UNIVERSITE GASTON BERGER DE SAINT-LOUIS
UFR LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
SECTION DE SOCIOLOGIE

****

Thème : GENRE ET EDUCATION

SUJET : LES DETERMINANTS DE LA SOUS-REPRESENTATION DES FILLES DANS LES CURSUS UNIVERSITAIRES. CAS DE L'UNIVERSITE GASTON BERGER DE SAINT-LOUIS

MEMOIRE DE MAITRISE

Option : Famille et éducation

Présenté par
JOSEPHINE DIATTA

Sous la direction du
PR. FATOU DIOP SALL
Chargée d'enseignement

Année académique 2006-2007

Très b.

17 = 34/40 + 17/20 bésup

DEDICACES

Ce travail est dédié

- ✓ A toute la famille DIATTA
- ✓ A mes parents plus particulièrement à ma mère Saly Etam BOSSY, une femme si brave qui ne cesse de se donner corps et âme pour ses enfants et à mon père Antoine DIATTA
- ✓ A mes frères et sœurs particulièrement à Damas qui nous a quitté si tôt (paix à son âme), à Célestin et à Marie-Noël
- ✓ A tante Eliza BOSSY et sa fille Ephigénie DIATTA
- ✓ A toute la famille BOSSY de Diembéring et à ma grand-mère Djindo
- ✓ A Léna Rose MENDY et à toute sa famille
- ✓ A Yoni DIALLO et à toute sa famille,
- ✓ A Ansou Souba Badji et sa famille
- ✓ A mes amis de l'UGB : Marie Thérèse SAMBOU, Ndèye Khady FALL, Adama GASSAMA mon ex voiz, Aida Hélène TRAORE, Monique KEITA, Fatoumata KEITA, Sidiki et Souké, Dieynaba TRAORE, Mamadou Lamine MBOUP.
- ✓ A tous les résidents du G3 F (Assane NDIAYE, Amath KONE, Ibrahima DIOP, Laye DIAGNE SENGHOR, BADIANE, THIAW, Omar NDIADE, etc.)
- ✓ A mes camarades de Promotion : Maimouna CAMARA, Dieynaba SY, Pape Idrissa TENDENG, Sara NDIAYE, Gisèle DIATTA.
- ✓ A Ken, Nioulé, Lucien, Aboune, Edouard DIATTA.
- ✓ A toutes mes copines de la LGI de Mbao.

REMERCIEMENTS

Au terme de la rédaction de ce mémoire qu'il me soit permis d'adresser mes sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué de prés ou de loin à la réalisation de ce travail.

Je veux citer :

- ✓ Ma directrice de mémoire Mme Fatou Diop Sall qui est la cheville ouvrière de ce travail. Veuillez trouver ici, l'expression de ma gratitude.
- ✓ Messieurs Bakali , Alpha BA, Amedoune BA et Aly TANDIANG pour leurs critiques et suggestions
- ✓ l'ensemble des professeurs de la Section de sociologie qui ont guidé mes premiers pas dans la recherche.
- ✓ tous les étudiants de l'université pour leur collaboration et tout le personnel administratif et technique
- ✓ tous les enseignants de l'université Gaston Berger de Saint-Louis.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Organisation des Nations Unies pour l'Enfance
BFEM	Brevet de Fin d'Etudes Moyennes
BM	Banque Mondiale
CI	Cours d'Initiation
CM2	Cours Moyen Deuxième Année
CROUS	Centre Régional des Œuvres Universitaires
DEUG	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
EPT	Education Pour Tous
IFD	Intégration des Femmes dans le Développement
INED	Institut National d'Etude Démographique (France).
IPS	Indice de Parité entre Sexe
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PAS	Programmes d'Ajustement Structurel
PAES	Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur
PDEF	Programme Décennal de l'Education et de la Formation
UGB	Université Gaston Berger
QUID	Questionnaire Unifié des Indicateurs de Développement
TBS	Taux Brut de Scolarisation
UCAD	Université Cheikh Anta Diop
UFR	Unité de Formation et de Recherche
SAT	Sciences Appliquées et Technologies
SJP	Sciences Juridiques et Politiques
SEG	Sciences Economiques et de Gestion
L SH	Lettres et Sciences Humaines
PATS	Personnel Administratif et Technique.
PER	Personnel Enseignant et de Recherche

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

I. Liste des tableaux

II. Liste des figures

SOMMAIRE

INTRODUCTION

De nos jours, l'Afrique est confrontée à de nombreux problèmes liés au sous-développement. Ainsi, le grand défi à relever est celui de sa croissance. Parallèlement, le monde actuel s'achemine vers une société mondialisée et une société de plus en plus fondée sur le savoir comme moteur capital du développement. Par conséquent, l'un des moyens essentiels pour faire face à ce défi c'est l'éducation considérée comme une forme d'investissement dans le capital humain. Elle permet l'acquisition de la connaissance et donc, une meilleure participation à la vie sociale, économique, politique et culturelle. Le rôle de l'enseignement supérieur, étant un sous secteur du système éducatif, demeure encore plus important dans cette tâche. Comme le souligne Omar Sock : *« Véritables pôle de création, d'appropriation et de diffusion des savoirs, les structures d'enseignement supérieur et de recherche permettent de doter les individus qui les composent, hommes et femmes, des connaissances et compétences appropriées pour leur permettre de jouer pleinement leur rôle pour un développement socio-économique harmonieux et durable*[1] *»*. Les enjeux de l'enseignement supérieur sont d'autant plus grands avec le contexte de la mondialisation, où l'importance est de plus en plus accordée au savoir, comme moteur principal de la croissance et de la révolution des technologies de l'information et de la communication. Sa position devient alors déterminante pour un pays qui ne veut pas être marginalisé, et rester compétitif pour participer pleinement au processus de globalisation.

Toutefois, ces atouts qu'offre l'éducation ne sont possibles que grâce fondamentalement à l'égalité des chances d'accès, de fréquentation, d'orientation et de participation etc., entre l'homme et la femme. D'ailleurs, cette question a fait l'objet de beaucoup de mobilisations, de rencontres, de mouvements d'opinions, de déclarations de principes, etc. A en croire M. Mlama[2] l'éducation a été un agenda majeur, sur les grandes conférences sur la femme et sur le genre et le développement, mais également de grandes conférences sur l'éducation se focalisant sur le genre se sont tenues au niveau national, régional et international (Jomtien : 1990, Ouagadougou : 1993, Dakar : 1994, Séoul : 1995, Kampala : 1996). Dans ce sillage, des plans d'actions ont été dégagés lors de ces conférences dressant les solutions à adopter pour faire face aux inégalités de genre dans le domaine de

---

[1] Omar Sock, *Politiques d'enseignement supérieur et de recherche au Sénégal : situation et perspectives*, GDN, New Delhi, 28-30 janvier 2004, p.2

[2] Penina M. Mlama, « Questions de genre, accès et équité dans l'enseignement supérieur *»in enseignement supérieur en Afrique : réalisations, défis et perspectives* Unesco, 1998, 519-538pages

l'éducation. Par exemple dans la Plate-forme d'Action et Déclaration de Beijing, il a été souligné :

« L'éducation est un droit humain et un outil essentiel permettant de réaliser les objectifs d'égalité, de développement et de paix. L'éducation non discrimina-toire contribue...en fin de compte à assurer plus d'égalité au niveau des relations entre les femmes et les hommes. L'égalité des diplômes s'avère nécessaire pour que davantage de femmes deviennent des agents de changement...L'investissement dans...l'éducation des filles et des femmes...s'est avérée être l'un des meilleurs moyens permettant de réaliser un développement durable et d'assurer une croissance économique qui soit à la fois soutenue et durable »[3].

A cela s'ajoutent, entre autres, la conférence mondiale sur l'éducation des adultes (1997), la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (1998) et le cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur, la conférence mondiale sur la science (1999), le Congrès mondial sur l'enseignement technique et professionnel (1999), la réévaluation de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (2000), les Consultations collectives des ONG de l'enseignement supérieur (1997-2000) et Beijing + 5 (2000).

L'éducation des filles et des femmes devient ici, une condition sine qua none au développement, mais également détermine tous les autres éléments dont dépend l'évolution d'une société (régulation des naissances, santé de la famille, motivation des enfants au plan éducatif etc.). L'enseignement supérieur leur permet en plus, de se doter des compétences nécessaires pour occuper des postes clés dans l'élaboration des politiques dans tous les domaines. Bref, l'égalité des chances entre la femme et l'homme dans l'éducation et notamment l'enseignement supérieur permet normalement de corriger les inégalités de genre dans tous les domaines de la société.

Malgré toute cette mobilisation, l'éducation et encore plus, l'enseignement supérieur, est encore loin de remplir sa vocation. Les femmes et les filles continuent de faire l'objet d'une sous-représentation en dépit de leur poids démographique. D'une part déjà, les statistiques qui tentent de rendre public le rapport mondial de suivi pour l'éducation 2002, nous révèle que la majorité de la population mondiale qui ne sait ni lire, ni écrire est constituée de filles et de femmes. Plus exactement sur les 860 millions d'adultes analphabètes, les 2/3 sont des femmes, et sur 115,4 millions d'enfants non scolarisés, les 50%

---

[3]Cité par Lydia Makhubu, «Le droit à l'enseignement supérieur et à une chance égale notamment pour les femmes : le défi majeur de notre temps » in *Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives*, UNESCO, 1998, p.539

sont des filles. Ces statistiques fond froid dans le dos et montrent en effet l'importance de l'analphabétisme de la gent féminine au niveau mondial. Ce phénomène est plus important dans les pays sous-développés et plus particulièrement en Afrique subsaharienne. Selon l'estimation de l'UNESCO[4], dans les pays en développement, 41% des femmes sont analphabètes contre 20% des hommes. Ces statistiques témoignent d'un inégal accès des filles à l'école.

D'autre part, avec le contexte actuel, même si des avancées remarquables sont constatées dans l'inscription des filles, elles continuent de faire l'objet d'inégalité dans le système éducatif à cause de divers obstacles qu'elles rencontrent. Avec un accès limité, les déficits de performances, les redoublements, les abandons plus fréquents chez elles, entraînent une sous-représentation continue des filles au fil de la progression du parcours scolaire. Ce qui fait que dans l'enseignement supérieur, cette inégalité est plus accentuée.

Le Sénégal n'est pas à l'abri de cette situation. Dans un document du ministère de l'éducation du Sénégal en collaboration avec l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), il est souligné que « *Les progrès notés dans l'accès des filles à l'école sont plus importants dans le primaire, une proportion plus importante de filles abandonne les études au fur et à mesure qu'on progresse dans le système éducatif*»[5]. Dans cette même mouvance, celles qui parviennent à l'enseignement supérieur ne sont pas épargnées par ces obstacles. Ce qui se traduit par une inégalité de chance scolaire.

La réalité incontestable qui se dégage de tout ceci, c'est que les femmes sont objet d'inégalité de tout genre dont les fondements se trouvent dans le contexte socio-culturel des sociétés africaines et même d'ailleurs. Les perceptions socio-culturelles ont tendance à limiter la définition du rôle des femmes à celui du statut de mère, d'épouse et de pourvoyeuses des ressources essentielles pour la famille ou la communauté. Et cela, malgré des avancées remarquables suite aux différentes mobilisations concernant le genre ou la femme. Ceci constitue un des facteurs essentiels bloquant l'accès et la percée des filles à l'éducation.

Ceci est renforcé par le fait que les institutions éducatifs et universitaires en particulier, fortement extraverties, ne tiennent pas en compte dans leur mode de fonctionnement les réalités socio-culturelles de l'Afrique et plus spécifiquement celles qui sont liées au genre. Bunyi souligne à cet effet que la plupart des institutions d'enseignement supérieur en Afrique

---

[4] DRH du Ministère de l'éducation du Sénégal / Organisation Internationale de la Francophonie, *Guide pour la formation de formateurs et de formatrices pour l'intégration du genre dans le système éducatif du Sénégal*, http:// portail.grenoble.iufm.fr/STIC/Groupes/SCOFI/telechar/guide_Senegal.pdf, p.23

[5] Ibid. p.23

n'ont aucune forme de politique d'égalité entre les sexes, encore moins d'intervention pour accroître le taux d'inscription féminine.

Au Sénégal, il n'y a pourtant aucune contrainte juridique à l'accès à l'éducation et à l'enseignement supérieur en particulier. Cependant, malgré l'attention accordée à la base ces dernières années, il n'y a aucune action spécifique concernant le genre dans l'enseignement supérieur. Alors que le genre constitue un biais essentiel dans le système éducatif.

Pour mieux appréhender ce phénomène, la présente étude se propose de traiter les fondements de cette inégalité des chances en défaveur des filles dans le cas spécifique des cursus universitaires. Elle se centrera surtout l'impact du biais genre dans cette inégalité. Ainsi ce travail s'articulera sur trois grandes parties :

- ✓ La première partie traitera de la problématique et de la méthodologie. Il s'agira de faire état du cheminement théorique et méthodologique qui a été à la base de cette étude.

