Recherches qualitatives, 3*(2), 3-21.

- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of educational research*, 72(3), 433–479.
- Deslandes, R. (2003). « Croyances des parents et leur rôle dans la prédiction de la décision de s’impliquer ». *Fenêtres sur cours, L’écol* Numéro spécial sur l’université d’automne du SNUipp (syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs d’école et Peps Fédération Syndicale Unitaire), *Francee en débats*, 78-79.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires. *Option CSQ hors série no1*, 145–167.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
doi:10.3200/JOER.98.3.164-175
- Deslandes, R., Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1998). Family variables as predictors of school achievement: Sex differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation*, 23(4), 390–404.
- Devers, M. (2014). *Rapport sur les bonnes pratiques en matière d’éducation des filles et des femmes en Afrique de l’Ouest* (p. 1-77). Paris, France : UNCEF.
- Dial, F. B. (2008). *Mariage et divorce à Dakar: itinéraires féminins*. KARTHALA Editions. Paris, France.
- Diallo, K. (2001). *L’influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l’abandon scolaire des filles de l’enseignement fondamental en milieu rural de la région de Ségou au Mali* (Université Laval, Laval, Québec, Canada). Repéré à <http://elibrary.ru/item.asp?id=6691249>

- Djider, Z., Murat, F. et Robin, I. (2003). Motivation et performances scolaires: les filles creusent l'écart. *INSEE première*, 886.
- Dorlin, E. (2012). L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat. *Papeles del CEIC*, 2(83), 1–16.
- Druelle, A. (2004). Que célébrer 30 ans après l'Année internationale de la femme: une crise au sein des mouvements internationaux de femmes? *Recherches féministes*, 17(2), 115–169.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil Paris. Repéré à <http://concoursce.e-monsite.com/medias/files/dubet-l-ecole-des-chances.pdf>
- Dumay, X. (2014). How do teachers coordinate their work? A framing approach. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(1), 88-109. doi:10.1080/09518398.2012.737045
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2004). L'égalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société? *Girsef-Chaire UNESCO de pédagogie universitaire*, (31), 2-20.
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2006). Inequalities in School Systems: Effect of School Structure or of Society Structure? *Comparative Education*, 42(2), 243-260.
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2011). L'égalité dans les systèmes scolaires : effet-école ou effet société? *Girsef-Chaire UNESCO de pédagogie universitaire*, (31), 1-20.
- Dupuis-Déri, F. (2008). Les hommes proféministes: compagnons de route ou faux amis? *Recherches féministes*, 21(1), 149–169.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141. doi:10.3406/rfp.1994.1250

- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux* (Nouvelle édition revue et actualisée).
- Duru-Bellat, M. (2011). La face subjective des inégalités. Une convergence entre psychologie sociale et sociologie ?, The subjective side of inequalities. Are psychosocial and sociological viewpoints converging? *Sociologie*, 2(2), 185-200.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. et Piquée, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *Les Cahiers de l'IREDU*, (65), 1-179.
- Duru-Bellat, M. et Jarousse, J.-P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Economie et statistique*, 293(1), 77-93. doi:10.3406/estat.1996.6049
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris, France.
- Duru-Bellat, M. et Van-Zanten, A. (2009). *Sociologie de l'école* (4e éd.). Paris, France.
- Dutrénit, J.-M. (1993). Déterminisme ou liberté? Paradigmes scientifiques et intervention sociale. *Service social*, 42(3), 103-136. doi:10.7202/706633ar
- Élixir. (2005). Égalité hommes/femmes et approche genre : démarches et outils méthodologiques. Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité.
- Endrizzi, L. (2017). Recherche ou enseignement: faut-il choisir? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 116(1/48), 3-40.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 17-29. doi:10.1016/j.ijedudev.2008.03.003
- Enguéléguélé, M. (2008). Quelques apports de l'analyse de l'action publique à l'étude du politique en Afrique subsaharienne. *Politique et sociétés*, 27(1), 3-28.

- Ernot, I. (2009). Des femmes écrivent l'histoire des femmes au milieu du XIXe siècle: représentations, interprétations. *Genre & Histoire*, (4). Repéré à <http://genrehistoire.revues.org/742>
- Eurydice, R. (2013). Chiffres clés de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation à l'école en Europe.
- Fall, R. et Thiéblemont-Dollet, S. (2009). Du genre au Sénégal : Un objet de recherche émergent. *Questions de communication*, 16(2), 159-176. doi:10.4000/questionsdecommunication.350 Haut de page
- Falquet, J. (2003a). Femmes, féminisme et "développement": une analyse critique des politiques des institutions internationales. *Canadian Woman Studies*, 23(1), 29.
- Falquet, J. (2003b). L'ONU, alliée des femmes? *Multitudes*, (1), 179–191.
- Felouzis, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires: une perspective internationale. *Sociologies*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/2977>
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (63), 1-13.
- Fontanini, C. (2011). Égalité filles-garçons : où en est-on ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 8(15), 1-17.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 36(3), 219–231. doi:10.1037/h0087232
- Fortin, M.-F. (2013). La recherche qualitative. Le devis de recherche qualitative. Chapitre 13 (p. 265-287).

- Frاندji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation au «besoins spécifiques». *Éducation & formations*, 80, 95-108.
- Frاندgoudes, K. et Mongruel, S. (2003). Actes de l'atelier de Vasa, Finlande 25-27 septembre 2003. Frاندgoudes et Mongruel.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?, Abstract. *Savoirs, Hors série*(5), 91-116.
- Gaspard, F. (2000). Les enjeux internationaux de la parité. *Politique étrangère*, 197–211.
- Gaucher, J. (1968). *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone. Jean Dard et l'école Mutuelle de Saint-Louis du Sénégal. Le livre africain. France, Paris-6e. - Recherche Google* (6^e éd., vol. 1-1ère partie). Paris, France.
- Gaudet, J. d'Arc. (2005). Les représentations des filles et les facteurs qui conditionnent leurs choix de carrières. *Revue éducation et francophonie*, XXXIII(1), 216.
- Gaudet, J. d'Arc et Lapointe, C. (2005). La parole aux jeunes filles acadiennes et francophones. *Éducation et francophonie*, XXXIII(1). Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_1_020.pdf
- Gaudet, J. d'Arc, Mujawamariya, D. et Lapointe, C. (2008). Les Liens Entre Les Valeurs, Les Interets, Les Aptitudes et L'estime Du Soi Des Jeunes Filles et Leurs Choix D'études et De Carriere. *Canadian Journal of Education*, 31(1), 187.
- Gaudet, J., Mujawamariya, D. et Lapointe, C. (2017). Les liens entre les valeurs et les intérêts, les aptitudes et l'estime de soi des jeunes filles et leurs choix d'études et de carrière. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31(1), 187–210.

- Gaudet, J.-D. (2005). Les représentations des filles et les facteurs qui conditionnent leurs choix de carrières. *Éducation et Francophonie*, XXXIII(1). Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=17>
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons: paradoxes et inégalités. *Institut français de l'éducation*, (112), 2-32.
- Gauthier, P.-L. et Luginbühl, O. (2012). L'éducation en milieu rural : perceptions et réalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (59), 35-42.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 401-425). Presses de l'Université du Québec.
- Gerhard, U. (2004). Genre et citoyenneté dans une perspective historique. *Lunds University*, 47 – 59.
- Ghesquière, F. (2013). Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête PISA 2006. *Revue française de pédagogie*, 185(4), 69–84. doi:10.4000/rfp.4300
- Gilbert, Y. (2010). Migrations urbaines en milieu rural : diversification sociale et recomposition du politique, Abstract, Resumen. *Espaces et sociétés*, (143), 135-149. doi:10.3917/esp.143.0135
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (2012). *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Glean, M. (1966). Évolution des droits de l'homme. *Revue internationale des sciences sociales-UNESCO*, XVIII (1). *UNESCO, archives*, XVIII(1), 157 pages.
- Grisay, A. (2003). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, 3–14.

