

Bénédicte Gastineau et Noro Ravaozanany

## Genre et scolarisation à Madagascar

---

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Bénédicte Gastineau et Noro Ravaozanany, « Genre et scolarisation à Madagascar », *Questions Vives* [En ligne], Vol.8 n°15 | 2011, mis en ligne le 10 octobre 2011. URL : <http://questionsvives.revues.org/710>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Université de Provence - Département des Sciences de l'éducation

<http://questionsvives.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://questionsvives.revues.org/710>

Document généré automatiquement le 10 octobre 2011. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Bénédicte Gastineau et Noro Ravaozanany

# Genre et scolarisation à Madagascar

## Introduction

- 1 En 2000, lors du Sommet de Dakar puis celui des Objectifs du Millénaire pour le Développement aux Nations Unies, les États africains se sont engagés sur un objectif d'éducation pour tous. Ils visent d'ici 2015 à donner à tous les enfants, filles et garçons, une éducation primaire de qualité. Depuis 10 ans, des progrès ont été observés mais l'accès à l'enseignement primaire est encore loin de concerner tous les enfants : dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne où des données sont disponibles, au moins un quart des individus en âge d'aller à l'école primaire n'était pas scolarisé en 2008 (Nations Unies, 2010). L'Afrique francophone se révèle un bien mauvais élève. Certains pays peinent à démocratiser l'enseignement primaire : le taux net de scolarisation est encore inférieur à 60 % au Burkina Faso (2008), en République Centrafricaine (2008), au Congo (2005) et au Niger (2005) (UNESCO, 2010). Concernant l'accès à l'école primaire, de fortes inégalités subsistent parmi les enfants : des inégalités sociales, géographiques mais aussi des inégalités de sexe. Dans la quasi-totalité des pays francophones de l'Afrique subsaharienne, la scolarisation des filles est inférieure à celles des garçons. Le pourcentage de filles dans l'enseignement primaire est même inférieur à 45 % dans six pays : le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Mali, le Niger, la République Centrafricaine et le Tchad (2007) (UNESCO, 2010). Au niveau secondaire, les inégalités se creusent encore : seuls Madagascar (49 %) et le Rwanda (48 %) maintiennent une parité.
- 2 Les causes de la sous-scolarisation des filles sont nombreuses. Elles tiennent tant à des facteurs d'offre que des facteurs de demande. Du côté de l'offre, la quantité et la qualité des infrastructures scolaires jouent un rôle essentiel. Lorsque les salles de classe, les enseignants et les fournitures scolaires manquent, ce sont généralement les filles qui sont exclues de l'école. L'investissement dans l'éducation féminine n'intervient que quand celle des garçons est assurée (Lange, 1998). De même lorsque les établissements scolaires sont éloignés des domiciles, les parents sont réticents à laisser leurs filles seules sur le trajet et préfèrent les garder à la maison (Lange & Pilon, 2000 ; Sandron & Gastineau, 2002). Cependant, le problème de l'offre ne suffit pas à expliquer la sous-scolarisation féminine : les conditions d'accès sont largement déterminées par la demande des familles. Le contexte économique et culturel ainsi que les normes en termes de genre sont des facteurs importants. Tout d'abord, les parents hésitent à scolariser leurs filles dans des sociétés où la femme mariée contribue exclusivement aux revenus du ménage de sa belle-famille et non pas à celui de son ménage d'origine. Ils ne peuvent espérer aucun retour de l'investissement dans l'éducation. Lorsque les garçons jouent seuls le rôle d'assurance vieillesse ou d'assurance maladie vis-à-vis de leurs parents, ces derniers ont alors tout intérêt à les doter d'un capital scolaire au détriment des filles. Ensuite, l'école entre souvent en concurrence avec le travail : l'organisation des unités de production agricoles rurales et des micro-entreprises urbaines générant des revenus faibles, facilite l'entrée précoce des enfants dans le monde du travail (Lachaud, 2008). Cette concurrence est particulièrement forte pour les petites filles qui sont sollicitées également pour le travail domestique et les soins aux enfants plus jeunes. Elles sont fréquemment absentes, ont des difficultés à trouver du temps pour le travail scolaire à la maison. Elles sont alors contraintes d'abandonner l'école pour s'adonner totalement au travail familial. L'inscription d'une fille à l'école peut remettre en cause l'organisation domestique, poser des problèmes pour la garde des enfants en bas-âge mais aussi compromettre son avenir matrimonial (Gérard, 1999). Plusieurs études empiriques en Afrique subsaharienne ont montré qu'une fille scolarisée peut être mal perçue et plus difficile à marier : on pense qu'elle pourrait refuser un mariage arrangé et que mariée, elle pourrait recourir aux autorités administratives en cas de conflit avec l'époux et vouloir divorcer (Gérard, 1999).