- ✓ Dans la deuxième partie, il s'agira de la présentation du cadre d'étude ; cadre constitué par l'université Gaston Berger, mais aussi une brève présentation du Sénégal considéré comme cadre général d'étude et de ses institutions universitaires.

- ✓ Et enfin la troisième partie sera consacrée à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête.

Première partie : CADRE THEORIQHE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE

Dans cette partie, il s'agit d'exposer les différentes conceptions théoriques sur lesquelles nous nous appuyons pour mener la recherche et l'analyse des résultats. Nous présenterons d'abord la problématique de recherche, le cadre opératoire et ensuite, la méthodologie adoptée.

Chapitre I : Cadre théorique

I.1. Problématique

I.1.1. Contexte général de l'étude

Durant l'époque coloniale, quand les colonisateurs ont mis sur pied un système éducatif dans les colonies africaines, leur objectif était avant tout de former des cadres moyens, instruments d'exécution des décisions émanant des métropoles. Ayant un besoin urgent de main d'œuvre masculine, ils avaient, par conséquent, privilégié l'éducation des garçons en négligeant celle des filles. L'attention portée à l'éducation des filles était essentiellement orientée vers l'enseignement lié l'art ménager. Une telle attitude se justifiait par le fait pour les colonisateurs, la place de la femme est le ménage et c'est l'homme qui est le pourvoyeur de ressources pour la famille. Ainsi, dans l'enseignement supérieur, la question féminine n'était pas au centre des préoccupations des puissances coloniales.

Cette situation fut maintenue après les indépendances. La plupart des Etats africains se sont mis à construire ou à renforcer les institutions d'enseignement supérieur pour accélérer la production d'une main-d'œuvre de haut niveau, dont ils ont grand besoin pour gérer leur économie naissante. Cependant, à en croire Bunyi : *« l'utilisation du terme « manpower » (main-d'œuvre) en référence au rôle de développement des ressources humaines de l'Enseignement Supérieur au début de la période post-indépendance met en évidence l'orientation historique de ces institutions vers le genre masculin, ce qui a reflété le modèle colonial sur lequel elles étaient basées. Les institutions d'Enseignement Supérieur étaient censées éduquer et former les hommes pour remplacer les fonctionnaires de sexe masculin de la période coloniale qui partaient. En tant que tel, le recrutement féminin dans ces institutions n'était pas au centre des réflexions des Gouvernements ou des institutions elles-mêmes»*[6].

En fait, légalement, la femme a droit d'accès à l'enseignement supérieur et d'y poursuivre des études au même titre que l'homme. Il n'y a aucun obstacle juridique qui empêche son accès et sa poursuite des études dans l'enseignement supérieur. L'ouverture de l'enseignement au plus grand nombre supposerait implicitement une égalité d'accès entre garçons et filles. Cependant, il n'y a pas de politique spécifique claire traitant la question genre dans les universités. Ainsi, depuis les années 1960, on note une expansion rapide de

[6]Grace W. Bunyi, *Interventions qui permettent d'accroître les inscriptions féminines dans les établissements d'enseignement supérieur en Afrique*, Accra 23-25 Septembre, 2003, p.01

l'enseignement supérieur en Afrique aussi bien en nombre d'institutions qu'en termes d'étudiants. Cette expansion générale selon Bunyi a depuis les années 1970 jusqu'aux années 1980, plus profité les filles que les garçons. De 1970 à 1988, le taux des garçons a triplé en partant de 0,9% tandis que celui des filles a atteint le septuple en partant de 0,14%[7].

Au Sénégal, l'expansion rapide de l'enseignement supérieur a également profité les filles. Ainsi entre 1967/1968 et 1990/1991, le taux des effectifs féminins sénégalais est passé de 9,7% (145 femmes contre 1336 hommes) à 22,3% (3630 femmes contre 12642 hommes)[8]. Cependant, le financement de l'enseignement supérieur n'a pas suivi l'expansion. Déjà à partir des années 80, la crise économique qui s'est soldée par les Programmes d'Ajustement Structurels (P.A.S.) prônant une réduction des dépenses dans les secteurs dits non productifs a freiné le développement du système éducatif ; ce qui s'est traduit par le phénomène de la déscolarisation qui affecte aussi l'université. De même, les institutions financières comme la Banque Mondiale, partant du postulat que le développement économique de l'Afrique était dépendant de l'enseignement de masse à la base, ont surtout mis l'accent sur l'éducation de base en négligeant l'enseignement supérieur. Ce n'est que plus récemment que les bailleurs de fonds se sont intéressés à ce sous-secteur de l'éducation. Laissées donc depuis longtemps à elles mêmes, les institutions d'enseignement supérieur ont connu des difficultés financières si bien que l'offre ne satisfait plus la demande. C'est ainsi, comme le souligne Bunyi, que *« les directeurs des institutions de l'enseignement supérieur où prédomine le sexe masculin, ont eu des problèmes plus urgents tels que les salaires du personnel, les ressources de bibliothèques et l'équipement des étudiants, pour réfléchir sur les inégalités de genre dans leurs institutions ».*[9]

Cette politique du *« laisser-faire »*[10], pour reprendre M.-F. Lange, qui s'est notée d'ailleurs sur tous les cycles d'enseignement, a finalement favorisé les disparités selon le sexe.

C'e n'est que durant les années 1990 que des politiques spécifiques concernant l'éducation des filles et des femmes ont été adoptées, notamment sous l'impulsion des institutions spécialisées (UNESCO, UNICEF, Banque Mondiale, etc.).

---

[7]Bunyi, 2003, op cit p.01

[8] MFEF, *Femmes sénégalaises à l'horizon 2015*, 1993, p.83.

[9]Grace W. Bunyi, op.cit, p.2

[10] Marie-France Lange, (sous la direction de), L'école et les filles en Afrique : la scolarisation sous condition, édition Karthala, 1998, p.8

Au Sénégal, la politique éducative en faveur des filles définie par la loi d'orientation n° 91-22 du 12 février 1991, fut élaborée au lendemain du sommet de Jomtien. Dans cette lancée, le forum sur la scolarisation des filles, tenu à Fatick les 22-23 avril 1995 sous la présidence effective du Président de la République d'alors (Abdou Diouf), a mis en exergue la volonté de l'Etat de faire de l'éducation des filles une des priorités du processus de développement. A cela s'ajoutent les textes fondamentaux comme la constitution du Sénégal, la Lettre de politique sectorielle et le Plan d'action de la femme pour 1997-2001 mise en œuvre par le Ministère de la Femme, de l'Enfant et la Famille (MFEF).

En 1998, l'Etat, en collaboration avec les partenaires financiers, la société civile, les institutions et les agences du secteur de l'éducation, a démarré le PDEF (programme décennal de l'éducation et de la formation), qui fixe les orientations en matière de politiques éducatives jusqu'en 2010. Il inaugure ainsi une nouvelle étape du système éducatif et est renforcé dans ses objectifs par le programme E.P.T. (éducation pour tous). Ainsi, parmi les orientations majeures définies pour les différents niveaux, figurent l'amélioration de l'accès et du séjour des filles dans tous les niveaux d'enseignement. Cependant, il faut noter que toutes ces actions au niveau éducatif sont surtout centrées sur l'éducation de base. Pour l'accès dans les filières scientifiques et techniques, de même que dans l'enseignement supérieur, il n'y a pas de politiques spécifiques claires concernant les filles. L'intérêt accordé à la question des filles dans l'enseignement supérieur est englobé par le Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur (PAES) appuyé par la Banque Mondiale, qui devient le volet enseignement supérieur du PDEF. Mis en vigueur en octobre 1996 et clôturé le 30 juin 2003, l'objectif à long terme du projet étant de mettre sur pied un système plus performant d'enseignement supérieur, avec un meilleur rapport coût/efficacité, grande pertinence pour le développement social et économique du Sénégal, mais aussi l'égalité des sexes. La presque absence de documents statistiques différenciant les sexes au niveau national (sauf à l'UGB) à ce stade témoigne de la faible prise en compte de la question genre dans l'enseignement supérieur. Toutefois cet intérêt accordé à la base serait bénéfique pour l'accroissement de l'accès des filles à l'enseignement supérieur s'il était accompagné d'une véritable volonté politique et de moyens idoines.

Mais, ces politiques et programmes établis, ne sont pas, souvent, accompagnés de moyens nécessaires pour leur réalisation. En effet au Sénégal, si le budget alloué à l'éducation est de 40%, selon le guide genre, l'essentiel des ressources est destinés à des priorités autres que la question genre. De ce fait *« malgré les déclarations d'intention et les décisions de lui*

donner les moyens nécessaires il n'y a pas encore de lignes budgétaires spécifiques à la prise en charge de la question »[11]. Egalement, M.F. Lange, constate que dans le cadre de la mise sur pied de structures pour la scolarisation des filles, *« les gouvernements se sont contentés de mettre en œuvre des priorités définies ailleurs et auxquelles ils ne croyaient pas toujours, quand ils n'y étaient pas sourdement hostiles [...] »* ; ils ont été parfois plus soucieux de *« s'approprier la manne financière versée par les bailleurs que de définir et de mettre en place une politique élaborée sur le long terme »*[12]. En effet, les autorités, contraintes de réussir pour justifier de la bonne utilisation du financement, sont souvent tentées d'intervenir dans des zones déjà favorisées au détriment des autres, intensifiant ainsi les disparités régionales et surtout sexuelles.

En plus, l'implication de plus en plus croissante des pays du Nord et des institutions spécialisées par leurs financements et leur vision sur les politiques scolaires, a entraîné une dépendance croissante de l'Ecole de l'extérieur. Par conséquent, l'éducation en Afrique semble de moins en moins s'inscrire dans un projet de société. Ainsi pour reprendre l'idée d'Etienne Gérard[13], les politiques scolaires définies dans une vision centrée sur l'offre (recommandées par les bailleurs de fonds), ignorent largement ce qui se passe au niveau des familles, en termes de représentations, de contraintes, de logiques ou de stratégies.

Dans le cas spécifique de la scolarisation des filles au Sénégal, les actions sont essentiellement axées au secteur éducatif ; cela ne permet pas de franchir tous les obstacles qui freinent l'éducation des filles car celles-ci, relèvent surtout de facteurs extérieurs à l'école. En bref, il y a une intégration faible de la dimension *« genre »* dans les politiques et programmes, et ces derniers se heurtent aux obstacles sociaux, culturels, économiques et religieux si bien que les objectifs restent en grande partie non réalisés. Même, concernant l'offre, il est insuffisant et souvent inadéquatement réparti comme on a eu déjà à le souligner. Par exemple, la scolarisation en masse ne s'accompagne pas d'infrastructures scolaires nécessaires, ce qui se traduit par des effectifs pléthoriques qui constituent un obstacle à la qualité de l'éducation. Tous ces problèmes ajoutés au statut défavorable de la femme

---

[11]DRH du Ministère de l'éducation du Sénégal / Organisation Internationale de la Francophonie, Guide pour la formation de formateurs et de formatrices pour l'intégration du genre dans le système éducatif du Sénégal, http:// portail.grenoble.iufm.fr/STIC/Groupes/SCOFI/telechar/guide_Senegal.pdf, p.22.

[12]Marie-France Lange (sd), L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions, Paris, Karthala, 1998 p. 248

[13] Etienne Gérard, « La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques » in *La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherches* in Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, n°1 janvier 2001, p.67

constituent un coup double pour la fille qui fait l'objet d'une inégalité croissante sur tous les niveaux de l'éducation.

C'est pourquoi, avec les crises universitaires répétées, alimentées par des problèmes financiers et organisationnels que vivent les universités, avec la démobilisation du personnel enseignant, la dégradation de la qualité de l'enseignement et de la recherche qui s'en suit, etc., les filles vont être les plus touchées du fait de leur statut social qui ne facilite pas leur accès et leur participation à l'université. Selon le rapport annuel sur le développement humain publié par le programme des Nations Unies pour le Développement, non seulement les femmes constituent 66% des analphabètes dans le monde, mais aussi, en Afrique subsaharienne, on a 33% de femmes inscrites dans l'enseignement supérieur, leur part étant encore plus faible dans le domaine de la science et de la technologie.