- Guéye, H., Kane, L. et Diop, B. B. (2010). *Sénégal: prestation efficace des services d'éducation : document de réflexion : une étude d'AfriMAP et de l'Open Society Initiative for West Africa et de Rencontre Africaine pour la Défense des Droits de l'homme*. Dakar, Sénégal : Réseau Open Society Institute.
- Hansotte, M. (2004). *Les intelligences citoyennes: comment se prend et s'invente la parole collective* (2e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Häussler, P. et Hoffmann, L. (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes: Intervention Study. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 870-888. doi:10.1002/tea.10048
- Henaff, N. (2003). Quel financement pour l'École en Afrique? *Cahiers d'études africaines*, (1), 167–188.
- Huet-Gueye, M. et de Léonadis, M. (2007). Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle: les choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais. *Psychologie Française*, 52(2), 183-197. doi:10.1016/j.psfr.2006.12.001
- ISU/UNESCO. (2012). *Atlas mondial de l'égalité des genres en éducation*. Éditions UNESCO. Paris, France : Éditions UNESCO.
- ISU/UNESCO. (2016). Taux de jeunes non scolarisés ayant l'âge du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Repéré 2 juillet 2017, à <http://uis.unesco.org/fr/indicator/edu-ofs-rofst-l3>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. doi:10.1037/0022-0663.92.1.171

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762. doi:10.1023/A:1022300826371
- Jean-Claude, F. (1993). Duru-Bellat (Marie) et Henriot-Van Zanten (Agnès). — Sociologie de l'école. *Revue française de pédagogie*, 104(1), 117-119.
- Jencks, C. (1973). Inequality in retrospect. *Harvard Educational Review*, 43(1), 138–164. doi:<https://doi.org/10.17763/haer.43.1.t84tu4v8n6q71115>
- Kabeer, N. (2005). *Intégration de la dimension genre à la lutte contre la pauvreté et objectifs du Millénaire pour le développement. Manuel à l'intension des instances de décision et d'intervention. Canada, Québec, Les Presses de l'Université Laval. - Recherche Google.* Les Presses de l'Université Laval, CRDI.
- Kamanzi, P. C. (2006). *Influence du capital humain et du capital social sur les caractéristiques de l'emploi chez les diplômés postsecondaires au Canada* (Université Laval). Repéré à <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/23561/23561.pdf>
- Kinser, A. E. (2004). The local is global: third wave feminism, peace, and social justice. *The Johns Hopkins University Press*, 16(3), 124-153. doi:10.1080/10282580802681766
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5th edition). Thousand Oaks, California : SAGE.
- Laferté, G. (2014). Des études rurales à l'analyse des espaces sociaux localisés, From rural studies to the analysis of localized social spaces. *Sociologie*, 5(4), 423-439. doi:10.3917/socio.054.0423
- Lahire, B. (2001). L'homme pluriel. Les ressorts de l'action. *Revue française de sociologie*, 40(4), 776-778.

- Lamoureux, D. (1992). “Nos luttes ont changé nos vies. L’impact du mouvement féministe”.
- Dans *Le Québec en jeu* (Édition électronique par J-Tremblay, vol. 1-25). Québec, Canada : J.-M. Tremblay.
- Lange, M.-F. (dir.). (1998). *L’école et les filles en Afrique: scolarisation sous conditions*. Paris : Karthala.
- Laufer, J. (2003). Entre égalité et inégalités : les droits des femmes dans la sphère professionnelle. *L’Année sociologique*, 53(1), 143-173. doi:10.3917/anso.031.0143
- Laufer, J. (2005). La construction du plafond de verre: le cas des femmes cadres à potentiel. *Travail et emploi*, 102(3), 1–44.
- Le Gall, A. (1954). *Les insuccès scolaires* (6^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France. Repéré à <http://www.ebay.fr/itm/Les-insucces-scolaires-Andre-Le-Gall-1954-/371379309780>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d’apprentissage professionnelle: guide à l’intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d’efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59. doi:10.3917/savo.hs01.0059
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l’éducation*, 33(3), 647-662. doi:10.7202/018962ar
- Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d’école et les enseignants canadiens : l’influence de l’idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118.

- Lewandowski, S. (2011). Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar: vers un éclatement des normes éducatives? *Autrepart*, 3(59), 37–56.
- Lirette-Pitre, N. et Mujawamariya, D. (2005). Une initiative pédagogique intégrant les technologies d'information et de la communication (TIC) visant à rendre les sciences et l'informatique plus attrayantes pour les adolescentes. *Éducation et Francophonie*, XXXIII(1), 89-104.
- Ly, B. (2001). *Les instituteurs sénégalais de la période coloniale (1903-1945) – Sociologie historique de l'une des composantes de la catégorie sociale des « évolués »*. Paris, France.
- Maluwa-Banda, D. (2004). Politique et pratiques éducatives tenant compte des sexospécificités: Le cas du Malawi. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXXIV (6/129), 1-18.
- Mapto-Kengne, V. (2011). *Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : analyse de leurs trajectoires, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques* (Doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5211>
- Marchand, I., Saint-Charles, J. et Corbeil, C. (2007). L'ascension professionnelle et le plafond de verre dans les entreprises privées au Québec 1. *Recherches féministes*, 20(1), 27–54. doi:<http://dx.doi.org/10.7202/016115ar>
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712. doi:10.7202/009970ar

- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31. doi:10.7202/019471ar
- Maroy, C. et Mangez, C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (164), 87–90.
- Marquette, C. (2009). Cusset, François. French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis. *Revue de recherche en civilisation américaine*, (1), 1-4.
- Marro, C. (1989). Les projets scolaires et professionnels d'élèves de seconde envisageant une première scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18(3), 251-262.
- Marry, C. (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école Perspectives internationales. Dans *IRESCO-CNRS.-Rapport pour le PIREF et conférence du* (vol. 16).
- Martel, F. (2009). *Perception des enseignants en formation professionnelle au sujet de la réussite et de l'échec scolaires des élèves* (ProQuest Dissertations Publishing, Rimouski, Canada). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305123593/>
- Mayeur, F. (1976). L'enseignement secondaire des jeunes filles (1867-1924). *Le Mouvement social*, (96), 103-110.
- Meirieu, P. (2013). Retours sur la « pédagogie différenciée ». Cahiers pédagogiques. *Cahiers pédagogiques*, 1-4.
- Méloche-Holubowski, M. (2017). Où l'égalité des sexes est-elle le plus avancée? La réponse en carte. *Radio-Canada.ca*. D'information. Repéré 2 juillet 2017, à <http://radio-canada.ca/nouvelle/1020261/egalite-homme-femme-carte-forum-economique-mondial>.