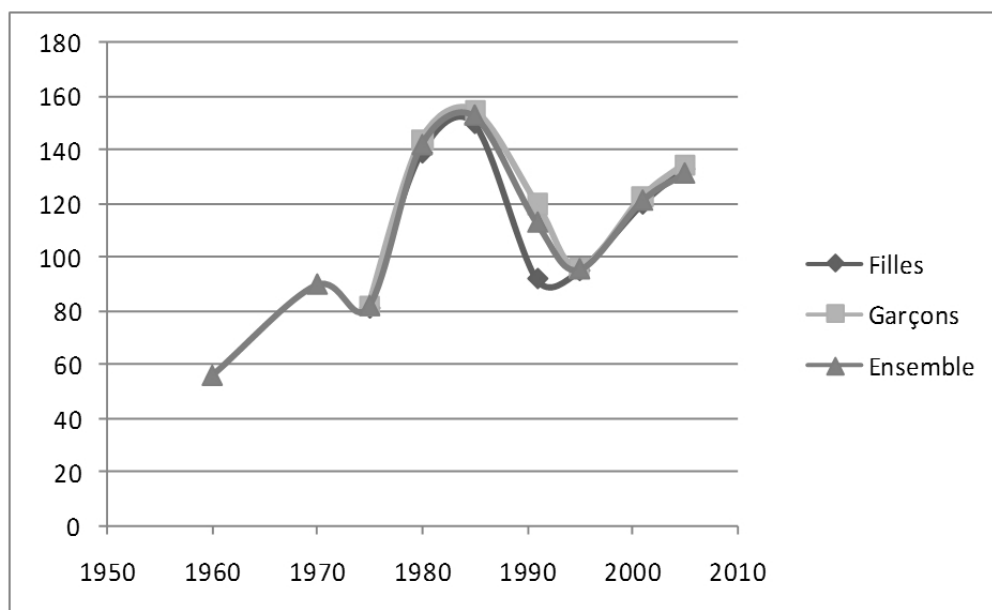
- 3 Néanmoins, depuis une décennie, des progrès vers la parité entre les sexes à l'école primaire ont été observés même en Afrique francophone. Dans les pays où les taux de scolarisation sont faibles, comme au Burkina Faso, l'accès facilité à l'école pour les filles a été l'une des causes de la forte progression des taux de scolarisation. En 1997, au Burkina Faso, on comptait 70 filles pour 100 garçons à l'école primaire, en 2007, elles sont 87 ; pour la même période les taux net de scolarisation sont passés de 35 à 58 % (UNESCO, 2010). Dans les pays où l'offre de scolarisation ne s'est pas améliorée, le développement de la scolarisation des filles a été obtenu aux dépens de celle des garçons qui marque un recul (UNESCO, 2010). C'est le cas du Togo : entre 1997 et 2007, la proportion de filles a été croissante (de 75 à 86 %) et le taux net de scolarisation décroissant (de 79 à 77 %) (UNESCO, 2010).
- 4 Certes de plus en plus de filles sont scolarisées mais que sait-on de la place qui leur est faite dans les écoles africaines ? De nombreuses études ont cherché à analyser les taux de scolarisation par sexe et à expliquer les inégalités à l'entrée de l'école mais très rares sont celles qui se sont intéressées au sort réservé aux filles au sein même des établissements scolaires. Pourtant, dans les pays développés, des recherches récentes montrent que l'école fait vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes : l'école a tendance à laisser agir dans ses murs les mécanismes sociaux de genre tels qu'ils existent dans la société (Mosconi, 2004, 2009). Le discours des instituteurs et institutrices véhicule des messages sur les qualités scolaires respectives des filles et des garçons à partir duquel les enfants se forment leur propre croyance essentialiste. Par exemple, dans de nombreuses sociétés, les enseignant-e-s pensent que les filles seraient sages en classe, les garçons dissipés ; les filles seraient plus douées pour les matières littéraires, les garçons pour les mathématiques. Ces présupposés fonctionneraient comme des « prophéties autoréalisatrices », alimentant la moindre confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques (Mary, 2003). Les analyses du langage et de la prise de parole dans les classes révèlent aussi de grandes disparités : disparités dans les prises de paroles des enfants en fonction de leur sexe (effet élève) et disparité de considération de l'enseignante vis-à-vis des élèves (effet-enseignant) (Labie, 2009). Les interactions entre enseignants et élèves masculins sont plus nombreuses que les interactions avec les élèves féminines (Mosconi, 2009). Au sein même des écoles, les filles sont souvent cantonnées aux tâches les plus pénibles, les moins valorisantes (nettoyage des classes par exemple) (Leach & Humphrey, 2007).
- 5 En Afrique francophone où la scolarisation des filles est loin d'être systématique et fréquemment inférieure à celle des garçons, Madagascar fait figure d'exception. La scolarisation s'est fortement démocratisée et généralisée ces 10 dernières années : 90 % de la génération actuelle a accès à l'école primaire (Coury & Rakoto-Tiana, 2010). Madagascar se démarque aussi par une grande parité dans les effectifs scolarisés : un élève sur deux (49 %) à l'école primaire en 2008-2009 est une fille (MENRS, 2010). Le personnel enseignant est majoritairement féminin : 58 % des enseignants du primaire sont des femmes (année scolaire 2000-2001). Ces résultats sont remarquables dans un pays où 75 % des individus résident en milieu rural et près de 70 % vivent en-dessous du seuil de pauvreté (Banque mondiale, 2006). Toutefois, dans les écoles, les stéréotypes de genre n'ont pas disparu et on observe encore un enseignement différencié selon les sexes. La présente recherche propose de ce fait d'examiner la situation des filles dans l'enseignement primaire à Madagascar. Premièrement, nous donnerons quelques éléments de l'évolution des taux de scolarisation par sexe sur la Grande île. Ensuite, à partir d'observations et d'entretiens menés dans des écoles primaires, nous montrerons qu'au-delà de la parité entre les sexes en termes d'effectifs scolarisés, subsistent des comportements d'enseignant-e-s et d'élèves fortement imprégnés de stéréotypes de genre.

### **Parité à l'école à Madagascar : une affaire de chiffres**

- 6 En 1960, au moment de l'Indépendance, Madagascar se situe parmi les pays d'Afrique où les enfants sont les plus scolarisés : le taux brut de scolarisation à l'école primaire est de 56 % (Lange, 2000). L'État malgache affirme le droit à l'éducation pour tous les enfants, la gratuité de l'école primaire et l'obligation scolaire. Une politique scolaire très ambitieuse permet à

Madagascar d'apparaître au milieu des années 1970 comme un des pays du Sud où le système scolaire est le plus efficient (Deleigne, 2001).

**Fig.1 : Evolution des taux bruts de scolarisation par sexe et pour l'ensemble des enfants (1960-2005).**



Sources: Lange, 2000; PNUD, 2004; Coury & Rakoto-Tiana, 2010.