Le Sénégal à l'instar des pays sous développés n'est pas épargné par ce phénomène. L'augmentation rapide des effectifs de l'université (à Dakar en particulier) a masqué de profondes disparités entre les garçons et les filles en dépit des progrès réalisés sur l'inscription des filles. Et aujourd'hui, cette disparité se note encore dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur. Selon un document du ministère des affaires étrangères de la France, en 2007, la proportion des filles dans l'enseignement supérieur public au Sénégal est de 30%[14]. En fait, tous les problèmes rencontrés aux niveaux pré universitaires sont retrouvés à l'université et se présentent d'une manière plus complexe. L'observation de l'espace universitaire nous laisse voir une sous-représentation des étudiantes à tous les niveaux de l'enseignement supérieur. Ceci malgré une évolution considérable. Cette situation est la conséquence directe de la sous-représentation au niveau des cursus pré-universitaires, et s'aggrave ici du fait du caractère très sélectif de l'entrée à l'université.

En effet, même si l'accès à l'éducation de base est, aujourd'hui, démocratisé et sans grandes difficultés, il n'en reste pas moins que de nombreux obstacles à franchir relèvent parfois d'un chemin de croix. La fréquence plus élevée chez les filles, des redoublements, des échecs et autres abandons, fait que nombreuses sont celles qui ne parviennent pas à dépasser le cycle primaire, là où le nombre d'inscrites est sensiblement égal à celui des inscrits. Ce qui fait qu'au niveau du Moyen leur ratio par rapport aux garçons devient plus faible. Il l'est encore plus au Secondaire de sorte qu'une fois à l'université, le nombre de filles soit très sensiblement diminué comparé à celui des garçons. Nous pourrions matérialiser cette évolution régressive par une pyramide dont la base serait le cycle primaire et le sommet (pic)

[14] www.diplomatie.gouv.fr/.../fiches-enseignement-superieur_4958/afrique_4960/**senegal**_14831.html

l'université. Par exemple, pour l'année scolaire 2004-2005[15], le taux brut de scolarisation (TBS) au primaire est de 80,6% pour les filles contre 84,4% pour les garçons (soit un IPS 0,95), au moyen il est de 26,7% contre 37,4% pour les garçons (soit un IPS égal à 0,71), au secondaire : 8% contre 14% pour les garçons (soit un IPS égal à 0,57).

Un autre fait vient aggraver cette faible présence des filles à l'université : parmi celles d'entre elles qui réussissent à décrocher le Bac, beaucoup ne vont pas s'inscrire en premier cycle mais préfèrent parfois s'inscrire dans des écoles de formation à courte durée ; ceci pour diverses raisons.

En effet, Moustapha Tamba traitant de l'enseignement supérieur privé au Sénégal à souligné la féminisation de ces établissements qui offrent en général des formations de courte durée (Bac +2) pour l'insertion professionnelle et proposant essentiellement des filières du secteur tertiaire plus proches du milieu économique dont principalement la comptabilité, le secrétariat, la bureautique, l'informatique, le commerce, la banque, la gestion, le management, le tourisme, l'hôtellerie, le marketing, les ressources humaines, la communication, le transit, etc. il soutient ainsi à propos des filles que *« le choix des EPES se justifiait ou tout au moins avait une relation directe avec leur désir de terminer rapidement leurs études afin de se consacrer à leur futur ménage. Les filières préférées des filles sont le Secrétariat, la Bureautique, l'Hôtellerie, le Tourisme et la Comptabilité »*[16]. En outre, Alele-Williams G. affirme à ce propos que, *« les croyances religieuses et les normes sociales freinent les parents même s'ils veulent assurer l'intégration des filles dans le système éducatif en dehors de la garde ou de la stricte supervision de leurs mères »*[17]. Il y a une méfiance des parents à l'égard des universités, d'autant plus qu'elles sont souvent éloignées. Certains craignent de ne plus pouvoir surveiller de près leurs filles, la promiscuité avec les garçons, le déshonneur lié à une éventuelle grossesse, etc. A tout cela s'ajoutent la perception négative des impacts de l'instruction poussée sur ses deux rôles fondamentaux ou encore de la non nécessité de l'instruction poussée de la fille qui peut toujours rentabiliser sa formation scolaire, même limitée, sur le *« marché matrimoniale »*. Bref, nous pouvons dire, avec Lydia Makhubu, qu' *« avec les pressions sociales, les filles (les femmes) ont tendance à entreprendre des carrières*

---

[15]Portail de l'éducation, annuaire statistiques préscolaire-élémentaire et Situation des indicateurs de l'éducation 2000-2005 (Sénégal)

[16] Moustapha Tamba, L'enseignement supérieur privé au Sénégal, http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2-Tamba.pdf, p.04.

[17]G. Alele-Williams, « Les principaux obstacles à l'accès des femmes à l'enseignement supérieur en Afrique » in *L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XXIème siècle*, Dakar, Unesco, 1992, p.78

qui ne nécessitent pas de longues années d'étude pour qu'elles puissent assurer à un âge acceptable leur rôle traditionnel sur le plan social »[18].

En plus, la plus grande proportion de filles inscrites à l'université sont concentrées dans les filières non scientifiques. C'est pourquoi la sous-représentation est encore plus aiguë pour les branches scientifiques (sciences et techniques, sciences de la terre et de la vie, médecine, informatique). Le choix de la série (Littéraire, Scientifique, Gestion, etc.) à partir de la classe de seconde explique en grande partie cette faible représentativité. Les filles préfèrent, en effet, les disciplines portant sur les sciences sociales et humaines ainsi que les disciplines littéraires et les langues vivantes (anglais, espagnol, allemand, arabe, etc.)

Par exemple, pour l'année scolaire 2001-2002[19], au niveau de l'enseignement général au Sénégal, l'effectif total de filles est de 53 138 dont 10 484 en S2 et 2 064 en S1, soit, respectivement, 19,72 % et 03,88 %. Dans l'enseignement secondaire technique, elles étaient 1 749 contre 2 148 garçons, soit, respectivement, 44,88 % et 55,11 %. Et pour l'ensemble des filles du secondaire (Général et Technique), celles inscrites au Technique ne représentaient que 03,18 %.

Cette faible présence des filles dans les séries scientifiques et techniques détermine, directement, leur petit nombre dans les filières correspondantes à l'université, sans omettre de souligner le fait que beaucoup d'entre elles ne parviennent pas à réussir leur baccalauréat.

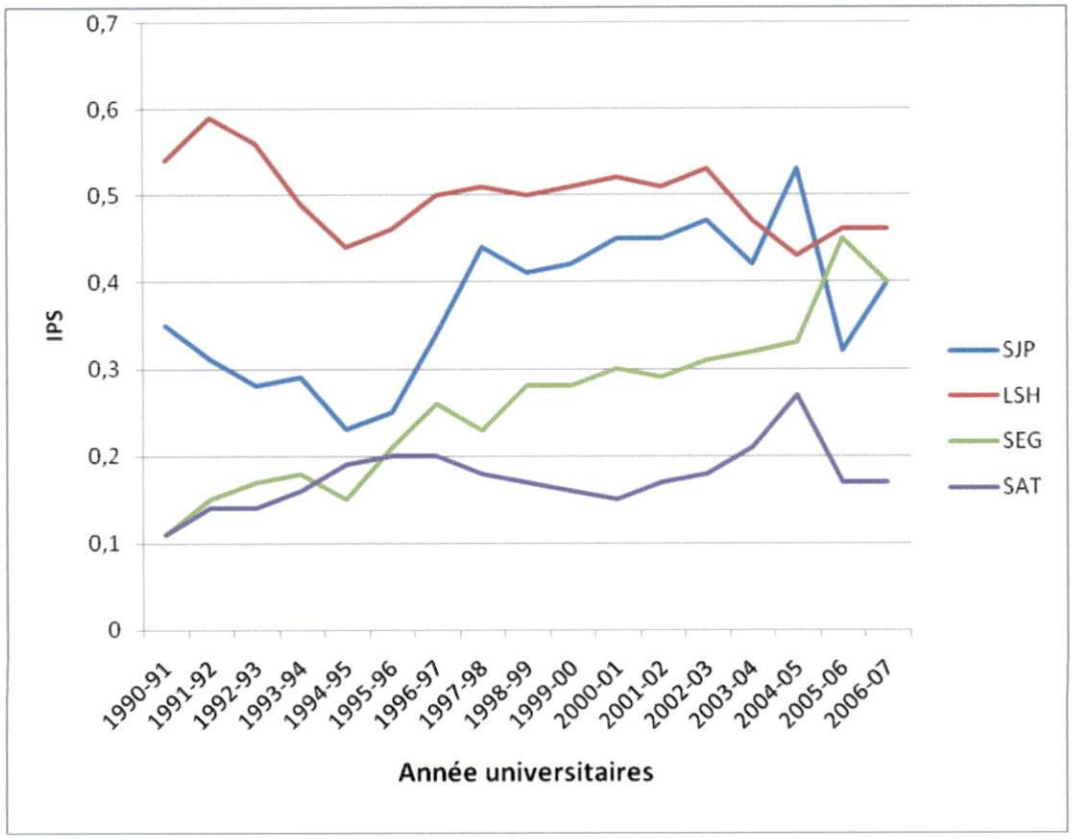
Mise à part cette disparité relevant des inscriptions dans les différentes filières, un autre phénomène à noter est l'inachèvement du cursus entamé pour beaucoup d'entre elles. En effet, elles sont nombreuses à ne pas boucler un parcours complet (peu accèdent ou termine le 3ème cycle, alors que nombreuses sont celles qui sortent prématurément avec une Licence à défaut de la Maîtrise). L'université Gaston Berger nous fournit un petit aperçu de cette réalité.

Construite récemment, cet établissement va évoluer très rapidement mais en continuant de masquer de considérables inégalités entre sexe. En effet, la sous-représentation des étudiantes n'a pas été corrigée, malgré les évolutions remarquables. Depuis l'ouverture de l'université, les effectifs globaux n'ont cessé de croître. De 595 inscrits en 1990-1991, on est passé à 4410 inscrits en 2006-2007. En dix-sept ans donc, cette université a vu le nombre de ses étudiants multiplié par sept (07). L'évolution du nombre de filles a même été plus rapide car elle a été multipliée par huit (08). On est passé de 150 étudiantes à l'ouverture de l'établissement pour atteindre 1221 étudiantes en 2006-2007[20]. Comme on l'a souligné plus

[18] Lydia P. Makhubu., 1998, op cit, p.552
[19] ME-DPRE, Statistiques scolaires et universitaires, 2001-2002
[20] Service de la scolarité et de l'insertion professionnelle, UGB.

haut, ici aussi on note une grande disparité entre filières (UFR). Peu de filles suivent des cursus scientifiques (ici, l'UFR SAT[21]) comme le montre le graphique qui suit :

Figure 1: Evolution de l'indice de parité entre fille/garçons par UFR.



Source : IPS construit à partir des données du service de la scolarité de l'UGB de Saint-Louis.

Une première lecture de ce schéma montre que les filles ont toujours été sous représentées dans toutes les UFR car l'évolution de l'IPS[22] (indice de parité entre sexes) de leurs taux d'inscription n'a jamais atteint 0,6 pour toutes les UFR. Il y a au minimum un écart de 0,4 points, presque la moitié, pour atteindre la parité (01).

L'évolution de leurs représentations est plus importante dans l'UFR- LSH même si on note que depuis 1992, elle a considérablement baissé passant de 0,59 à 0,44 en 1994-1995 pour se relever un peu à partir de l'année suivante. En 2004-2005 il a rebaissé largement pendant que pour cette même année, l'IPS au niveau de l'UFR-SJP a connu une hausse importante et a même dépassé celui de l'UFR-LSH. Cependant cette hausse de l'IPS pour

[21] Sciences Appliquées et Technologie

[22] L'IPS est le ratio entre les taux féminins et les taux masculins. Un IPS compris entre 0 et 1 signifie que la disparité est en faveur des garçons ; plus l'IPS est loin de 1, plus les garçons sont favorisés. S'il est strictement supérieur à 1 cela veut dire que les filles sont favorisées et enfin s'il est égal à 1 ça signifie qu'il y a parité.

l'UFR-SJP a été temporaire car elle va chuter l'année suivante (2005-2006). Toutefois, par rapport à l'UFR-LSH, l'évolution de l'IPS de l'UFR-SJP n'a pas une grande différence depuis l'année 1997-1998 où il a connu une progression assez régulière et gravite au-delà de 0,4 (jusqu'en 2005-2006 où elle va chuter atteignant presque 0,3 pour se relever un peu l'année suivante) au moment où la première a un IPS qui tourne autour de 0,5.

En ce qui concerne, l'UFR-SEG, l'évolution de l'IPS est assez faible comparée à ceux des UFR précédentes. Mais il est en constante évolution passant de 0,11 en 1990-1991 à 0,45 en 2005-2006 (sauf en 2006-2007 où l'IPS a un peu chuter passant à 0,4).