- MEN. (2003a). *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence*. République du Sénégal. 172 pages.
- MEN. (2003b). *Programme de développement de l'éducation et de la formation* (Éducation pour tous). Dakar, Sénégal. 136 pages.
- MEN. (2007). *Guide pour la formation de formateurs et de formatrices: pour l'intégration du genre dans les systèmes éducatifs en Afrique*. MEN, Dakar, Sénégal. 76 pages.
- MEN. (2013). *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence*, Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. Dakar, Sénégal. 172 pages.
- MEN. (2014a). Indicateurs 2005. Ministère de l'éducation nationale du Sénégal.
- MEN. (2014b). Normes et standards de qualité en éducation et formation. Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE). Repéré à <http://www.men.gouv.sn>
- MEN. (2014c). Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence.
- MEN. (2015). Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence : PAQUET d'obstacles. Repéré à <http://news.aDakar.com/h/43573.html>
- Mercader, P., Lechenet, A., Durif-Varembont, J.-P., Garcia, M.-C. et Lignon, F. (2014). *Pratiques genrées et violences entre pairs*. Lyon, France. Repéré à http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/98/61/42/PDF/VIOLECOGENRE2_Rapport_de_recherche_annexe_du_compte_rendu_IMPR_recto-verso.pdf
- MESRS. (2010). Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Sénégal | MESR – Gouvernement du Sénégal – [gouv.sn](http://www.gouv.sn). *Arrêté ministériel n° 9340 en date du 26 octobre 2010*. Repéré à <http://www.mesr.gouv.sn/>

- Messu, M. (2012). Explication sociologique et domination sociale. Pour une épistémologie clarifiée de la sociologie de la domination. *SociologieS*, 1-12.
- Mingat, A. (2003). Quelques réflexions sur deux questions structurelles fondamentales pour l'éducation dans le contexte africain. Dans *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique* (Bauchet, Pierre, p. 149-158). PUF.
- Ministère de l'Éducation des loisirs et des sport, D. des statistiques et de l'information décisionnelle. (2014). Indicateurs de l'éducation. Édition 2014. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, D. des indicateurs et des statistiques. (2012). Indicateurs de l'éducation 2012. Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf
- MMINEDAF. (1982). L'éducation et le développement endogène en Afrique: évolution, problèmes, perspectives. UNESCO.
- Moguéro, L. (2009). La scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000. Entre injonction internationale et réticences de la société. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (8), 191-209.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée, (169), 99-140.
- Morin, M. (2017). *Des «Ménagères Conservatrices»? : Le militantisme des femmes des Maritimes à l'heure de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada, 1967-1970* (Université d'Ottawa/University of Ottawa). Repéré à <http://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/36020>

- Morin-Gibourg, C. (2010). Objectif n°3 : les inégalités hommes femmes sont toujours tenaces. *RFI*. Repéré 27 juin 2017, à [https://www.google.fr/search?hl=fr&q=Morin-Gibourg+\(2010\).+Objectif+n%C2%B03%C2%A0:+les+in%C3%A9galit%C3%A9s+hommes+femmes+sont+toujours+tenaces.+](https://www.google.fr/search?hl=fr&q=Morin-Gibourg+(2010).+Objectif+n%C2%B03%C2%A0:+les+in%C3%A9galit%C3%A9s+hommes+femmes+sont+toujours+tenaces.+)
- Mosconi, N. (1986). *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?* (Paris 10). Repéré à <http://www.theses.fr/1986PA100031>
- Mujawamariya, D. et Guilbert, L. (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste?: vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes*, 15(1), 25-45. doi:10.7202/000769ar
- Musselin, C. (2006). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet? *Revue française de science politique*, 55(1), 51-71. doi:10.3917/rfsp.551.0051
- Ndour, B. (2008). *Étude sur les violences faites aux filles en milieu scolaire*. Dakar, Sénégal : Ministère de l'Éducation nationale/USAID/PAEM. Sénégal: Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. 72 pages.
- Ndour, B. (2017). Depover, C. et Jonnaert, P. (2014). Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique: des politiques au curriculum. Bruxelles, Belgique: de boeck. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 260-261. doi:10.7202/1042086ar
- Niang, F. (2014). L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13), 239-261.
- Niang, F. (2015). La gestion du temps scolaire à l'école primaire au Sénégal. *Revue Tiers Monde*, (223), 127-146.

- NIANG, M. N. T. (2006). *La Scolarisation Des Filles Dans Le Cycle Elementaire Au Senegal* (Université de Genève). Repéré à <http://fastef.ucad.sn/memthes/ndeye%20tening%20niang.pdf>
- Nicot, B. H. (2005). Urbain-rural : de quoi parle-t-on ? Université Paris XII. Repéré à <https://www.google.fr/search?sclient=psy-ab&hl=fr&btnG=Rechercher&q=Mosconi%2C+N.+et+Tremblay%2C+D->
- OCDE. (2012). *Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship: Paris : OECD* (Final Report to the MCM.) (p. 35-62). OCDE. Repéré à <https://www.google.ca/#q=OCDE,+2012,+Gender+Equality+in+Education,+Employment+and+Entrepreneurship:+Final+Report+to+the+MCM.+Paris+:+OECD.+Rep%C3%A9r%C3%A9+%C3%A0+:+www.oecd.org/gender.+Pp.+35-62.>
- OCDE. (2015). *L'égalité des sexes dans l'éducation Aptitudes, comportement et confiance*. Repéré à <https://www.google.fr/#q=PISA,+2012,+L%E2%80%99%C3%A9galit%C3%A9+des+sexes+dans+l%E2%80%99%C3%A9ducation+Aptitudes,+comportement+et+confiance>
- OCDE et Banque mondiale. (2014). PISA pour le développement. Analyse des besoins en termes de capacités: Sénégal. OCDE. Repéré à www.polymetrika.org/PISAD/Home/DataEntry .
- Ollagnier, E. (2010). La question du genre en formation des adultes. *Savoirs*, (1), 9–52.
- ONU. (2000). Les quatre conférences mondiales sur les femmes 1975-1995: perspective historique. *Égalité entre les sexes, développement et Paix pour le XXIe siècle. Les femmes en l'an 2000*. Repéré 20 juin 2017, à

<https://www.google.fr/#q=Les+quatre+conf%C3%A9rences+mondiales+sur+les+femmes+1975>

ONU. (2015). Objectifs du millénaire pour le développement: Rapport 2015. ONU. Repéré à http://www.un.org/fr/millenniumgoals/reports/2015/pdf/rapport_2015.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). Les caractéristiques du travail analytique qualitatif. Dans *L'analyse qualitative et sciences humaines et sociales* (2^e éd., p. 55-58). Armand Colin.

Perrier, G. (2007). Intégrer le genre dans les politiques de l'emploi en Ile-de-France: La mise à l'épreuve d'un nouveau critère d'action publique. *Trajectoires. CIERA - Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne.*, (1), 74-85.

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, France : Colin.

Pierson, R. R. (1983). *Les canadiennes et la seconde guerre mondiale*. Ottawa, Canada : La société historique du Canada.

Pingel, F. (2013). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*. Unesco. Repéré à [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=ZutOBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=UNESCO+\(2008\)](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=ZutOBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=UNESCO+(2008)).

Pires, A. (1997). "De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales". Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Chicoutimi, Québec, Canada : Gaëtan Morin, Éditeur.

Pochic, S. (2014). Femmes responsables syndicales en Angleterre et identification féministe: neutraliser leur genre pour mieux représenter leur classe ?1. *SOCIO Sociologie*, 5(4), 369-386.