- 7 La période euphorique des années 1960-1985 se termine avec la crise économique internationale. À Madagascar, elle se traduit par une crise des finances publiques, induisant une réduction drastique des dépenses publiques en particulier celles allouées à l'éducation, avec un appauvrissement de l'offre et de la qualité de l'enseignement (PNUD, 2004). Des écoles ferment, les bâtiments scolaires ne sont plus entretenus, les enseignants sont moins motivés. Entre 1985 et 1995, on observe une baisse généralisée de fréquentation scolaire (Figure 1). Au cours d'une première période, ce sont surtout les filles qui quittent l'école (1985-1990) mais les garçons n'échappent pas au phénomène et en 1995, les taux bruts de scolarisation au primaire sont les mêmes pour les deux sexes, largement en-deçà de ceux du début des années 1980. La période de déscolarisation prend fin au milieu des années 1990. En 2002, la gratuité de l'éducation primaire est effective, et en 2004 les élèves sont tous dotés au moment de la rentrée d'un kit de fournitures et de manuels scolaires. Cette politique de stimulation de la demande a fortement contribué à la hausse des taux de scolarisation notamment pour les ménages les plus pauvres (Coury & Rakoto-Tiana, 2010). Le secteur de l'éducation à Madagascar a incontestablement réalisé des progrès au cours des dix dernières années. La quasi-totalité des enfants ont accès à l'école primaire et la parité est respectée : 49 % des élèves du primaire sont de sexe féminin ; il est remarquable que cette parité subsiste à toutes les années d'études (du CP au CM2) (MENRS, 2010).
- 8 Pourquoi une exception malgache en Afrique francophone ? Pourquoi filles et garçons sont-ils scolarisés dans les mêmes proportions sur un continent où les discriminations à l'entrée à l'école sont plutôt la norme ? Il est difficile de répondre précisément, mais plusieurs hypothèses peuvent être émises. Tout d'abord, comme rappelé précédemment, la faible demande de scolarisation féminine peut s'expliquer par le fait qu'une fois mariées, les femmes contribueront uniquement aux revenus du ménage de leur belle-famille. Les parents répugnent à investir dans l'éducation de leurs filles dont ils ne seront pas bénéficiaires. À Madagascar, cet argument ne tient pas. Sur la grande île, la cohabitation entre plusieurs générations dans un même ménage est rare. Les normes sociales semblent insister sur l'importance, pour les couples de s'installer dans un logement indépendant de celui de leurs parents (Razafindratsima, 2005). Il existe certes quelques sociétés malgaches où la norme résidentielle repose sur le mariage virilocal (ROR Agro-Action Allemande, 2008 ; ROR Association Somontsoy, 2007) mais le modèle dominant est celui du ménage de type nucléaire (Delaunay et al., 2010). Les

parents peuvent toujours espérer une aide affective ou économique du ménage de leur fille au même titre que de celui de leur fils. La scolarisation des filles n'est alors pas vaine pour les parents, d'autant plus qu'il y a un accès presque équilibré au marché du travail entre les hommes et les femmes (Nordman, 2010).

- 9 Ensuite, sur une grande partie du territoire malgache, il n'y a pas de concurrence réelle entre le travail des enfants, filles et garçons, et la scolarisation. En milieu rural, où résident 75 % de la population, la participation des enfants de 6-9 ans aux activités domestiques et agricoles reste modeste, notamment dans les régions rizicoles (Gastineau, 2007). Elle n'entrave pas l'entrée à l'école des petites filles. Ce n'est que plus tard vers 10 ans que les enfants sont sollicités pour les soins, la garde des animaux ou pour les tâches domestiques. Les structures familiales, la division du travail au sein des ménages favorisent une forte scolarisation des enfants et une parité entre les sexes à l'école primaire. Dans ce contexte où les filles et les garçons sont scolarisés dans les mêmes proportions, où les écoles sont mixtes et le corps enseignant est majoritairement féminin, on peut s'interroger sur la manière dont l'école construit et réaffirme les différences de genre en œuvre dans la société malgache ou à l'inverse comment elle s'en affranchit. Nous souhaiterions identifier quelques stéréotypes transmis par les enseignants quant aux qualités et aux comportements des deux sexes puis saisir l'impact de ses stéréotypes sur le vécu des élèves à l'école et leurs attentes en matière de scolarisation.

## Méthodologie

- 10 Une étude a été menée en 2007 sur 12 écoles primaires à Madagascar<sup>1</sup>. Ces écoles ont été sélectionnées dans 6 circonscriptions scolaires (CISCO) du Nord au Sud du pays. Elles sont situées dans les circonscriptions d'Antananarivo Renivohitra, Fandriana, Vangaindrano, Toamasina 1, Mampikony et Toliara 2. Deux écoles primaires publiques ont été sélectionnées dans chaque CISCO : une rurale et une urbaine dans le chef-lieu. À Antananarivo Renivohitra, qui constitue le seul district entièrement urbain, les études de cas ont porté sur une école primaire publique et une privée, en raison du nombre élevé d'écoles privées localisées dans ce district.
- 11 Les données présentées dans cet article sont issues tout d'abord d'observations de journées de classes (observations des sessions de cours, des récréations, des activités sportives, etc.). Au total, 30 classes ont fait l'objet d'observations (5 par site, couvrant les 5 niveaux du primaire) pendant deux jours successifs par deux enquêteurs par classe. Il s'agissait d'observer les attitudes de l'instituteur envers les élèves : de décrire comment l'enseignant désigne ou suit les élèves, de spécifier s'il y a des tendances à privilégier les uns ou les autres dans les modes de désignation, de spécifier le ton, les gestuelles selon qu'il s'adresse aux filles ou aux garçons, de noter les types de tâches où l'enseignant désigne un sexe ou un autre, etc. Les attitudes des élèves envers les enseignants ont aussi été observées : leurs réactions pendant les explications et lorsque l'enseignant les interpelle, la fréquence de leur participation, spécifier les types de méthode appliquée où les filles/garçons réagissent positivement ou négativement, relever les interventions spontanées des élèves par sexe, etc. Une attention particulière a été portée à la dynamique de groupe des élèves et les rôles des filles et des garçons dans ce processus (qui veut mener ? qui se fait remarquer ? qui reste silencieux ? qui anime ? etc.) y compris l'encouragement ou la dissuasion de l'enseignant dans le processus. Enfin les interactions entre les élèves ont été analysées dans les salles de classe et en dehors de la classe (avant l'entrée en classe, pendant la récréation, à la sortie). Les observations ont également porté sur les infrastructures des écoles en général, y compris les aires de jeux et les installations sanitaires.
- 12 Ensuite, 13 groupes de discussion avec des élèves ont été menés. Des élèves de CM1 et CM2 ont participé aux groupes de discussion dans les 6 CISCO (1 groupe « filles » et 1 groupe « garçons » dans chaque CISCO, ainsi qu'un groupe « mixte » à Mampikony). Chaque groupe de discussion était constitué de 8 élèves. Les discussions devaient permettre de dégager les représentations associées à l'école, les perceptions des filles et des garçons sur ce qui est adéquat, ou en faveur des filles et des garçons à l'école (classes mixtes ou unisexes, instituteurs ou institutrices, etc.) et les ambitions et aspirations professionnelles des élèves.