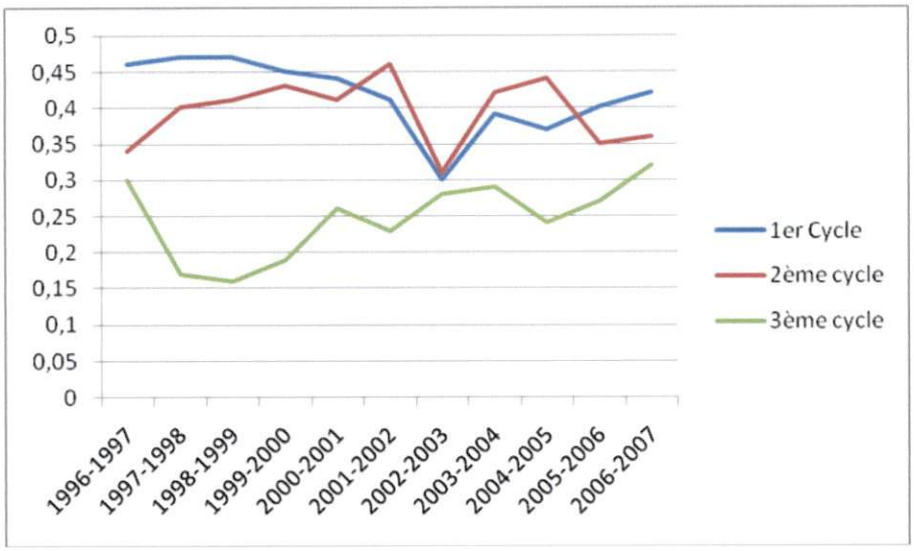
Pour l'année 2006-2007 l'IPS au niveau de l'UFR-LSH (0,46) qui a chuté, n'a pas une grande différence avec ceux des UFR- SJP et SEG (qui ont eu toutes deux un IPS identique égal à 0,4).

L'UFR-SAT détient les IPS les plus faibles pour l'ensemble des années car de 1990-1991 à 2006-2007, ils n'ont pas dépassé 0,21 (sauf en 2004-2005 où l'IPS a augmenté en atteignant 0,27).

En somme l'analyse de l'évolution des IPS montre que les filles sont dans l'ensemble sous-représentées dans toutes les UFR ; mais cette sous-représentation est plus accentuée au niveau de l'UFR-SAT.

Cette sous représentation de la gente féminine est plus marquante à partir du 3ème cycle. Certes, il est vrai que le nombre global des étudiants diminue à ce niveau. Mais, la proportion de filles qui n'y accèdent pas est plus préoccupante que celle des garçons ou de la moyenne générale. C'est pour dire que le ratio filles/garçons, au niveau du troisième cycle par exemple, est encore plus en défaveur des étudiantes. Ce que nous révèle le schéma suivant :

Figure 2 : courbes d'évolution des IPS filles/garçons selon le cycle et l'année



Source : IPS construit à partir des données du service de la scolarité de l'UGB de Saint-Louis.

En observant ces courbes, on constate que la sous-représentation des filles est continue du premier au 3ème cycle, pour chaque année considérée (sauf les années 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005 où la représentation des filles est plus importante au second cycle). Toutefois, qu'elle soit continue ou non, la sous-représentation des filles est plus importante au niveau du 3ème cycle pour toutes les années considérées. En effet étant en 1990-1991 de 0,3, les IPS pour les années suivantes vont être inférieurs à cet indice de départ jusqu'en 2006-2007 où il va connaître une hausse avec 0,32.

Au total, filles et garçons ne sont pas étudiants au même degré. En effet, la situation d'inégalité en défaveur des étudiantes se situe à trois niveaux :

- une sous-représentation au niveau des effectifs généraux ;
- une sous représentation au niveau de l'UFR SAT ;
- pour tout UFR confondue, une faible présence au 3° cycle et la majorité ne termine pas souvent ce cycle.

Cette dernière nous intéresse dans le cadre de cette étude. Notre étude cherche à comprendre pourquoi une telle situation.

Cependant, ce phénomène de l'inégalité scolaire en défaveur des filles et des femmes est universel. La sous-représentation féminine au niveau de l'éducation de façon générale et au niveau de l'enseignement supérieur en particulier, se présente surtout dans la quasi totalité des pays en voie de développement. C'est pourquoi cette question a attiré non seulement les organismes de développement mais également beaucoup de chercheurs se sont intéressés sur

la question afin d'enfin d'en saisir les différentes manifestations. Une revue de la littérature nous permettra de voir comment la question différemment appréhendée et de poser notre problématique.

I.1.2- Etat de la question

Cette étude s'inscrit dans la perspective du genre et de l'éducation. Il s'agit plus précisément de l'intégration des relations de genre dans l'analyse des inégalités scolaires. Durant notre recherche, nous avons consulté des documents traitant du genre, de l'éducation, des inégalités scolaires et des inégalités scolaires selon le genre.

I.1.2-1 : genre, éducation et développement

La question de l'égalité d'accès et de poursuite de l'éducation entre sexes est aujourd'hui une préoccupation de tous les Etats et de toutes les institutions internationales. Dans cette logique, le sujet de l'éducation de la gent féminine a fait l'objet de beaucoup de mobilisations ces dernières années notamment durant les années 1990. Cette attention accordée à l'éducation des femmes et des filles a été impulsée par les institutions internationales telles que les nations unies, la Banque Mondiale et l'UNESCO à l'occasion des diverses conférences mondiales organisées au cours de la dernière décennie (voir introduction). Elles ont toutes insisté sur la nécessité de tenir compte de la sexospécificité dans tous les programmes avec une attention particulière sur l'éducation, pour atteindre un développent durable.

La Conférence de Beijing en 1995, quatrième du genre portant sur la femme, fut d'une importance capitale. Elle marque un tournant décisif dans la marche des femmes vers la responsabilisation et le leadership social. Premièrement, elle a permis de poser la question de l'égalité des sexes dans toutes ses dimensions, qui était désormais reconnue par l'ensemble de la communauté internationale comme une composante essentielle du processus de développement. Deuxièmement, elle s'est traduite par l'adoption de recommandations plus concrètes pour que les femmes occupent la place qui leur revient de droit. Cette conférence a surtout mis l'accent sur l'accès équitable à l'éducation comme moyen d'autonomisation de la femme.

Dans cette même lancée, la Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous de Jomtien en 1990 et le Plan d'Action de Dakar en 2000, insistent sur le besoin l'alphabétiser les femmes pour qu'elles puissent participer pleinement à la société et à son développement ou gravir à l'échelle sociale. Toutefois il ne suffit pas seulement de savoir lire et écrire, aujourd'hui les femmes doivent posséder des connaissances plus approfondies.

Egalement, deux rapports de la B.M. (1995 et 2000)[23] insistent sur la nécessité de l'éducation comme moyen pour le développement économique et social et pour le renforcement des institutions de la société civile et du développement des capacités nationales. Cette question entre dans le cadre des stratégies de la B.M. pour aider les pays à réduire la pauvreté et à atteindre le développement durable. Dans ce but, ils ont souligné l'importance de l'éducation des femmes pour faciliter leur autonomisation et pour une éducation efficace de la famille et par conséquent, de la génération suivante.

Cette mobilisation n'a pas été indifférente à l'Afrique. Dans cette perspective, hormis les nombreux efforts fournis pour l'éducation de base, des programmes pour l'accroissement de l'accès à l'enseignement supérieur, l'amélioration de la performance, la sensibilisation aux questions de genre et l'élimination de différentes formes de discrimination entre les sexes ont été établis. On peut en citer quelques exemples : les mesures de discrimination positive adoptées par certains pays africains (Ghana, Kenya, Ouganda, Tanzanie, Zimbabwe, etc.) pour accroître l'inscription féminine en permettant l'admission des filles jusqu'à un écart de 1 à 1,5 points voire même 2 points (pour le Zimbabwe) en dessous de ceux des garçons ; des cours de rattrapage, des bourses d'études offerts aux étudiantes dans certaines universités etc. Des organisations telles que l'Association des Universités Africaines (AUA) et le Forum des Educatrices Africaines (FAWE) *« ont adopté des stratégies et des recommandations visant à faire face aux problèmes liés au genre dans les universités africaines. L'AUA a même adopté un système de chaires des études sur le genre»*[24].

Tout ceci témoigne de l'intérêt accordé au genre dans l'éducation et plus spécifiquement dans l'enseignement supérieur même si en Afrique, la plupart des institutions d'enseignement supérieur n'ont aucune politique de discrimination positive.

La réalité qui se dégage de toute cette mobilisation est que les femmes font l'objet d'inégalité dans tous les domaines y compris l'éducation. Les femmes constituent la majorité des personnes qui ne savent ni lire, ni écrire. De même, pour celles qui accèdent à l'école, à

---

[23]Anne Holden Rønning, *Les femmes, l'enseignement supérieur et le développement. Rapport d'évaluation du projet sexennal de Réseaux UNITWIN et Chaires UNESCO*, UNESCO, juillet 2001, p.13

[24] M Mlama, 1998,op cit p.525

défaut d'une orientation moins prestigieuse, ont des espérances de vie scolaire moins longues que les garçons.

C'est ce que témoigne la littérature portant sur les problèmes liés à l'éducation des filles et des femmes.

I.1.2-2- L'école : univers sexué

Dans la conception classique et notamment durkheimienne, l'école socialise à une culture universelle et, donc, assure l'intégration et l'autonomie de l'individu. Elle produit une hiérarchie conforme aux besoins fonctionnels de la société. En effet, selon Durkheim, si l'école véhicule une culture universelle elle ne peut être que celle de l'égalité des chances, où chacun pourra, à travers le principe méritocratique, avoir la place qui lui revient. En fait, cette vision de l'institution scolaire comme démocratique, intégrateur, est la vocation première qui lui est assignée. Si l'on voit, de nos jours, tous les efforts consentis, visant à une scolarisation universelle ou *« éducation pour tous »*, sans distinction de sexe, on note combien les acteurs concernés sont préoccupés par ce fait. D'ailleurs, pour le sens commun, comme le souligne Gilles Ferréol, *« le système éducatif, neutre par nature, serait le lieu de redistribution des chances sociales. Chacun, en fonction de ses mérites personnels, évalué par des performances produites dans des conditions comparables, pourrait accéder à la place qui lui convient dans la société »*[25].

Cependant, l'évolution du système éducatif a partout présenté des inégalités (d'accès, de carrière, de réussite, d'orientation, etc.). Dans ce cas, on assiste à l'échec de la vocation démocratique de l'école. C'est pourquoi la question des inégalités a majoritairement occupé les débats sociologiques sur l'éducation depuis, notamment, les travaux empiriques menés par les fondateurs de l'INED[26] qui ont fait état des inégalités sociales devant la réussite scolaire. L'école est désormais considérée non comme une institution qui favorise l'égalité, mais comme légitimant et reproduisant les inégalités sociales déjà existantes. Parmi les tenants de cette conception, on peut citer, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Baudelot et Establet.

P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans les *Héritiers*[27] avaient fait cette remarque. Ils démontrent qu'il y a une inégalité des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur selon

---

[25] Gilles Ferréol, (sd), *Dictionnaire de sociologie*, Paris Armand Colin /Masson, 1991, 1995, p.70

[26] Institut National des Etudes Démographiques (France)

[27] Pierre Bourdieu et J-C Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1964.

l'origine sociale et le sexe. Les enfants de classes sociales favorisées ont tendance à faire des études plus poussées que ceux des classes défavorisées. Les inégalités devant l'enseignement supérieur ne se réduisent pas uniquement à l'inégalité d'accès, elles continuent de différencier les élèves et de jouer même au sein des universités. Les rares des enfants de milieux défavorisés qui accèdent à l'université se penchent plutôt du côté des filières non scientifiques. De même, entre filles et garçons, les différences sont moindres entre enfants de cadres, alors que chez les enfants issus des milieux populaires les inégalités selon le sexe sont exacerbées. Mais quelque soit l'origine sociale, les filles s'orientent en général dans les filières littéraires et les cursus aboutissant à la fonction d'enseignement. Pour expliquer ce constat, les auteurs ont dévolu à l'école un rôle de légitimation des inégalités sociales. Selon eux, l'école n'est pas neutre car elle véhicule la culture des classes favorisées. De ce fait, ignorant les différences d'héritage culturel, transmettant et inculquant la culture bourgeoise comme culture légitime, elle participe à la reproduction des inégalités sociales. Ce qui fait que les élèves appartenant aux classes populaires s'y reconnaissent moins car la différence entre leur habitus primaire (transmis par la famille) et leur habitus secondaire (transmis par l'école) est grande et par conséquent, ils ont moins de chances de réussite que ceux des classes favorisées. Cette fonction de l'école figure implicite car légitimée par l'idéologie du *« don »*. Ce dernier permet de masquer les déterminismes sociaux de la réussite scolaire; cela suppose que si on ne réussit pas c'est parce qu'on n'est pas doué. Cette idéologie du don traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires plus précisément, en échec individuel ou en reconnaissance d'aptitude individuelle qui sont sanctionnées et légitimés par les diplômes. Et enfin l'université n'est pas un lieu socialement neutre où se rejouent des distinctions de classes, mais le lieu même de reproduction des privilèges et de la préservation des intérêts des héritiers.