- Portelli, J. P., Shields, C. M. et Vibert, A. B. (2007). *Portelli, J-P., Shields, C.M. et Vibert, A-B. (2007). Toward an Equitable Education. Poverty, Diversity and Students at Risk. The National Report, First Edition. 61 pages. - Recherche Google (Rapport d'étude n° First edition) (p. 72). Ontario Institute of Studies in Education : National Library and Archives Canada Cataloguing in Publication.*
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Lapierre, A., Mayer, R. et Pires, A.-P. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin, éditeur.
- Programme des Nations Unies pour le Développement. (2014). Suivi des objectifs du millénaire pour le développement: IVème rapport. PNUD. Repéré à <http://www.tg.undp.org/content/dam/togo/docs/programme/Rapports/UNDP-TG-RSOMD-IV-2014.pdf>
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(04), 655-660. doi:10.1079/PNS2004399
- Raya, R. (2012). Alphabétiser les adultes: le coût du quatrième objectif de l'EPT, (EAD 78/2012 /). Repéré à http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1325&clang=2
- Raymond, G. (2010). Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité, sous la direction de Pascale Molinier, Sandra Laugier et Patricia Paperman. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (hors série), 1-4.
- République du Sénégal. (1991). Loi no 91-22 du 30 janvier 1991 d'orientation de l'Éducation nationale. République du Sénégal.

- République du Sénégal. (2005a). La stratégie nationale pour l'égalité et l'équité de genre (SNEEG 2005-2015). (Ministère de la femme, de la famille et du développement social (MFEDS). 117 pages.
- République du Sénégal. (2005b). Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation. MEN. 9 pages.
- République du Sénégal. (2006). Document de stratégie de réduction de la pauvreté II. République du Sénégal. Repéré à <http://www.undp.org/sn/new/upas/DSRP2II%202007%202010.pdf>
- République du Sénégal. (2008). *État d'avancement de la mise en œuvre du DSRP-2 (2006-2010)*. (Rapport synthèse). Dakar, Sénégal. 76 pages
- République du Sénégal. (2012a). Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation. République du Sénégal.
- République du Sénégal. (2012b). S N DES Stratégie Nationale Octobre De Développement Économique et Social 2013 - 2017: une étape vers l'émergence. République du Sénégal.
- République du Sénégal. (2014). Plan Sénégal émergent. République du Sénégal.
- République du Sénégal. (2015). *Rapport national d'évaluation de l'éducation pour tous (EPT)* (Rapport national) (p. 62). Dakar, Sénégal. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231652f.pdf>
- République du Sénégal, Global Partnership, ONU et IPAR. (2016). *Les Objectifs de développement durable (ODD): quel agenda pour le Sénégal?* (Rapport de la Conférence internationale de Dakar). Dakar, Sénégal. 36 pages.

- République du Sénégal et ONU. (2013). Le Sénégal que nous voulons: Rapport des consultations nationales sur l'agenda de développement post 2015. Cabinet EMAP. Sarl. Repéré à <http://www.undp.org.sn/pdf/Agenda-Post-2015-Senegal-Rapport-Final.pdf>
- Reverdy, C. (2016). Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 110(1/28), 2-24.
- Reverdy, C. (2017). Apporter votre contribution aux enjeux de l'éducation scientifique et technologique. *Éduveille*. Billet. Repéré à <http://eduveille.hypotheses.org/8945>
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires: au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sahlberg, P. (2012). Quality and Equity in Finnish Schools. School Administrator. Repéré à https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Qualit_and_Equity_SA_2012.pdf
- Sanchez-Mazas, M. et Casini, A. (2005). Égalité formelle et obstacles informels à l'ascension professionnelle : les femmes et l'effet 'plafond de verre'. *Social Science Information*, 44(1), 141–173.
- Sarr, F. (2012). *Égalité de genre et limites des politiques de décentralisation au Sénégal : analyse des textes et des pratiques*. Dakar, Sénégal. Repéré à https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bDwT0HWsvn4J:https://www.idrc.ca/sites/default/files/sp/Documents%2520EN/WRC-Decentralization-documents/Sarr_Egalite_genre_limites_decentralisation_Senegal.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca

- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). Méthodologie. Dans *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd., p. 109-122). Québec, Canada : St-Laurent, Québec : ERPI. Repéré à <http://www.crifpe.ca/publications/view/11091>
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31. doi:10.1080/09243453.2013.858754
- Scott, J. et Varikas, É. (1988). Genre: une catégorie utile d'analyse historique. *Les cahiers du Grif*, 37(1), 125–153.
- Shwille et Dembélé. (2007). *Le problème de formation des enseignants en Afrique subsaharienne*.
- Singh, K. (2011). *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation* (Rapport spécial) (p. 1-21). New-York, USA : ONU, Conseil des droits de l'homme.
- 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. doi:10.3917/nqf.292.0046
- Skog, B. (1991). Girls' Avoidance of 'Hard' Science Subjects—protest or a rational choice? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35(3), 201-211. doi:10.1080/0031383910350304
- Solar, C. et Lafortune, L. (dir.). (2003). *Femmes et maths, sciences et technos*. Sainte-Foy, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Sow, A. (2004). L'enseignement de l'histoire au Sénégal : Des premières écoles (1817) à la réforme de 1998. Thèse de Doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines (tome1).

- Spillane, J. P., Reiser, B. J. et Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. *SUNY Press*. Repéré à <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/policy-implementation-and-cognition-the-role-of-human-social-and->
- SPIRLS et TIMSS. (2011). Progress International Results in Reading summarizes fourth grade student (2011). Data Base Lynch School of Education, Boston College. *TIMSS & PIRLS Publications*. School of Education, Boston College.
- Stavrou, S. (2007). Bernstein Basil. Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique. traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff & Philippe Vitale. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval, 2007. – 316 p. (Sociologie contemporaine). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 165-168.
- Syckes, G., O'Day, J. et Ford, T. G. (2009). The district role in instructional improvement. Dans *In G. Sykes, B. Schneider, & D. Plank, (with T. G. Ford) (Eds.)* (vol. The AERA handbook on education policy research, p. 767-784). New-York, USA : New York: Routledge.
- Tardif, J., Fortier, G. et Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^e éd.). Québec, Canada : De boeck.
- Tawil, S. et Cougoureux, M. (2013). L'éducation: un trésor est caché dedans: Quelle a été l'influence du rapport Delors de 1996? *Éditions de l'UNESCO*, (4), 1-11.
- Teddle, C. (2010). The Legacy of the School Effectiveness Research Tradition. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second International*

- Handbook of Educational Change* (p. 523-554). Dordrecht : Springer Netherlands.
doi:10.1007/978-90-481-2660-6_31
- Terrail, J.-P. (1992). Réussite scolaire: la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*, 11(1), 53–89.
- Thésée, G., Carr, P. R. et Potwora, F. (2015). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants. *Mc Gill Journal of Education*, 50(2/3), 363-388.
- Thiébaud, M. (2002). Conditions et processus favorables à la réussite d'un projet dans les établissements scolaires. Synthèse de quelques éléments d'observation. Rue du Collège 8, Courriel: thiebaud@formation.ch. Repéré à www.formation.ch
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144-151. doi:10.1037/0022-0663.92.1.144
- Toczek, M.-C. (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible? Une première étude expérimentale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 1-15. doi:10.4000/osp.1154
- Toko, P. W. (2008). L'analyse des politiques publiques en Afrique. *HAL, archives oubvertes.fr*, 1-19.
- Tones, K. et Tilford, S. (2001). *Health promotion: effectiveness, efficiency and equity* (3^e éd.). United Kingdom : Nelson Thornes.
- Touboul, P. (2013). Guide méthodologique pour réaliser une thèse qualitative. quali.nice@orange.fr. Repéré à <http://www.nice.cnge.fr/IMG/pdf/GMTQuali.pdf>