- 13 Enfin, des entretiens approfondis avec les enseignant-e-s : des enseignant-e-s représentant les 5 classes du primaire (CP1 à CM2) ont été interviewé-e-s. Dans le cas où l'école comportait des classes parallèles (deux classes pour un même niveau), les enseignant-e-s interviewé-e-s ont été désignés par les directeurs. Soixante et un enseignant-e-s (55 femmes et 6 hommes) ont été interviewé-e-s individuellement. La prédominance des femmes tient au fait qu'elles sont plus nombreuses que les hommes dans les écoles choisies comme au niveau national. Les entretiens étaient semi-guidés et ils avaient pour objectifs de mettre en exergue les perceptions concernant les élèves filles et garçons (leurs capacités, leur investissement dans la scolarisation, leurs attitudes en classe, etc.), leur pratique en matière d'enseignement et de gestion de la classe (comment désignent-ils les chefs de classe ? comment encouragent-ils les garçons et les filles à étudier ? etc.).
- 14 Les groupes de discussion, les interviews approfondies et les observations ont fait l'objet de retranscriptions intégrales à partir des prises de notes (pour les observations) et des enregistrements audio (pour les groupes de discussion et des entretiens). Ils ont ensuite été saisis avec le logiciel MSWord et traités avec Ethnologue 5. Les données ont ensuite été codifiées, ce qui a permis de les organiser pour chaque thème et chaque sous-thème traité avec les commentaires des analystes.
- 15 Outre les aspects liés aux pratiques enseignantes, le choix d'enquêter sur des enfants a requis de porter une attention particulière à l'éthique de recherche. Un rappel sur la question figurait dans le curriculum de formation des équipes d'enquête et les règles relatives en la matière ont été observées tout au long de l'étude. Il s'agit notamment du consentement éclairé des participants aux enquêtes et du respect de la confidentialité.

## Les stéréotypes de genre transmis par les enseignants

- 16 L'analyse de l'environnement scolaire s'est basée sur des observations des pratiques des enseignants ainsi que sur des entretiens sur leurs perceptions et attentes vis-à-vis des élèves des deux sexes. Dans l'ensemble des écoles étudiées, le sexe constitue un élément déterminant dans l'appréciation des caractéristiques des élèves par les enseignants, qu'ils soient hommes ou femmes. Dans les entretiens menés auprès des institutrices et instituteurs, les qualités qui sont le plus souvent attribuées aux filles sont les suivantes (par ordre d'importance) : la docilité, l'obéissance, le sérieux, la politesse, la conciliation. Les garçons eux seraient turbulents, violents, distraits, têtus et paresseux. Les entretiens ont révélé un consensus sur l'idée que c'est le biologique qui rendrait compte des qualités et défauts des élèves. Ils seraient intrinsèques à la nature de la fille et du garçon, et non le produit d'une socialisation différenciée selon les sexes. Par conséquent, plusieurs enseignant-e-s précisent que ce n'est pas le travail scolaire ou la motivation qui expliquent la plus grande réussite des filles mais les qualités innées qu'on leur reconnaît. Voici ce que dit un instituteur de Vangaindrano : « *On dresse plus facilement les filles. En plus, elles sont très obéissantes. Ce qui fait qu'elles sont plus douées que les garçons car elles écoutent bien les explications en classe* ». Une enseignante de Vangaindrano décrit les garçons bien différemment : « *Les garçons sont beaucoup plus difficile à dresser. Tu ne dois pas sourire et être plus strict avec eux. De plus, ils sont plus têtus et n'écoutent pas les explications en classe* ».
- 17 Au cours des entretiens, ont été associés aux élèves masculins des mots plus flatteurs tels que « créativité », « esprit de compétition », « rapidité d'assimilation ». Ces termes totalement absents du discours sur les filles reviennent souvent quand les instituteurs, ou les institutrices, parlent des garçons. La majorité des enseignant-e-s interviewé-e-s pensent d'ailleurs que ces qualités font que ces derniers sont capables d'aller loin dans leurs études malgré leur indiscipline.
- 18 Ces perceptions et attentes sexuées donnent lieu à des traitements discriminatoires par les enseignant-e-s à l'endroit des filles et des garçons. D'après nos observations dans les 30 classes, l'attention des adultes est focalisée sur les garçons : les garçons sont par exemple plus souvent interrogés par les enseignant-e-s pendant les cours que les filles ; tout particulièrement quand il s'agit des cours de mathématiques. Les maîtres d'école reconnaissent aux garçons un certain « don » pour les matières « à chiffres », et les filles pour les matières littéraires. Le

comportement des garçons est aussi plus surveillé que celui des filles. Jugés plus turbulents, nous avons observé que dans les classes, les élèves masculins sont placés sur les bancs des premiers rangs de façon à recevoir plus d'attention des enseignants. Les filles sont placées au fond de la salle ; ou bien entre deux garçons jugés difficiles pour les neutraliser. Dans les douze écoles observées, les garçons sont souvent victimes des punitions et de la violence des enseignant-e-s (violence verbale et physique). Une des institutrices de Vangaindrano émet une opinion sur l'éducation des garçons partagée par plusieurs autres enseignant-e-s : « *Et ce sont les parents eux-mêmes qui disent qu'il vaut mieux les [les garçons] dresser. Vous voyez les enfants ont besoin d'être dressés* ».

- 19 La propension à reproduire des rôles stéréotypés dans le partage des tâches et des activités à l'école est frappante : les filles sont chargées du balayage et nettoyage des salles de classes et les garçons sont sollicités dès qu'il s'agit de déplacer les tables, ou de transporter des choses lourdes. Ces derniers sont aussi plus souvent désignés comme chef de classe car on les considère comme ayant une capacité « naturelle » à diriger, reflet de leur futur rôle social de chef de famille et d'autorité dans la communauté. Plusieurs enseignantes enquêtées ont même déclaré désigner des garçons timides comme chefs de classe pour les inciter à participer et pour leur donner de l'assurance. Or, rien n'est fait pour encourager les filles timides. D'une manière générale, les jeunes filles sont peu encouragées à poursuivre leurs études. Les instituteurs, institutrices, surtout en zone rurale, expriment le fait que la jeune fille est avant tout vouée au mariage et que l'école ne doit pas s'y opposer. Un enseignant de Mampikony illustre notre propos :

Dès que les filles sont pubères entre les études et le zébu<sup>2</sup>, il n'y a pas à discuter, il est plus intéressant d'avoir un zébu. Surtout lors de la période de soudure, il n'y a rien à manger, donc dès que leur fille commence à avoir des seins, les parents préfèrent plutôt la marier. Vous savez moi je pense qu'elles vont plutôt à l'école en attendant qu'un garçon les demande en mariage ! Et même si les filles n'ont pas terminé leurs études, les parents pensent que leurs maris sont là pour pouvoir à leurs besoins.