Donc, l'école, dotée en pouvoir de violence symbolique, va reproduire les inégalités sociales déjà existantes. Ainsi, si la société est marquée par une domination masculine, l'école va la reproduire et la perpétuer. En effet, l'utilisation même du terme « héritier » pour désigner les étudiants est très révélatrice de cette réalité. Chacun en fonction de son appartenance sociale ou sexuelle a déjà une position sociale qui lui est prédestinée. L'école sert alors à conduire chaque élève ou étudiant à la place qu'il doit hériter.

Baudelot et Establet dans leur ouvrage intitulé *L'école primaire divise*[28] vont dans le même sens et reconnaissent la responsabilité de l'école dans la construction des inégalités

[28] C Baudelot, et R Establet, *L'école primaire divise*, Paris, Maspero, 1975.

sociales. Cependant au lieu du capital culturel, ces auteurs pensent qu'il y a une correspondance entre le système productif et le système scolaire. Selon eux, cette école qui se dit égalitaire, unique, méritocratique, divise dans les faits les élèves selon leur origine sociale, entre ceux qui sont destinés à rejoindre la bourgeoisie ou le prolétariat dont ils sont issus. D'où sa structure en deux réseaux distincts : le réseau « secondaire supérieur » pour la formation des cadres et le réseau « primaire professionnel» pour ceux qui sont destinés aux travaux d'exécution. En effet dès le cours préparatoire, l'école divise les élèves des classes sociales favorisées de ceux des classes défavorisées. Ceci se fait par l'apprentissage dont le contenu des textes et le langage véhiculé par les maîtres appartiennent à la culture bourgeoise ; ce qui fait que les enfants de milieux populaires éprouvent très tôt des difficultés définitives, étiquetés en termes psychologisants, pour mieux dissimuler son caractère social. Les élèves en difficultés (pour la plupart des fils d'ouvriers), vont intégrer le réseau *« primaire professionnel »* et ceux qui réussissent (les élèves de milieux bourgeois) vont être reçus dans le réseau *« secondaire supérieur »*. L'école transforme ainsi les différences sociales en division de classes.

Ces deux approches montrent la responsabilité de l'école dans la reproduction des hiérarchies sociales. Ils insistent tous sur le rôle de l'école dans la reproduction sociale et la légitimation du pouvoir au sein du travail. Elles nous permettent de comprendre les mécanismes de construction sociale des inégalités scolaires par le biais de l'école. Cependant elles connaissent des limites. Une des limites essentielles de ces théories, est leur grand éloignement aux réalités quotidiennes de la vie scolaire et leur conception très passive des enseignants et des élèves. Elles supposent que l'institution scolaire forge des personnalités qui ne pourront que reproduire identiquement la société. Ce qui ne permet pas facilement d'envisager le changement. Les comportements des élèves ne sont pas toujours conformes aux normes scolaires. En plus si l'école a une responsabilité sur les inégalités scolaires, d'autres facteurs extrascolaires priment.

C'est en opposition à ces approches qu'est développée la théorie de Boudon sur l'éducation. Il perçoit les inégalités scolaires comme résultant du comportement rationnel des individus aux différents points de bifurcation du système éducatif. Les orientations scolaires seraient choisies au terme d'un calcul coût/bénéfice intégrant certains paramètres comme les avantages, les inconvénients présents et futurs, les risques de tel ou tel autre choix. Les acteurs qui effectuent le choix étant situés socialement, ils choisissent la voie dont la combinaison coût/bénéfice est la plus rentable pour eux, vu les contraintes que leur impose

leurs situations sociales, leurs passés scolaires. Dans cette perspective, les inégalités scolaires sont déterminées par les stratégies des individus guidés par leurs positions sociales.

Dans ces différentes approches, les principales variables retenues comme déterminantes figurent l'âge, le statut socioprofessionnel des parents, le sexe tel que le souligne Lange. Cette dernière variable, affirme cette auteure, *« possède le caractère explicatif le plus pertinent (quelque soit l'époque ou la région d'étude) [...] : dans tous les pays, et quelque soit l'époque retenue, on peut observer des disparités scolaires liées au sexe de l'enfant »*[29]. Nous ne sommes pas ici à l'opposition entre classes sociales mais entre sexes. Dans les études menées en France, et plus généralement en occident, si les inégalités selon le sexe concernant la réussite interne sont en faveur des filles, on note le contraire en ce qui concerne les inégalités d'orientation, et par conséquent de réussite externe (dans le cadre professionnel).

D'ailleurs Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten font remarquer dans leur ouvrage sur la sociologie de l'école que les *« filles accèdent moins souvent aux filières scientifiques aujourd'hui, les plus prestigieuses, malgré leur bon niveau de réussite [...]. Une mixité équilibrée est donc davantage exception à la règle, notamment dès qu'il s'agit de filières professionnelles ou très valorisées ».*[30] Marie Duru-Bellat a plus explicité ce constat dans un de ses ouvrages intitulé : *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*[31]. Elle examine les différences de scolarité entre garçons et filles et tente de rapporter ces différences à des attitudes générées en grande partie dans la famille et l'environnement social. Mais l'école participe également à la construction des différences entre les sexes par le biais des attentes des maîtres, des contacts avec les pairs, des manuels et des contenus des programmes. Garçons et filles vivent une socialisation très tôt sexuée de la part de la famille, de l'environnement social et de l'école qui se manifeste dans leurs choix professionnels.

Cette inégalité scolaire sexuelle, observée en France et de manière générale dans les pays développés, se présente en Afrique de façon plus complexe. Si dans ces pays les inégalités se sont manifestées au niveau des orientations (l'accès et la réussite interne leurs étant favorables), dans notre continent les déséquilibres existent aussi bien à l'accès, à l'orientation, à la réussite interne et par conséquent externe, bref sur tous les plans. Ce que

---

[29]M.-F. Lange, « Inégalités scolaires et relations de genre en Afrique : le droit à l'éducation des filles en question ». Séminaire- atelier de formation en « Genre et développement », ENSEA (Ecole Nationale Supérieure des Statistiques et d'Economie Appliquée, Abidjan 24-30 septembre 2000, p. 3.

[30]Marie Duru-Bellat et Agnès Van- Zanten, *La sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2001, p.48.

[31] Marie Duru-Bellat, « Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psycho-sociales ». In Revue française de pédagogie, n°109, octobre-décembre 1994, n°110, janvier-mars 1995.

font remarquer les différentes études menées récemment sur la question de la scolarisation des filles (et des femmes) et de façon générale sur la question genre dans le champ scolaire. Par là, il faut signaler que beaucoup de recherches ont été menées sur ces questions, mais seulement, elles ont été faites récemment (vers les années 1990), autrement dit les différences d'éducation entre fille et garçon ne font l'objet d'une attention particulière que depuis un passé récent.

C'est ainsi que Marie-France Lange, dans un document présenté lors d'un séminaire-atelier de formation sur le thème « Genre et Développement », traite de la question des inégalités scolaires et des relations de genre en Afrique[32]. Elle y fait une analyse critique des différents indicateurs utilisés pour mesurer les inégalités scolaires selon le sexe, afin d'en déterminer la conformité. Ceci pour comprendre les pratiques de scolarisation dans le but de les confronter avec les objectifs affirmés et les législations relatives au droit à l'éducation. Ce qui va l'amener à mettre l'accent sur *« l'ambiguïté des objectifs déclarés par rapport aux pratiques scolaires et sociales en vigueur dans le cas spécifique de la scolarisation des filles en Afrique »*[33]. En effet, l'analyse des différents indicateurs (Taux Brut de Scolarisation (TBS), espérance de vie scolaire, rendement interne et externe, etc.) lui ont fait remarquer que, globalement, les filles ont des chances d'accès à l'école limitées ; lorsqu'elles fréquentent l'école, échouent plus que les garçons (sauf au niveau des examens élevées dans la hiérarchie scolaire, où les rares filles qui ont survécu à l'élimination sont presque exclusivement issues des classes moyennes ou supérieures contrairement aux garçons qui ont un recrutement social plus dispersé). En outre, elles sont reléguées dans les sections les moins prestigieuses. Ainsi, selon toujours cette auteure, ces entraves sont liées au fait que si le droit à l'éducation des filles est prôné, il ne leur est pas permis le droit à l'instruction (un niveau culturel minimum) et à la réussite scolaire. Plus précisément, la scolarisation des filles est souvent tolérée par les acteurs concernés (administration scolaire, enseignants, parents d'élèves) si le sentiment que les filles apprennent peu est conforté. *« Si le droit à l'éducation des filles est prôné, il est souvent implicitement assimilé à un minimum d'apprentissage "socialisant" (utile à la société) et non à un niveau culturel minimum (dont parfois on redoute les effets émancipateurs) »*[34]. Par exemple l'essentiel de la mobilisation des bailleurs de fonds, des institutions financières, des autorités politiques etc. pour l'égalité des genres s'est surtout centré sur l'éducation de base. C'est pourquoi les filles qui veulent entreprendre

[32] M.-F. Lange, 2000, op. cit. p. 03
[33] M.-F. Lange, 2000, op.cit. p.03
[34] M.-F. Lange, 2000, op.cit. p.14

de longues études sont souvent, dans certains milieux, victimes de harcèlement, voir de violence du fait de leur statut d'élève, d'enfermement *« dans une relation de soumission à des rapports sexuels, nécessaires à toute réussite scolaire puis, plus tard, professionnelle, et qui apparaissent comme une infériorité féminine naturelle, en grande partie intériorisée par les filles elles-mêmes, et impose ainsi une image réductrice des femmes, de leurs capacités intellectuelles, de leurs potentialités productrices, niant la valeur de leurs réussites passées et à venir »*[35]. Dans cette logique, la remise en cause de la valeur des titres scolaires obtenus par les filles dans l'étude de Laurence Proteau en Côte d'Ivoire[36] n'est en fait que la négation de l'égalité des titres scolaires en fonction du sexe du certifié. La neutralité de la certification est ainsi rejetée dans le double but de dénier aux filles les potentialités intellectuelles égales aux garçons et de contrarier les espoirs, perçus comme velléités, des femmes d'accéder aux postes de travail élevés.

Au total, cette étude réalisée par Lange revêt un intérêt certain, car elle donne un aperçu des difficultés liées à l'effectivité du droit à l'éducation des filles. Elle met en lumière un environnement sociétal et scolaire défavorable à l'instruction élevée des filles, ou, à défaut, les soumet à des cursus moins prestigieux que ceux des hommes. Les principaux acteurs concernés n'accordent pas les mêmes priorités à l'éducation selon le sexe de l'enfant. En effet, en se référant au statut traditionnel de la femme, la vocation première de celle-ci est le mariage et donc il est considéré que son mari a l'obligation de lui prendre en charge. Ainsi, l'école, censée préparer à la vie professionnelle, est perçue comme plus nécessaire pour le garçon qui sera appelé à entretenir sa famille. Ce qui fait dire à Lange dans un autre ouvrage, qu'à l'exception des classes sociales dominantes, *« c'est sous condition que la mise à l'école d'une fille ne porte pas préjudice au devenir et statut de son frère que les choix scolaires s'effectuent »*[37]. Certains parents, à défaut de pouvoir scolariser toute leur progéniture (par manque de moyens économiques), préfèrent envoyer les garçons *« qui en ont plus besoin »*.

En outre, l'éducation conduit à la libération de la femme, ce qui parait inadmissible et entraîne parfois des résistances à la scolarisation des filles. Car, à en croire Lange, « *ce qui est entrain d'échapper aux hommes c'est bien la maîtrise de la sexualité féminine et celle de la*

---

[35] M.-F. Lange, 2000, op.cit. p. 15.

[36] Laurence Proteau, « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire » in Lange M.-F., *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 1998, pp. 27-71

[37] Marie-France Lange, *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions,* Paris, Karthala 1998, idem, p.24

reproduction »[38]. L'allusion, toujours redondant, de la femme comme acteur secondaire ou sous-couvert se reproduit à l'école et les soumet, à défaut de les exclure, à des orientations qui limitent leurs perspectives d'emplois, notamment aux postes de décision. Ces perceptions sont encrées chez l'individu depuis l'enfance à travers le processus de socialisation où la famille joue un rôle prépondérant. L'école, comme institution socialisatrice qui seconde la famille, est souvent perçue par certains auteurs (Bourdieu) comme reproductrice des inégalités sociales. Ainsi, elle reproduit et perpétue la *« domination masculine »*.