- Toupin, L. (2003). *Les courants de pensée féministe*. Québec, Canada : CDEACF. Repéré à <http://nissa.aljil-aljadid.info/spip.php?article68>
- Touré, E-H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives : Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages I*. 29(1), 5-27. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Tremblay, V. (2015). *Parcours scolaire et caractéristiques personnelles, familiales et sociales des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un centre d'éducation des adultes* (masters, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi). Repéré à <http://constellation.uqac.ca/3718/>
- Trudel, É. (2010). « Sémiotique des sites Web de la restauration : problématique et méthodologie d'analyse de contenu et de l'expression d'un genre polysémiotique ». Dans Hébert, Louis et Lucie Guillemette (dir.), *Performances et objets culturels* Québec : Presses de l'Université Laval, p. 495-512.
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar* (p. 79).
- UNESCO. (2013). Objectif 3 : promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. Objectifs du millénaire pour le développement. Repéré 20 juin 2017, à https://www.google.ca/?hl=fr&gws_rd=ssl#hl=fr&q=UNESCO,+2013,+Objectif%C2%A03%20A0:+promouvoir+l%27%C3%A9galit%C3%A9+des+sexes+et+l%27au
- UNESCO. (2015a). *Éducation pour tous 2000-2015: progrès et enjeux : rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015*. Paris : Éd. Unesco.
- UNESCO. (2015b). Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. Objectifs du millénaire pour le développement (rapport de 2013). Repéré 20 juin 2017, à

[https://www.google.ca/?hl=fr&gws_rd=ssl#hl=fr&q=UNESCO,+2013\).+Objectif%C2%A0:+promouvoir+l%27%C3%A9galit%C3%A9+des+sexes+et+l%27autonomisation+des++%09femmes.+Objectifs+du+mill%C3%A9naire+pour+le+d%C3%A9veloppement+\(rapport+de+2013\).](https://www.google.ca/?hl=fr&gws_rd=ssl#hl=fr&q=UNESCO,+2013).+Objectif%C2%A0:+promouvoir+l%27%C3%A9galit%C3%A9+des+sexes+et+l%27autonomisation+des++%09femmes.+Objectifs+du+mill%C3%A9naire+pour+le+d%C3%A9veloppement+(rapport+de+2013).)

UNESCO. (2016). *L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous* (p. 66). Paris, France. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745f.pdf>

UNESCO. (2017). Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM). UNESCO/Sustainable Development Goals. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002534/253479E.pdf>

UNESCO/BREDA. (2010). *Que savent les enseignants de l'éducation pour tous au Sénégal? Analyse de la connaissance et de la perception des objectifs de l'EPT par les enseignants du primaire* (Rapport d'étude thématique) Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal : UNESCO/BREDA. 36 pages.

UNICEF Burundi. (2009). *Étude nationale sur la pauvreté de l'enfant et les disparités au Burundi*. UNICEF. Repéré à https://www.unicef.org/socialpolicy/files/Burundi_RapportPauvreteDelEnfant.pdf

Valencia, R. R. et Suzuki, L. A. (2000). *Intelligence Testing and Minority Students: Foundations, Performance Factors, and Assessment Issues*. SAGE.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Paris, France : Dunod.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec, Canada : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université.
- Van Enis, N. (2010). *Les termes du débat féministe*. Walonnie, Belgique : Barricade.
- Van Veen, K., Slegers, P. et Van de Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and teacher education*, 21(8), 917-934. doi:10.1016/j.tate.2005.06.004
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation* (2e éd.). Paris : PUF.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 11-124. doi:10.4000/rfp.146
- Weiner, G. (2009). Le genre et l'éducation en Europe: revue de la littérature. Dans *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. 15-37. Bruxelles, Belgique : Eurydice.
- Wilson, D. (2004). Promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXXIV(2/129), 1-22.
- Woessmann, L. (2004). How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the US. *CESIFO WORKING PAPER*, (1162). Repéré à https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=528209

- Wouango, J. (2017). L'accès des filles à l'enseignement supérieur au Burkina Faso: choix parentaux, parcours d'étudiantes et défis. *International Review of Education*, 63(2), 213-233. doi:10.1007/s11159-016-9610-5
- Wrigley, J. (1992). *Education And Gender Equality*. London : RoutledgeFalmer. Repéré à <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=181428>
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Editions L'Harmattan.
- Zoundi, L. (2008). Les politiques de la Banque mondiale relatives a la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement: promesse d'équité ou renforcement des inégalités. *Canadian Journal of Education*, 31(1), 229–254.

Annexe 1 : Canevas d'entrevue

1. Leur perception de l'égalité scolaire dans le système éducatif sénégalais

Comment trouvez-vous la situation des filles et des garçons du point de vue de l'égalité scolaire dans le système éducatif sénégalais?

Qu'est-ce qui à votre avis favorise, nuit ou a contribué à l'égalité scolaire dans le système éducatif sénégalais?

Comment décririez-vous la situation des filles et des garçons en milieu urbain par rapport au milieu rural?

Qu'est-ce qui à votre avis pourrait expliquer les différences (s'il y en a) sur le niveau d'atteinte de l'égalité scolaire entre le milieu urbain et le milieu rural?

2. Leur perception de l'égalité scolaire dans leur lycée?

Selon vous, qu'est-ce que l'égalité scolaire?

Dans quelles conditions pensez-vous qu'il y a égalité scolaire entre les filles et les garçons?

À quel point cette égalité scolaire est-elle atteinte dans votre lycée?

Qu'est-ce qui à votre avis facilite l'égalité scolaire dans votre lycée?

Qu'est-ce qui à votre avis nuit à l'égalité scolaire dans votre lycée?

De tous les facteurs évoqués, lesquels pensez-vous être les plus déterminants et pourquoi?

3. Les changements à apporter

Quelles suggestions feriez-vous aux autorités de votre lycée pour améliorer l'égalité scolaire de genre dans votre établissement? Ou la situation des filles?

Quelles suggestions feriez-vous aux autorités, au niveau central, intermédiaire et local pour faciliter l'atteinte de l'égalité scolaire de genre dans le système éducatif sénégalais?

Quel autre aspect jugez-vous important qui n'a pas été évoqué dans notre discussion?

Annexe 2 : Arbre de codes et commentaire des thèmes



La définition de l'égalité comprend 24 codes répartis entre les quatre catégories.

Description des codes (copiée de la boîte de dialogue sur QDA Miner)

Dans la catégorie conceptualisation, l'égalité scolaire est définie à travers :

« Une égalité d'accès à l'éducation » : Il s'agit de la possibilité qu'ont tous les enfants sénégalais, filles comme garçons d'accéder à l'inscription au premier cycle. Souvent, ils font référence au droit égal garanti par l'école publique, etc.

« Traitement et qualité » : Ce qui fait que les élèves restent dans le système éducatif et qui est surtout relié au climat et aux pratiques au sein de l'institution scolaire. Le traitement vs la qualité de ce climat scolaire et la qualité de ces pratiques conditionneraient l'épanouissement et le maintien des filles à l'école.