- 20 La question du mariage et celle de la puberté est récurrente dans les entretiens menés avec les professeurs. Il existerait ainsi deux périodes distinctes dans la scolarité des filles, l'une avant la puberté, caractérisée par la réussite scolaire et l'autre, après la puberté, caractérisée par de moindres performances. Le mariage précoce ou la grossesse sont effectivement des motifs fréquents d'abandon scolaire chez les filles. Pour l'ensemble des douze établissements visités, 14 cas de grossesse ont été recensés en CM1 et CM2, durant l'année scolaire 2006-2007, les plus nombreux à Toamasina et Mampikony. Les qualités attribuées aux filles sont celles que la culture malgache reconnaît à une bonne épouse, qui doit être docile, attentive et apte à tenir un foyer. Ce résultat mérite d'être un peu nuancé : dans les écoles de la capitale, Antananarivo, les enseignant-e-s ont un discours un peu moins tranché et cherchent à maintenir les filles à l'école le plus longtemps possible pour leur éviter un mariage précoce.
- 21 Néanmoins, quelle que soit l'école, les enseignant-e-s sont presque unanimes pour affirmer que les filles qui poursuivraient leurs études doivent se diriger vers des carrières dites féminines, considérées comme moins difficiles et moins utiles qui sont donc moins valorisées socialement et financièrement que celles vers lesquelles on pousse les garçons. Pour la majorité des interviewé-e-s, les domaines réservés aux filles sont des métiers d'exécutant (secrétaire, etc.) et des métiers où la « sensibilité féminine » est requise (sage-femme, enseignante, etc.) par rapport ceux réservés aux garçons (médecins, professeurs d'université etc.). Apparemment, le nombre important de femmes médecins par exemple qui exercent dans la profession à Madagascar semble peu influencer sur les perceptions des adultes. Ces pratiques stéréotypées sont perçues comme « normales » et « naturelles » par les enseignants qui sont persuadés de traiter les garçons et les filles de façon égalitaire. En naturalisant ces pratiques discriminatoires, les enseignant-e-s leur ôtent leur caractère social pour les rendre immuables. Ce faisant, ils contribuent à perpétuer les inégalités de genre. En renforçant les stéréotypes de genres ayant cours au sein de la famille et de la communauté, les pratiques enseignantes ne peuvent qu'orienter négativement les comportements des élèves, notamment la manière dont les élèves de sexe opposé vivent les rapports entre eux.

22 Les faits de violence entre enfants par exemple sont nombreux : nous les avons observés dans les classes, dans les cours de récréation, au moment des activités sportives, etc. La forme dominante est psychologique (menaces de vengeance et de violence physique, insultes, pressions, moqueries, humiliations) suivie par la violence physique (coups de pied, de poing, claques, etc.). Ils illustrent la façon dont les enfants reproduisent les rapports de domination des hommes sur les femmes et des plus forts sur les faibles. Une élève de Toamasina raconte ceci :

Parmi les élèves de ma classe, il y a beaucoup de garçons terribles et je n'aime pas ce qu'ils font. Ils n'arrêtent pas d'interpeller les filles et de les frapper. Dès qu'il y a une fille qui passe dans leurs parages, ils ne ratent pas de les interpeller et pendant la récréation, ils leur tapent dessus...

23 Une fille de Vangaindrano rapporte également des faits de violence :

Lorsqu'ils enlèvent les mauvaises herbes pendant le jardinage et que madame n'est pas là, ils te donnent des coups de pique dans les pieds avec la bêche.

24 Nos observations dans les écoles ont permis aussi de relever d'autres formes de violences envers les filles. Par exemple, les infrastructures scolaires sont dépourvues de latrines séparées pour les filles. Dans la majorité des cas, la conception des locaux et équipements ont omis de tenir compte de l'intimité des filles : il est difficile pour les filles de cacher leur corps à cause de la hauteur trop élevée des tableaux noirs ou de la forme et dimensions trop étroites et sans cache des tables bancs ou des infrastructures sanitaires trop indiscretes. La situation ainsi créée, lorsqu'elle est à répétition et s'ajoute à d'autres paramètres, finit par lasser les filles sensibles et motive leur abandon de l'école.

### Intériorisation des stéréotypes de genre par les élèves

25 Les groupes de discussion dirigée avec les élèves, filles et garçons ont porté notamment sur leurs préférences sur les matières enseignées et sur la composition des classes (classe mixte versus classe unisexe). Les perceptions exprimées par les élèves révèlent une similitude frappante avec celles des enseignant-e-s. Qu'il s'agisse des représentations associées à l'école, des caractéristiques des filles et des garçons, des rôles respectifs de ceux-ci au sein de l'école et de la société, la constante qui se dégage est la suivante : les filles et les garçons sont décrits comme deux groupes « naturellement » distincts, ce qui justifie des traitements différenciés. Les filles seraient faibles, les garçons brutaux et violents, ce qui leur assigneraient des tâches et des rôles différents dans l'école. Ainsi, un garçon de Mampikony nous a dit : « *Les filles ne peuvent pas être déléguées de classe car elles ne font pas peur aux garçons avec leur petite voix* ». Un autre élève masculin de la même école ajoute : « *J'aime bien être chef de classe pour surveiller les bavards car les garçons sont beaucoup plus respectés. Les autres n'ont pas peur des filles* ». Enfin une fille d'Antananarivo porte le jugement suivant sur les garçons : « *Les garçons sont trop brutaux et blessent les autres alors, madame est plus stricte envers eux* ».