L'étude d'Adama Ouédraogo[39] entre dans cette perspective. Elle s'intéresse néanmoins sur l'offre scolaire, notamment au contenu enseigné. Elle porte sur l'image qui est donnée à la fille et la femme dans les manuels scolaires. S'appuyant sur deux ouvrages destinés à l'enseignement primaire utilisés principalement au Burkina Faso, l'auteur met en exergue l'image dévalorisante du sexe féminin véhiculée par ces manuels. Quantitativement, l'auteur note, entre autres, la faiblesse numérique des personnages féminins, une grammaire en défaveur des genres féminins (par exemple l'utilisation du masculin pour désigner des personnes des deux sexes). En plus, sur le plan qualitatif, l'image des personnages féminins est marquée par une faiblesse physique et psychologique qui empêche de leur définir une personnalité autonome, une coquetterie dont le but principal est de plaire aux hommes. A cela s'ajoutent les rôles principaux attribués le plus souvent aux personnages masculins, clivage entre activités masculines et féminines dont la principale se résume aux travaux domestiques ou à leurs variantes (corvées d'eau, courses, etc.), activités peu valorisantes et l'absence totale de femmes assumant une fonction de responsabilité, etc.

En somme, à la lumière de ce qui a été dit, on remarque que l'école inculque aux enfants des stéréotypes sociaux entre le masculin et le féminin. Elle suit un projet de société caractérisé par des inégalités sexuelles en faveur de l'homme. Ainsi, Adama Ouédraogo soutient que *« d'un côté, l'institution scolaire signe la preuve de sa bonne foi par la place qu'elle donne aux filles à travers les contenus d'enseignement entre autres, de l'autre, les filles se reconnaissent dans l'image que l'école donne d'elles ; et, enfin, les parents avalisent le contenu scolaire, leur caution étant sous-tendue par une concordance du projet scolaire »*[40].

---

[38] Marie-France Lange, 1998, op.cit. p.20

[39] Adama Ouédraogo, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé » in Lange Marie- France, *L'école et les filles en Afrique. La scolarisation sous conditions,* Paris Karthala, 1998, p121.

[40] Adama Ouédraogo, op.cit. p.121.

Cette étude est intéressante à plus d'un titre, car elle met en lumière un facteur important qui peut entraver la percée des filles. Si depuis l'enfance on leur enseigne avec des manuels dont les personnages féminins occupent une place sans importance, notamment dans la sphère publique, implicitement ce serait leur pousser à prendre ces personnages comme modèles à travers leurs statuts et rôles. Cette étude constitue un apport dans la compréhension des facteurs qui limitent l'ambition scolaire des filles et vient en complément aux autres investigations qui ont laissé de côté cet élément. D'ailleurs cette réalité n'est pas seulement observable au Burkina Faso ; une étude de ce type a été réalisée par l'INEADE[41] en 1997, portant sur les contenus et des programmes scolaires comme facteur défavorisant les filles. Elle dévoile la sous-représentation numérique des femmes dans les manuels scolaires (seuls 763 textes soit 36% sur 2100 textes font référence aux femmes), les principaux rôles qu'elles occupent renvoient aux tâches qui leur sont traditionnellement dévolues comme le social (63%) et le culturel (74%), par contre en politique, elles ne jouent que des rôles secondaires et dans les professions dites intellectuelles (enseignants, avocats, médecins) leur présence est presque nulle. Ceci montre que la problématique de l'éducation des filles est complexe et ne saurait par conséquent être expliqué par un seul facteur. Il s'y ajoute que ni les finalités (type d'homme à former), ni les programmes ne répondent pas aux besoins et aux intérêts spécifiques des filles. Cependant cet impact de l'offre scolaire ne constitue qu'un élément parmi tant d'autres plus déterminants liés surtout à la demande

L'analyse de Mime-Martinasso, réalisée au Sénégal, entre dans la même logique de quête de la compréhension de ce problème. Elle ne se focalise pas sur les manuels, mais défend, comme beaucoup d'auteurs cités ici, l'idée selon laquelle, l'école reproduit et perpétue les inégalités déjà existantes. Elle fait la remarque suivante : *« le problème socioprofessionnel et l'inégalité des femmes est avant tout un problème de mentalité et de société lié [...] aux conditions économiques, sociales et culturelles que l'école reproduit et perpétue »*[42]. Selon elle, si la scolarisation des filles a été depuis longtemps une réalité et que leur présence dans le système éducatif devient de plus en plus importante, on continue de constater leur inégalité dans tous les domaines de la vie économique, sociale, culturelle, politique, communautaire etc. En effet, selon elle, si de nombreux efforts ont été fournis en faveur de la scolarisation accrue des filles, leur maintien à l'école devient problématique. En

[41] Citée dans DRH du Ministère de l'éducation du Sénégal / OIF, Guide pour la formation de formateurs et de formatrices pour l'intégration du genre dans le système éducatif du Sénégal, http:// portail.grenoble.iufm.fr/STIC/Groupes/SCOFI/telechar/guide_Senegal.pdf

[42] Fernande Mime-Martinasso, *Les filles à l'école sénégalaise : de l'égalité des chances à l'inégalité sociale.* L'école en question, Mémoire de DEA en Science de l'éducation, UCAD-Dakar, 1996-1997, p.12

plus, le peu d'entre elles qui parvient à se maintenir se détourne, dès le secondaire, des enseignements scientifiques qui donnent accès aux emplois prestigieux. Bref, la scolarisation massive des filles n'a pas permis de corriger les inégalités sociales des femmes. Cette étude est à relativiser car s'il est vrai que des inégalités sociales de la femme existent encore, l'éducation des filles et des femmes a connu beaucoup d'avancées.

Toutes ces études portant sur la scolarisation des filles ont révélé les difficultés liées à cette dernière. A défaut d'un accès limité, elles connaissent des trajectoires scolaires *« parsemés d'embûches »*, si bien que beaucoup d'entre elles connaissent des espérances de vie scolaire très courtes. L'environnement social réduit les chances de réussite scolaire des filles ou, à défaut, à travers différentes représentations liées aux stéréotypes sexuels, les soumet à des filières qui conduisent à des emplois traditionnellement *« féminine »* et à une rareté aux postes de décision.

Mais, il faut dire que ces études se sont surtout focalisées sur l'éducation des filles ou femme de façon générale et /ou les cycles pré universitaires. Elles sont intéressantes, car elles nous permettent d'avoir un aperçu général sur les problèmes de l'éducation de la gente féminine et des différents facteurs qui les expliquent, ainsi que leurs manifestations et les conséquences qui en découlent. Cependant, les études portant spécifiquement sur la question genre et enseignement supérieur se rapportent le mieux à notre sujet d'étude (à nos préoccupations). Elles permettent de mieux cerner les obstacles à la poursuite des études au niveau supérieur par les femmes, mais aussi de ressortir le rapport entre carrière scolaire et situation professionnelle. Car, comme on le voit, si on parle d'inégalités à l'école, c'est en général en relation avec les enjeux liés à la scolarité (trouver un emploi et gravir l'échelle sociale). Les études portant sur les femmes et l'enseignement supérieur ont révélée des problèmes analogues à ceux des cycles inférieurs, tout en traitant aussi des questions relatives à la participation et à la promotion des femmes dans l'enseignement et la recherche, ainsi que dans l'administration.

Alele-Williams[43], dans un article en 1992, s'est intéressé aux obstacles qui entravent l'accès des femmes à l'enseignement supérieur en Afrique. Après avoir fait état d'une sous représentation des filles qui s'accentue à l'université (ratio filles/garçon au primaire, 1/1 ; au secondaire, 1/4; et au supérieur 1/7), l'auteur analyse les facteurs explicatifs de ces contraintes afin de proposer des solutions. Ainsi, elle retient les facteurs culturels et religieux, sociologiques et économico-politiques, gouvernementaux, éducationnels ; qui, selon elle, sont

[43] G. Alele-Williams, « Les principaux obstacles à l'accès des femmes à l'enseignement supérieur en Afrique » in *L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XXIème siècle*, Dakar, Unesco, 1992

interliés et tendent à se renforcer mutuellement. Et enfin elle dresse un ensemble de recommandations dans le but d'éradiquer tous ces obstacles.
Cette contribution nous rend à l'évidence de la complexité des difficultés liées à l'instruction poussée des filles dont plusieurs facteurs entrent en jeu.

La contribution de Mlama[44] va un peu dans ce sens en se basant sur l'expérience de la Tanzanie. Mais elle insiste surtout sur l'impact de la crise économique et par conséquent de celle du système éducatif dans l'accentuation du manque de responsabilisation des filles. A en croire l'auteur, l'Afrique connaît une crise économique qui affecte le système éducatif et particulièrement l'enseignement supérieur. Par conséquent, ce dernier fait l'objet d'un désintérêt. Ceci *« a non seulement affecté toutes les disciplines scolaires au primaire et secondaire, mais elle a également entamé l'assurance et la créativité des étudiants et produit à présent des apprenants semblables à des perroquets, dont la mentalité sur le plan scolaire n'est pas tournée vers la recherche de connaissance, la réflexion critique ou la créativité. [...] Cette situation porte un coup double aux filles qui sont normalement élevées dans un environnement qui étouffe délibérément leur assurance et pour lesquelles l'éducation est censée être un processus de responsabilisation. L'environnement académique défavorable, l'indifférence des enseignants et le manque de moyens financiers ont largement contribué à ne pas responsabiliser les filles. »*[45]. En fait, l'évolution récente des universités s'est accompagnée d'une croissance rapide des effectifs d'étudiants et d'une insuffisance des ressources financières ; ceci entraîne les crises répétées que connaissent nos universités, la démobilisation du personnel enseignant ayant pour conséquence la dégradation de la qualité de l'enseignement, voire la crise de l'enseignement supérieur. Cette crise est aggravée par les mutations de l'environnement économique et social (caractérisées par la mondialisation de l'économie et du commerce et l'évolution rapide des connaissances et des technologies de l'information et de la communication) qui exercent de nouvelles pressions sur elles.

Cependant, ajoute-t-elle, dans beaucoup d'universités africaines, les programmes d'enseignement ne s'adaptent pas aux réalités du milieu et à celles du monde de l'emploi en particulier mais aussi aux nouvelles mutations. Cela se traduit généralement entre autres, par les difficultés liées à l'emploi des diplômés.

Concernant l'environnement académique, l'auteur souligne un autre fait lié à la crise économique : *« la dégénérescence sociale et culturelle »* qui fait que la morale et les valeurs

---

[44] Penina M. Mlama, « Question de genre, accès et équité dans l'enseignement supérieur » in *Enseignement supérieur en Afrique : réalisations, défis et perspectives*, UNESCO, 1998.
[45] Penina M. Mlama, op.cit. P. 531- 532

traditionnelles se sont beaucoup dégradées et les valeurs communautaires remplacées de plus en plus par celles individuelles. Ce qui induit des comportements négatifs comme la violence, le harcèlement sexuel, la corruption, l'intimidation dont les filles sont les plus grandes victimes. Cette contribution de Mlama permet de cerner les problèmes inhérents à l'environnement universitaire dans l'exacerbation des contraintes de l'éducation des filles ; toutefois, elle gagnerait en insistant surtout sur l'environnement socio-culturel dans lequel les étudiantes évoluent.

D'autres ont surtout insisté sur les facteurs institutionnels caractérisés par l'attrait historique des institutions d'enseignement supérieur au sexe masculin et la manque de politiques d'égalité entre les sexes dans la majorité de ces institutions en Afrique. L'étude de Bunyi[46] entre dans ce cadre.

Après avoir identifié trois dimensions du problème du faible taux d'inscriptions féminines (faible taux d'inscription en général, taux plus faible au niveau des diplômes supérieurs et faible présence au niveau des disciplines scientifiques et technologiques), Bunyi rapporte ce problème à plusieurs contraintes dont les principales sont :

- Les candidats de sexe féminin de qualification inadéquate pour accéder aux institutions d'enseignement supérieur ; ce qui est causé par le niveau d'inscription plus faible, les taux d'abandons plus élevés et les rendements plus faibles aux niveaux primaire et secondaire.
- L'insuffisance des places dans les institutions d'enseignement supérieur ;
- Les environnements d'enseignement supérieur hostiles aux femmes à cause de l'absence de mécanismes pour traiter leurs problèmes spécifiques ;
- Insuffisances de modèles féminins pour stimuler l'émulation ;
- Les valeurs socio-culturelles, les croyances et les pratiques qui militent contre l'instruction des filles : moins de valeur accordée aux études, une grande valeur attribuée au mariage, à la maternité et aux rôles spécifiques liés au sexe qui en découlent.
- Le taux de chômage élevé qui n'encourage pas les filles à s'inscrire à l'enseignement supérieur.