« **Réussite** » : Les références à la réussite comme un aspect de l'égalité concerne les notes en classe, les mouvements annuels (passage, redoublement, abandon) et les résultats des examens.

« **Idéal/Process** » : Perçu ici comme la perfection qu'on voudrait atteindre, mais qui obéit à un processus à stimuler, mais aussi à respecter dans son rythme d'évolution parfois fataliste.

« Utopie du fait de sa complexité » : L'utopie ici est dans le sens de la complexité des processus de construction des inégalités, avec un lien assez fort avec les inégalités de conditions socioéconomiques qui agiraient de telle sorte qu'il serait difficile, voir impossible d'envisager une égalité scolaire.

« Utopie suivant la thèse religieuse » : Les termes qui soutendent ce code renvoient directement au caractère infondé du syntagme 'égalité de genre' et cela parce que dès la création, la femme est voulue par Dieu comme inférieur à l'homme.

« Sans objet/idéologie occidentale » : Ceux qui ont soutenu l'idée qui est derrière ce code font de l'égalité une idéologie importée de l'occident et qui ne peut prendre racine dans le contexte sénégalais. Les fondements vont du religieux au colonialisme idéologique.

« Complémentarité et stimulation mutuelle » : Ce code porte comme sens que les femmes et les hommes sont différents et il ne faut pas chercher à changer les choses, car c'est le socle de l'équilibre social. Chacun a sa spécificité et doit la garder et tout le monde est en paix. Ça fonctionne bien ainsi, il n'y a pas de raison de changer les choses.

« Équité et Combat pour l'espèce humaine » : Soutient l'idée que les actions menées dans la cadre de l'égalité scolaire sont certainement faites avec toute la bonne foi possible, car l'objectif visé est le bien de toute l'humanité. Pour cela, ce qui soutiennent cette idées suggèrent aussi de mener la recherche pour déterminer avec pertinence les vraies priorités.

La deuxième catégorie porte sur les conditions de réalisation de l'égalité scolaire, perçues par les participants. Elles sont :

« Éliminer les sources de différence » : Conditions pour parvenir à l'égalité, éliminer les sources d'inégalité.

« Instruction et autonomie des filles et des femmes » : il s'agit de la promotion de l'instruction et de permettre aux femmes d'une manière générale d'accéder à l'autonomie économique grâce à l'instruction au niveau le plus élevé possible.

« **Maintien** » : tant que les filles sont à l'école, elles réussissent aussi bien sinon mieux que les garçons. La condition pour réaliser l'égalité scolaire, c'est leur présence, leur maintien à l'école.

« Non-discrimination »

« Équité telle que promue dans le PAQUET »

« Valorisation des acquis scolaires » : La valorisation des acquis scolaire motiverait non seulement les filles, mais aussi les parents à inscrire leurs filles à l'école, donc apparaît comme une condition pour réaliser l'égalité scolaire.

L'égalité telle que définie est examinée dans le concret, d'abord dans le système éducatif (catégorie trois), ensuite dans le lycée des participants (catégorie quatre).

Les caractéristiques de l'égalité telle qu'elle est perçue par les enseignants au sein du système éducatif :

« **Disparités selon le niveau d'enseignement** » : Les disparités seraient fonction du niveau d'enseignement et croitraient du primaire vers le supérieur.

« **Disparités selon le milieu** » : Les disparités sont notées selon les milieux urbain ou rural, mais aussi de Dakar vers l'intérieur du pays.

« **Différences autres que de genre et liées à une autre forme de discrimination sociale** » : Les différences de niveau socioéconomique entre les familles des élèves seraient perceptibles dans les inégalités scolaires auxquelles elles seraient indissociables. L'aspect discriminatoire renvoie ici au fait que les écoles publiques d'excellence seraient plutôt des écoles pour les enfants de ceux qui sont au pouvoir et qui sont nantis, faisant ainsi observer une situation de discrimination sociale au sein de l'école. Certains disent que les avantages qui sont souvent évoqués pour Dakar ne sont que des illusions, d'autres disent qu'il ya une discrimination qui favorise Dakar dans l'attribution des ressources (qualité des infrastructures et des ressources.

« **Avantage scolaire des filles** » : Perception de l'égalité scolaire par les enseignants comme réalisée ou atteinte dans le système éducatif au niveau national. Les filles sont aussi nombreuses, sinon plus nombreuses que les garçons dans le système éducatif, même dans le cycle secondaire. En fait, la diversité des points de vue nous a amené, même si nous continuons de parler de situation «situation des Filles», les reformulations et les exigences des certains participants nous ont amené à considérer plutôt le sens de «situation de l'égalité scolaire». Cela se justifie par la volonté de ne pas mettre notre a priori à l'avant. Il en est de même pour le code suivant qui concerne cette fois cette même situation, mais dans le lycée des participants.

« **Rapport négatif des filles aux sciences** » : La situation des filles face aux séries et matières scientifiques est jugé négatif. Autrement dit, il y a moins de filles dans les sciences et moins de filles qui y réussissent.

Les caractéristiques de l'égalité telle qu'elle est perçue par les enseignants au sein de leur lycée :

« Rapport négatif des filles aux sciences » : Au sein du lycée, il est aussi fait mention du rapport négatif des filles aux sciences. C'est-à-dire qu'elles seraient très peu nombreuses dans les classes de sciences au sein du lycée et lorsqu'elles y sont, elles ne réussissent pas bien dans les matières scientifiques.

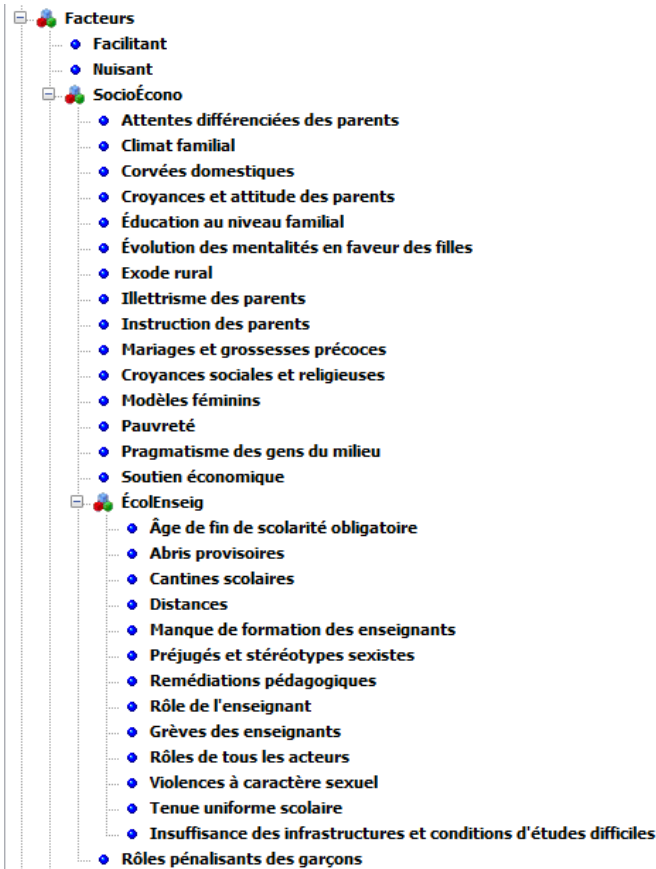
« Avantage scolaire des filles au lycée » : Il y a égalité scolaire au sein du lycée. Le nombre de filles serait égal sinon supérieur à celui des garçons et elles réussiraient mieux que ces derniers.