26 Dans la plupart des districts, les groupes des deux sexes ont, par ordre d'importance, comme matières préférées : l'histoire, les connaissances usuelles et la science de la vie et de la terre (SVT). Peu de participantes des groupes « filles » se sont prononcées sur les mathématiques, sauf à Mampikony où elles se sont catégoriquement déclarées contre et à Toliara II où, au contraire, elles disent les aimer et les maîtriser. A l'inverse, les groupes « garçons » ont unanimement déclaré aimer les mathématiques et, sauf à Mampikony et Vangaindrano, y ont ajouté la géographie. Le fait que certaines matières de base en classe comme le calcul ne soient pas citées par les filles comme faisant partie de leurs matières préférées doit être mis en relation avec les conceptions des enseignant-e-s selon lesquels les filles seraient plus douées pour les matières littéraires et les garçons pour les matières scientifiques. En fait, nous voyons ici à l'œuvre, les prophéties autoréalisatrices (Marry, 2003 ; Chaponnière, 2006). Les points de vue et attitudes des élèves relatifs au leadership reflètent également le rôle de l'école comme courroie de transmissions des stéréotypes de genre et illustrent leur intériorisation par les enfants. Les filles évitent la fonction de chef de classe par peur des représailles des garçons. A l'inverse, ces derniers pensent que les garçons sont faits pour être chefs et que les filles n'en ont ni l'étoffe, ni la capacité, en raison de leurs caractéristiques physiques (de petite taille, avec une voix qui ne porte pas et qu'on ne craint donc pas). Une fois de plus, ils inscrivent



dans le biologique (donc immuable à leurs yeux) des rôles sociaux de genre, construits à partir des habitudes et de simples préjugés et qu'on peut changer. Ces points de vue sont confortés par les tendances des enseignant(e)s à confier aux garçons des fonctions de pouvoir.

27 Au cours des groupes de discussion, la majorité des participantes des groupes « filles » ont exprimé une préférence pour une classe unisexe, elle serait selon elle est plus favorable à leur apprentissage. Le « groupe » garçons d'Antananarivo pense aussi que les classes unisexes sont plus appropriées pour les filles, vu l'incompatibilité d'humeur qui règne entre les filles et les garçons. Selon les filles, les principaux avantages qu'elles tireraient d'une classe unisexe sont une ambiance de respect mutuel et la solidarité qui existe entre les filles. Les classes mixtes les soumettraient à des rapports de domination. Une fille de l'école de Fandriana le dit ainsi : « *Je préfère être avec des filles uniquement car quand tu te trouves au milieu des garçons, tu te fais gronder également par la maîtresse alors que c'est eux qui bavardent* ». Une autre de Vangaindrano exprime elle aussi clairement une préférence : « *J'aimerais bien être dans une classe de filles. Les garçons ont d'autres idées dans la tête... Ils pensent toujours à se bagarrer* ». Elles mentionnent différentes situations qui les mettent dans une position de faiblesse telles : leur incapacité à réagir face aux garçons qui, dans l'accomplissement des tâches à l'école, se déchargeraient sur elles de leur part ; le fait qu'elles soient souvent placées entre deux garçons en classe, ce qui leur ferait davantage encore ressentir la pression de la domination exercée par ces derniers. Dans la plupart des sites, les avis des participants des groupes « garçons » sur la question sont partagés, même au sein de chaque groupe. Les tendances « pro » et « anti-mixité » qui se dégagent sont pour ainsi dire équilibrées. Le choix des « anti-mixité » est principalement motivé par les rapports conflictuels entre filles et garçons qui prévaudraient dans les écoles. Mention est aussi faite du faible niveau des filles, selon les garçons, qui ne permettrait pas l'enrichissement mutuel des deux sexes en matière de connaissances et de la frustration ressentie par les garçons à devoir se contrôler pour ne pas « brutaliser » les filles. A Toliara II où les enseignants tentent de pacifier les relations entre les filles et les garçons, un jeune élève masculin serait tenté par des écoles unisexes : « *Je n'aime pas être dans la même classe que les filles car si elles te prennent ton stylo, tu n'oses pas leur faire mal. Quand tu leur empruntes leur stylo, elles ne te le donnent pas alors que si c'est elles, tu es obligé de le leur donner* ». Les arguments avancés, tous partagés par les « proximité », renvoient à la complémentarité entre filles et garçons dans les travaux de groupes. Les garçons tireraient avantage des connaissances des filles. Les autres arguments rejoignent ceux des groupes « filles » partisans de la mixité : la présence du sexe opposé permet de tempérer la manifestation négative de la complicité entre élèves de même sexe (bavardage, chamailleries, turbulence etc.). En définitive, ce sont les garçons qui sont les plus en faveur de la mixité des classes et semblent en tirer le plus d'avantages. Les filles s'en accommodent plus qu'elles ne l'approuvent. Dans les conditions actuelles, la mixité à l'école est loin d'avoir réussi à « humaniser et pacifier les relations entre les sexes » comme l'ont pensé les partisans de la coéducation (Dafflon & Nouvelle, 2006).

28 A l'instar des enseignants, les élèves inscrivent donc dans le biologique des règles et comportements sociaux, résultantes d'un processus de socialisation sexuée et, ce faisant, les rend « immuables ». La propension des élèves à faire leurs ces normes sociales androcentrées et leurs implications négatives est forte même si nous avons pu observer des tentatives de rupture des élèves avec ces stéréotypes de genre. Les filles et les garçons sont d'accord sur le fait qu'il est important d'aller à l'école et de terminer l'école primaire. Toutefois, ils ne voient pas toujours la nécessité d'aller au-delà de l'école primaire. En disant que terminer le primaire est suffisant pour assurer leur survie et un avenir meilleur, les enfants ne font que réitérer le point de vue de leurs parents et de certains enseignant-e-s. Les enfants souhaitent souvent savoir lire et écrire mais ne voient pas l'intérêt d'autres savoirs. Quand on interroge les filles sur leurs objectifs de vie future et projets d'avenir, la très large majorité des filles — rurales comme urbaines — reste focalisée sur le rôle d'épouse, de partenaire sexuelle, de mère et d'éducatrice. Toutefois, plusieurs jeunes filles ont insisté sur l'importance de l'éducation pour de meilleures relations avec les hommes : « *Il faut étudier pour que les hommes ne te rabaissent pas... car lorsque tu es ignorante, les hommes te rabaissent...* » nous a dit une fille

à Toamasina. Une autre à Antananarivo pense qu'« *il faut être assez instruite pour se faire respecter de son mari* ». La scolarisation apparaît, pour ces filles, comme l'unique alternative en dehors du mariage ou de la prostitution. Elle permet notamment de vivre seule : « *Les études permettent à la femme célibataire d'assurer sa subsistance, de s'armer pour affronter la vie en cas de séparation* » affirme une fille de Vangaindrano.