Ne négligeant pas l'influence des facteurs socio-culturels sur le faible accès des filles à l'enseignement supérieur, l'auteur a surtout mis l'accent sur les facteurs institutionnels. Pensant que ces contraintes ont surtout persisté à cause de l'attrait historique aux étudiants de sexe masculin et de la neutralité de la majorité des institutions d'enseignement supérieur en Afrique aux questions du genre, elle examine les interventions faites récemment par certaines

[46] Grace W Bunyi, 2003, op cit

institutions pour assouplir ces contraintes (par exemple la réduction des moyennes d'admissions pour les femmes dans certains pays (Kenya, Ghana, Tanzanie, Ouganda, Zimbabwe, etc.), des cours de rattrapage, les interventions pour combattre le harcèlement sexuel et la violence, l'instauration d'unité d'enseignement et de recherche sur le genre etc.) et enfin propose des recommandations pour une application efficace de ces interventions en Afrique.

En somme, cette contribution a permis certes d'identifier les manifestations de la sous-représentation féminine dans l'enseignement supérieur et les facteurs qui expliquent ce phénomène mais elle n'est pas entrée en profondeur dans l'explication de ces contraintes car elle a surtout une visée interventionniste.

D'autres auteurs sont allés plus loin en s'intéressant également à la participation et à la promotion des femmes au niveau du personnel des universités.

Alice Lamptey[47] avance que s'il est admis formellement des chances égales d'accès à l'emploi entre l'homme et la femme, tel n'est pas le cas dans la réalité. Les femmes sont presque absentes dans le corps professoral au sein du personnel enseignant et de recherche, mais aussi au niveau des postes de responsabilité dans les universités. Il en est ainsi car, selon elle, les femmes ne remplissent pas souvent les critères de recrutement[48]. Cet auteur souligne que *« le nombre de femmes disponibles sur le marché du travail est à son tour une conséquence directe du faible nombre de femmes diplômées des universités africaines, en dépit de l'accroissement significatif de leur effectif au cours des deux dernières décennies »*[49]. Bien vrai que qu'il y a d'autres facteurs (la difficulté de concilier travail et responsabilités familiales et domestiques, le manque de confiance en soi pour enseigner à l'université considérée comme un *« haut lieu de savoir »*, la crainte des échecs matrimoniaux, etc. ou pour le management, la persistance des stéréotypes sexuels constituant un frein pour les femmes qui y aspirent.), cette situation est due avant tout, à un taux d'abandon scolaire élevé, à la réticence sociétale face à une instruction poussée des femmes. Cette étude ne répond pas à nos préoccupations car notre étude ne porte pas sur la participation et la promotion des femmes dans le personnel universitaire, toutefois, elle a l'avantage de montrer le rôle clé du manque d'instruction poussée à la marginalisation des femmes dans le personnel.

---

[47] Alice S. Lamptey, « Promotion de la participation des femmes à l'enseignement, à la recherche et au management dans les universités africaines » in *Enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XXI ème siècle*, Dakar, UNESCO, 1992.

[48] La Licence pour les postes de management et un diplôme de troisième cycle pour l'enseignement et la recherche.

[49] Alice Lamptey, op.cit. p.87

Dans cette même lancée, Lydia Makhubu souligne que les femmes recrutées pour faire partie du personnel des universités rencontrent des obstacles à surmonter pour franchir les échelons académiques les plus élevés. Les demandes sociales et culturelles rendent extrêmement difficile le fait de consacrer le temps qu'il faut pour atteindre l'excellence en matière de recherche et d'érudition. *« Pour beaucoup, il se pose une question de choix entre la famille et la carrière »*[50]. A notre avis, ces contraintes s'esquissent même pendant le cursus universitaire. En plus cette difficulté des femmes d'accéder aux rangs supérieurs de la carrière académique constitue même un facteur qui ne favorise pas la percée des filles dans ce secteur par défaut de modèle de référence.

Au total, la plupart des analyses sur le genre portant sur les institutions d'enseignement supérieur ont soulevé des problèmes tels que les résultats scolaires médiocres, la concentration sur les disciplines non scientifiques et technologiques, la discrimination en matière de formation, de recrutement et de promotion du personnel, le harcèlement sexuel, la non prise en compte du genre sur les programmes, l'environnement hostiles aux femmes etc. Bref, il y a une marginalisation des femmes dans les institutions d'enseignement supérieur.

Partant de ce constat, Lydia Makhubu insiste sur la nécessité de l'intégration des femmes dans l'activité économique à travers une responsabilisation sur le plan éducatif, plus particulièrement à l'enseignement supérieur, à la science et à la technologie. Ceci afin d'atteindre une croissance économique équitable et durable dans ce contexte de mondialisation. Elle soutient : *« lorsqu'on tient compte du fait que les femmes constituent presque 50 % de la population de l'Afrique, l'accès limité à l'enseignement supérieur, à la science et à la technologie, prive le continent d'un atout humain précieux qui peut jouer un rôle plus positif dans l'entreprise visant à faire face aux défis majeurs auxquels le continent est confronté. La marginalisation des femmes à cet égard est non seulement moralement inacceptable, mais représente une perte de ressources déplorables. »*[51]

Toutes ces études nous permettent d'avoir une vue d'ensemble des problèmes liés à la fréquentation et à la participation des femmes à l'enseignement supérieur. L'accès et la fréquentation de la gent féminine à l'enseignement supérieur est problématique même si des avancées notoires sont constatées de nos jours. Le problème se situe à trois niveaux : une sous représentation au niveau de l'effectif global, une sous représentation au niveau des filières scientifiques et pour toutes filières confondues, au niveau des cycles supérieurs de l'université.

---

[50] Lydia P. Makhubu, op.cit. 554
[51] Lydia P. Makhubu, op.cit. p. 547

Cependant, aussi intéressantes soient elles, elles sont différentes de nos préoccupations car la plupart d'entres elles sont des rapports de conférence, des articles qui ont surtout une visée interventionniste et n'entrent pas en profondeur pour expliquer les phénomènes évoqués.

En outre, nous n'envisageons pas faire une étude sur tous les problèmes liés à la femme dans l'espace universitaire car n'ayant pas les moyens et le temps de le faire ; ni même de proposer des solutions comme l'on fait la plupart des travaux portant sur le genre et l'enseignement supérieur en Afrique. En outre notre étude ne porte pas sur le problème du choix des filières.

Dans cette étude, nous visons à comprendre les facteurs qui influent sur les cursus universitaires des filles et leurs impacts sur les inégalités des chances entre filles et garçons. De toutes ces approches, un dénominateur commun peut être ressorti : c'est la sous-représentation des filles ou l'inégalité des chances en leur défaveur. Plusieurs facteurs ont été retenus comme explicatifs de ce phénomène. Parmi ceux-ci, nous retenons les déterminants socioculturels. Ils sont au fondement même des inégalités scolaires selon le sexe. Les autres facteurs ne font que les renforcer. La plupart des ouvrages ou articles rencontrés portant sur l'Afrique ne traite en profondeur cette question autrement dit comment les déterminants socioculturels expliquent la sous-représentation des filles dans le cursus universitaires.

Louis Gruel et Béatrice Tiphane à partir d'une analyse de l'enquête de l'OVE (Observatoire National de la Vie Etudiante) 2000[52], essaie de montrer comment s'amorce dans l'enseignement supérieur l'inversion des excellences autrement dit, le rattrapage et puis le dépassement des filles par les garçons dans l'enseignement supérieur. En effet, si les filles sont en général *« meilleurs élèves »,* la prise en compte de la division sexuelle des rôles sociaux, de l'inégale prise en charge des tâches domestiques, de la différence dans le calendrier d'émancipation à l'égard de la tutelle parentale permet de comprendre que les étudiantes entrent et/ou se maintiennent moins dans les filières d'élites et accèdent moins au 3ème cycle. Ainsi selon eux, le poids persistant de la socialisation sexuée explique la médiocre carrière des filles et entraînent leur situation subordonnée au niveau professionnel. Cette étude présente un intérêt certain bien qu'elle soit menée sur la France, et peut nous servir d'appui car elle montre l'impact de la spécificité sexuée de la socialisation sur les différences de comportement scolaires entre filles et garçons. En effet filles et garçons *« ne sont étudiants ni*

[52]Louis Gruel et Béatrice Tiphane, *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines ou comment s'amorce dans l'enseignement supérieur l'inversion des excellences*, Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE), 2004.

au même degré, ni au même titre »[53]. Par contre pour notre étude, il ne s'agit pas d'une inversion des excellences à l'enseignement supérieur car contrairement aux pays occidentaux, dans les pays africains, les filles sont victimes d'inégalité sur tous les niveaux.

A la suite de Lange, nous pouvons dire que *« les inégalités scolaires selon le sexe trouvent leurs sources dans les rapports sociaux de genre »*[54] .

I.1.3 : Position du problème

Toute société définit des normes, des valeurs (à travers la socialisation) que tout individu y appartenant est censé intérioriser. Ceci exprime la culture qui peut varier d'une société à l'autre. Cependant, toutes ont un dénominateur commun : en dehors de la division du travail qui permet de garantir l'équilibre social, existe une division sexuelle des statuts et des rôles qui est supposée assurer la cohésion familiale en particulier, et celle de la société en général. D'ailleurs Françoise Héritier soutient à ce propos que *« la différence des sexes (masculin /féminin) constitue en effet un modèle structurant universellement les sociétés quoique les valeurs et les contenus donnés à cette différence soient culturellement variables »*[55]. Cette division, à cause parfois des fondements religieux est fortement encrée dans les mœurs. Hommes et femmes doivent jouer dans la société des rôles différents mais complémentaires. Mais même si cette différenciation est affirmée en terme de complémentarité, la conceptualisation à travers les âges selon Héritier, s'est faite dans le sens d'une hiérarchie qui consacre le primat de la masculinité sur la féminité voire, de la domination masculine.

La position de Bourdieu entre dans la même logique quand il fait remarquer que la domination masculine ou *« la politique du mâle » apparaît comme une « institution [...] inscrite pendant des millénaires dans l'objectivité des structures sociales et dans la subjectivité des structures mentales »*[56] ; et à Hèle-Laure Menthong de renchérir que *« [...] l'ordre social est fondamentalement marqué par l'androcentrisme et le patriarcat. C'est un système qui place l'homme en son centre, au sommet des hiérarchies et qui utilise soit ouvertement, soit de façon subtile tous les mécanismes institutionnels et idéologiques à sa*

---

[53] Idem, p.03

[54] M.-F. Lange, 2000, op.cit. p20.

[55]Cité par Hèle-Laure Menthong, « Les cadres masculins de l'expérience féminine. Les représentations collectives des garçons sur les filles et leurs trajectoires scolaires » in Sindjoun Luc (sd), (2000) *La biographie sociale du sexe. Genre, société et politique au Cameroun*, Editions Karthala et Codesria, p.79.

[56] Cité par Hèle- Laure Menthong, p.79

portée (la famille, la coutume ou la tradition, le droit, la politique, l'économie, la morale, la culture, l'éducation, les mass média, la science, etc.) »[57].

En effet, la famille traditionnelle, en Occident comme en Afrique, reposait sur une partition très tranchée : aux hommes étaient confié le dehors, l'activité professionnelle, la production, la charge de pourvoyeur des ressources financières de la famille ; aux femmes, le dedans, l'activité domestique, la reproduction, les tâches d'entretien ménager et d'éducation des enfants. Même si les femmes participaient à l'activité de production, le cadre de cette dernière a d'abord été celui de l'exploitation familiale. Il en est ainsi car, dans la logique sociale, l'homme est destiné à être chef de famille ou de ménage et censé en prendre charge. Et dans cette perspective, les statuts et les rôles des femmes sont subordonnés à ceux des hommes. Néanmoins, en Afrique, la position traditionnelle des femmes n'était pas aussi inférieure qu'on le croit généralement. Beaucoup d'auteurs ont fait mention de la place assez importante que les femmes occupaient dans les sociétés traditionnelles. Fatou Diop mentionne à cet effet *« l'existence des sociétés matrilinéaires et l'importance capitale accordée à la fécondité »*[58]. Selon A. B. Diop, au Sénégal, l'histoire nous a même appris l'existence de femmes occupant une position de pouvoir durant l'époque précolonial ; par exemple, au Walo, il y a eu deux reines dans la période décadente de la monarchie. Toutefois, ces cas constituent l'exception à la règle et, la colonisation a conduit à réduire la place de la femme dans la société et à renforcer la domination masculine.

Cette division des rôles sociaux de sexes s'accompagne par un certain nombre de comportements assimilés à chacune des parties. Sont attendues de l'homme des dispositions telles que la bravoure, le courage, la responsabilité, la virilité, etc. Quant à la femme, vouée aux rôles de mère et d'épouse, elle est appelée à servir son mari et ses enfants en étant une serviable et soumise à son mari et en veillant à l'éducation de ses enfants. Ainsi, elle doit avoir un certain nombre de qualité telles que la douceur, la patience, la serviabilité, la soumission à son mari. Donc dans la famille ou le ménage, son pouvoir de décision est limité devant l'homme et elle lui doit une totale soumission. Le document du ministère de la femme nous révèle que certaines normes islamiques telles que la valorisation du mariage et la soumission à l'homme, la maternité, la polygamie, le divorce, l'héritage, etc. ont un impact incontestable sur les rôles et statuts des femmes. A ce propos, il souligne que *« l'obéissance*

---

[57]Hèle- Laure Menthong, « Les cadres masculins de l'expérience féminine .Les représentations collectives des garçons sur les filles et leur trajectoires scolaires ».in Sindjoun, Luc (sd), 2000, *La biographie sociale du sexe. Genre, société et politiques au Cameroun*, Karthala et Codesria p.80.