« Redoublement échec et abandon scolaire des filles » : l'abandon de l'école par les filles est observé dans le lycée.

« Frustration cachée » : les filles vivent des souffrances intangibles, mais dont elles ne parlent pas.

« Vulnérabilité et abandon scolaire des garçons » : l'abandon de plus en plus de l'école par les garçons est aussi observé dans la situation des élèves au niveau du lycée.

« **Avantage scolaire des filles même en sciences** » : Certains font cas d'une situation avantageuse aux filles en sciences par rapport aux garçons.



La deuxième rubrique porte sur les facteurs d'inégalité scolaire. Les deux premiers codes qui concernent comment les participants perçoivent ces facteurs, nous ne les avons pas identifiés comme une catégorie en tant que telle, car ils accompagnent l'un ou l'autre, chacun des facteurs des quatre catégories identifiées par les participants.

« **Facilitant** » : il s'agit du caractère favorable d'un facteur sur l'égalité scolaire, il nous permet d'identifier les facteurs explicatifs du désavantage scolaire des garçons.

« **Nuisant** » : il s'agit du caractère défavorisant d'un facteur sur l'égalité scolaire, il nous permet de distinguer le désavantage scolaire des filles

La première catégorie, celle des facteurs socioéconomiques, fait apparaître :

« Attentes différenciées des parents » : Il s'agit généralement de l'intérêt que les parents et la société en général accorde à l'éducation de la fille comparativement à celle du garçon. Cela est souvent ressenti comme un sorte de pression stimulante à la réussite chez le garçon et dont la fille ne bénéficie pas pour se sentir motivée et encouragée.

« Corvées domestiques »

« Croyances et attitude des parents » : Les représentations de la mère de l'éducation en général et de l'éducation des filles et qui se manifeste à travers des comportements de nature à favoriser ou à défavoriser le maintien et la réussite de la fille. Les représentations de le père de l'éducation en général et de l'éducation des filles et qui se manifeste à travers des comportements de nature à favoriser ou à défavoriser le maintien et la réussite de la fille.

« Éducation au niveau familial » : les pratiques éducatives au sein de l'espace familial qui ont un impact sur l'éducation des filles.

« Climat familial » : le climat familial peut, sein, paisible ou son contraire, jouerait sur l'éducation des filles.

« Instruction des parents » : il s'agit l'instruction des parents qui est indiqué par les enseignants comme pouvant jouer sur la réussite des élèves. Permet l'encadrement des élèves en particulier des filles au niveau familial, comme soutien à la réussite.

« Illettrisme des parents » : c'est le versus de l'instruction des parents qui fait que au sein de la famille, les élèves sont laissés à eux-mêmes....

« **SoutienÉco/SpéciMaleu** »; les élèves et plus particulièrement les filles joueraient le rôle de soutien économique pour la famille et plus spécialement dans les activités économiques spécifiques au milieu. « **CorvéesDomestiq** » : il s'agit des tâches ménagères,

« Exode rural » : il s'agit de la migration des ruraux, élèves surtout filles ou parents d'élève.

« Évolution des mentalités en faveur des filles » : l'évolution des mentalités, la féminisation de l'école et à la libération de la femme et de la fille.

« Mariages et grossesses précoces » : les mariages et les grossesses et les mariages et grossesses précoces sont identifiés comme des facteurs qui ont un im,pact sur l'égalité scolaire de genre.

« **Croyances sociales et religieuses** » : les mentalités, la culture sociale et religieuse comme facteurs influents sur l'égalité scolaire. Il émanerait de ces croyances sociales une idéologie qui mélange esprit de domination, de discrimination, de préjugés et de stéréotypes sexistes.

« Cantines scolaires » :

« **Pauvreté** » : la pauvreté comme quelque chose qui a un effet sur l'égalité scolaire de genre.

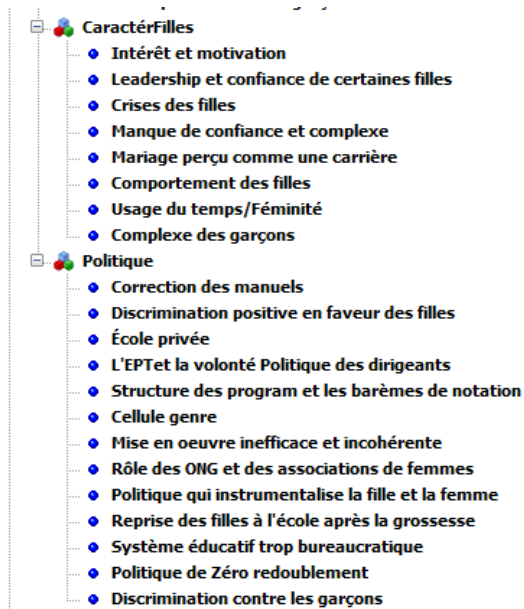
« **Pragmatisme des gens du milieu** » : une caractéristique des gens du milieu d'un lycée, le pragmatisme des gens du milieu aurait un effet sur les représentations de l'école, de l'éducation des filles et des garçons et sur l'égalité scolaire.

« Modèles féminins » : les modèles féminins ont été mentionnés parmi les facteurs par les participants.

« Rôles pénalisants des garçons » : travaux champêtres, comme berger aussi...

La deuxième catégorie de facteurs est liée au couple école-enseignant. Il s'agit :

« **Insuffisance des infrastructures et conditions d'études difficiles** » : l'insuffisance des



équipements, des moyens et des infrastructures, entraîne des conditions d'études et les effectifs dans la classe.

« **Structure des programmes et les barèmes de notation** » : la structure des programmes et les barèmes des différentes matières.

« Grèves » : les grèves, notamment des enseignants.

« **Manque de formation des enseignants** » : le manque de formation

des enseignants.

« **Préjugés et stéréotypes sexistes** » : les préjugés et les stéréotypes sexistes dans le milieu scolaire

« **Rôle de l'enseignant** » : le rôle de l'enseignant

« **Violences de genre** » : les violences de genre

« **Distances** » : des distances qui séparent l'école des localités des élèves ou de certains élèves, notamment les filles.

« **Âge de fin de scolarité obligatoire** » : l'âge minimum de scolarisation obligatoire serait insuffisant surtout pour les élèves du milieu rural qui vont en général une année plus tard que ceux de la ville. Cela serait encore plus valable pour les filles ayant connu une grossesse... En outre, plutôt que d'exprimer la limite de la scolarisation obligatoire en années, certains pensent qu'il faudrait l'exprimer en termes de niveau minimum à atteindre.

« **Remédiation pédagogique** » : les remédiations pédagogiques effectuées par les enseignants.

« **Crises des filles** » : les crises qui affectent les filles dans l'espace solaire, dans la classe ou la cour de l'établissement d'enseignement.

« **Cantines scolaires** » : les cantines scolaires auraient un impact sur le maintien et la réussite scolaire

La troisième catégorie de cette rubrique sur les facteurs porte sur les caractéristiques intrinsèques des filles, avec :

« **Intérêt et motivation** » : l'intérêt et la motivation de la fille.

« Manque de confiance et complexe » : le manque de confiance et le complexe

« **Leadership et confiance** » : le leadership des filles et la confiance qu'elles ont d'elles-mêmes auraient un impact sur l'égalité scolaire de genre.