29 Les ambitions des élèves, filles comme garçons, sont modestes. Si certains ont dit vouloir être médecin ou ingénieur, ils précisent rapidement que c'est plus un rêve qu'une vraie ambition. En second lieu, les métiers identifiés comme « accessibles » sont non seulement stéréotypés mais plus restrictifs pour les filles que pour les garçons. Ces derniers voient s'ouvrir à eux toute une gamme de petits métiers. Les filles ont pour ambition, au mieux, de devenir institutrices, sinon ouvrières dans les zones franches ou épicières et, à défaut, de se marier. Or, on le sait déjà : l'éventail restreint de modèles d'identification et de référence peut provoquer une baisse de l'estime de soi. C'est dire qu'il y a sûrement des espaces libres à travailler dans le développement de l'imaginaire des enfants des deux sexes et plus particulièrement celui des filles.

30 Les tentatives de rupture des élèves avec les stéréotypes de genres se révèlent surtout chez les filles les plus âgées. Il s'agit notamment : de la prise de conscience des effets de la dominance du masculin sur le féminin en dehors et dans le mariage ; de la considération de l'école comme un moyen de se préserver contre ces effets ; de la formulation d'objectifs visant leur *empowerment* (avoir un travail permettant de survivre soi-même, être indépendante économiquement, se retrouver dans une position égalitaire dans la relation avec leur futur mari, éviter de subir les pressions de l'entourage à entrer en union etc.) ; le fait d'envisager des études poussées.

## **Conclusion : genre et scolarisation à Madagascar, une situation atypique ?**

31 Avec une parité presque parfaite en termes d'effectifs scolarisés depuis les années 1970, Madagascar se démarque des autres pays africains francophones. Après la crise des années 1980, la baisse généralisée de fréquentation scolaire entre 1985 et 1995, le système scolaire connaît un nouveau souffle à partir des années 2000, grâce à la politique de stimulation de la demande. Elle a fortement contribué à la hausse des taux de scolarisation notamment pour les ménages les plus pauvres. Les progrès importants que le secteur de l'éducation connaît ces dix dernières années profitent globalement de la même manière, aux filles et aux garçons. Parmi les facteurs explicatifs de cette exception malgache, citons le modèle résidentiel qui repose sur de petites unités, le ménage dominant étant celui de type nucléaire. Si ce modèle n'exclut pas l'aide à la belle-famille, il offre aux parents l'espérance de recevoir une aide affective ou économique du ménage de leur fille au même titre que celui de leur fils ; la scolarisation des filles n'est alors pas vaine pour les parents. De même, il n'y a pas de concurrence réelle entre le travail des enfants, filles et garçons et la scolarisation avant 10 ans.

32 La parité entre les sexes dans les effectifs scolaires ne signifie pas que les inégalités de genre n'existent pas dans les écoles malgaches. L'originalité de cet article est d'avoir étudié les questions de genre au sein des écoles à travers les pratiques et les discours du personnel enseignant, les perceptions des élèves et l'observation de l'environnement scolaire. Le verdict est sans appel : les filles et les garçons reçoivent un traitement différentiel basé sur des stéréotypes de genre. Les croyances essentialistes sur les qualités des filles et celles des garçons sont prégnantes et orientent les comportements des instituteurs mais aussi des élèves. La possibilité pour les filles de faire des longues études est compromise par le fait que le mariage doit primer sur l'école et qu'elles sont perçues au-delà d'un certain niveau comme moins bonnes élèves que les garçons. Les filles, elles-mêmes ont des ambitions relativement modestes et en accord avec leur genre. Il est remarquable d'observer que dès les classes primaires, les enfants malgaches ont complètement intégré les stéréotypes de genre transmis par l'école, le discours et les pratiques des enseignants et en dehors de l'école par la famille et la société en général. Il y a des conséquences multiples à cette socialisation aux inégalités de genre à l'école, l'école est plus rarement pour les filles que pour les garçons un tremplin

vers plus d'autonomie ou de promotion sociale. Il faut noter que contrairement à nos attentes, les élèves des écoles rurales et ceux écoles urbaines vivent des situations relativement comparables quand il s'agit de genre. Toutefois, la recherche ne couvrait pas l'ensemble du paysage scolaire malgache, et c'est là l'une de ses limites importantes. Il existe à Madagascar et plus particulièrement dans la capitale un grand nombre d'écoles privées, confessionnelles ou non, qu'il serait très intéressant d'investiguer. De même, il serait utile d'étudier le discours et les pratiques des enseignants en fonction de leurs propres caractéristiques : notre échantillon ne permet pas par exemple d'identifier les différences de perception et de pratiques entre les femmes et les hommes, entre les jeunes enseignant-e-s et les plus âgé-e-s, entre ceux qui ont été sensibilisés aux questions de genre (par l'UNICEF ou le Ministère malgache de l'Education nationale) et les autres.