« **Usage du temps/Féminité** » : l'usage que les filles font du temps, notamment en matière de soins corporels.

« Mariage perçu comme une carrière » : le mariage perçu comme une carrière, une voie de réussite.

La troisième catégorie des facteurs perçus par les enseignants renvoie à la politique éducative et celle de genre en particulier.

Complexe des garçons : La motivation des filles entraînerait la frustration des garçons et leur désavantage scolaire.

« **EPT/Volonté politique** » : comment est perçue la politique globale de l'EPT et la volonté politique sur l'égalité scolaire de genre.

« **Cellule genre** » : des cellules genres sont des organisations du genre de nombreux clubs institués dans les établissements scolaires.

«**Mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique scolaire d'égalité** » : il est fait mention de la mise en œuvre inefficace et incohérente de la politique

« **Zéro redoublement** » : il s'agit de la politique de banniements du redoublement dans le système éducatif et plus particulièrement dans l'éducation de base.

« Discrimination positive en faveur des filles » : il s'agit de politiques d'action positives et des pratiques qui ciblent spécifiquement un groupe, ici un sexe donné.

« **Système éducatif trop bureaucratique** » : le système bureaucratique jouerait sur le succès de la politique.

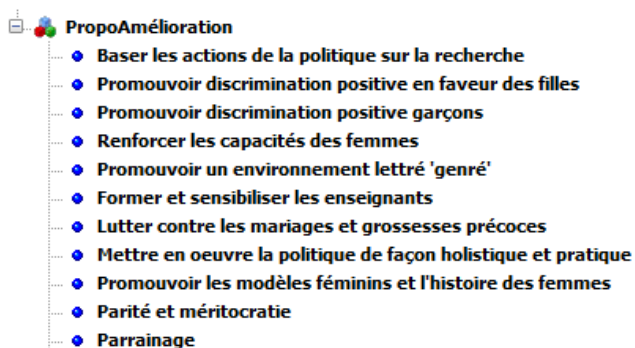
« **Reprise des filles à l'école après la grossesse** » : la reprise des filles-mères (ou femmes mariées) à l'école après une grossesse.

« ONG et **associations de femmes** » : les associations de femmes telles que la SCOFI, le FAWE.

« **Politique qui instrumentalise la fille et la femme** » : la politique qui instrumentalise l'égalité de genre à d'autres fins.

« **Abris provisoires** » : les écoles ou classes dans une école sous formes d'abri provisoire, c'est-à-dire des classes faites de paille et qui ne peuvent tenir que jusqu'à l'arrivée des pluies.

« **École privée** » : l'existence d'écoles privées.

- 
- ◆ Baser les actions de la politique sur la recherche
 - ◆ Promouvoir discrimination positive en faveur des filles
 - ◆ Promouvoir discrimination positive garçons
 - ◆ Renforcer les capacités des femmes
 - ◆ Promouvoir un environnement lettré 'genré'
 - ◆ Former et sensibiliser les enseignants
 - ◆ Lutter contre les mariages et grossesses précoces
 - ◆ Mettre en oeuvre la politique de façon holistique et pratique
 - ◆ Promouvoir les modèles féminins et l'histoire des femmes
 - ◆ Parité et méritocratie
 - ◆ Parrainage

La dernière rubrique constitue une catégorie unique dans laquelle nous retrouvons les propositions d'amélioration qui touchent à la fois aux aspects socioéconomiques, aux caractéristiques des filles, à

l'école et à l'enseignant, de même qu'à la politique.

« **Réduire la pauvreté** et augmenter les **infrastructures** » : l'amélioration de la situation devrait passer par la réduction de la pauvreté au niveau social, mais également au niveau scolaire à travers le renforcement et l'augmentation des infrastructures. Permet d'améliorer l'accès en permettant aux élèves de poursuivre leurs études secondaires et supérieures pas loin de chez eux. Cela favoriserait, de l'avis des participants, la poursuite des études chez les filles qui sont freinées par les longues distances et la réticence des parents à les confier dans des familles d'accueil.

« Sensibiliser et former les filles en leadership » : la sensibilisation des filles sur les différentes problématiques touchant à leur maintien à l'école et à leur réussite scolaire, ainsi que leur formation en leadership.

« **Promouvoir les modèles Féminins et l'histoire des femmes** » : la vulgarisation et la valorisation des modèle féminin et plus spécifiquement dans leur propre milieu, reconstituer l'historiographie féminine dans leur propre communauté et les valoriser dans les programmes d'enseignement.

« **Former et Sensibiliser les enseignants** » : la sensibilisation et la formation des enseignants, non seulement au plan pédagogique, mais une formation continue sur les nouvelles problématiques et concepts qui s'invitent dans les politiques éducatives.

« **Promouvoir la recherche** » : de s'inspirer de ce qui se fait ailleurs par une sorte de recherche en immersion, mais aussi encourager la recherche dans le domaine pour voir le vrai visage de la situation.

« **Mise en œuvre holistique et Pratique** » : il renvoie à la mise en œuvre de la politique de manière holistique et pratique. Holistique, c'est-à-dire dans tout le système éducatif en l'appliquant à tous les cycles, mais aussi en intéressant tous les milieux. Et pratique, que la mise en œuvre ne se limite pas à des discours.

« **Sensibiliser et éduquer les parents** » : de mener la sensibilisation au niveau social et plus particulièrement auprès des parents d'élève, d'encourager la concertation et les débats sur la question de l'éducation des filles et de l'égalité scolaire.

« **Parrainage** » : d'instituer un système de parrainage des élèves et plus particulièrement les filles par des personnes qui ont réussi au plan scolaire et professionnel, non seulement pour les faire percevoir comme des modèles, mais surtout pour que ces parrains et ces marraines soutiennent matériellement les filles dans leur scolarité.

« **Révision des programmes et des barèmes de notation** » : il s'agit de la révision des programmes qui ne seraient pas adaptés aux spécificités des besoins des élèves, surtout les filles et de revoir les barèmes des différentes matières, car la structure de ces barèmes seraient source d'exclusion des filles des matières scientifiques.

« **Environnement lettré genré** » : l'environnement lettré et genré agirait favorablement sur la correction des disparités de genre. Qu'au plan psychologique, «le président» et «le/la président-e» ne sonneraient pas pareil.

« **Promouvoir la discrimination positive en faveur des garçons** » : d'instaurer une discrimination positive en faveur des garçons qui seraient en réalité plus marqués par la déperdition scolaire.

«**Équité**» : de miser sur l'équité, ici synonyme de méritocratie.

«**Parité**» : dans l'accès, d'instaurer un système de quota filles-garçons pour permettre un équilibre mathématique.

«**Lutter contre les mariages et les grossesses précoces**» : lutter contre les violences de genre au sein de l'espace scolaire pour la pacifier et pour permettre aux filles de s'y épanouir, d'y rester et d'y réussir.

« **Renforcer les capacités des filles et des femmes** » : le renforcement des capacités des femmes à travers l'éducation des adultes et l'alphabétisation fonctionnelle qui les ouvrent aux activités génératrices de revenus, avec lesquelles elles pourraient soutenir la scolarité de leurs filles.

« **Redistribution des tâches au niveau familial** » : la redistribution des tâches domestiques exclusivement supportées par les filles et qui leur ravi le temps nécessaire à leurs apprentissages.