---

### **Bibliographie**

- Banque Mondiale (2006). *Madagascar Country Assistance Evaluation Report n° 38213 Country Evaluation and Regional Relations, Independent Evaluation Group*. Washington DC : Banque Mondiale.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui. In Dafflon Nouvelle, A. (Ed.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 127-144). Grenoble : PUG.
- Coury, D., & Rakoto-Tiana, N. (2010). Madagascar : en marche vers l'éducation primaire universelle pour tous ? In B. Gastineau, F. Gubert, A.S. Robilliard, & F. Roubaud (Eds.) *Madagascar face au défi des Objectifs du millénaire pour le développement* (pp. 121-155). Marseille : IRD Editions.
- Dafflon Nouvelle, A. (Ed.) (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG.
- Delaunay, V., Andriamaro, F., Tang, N., Toussaint, V., & Gastineau B. (2010). *Des ménages « sans parents » : prévalence et différentiels régionaux à Madagascar*. Colloque Aidelf Relations intergénérationnelles. Enjeux démographiques. Colloque 2010 de l'AIDELF à Genève Séance Parallèle 8 – Solidarité familiales venant des personnes âgées.
- Deleigne, M.-C. (2001). Partenariat bailleur/État et communauté pour l'enseignement primaire dans le sud de Madagascar : les écoles à contrat-programme. *Autrepart*, 17, 133-153.
- Gastineau, B. (2007). Economie et fécondité à Ampitatafika (Madagascar). In F. Sandron (Eds.), *Population et développement dans les Hautes-Terres de Madagascar* (pp. 47-51). Paris : L'Harmattan.
- Gérard, E. (1999). Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique. Réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabé. *Politique africaine*, 76, 153-163.
- Labie, M. (2009). *Pratiques Langagières sexuées en petite section. Travail d'Etude personnel de professeur des écoles stagiaire*. Université de Poitiers, IUFM Poitou-Charentes.
- Lachaud, JP. (2008). Le travail des enfants et la pauvreté en Afrique : un réexamen au Burkina Faso. Economie et prévision. *La documentation française*, 186(5), 47-65.
- Lange, M. F. (1998). *L'école et les filles en Afrique*. Paris : Karthala.
- Lange, M.F. (2000). *Inégalités scolaires et relations de genre en Afrique : le droit de l'éducation des filles en question*. Communication au séminaire Genre et développement, ENSEA, Abidjan, 24-30 septembre 2000.
- Lange, M. F., Pilon M. (2000). *La persistance des inégalités d'accès à l'instruction*. In M. Bozon, *Rapport de genre et question de population*. Paris : INED.
- Leach, F., & Humphreys, S. (2007). Gender violence in schools. *Gender and Development*, 15(1), 51-65
- Marry, C. (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école : Perspectives internationales*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF).
- MENRS (2010). *Annuaire Statistique 2009*. Antananarivo : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, République de Madagascar.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et société*, 11, 165-174.
- Mosconi, N. (2009). *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?* Paris : Eduscol.
- Nations Unies (2010). *Millennium Development Goals Report 2010*, 4p.

Nordman, C. (2010). Regards croisés sur les inégalités de genre sur le marché du travail malgache. In B. Gastineau, F. Gubert, A. S. Robilliard, & F. Roubaud, *Madagascar face au défi des Objectifs du millénaire pour le développement* (pp. 157-185). Marseille : IRD Editions.

PNUD (2004). *Rapport national sur le développement humain, Madagascar 2003*. Genre, développement humain et pauvreté. Antananarivo : PNUD.

UNESCO (2010). *Rapport mondial de suivi de l'Education Pour Tous 2010*. Paris : UNESCO.

Razafindratsima, N. (2005). *Les solidarités privées dans l'agglomération d'Antananarivo (Madagascar) en 1997 : famangiana (visites), cohabitation, entraide financière et matérielle*. Institut d'Etude Politiques de Paris, Ecole doctorale « Gouvernance économique ».

ROR, Agro-Action Allemande. (2008). *Enquêtes communautaires de l'observatoire rural de Farafangana*. Antananarivo : Réseau des Observatoires Ruraux.

ROR, Association Somontsoy (2007). *Enquêtes communautaires de l'observatoire rural d'Ambovombe*. Antananarivo : Réseau des Observatoires Ruraux.

Sandron, F., & Gastineau, B. (2002). *Fécondité et pauvreté en Kroumirie (Tunisie)*. Paris : L'Harmattan.

### Notes

1 Le travail de collecte et d'analyse de données a été réalisé par Focus Development Association sous la responsabilité de N. Ravaozanany, avec la collaboration de B. Gastineau et le soutien de l'UNICEF.

2 Le zébu constitue la dot que la famille du futur époux va remettre à la famille de la jeune fille.

### Pour citer cet article

Référence électronique

Bénédicte Gastineau et Noro Ravaozanany, « Genre et scolarisation à Madagascar »,

*Questions Vives* [En ligne], Vol.8 n°15 | 2011, mis en ligne le 10 octobre 2011. URL : <http://questionsvives.revues.org/710>

### À propos des auteurs

#### Bénédicte Gastineau

Chargé de recherche en démographie – Institut de recherche pour le développement – UMR LPED (Laboratoire Population-Environnement-Développement), Marseille, France.

#### Noro Ravaozanany

Sociologue - Focus Development Association - Antananarivo, Madagascar

### Droits d'auteur

Tous droits réservés

### Résumé / Abstract

Malgré des progrès récents, le taux de scolarisation des filles reste inférieur à celui des garçons dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne. Les causes de la sous-scolarisation des filles sont nombreuses. Elles tiennent tant à des facteurs d'offre (écoles en nombre insuffisant, éloignées, etc.) qu'à des facteurs de demande (investissement dans la scolarisation des filles jugée comme non rentable, crainte de l'émancipation des femmes éduquées, etc.). Dans ce contexte, Madagascar est souvent présentée comme une exception : les taux de scolarisation sont élevés et on observe une grande parité entre les filles et les garçons. Toutefois, au sein même des écoles, les filles et les garçons ne sont pas traités de la même façon. Douze écoles ont été observées, des entretiens ont été menés auprès d'enseignants et des focus group avec des élèves ont été réalisés. Les analyses de ces données montrent que les discours et les pratiques

perpétuant des stéréotypes de genre sont nombreux et que ces stéréotypes sont intégrés par les enseignants et par les élèves.

**Mots clés :** Madagascar, scolarisation, genre

## Gender and schooling in Madagascar

Despite rising educational levels across much of the African world, gender inequities in education persist. Girls are less likely to attend school than boys. Researchers have suggested various explanations for the gender gap in education in Africa. The lack of primary schools in many developing countries and norms regarding female education discourage parents from investing in their daughters' education. In Sub-Saharan Africa, Madagascar is an exception: most children receive education; boys and girls are enrolled in primary schools in equal numbers. However, our objective is to explore gender segregation, and the treatment of boys and girls in primary schools during the lessons and playtime. Twelve schools were included in the study; teachers completed in-depth interviews and focus groups with students were interviewed. Our findings indicate that that gender segregation exists and there is an unequal treatment of boys and girls in primary schools by teachers. Gender role norms influence interactions between teachers and students and between girls and boys.

**Keywords :** Madagascar, schooling, gender