[58]Fatou Diop, Bilan des politiques et perspectives sur la problématique des femmes au Sénégal. L'intérêt de l'analyse de genre, in *Revue Sénégalaise de Sociologie*, N°1, janvier 1997, p.94

de la femme au père, au mari, au tuteur ou au frère est une question fondamentale en Islam, qui se traduit, au Sénégal, par le fameux adage wolof : ligeey u ndey, añu dom[59] *»*[60]. Tous les attributs liés au statut de la femme sont inculqués chez l'enfant de sexe féminin depuis le bas âge. Par exemple à en croire Abdoulaye Bara Diop, dans la famille wolof, la mère doit initier ses filles *« aux travaux ménagers, à leur rôle de futures épouses. Elle leur apprend les bonnes mœurs, l'obéissance et la patience devant les hommes, dans cette société fortement dominée par eux. Vivant la plus grande partie de son temps avec ses filles, elle leur éduque non seulement par ses conseils, mais également par son comportement de mère courageuse, attentive à ses devoirs d'épouse modèle soumise à son mari »*[61]. Cette formation morale et pratique est censée permettre à la fille d'acquérir des outils nécessaires pour une bonne gestion de son futur foyer ; et par là même, détermine le comportement futur de la femme. On comprend dès lors l'attitude des femmes qui ont intériorisé l'image que la société leur donne d'elles-mêmes.

Au total, dans l'imaginaire populaire sénégalais, l'espace privilégié d'expression de la femme demeure le ménage. Toutes les activités qui lui sont destinées la confinent davantage à la sphère domestique (en tant qu'épouse et mère). C'est pourquoi, quelque soit sa situation socioprofessionnelle (ceci est d'autant plus vrai aujourd'hui ou dans ce que nous pourrions appeler le monde moderne), il est difficilement acceptable dans la société de voir une femme qui tarde à se marier ou qui reste célibataire durant toute sa vie. On comprend alors l'importance accordée au mariage des jeunes filles qui se fait parfois à un âge précoce, à la maternité, à l'exercice des travaux domestiques, etc. En somme, il lui est assigné un statut de dominée, de subordonnée, ou bien encore d' *« assistée »* pour reprendre le terme de Gora Mbodj[62], finissant et complétant l'œuvre de l'homme.

Cette perception liée au statut de la femme s'affirme ainsi en plus du ménage, dans tous les secteurs de la vie publique et induit des inégalités qui sont souvent en défaveur de la femme et de la jeune fille.

Certes, il y a eu beaucoup de changements qui ont eu à bouleverser les structures traditionnelles et conduit à la redistribution des rôles. Au Sénégal, on peut citer, entre autres, l'urbanisation rapide, la monétarisation de l'économie, les conséquences de la crise économique mondiale (« chocs pétroliers ») suivies des politiques d'ajustement structurel

---

[59] Traduit littéralement par: *« l'enfant aura pour repas le travail de sa mère »*

[60] MFEF, 1993, op cit p.138

[61] A. B. Diop, *La famille wolof*, 1985, Karthala, pp.51-52.

[62]Gora Mbodj, « La genèse de l'inscription différenciée des genres au Sénégal » in Beauchamp Claude (sd), *Démocratie culturelle et développement en Afrique noire*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1997, 209-222pages.

imposées au début des années 1980 aux pays pauvres, etc. Ceci a entraîné une baisse du pouvoir d'achat et, par conséquent, du niveau de vie, sans compter la crise de l'emploi qui s'en est suivie. Désormais, un seul salaire (celui du père), ne suffit plus pour prendre en charge tous les besoins de la famille. Celle-ci à besoin de tous ses bras pour subsister. De surcroît, dans beaucoup de ménages ce sont les femmes qui assurent les dépenses quotidiennes surtout quand le mari ne travaille plus.

En plus, la crise de la famille, qui se traduit par une fragilisation du mariage, fait que ce dernier n'est plus garant de *« promotion économique et sociale»* pour la femme. D'autant plus que les divorces, fréquents de plus en plus, entraîne l'accroissement de femmes chefs de ménage (famille monoparentale). A cela s'ajoutent les différentes politiques et sensibilisation concernant la femme ou le genre.

Tous ces facteurs entre autres ont posé les jalons, au niveau social, de la nécessaire participation des femmes à la vie active, celle des professionnels. En effet cette division tranchée de l'activité du masculin et du féminin perd du terrain. Cependant, la perception liée au statut de l'homme et de la femme reste encrée dans les mentalités comme idéologie de référence. Par conséquent les inégalités demeurent et, dans certains cas se renforcent. C'est d'ailleurs ce qui influe sur l'éducation. Il est partout reconnu que l'éducation favorise une meilleure participation à la vie sociale et économique. Cependant, malgré toutes les mobilisations pour l'éducation de la gente féminine depuis des années, les femmes continuent de faire l'objet d'inégalités sociales. Un des facteurs clés explicatifs de cette situation consiste aux conséquences liées aux inégalités scolaires dont les femmes sont souvent les grandes victimes. En effet si l'éducation est considérée comme moyen de sortir de la marginalisation des femmes, sa vocation est loin d'être réalisée. Les obstacles socio-culturels continuent de causer la sous-représentation continue des filles au fil de la progression scolaire. C'est pourquoi dans cette étude, nous voulons traiter de l'impact de ces déterminants sur les inégalités des chances des filles par rapport aux garçons dans les cursus universitaires en nous appuyant sur le cadre spécifique de l'université Gaston Berger.

On se demande alors pourquoi la sous-représentation des filles continue de persister à l'université alors que les critères d'admission ne font pas de distinction entre homme et femme ? Les étudiants étant orientés avec les mêmes critères de sélection et que les critères d'évaluation étant les mêmes pour chaque étudiant, existe-t-il des contraintes ou d'autres facteurs qui influent sur le cursus des étudiantes et les empêchant parfois d'avancer ? Cette situation n'induit-elle pas de nouvelles disparités sur le plan professionnel, surtout si l'on sait

qu'elle entraîne directement une faible production de femmes hautement diplômées. En sommes, toutes ces remarques nous poussent à nous demander si l'éducation a permis d'améliorer le statut de la femme. Le système éducatif ne reproduit-il pas les inégalités sociales entre l'homme et la femme sous une autre forme ? Face à cet ensemble d'interrogations nous nous sommes posé la question de recherche suivante :

Quels sont les déterminants qui expliquent la sous-représentation dans les cursus universitaires ?

I-2 : Hypothèse de travail

Nos recherches et entretiens exploratoires nous ont permis de poser cette hypothèse en guise de fil d'Ariane pour bien mener ce travail :

« La sous-représentation des filles dans les cursus universitaires peut être redevable à des facteurs socioculturels et environnementaux qui influent négativement sur leur comportement scolaire ».

I-3 Objectifs de la recherche

I.3-1 : Objectif général

Cette étude a pour objectif général de cerner les principaux facteurs qui expliquent la sous-représentation des filles dans les cursus universitaires.

I.3-2 : Objectifs spécifiques :

1- Déterminer la perception des étudiants par rapport aux rôles sociaux de genre et la hiérarchisation des objectifs sociaux à atteindre.
2- Montrer la corrélation qui existe entre les représentations liés rôles sociaux de genre et les attitudes et attentes vis-à-vis des études

I.4. Justification du choix du sujet

Le choix de ce sujet n'a pas été fait de manière fortuite : il s'explique par plusieurs raisons. Tout d'abord, la problématique de l'éducation des filles et des femmes est de nos jours un sujet d'actualité et ne peut laisser personne indifférent. Les institutions spécialisées (notamment l'Unesco) de même que les organismes de développement, les ONG, les autorités politiques, de même que la société civile, ont pris conscience de l'importance de l'éducation. Dès lors, partout dans le monde, les experts en développement ne cessent d'affirmer qu'il est impossible d'atteindre un niveau de vie acceptable sans une prise en compte de l'éducation dans le processus de développement. Et ceci ne peut se faire, si une grande proportion de la population mondiale (les femmes) reste, totalement ou en partie, exclue.

Et pourtant, malgré l'importance reconnue de l'éducation et les efforts déployés jusqu'ici, l'éducation des filles et des femmes connaît encore des insuffisances surtout dans les pays en voie de développement. Celles-ci se manifestent tant au niveau de l'accès qu'à celui des performances, du maintien et de l'orientation. Cette situation prévaut à tous les niveaux : du primaire au supérieur en passant par le moyen/secondaire. L'université n'échappe pas à cette réalité.

C'est pourquoi, dans le choix de notre sujet de recherche en rapport avec la poursuite de notre formation en sociologie et en nous inscrivant dans la perspective « genre et société », nous avons voulu apporter notre modeste contribution à l'intelligibilité du phénomène en question. Etant donné qu'il nous est impossible de faire une étude portant sur tous les niveaux de l'éducation, nous avons jugé opportun de nous limiter à l'enseignement supérieur (l'université en particulier), car, d'après nos recherches, il existe peu de travaux traitant de la question.

Enfin, l'université Gaston Berger a été retenue parce que, ce qui a surtout frappé notre attention c'est la flagrante sous-représentation des étudiantes. Nous voulons ainsi comprendre pourquoi, dans une université réputée d'excellence, où l'admission est limitée et se fait par ordre de mérite, les filles sont l'objet d'une sous-représentation croissante.

I.5 : conceptualisation et construction du modèle d'analyse

I.5-1 : Définition des concepts :

Dans tout travail scientifique, il convient d'une part, d'élucider les concepts clés qui apparaissent dans la formulation du sujet et d'autre part, d'expliciter les concepts clés de l'hypothèse afin d'en déterminer les principaux indicateurs. Ainsi, les principaux concepts devant faire l'objet d'explicitation sont constitués par le groupe de mots suivant : genre, éducation, sous-représentation, facteurs socioculturels et environnementaux et comportement scolaire.

Le concept de genre

Le terme « *genre* » (qui vient de *« gender »* en anglais) désignant en général l'espèce ou la catégorie (notamment grammaticale), connaît une nouvelle acception. Il s'agit d'un concept nouveau inclus de nos jours dans la majorité des recherches en développement mais aussi, dans tous les autres domaines de la vie sociale et économique.

Emmanuelle Le Nouvel souligne le caractère pluridisciplinaire du concept genre. Il démontre ainsi sa dimension anthropologique. En effet selon lui, l'anthropologie s'est révélée déterminante dans l'éclaircissement de la confusion qui existe habituellement entre le fait biologique désigné par le sexe et le fait social ou symbolique désigné par le genre. Ainsi, *« la différence des sexes, si elle procède d'une « nécessité biologique », est aussi un principe universel d'organisation sociale. Ainsi les rapports entre hommes et femmes sont au cœur des trois « piliers » universels de la société que sont pour C. Lévi-Strauss, la prohibition de l'inceste, l'existence d'une forme reconnue d'union et la répartition sexuelles des tâches. Par ailleurs, comme toute donnée « naturelle », le dualisme sexué est à l'origine de ce que les anthropologues appellent une idéologie, qui généralise l'attribution aux éléments, aux attitudes, aux pratiques, d'une dimension « sexuée », d'une propriété, ici le masculin et le féminin : à ce niveau, les genres féminin et masculin n'entretiennent plus qu'un lointain rapport avec la définition prosaïque du sexe biologique»*[63].

Quoique liés aux différences entre l'homme et la femme, les notions de sexe et de genre ont des connotations distinctes. Le sexe marque les caractéristiques biologiques (permanentes et immuables) des hommes et des femmes, communes à toutes les sociétés et à toutes les

[63] Emmanuelle Le Nouvel, Comprendre le concept genre, IFAID (Institut de formation et d'appui aux initiatives de développement), 2001, www.genreenaction.net, p.02

cultures. Quant au genre, il se réfère à celles construites socialement ; c'est un principe d'organisation sociale.

Selon Betty A. Reardon, le genre *« couvre l'ensemble des normes et des rôles qu'une culture considère comme propre aux femmes et aux hommes. C'est le « sexe social », distinct du « sexe biologique »*[64]. L'auteur met en exergue le caractère acquis du genre : il s'agit donc d'un construit social. Car, selon ce dernier, *« établis culturellement et construit socialement, le rôle des hommes et des femmes et les relations entre les sexes résultent de l'intention humaine et sont, (...) susceptibles de changer ».*[65]

Selon cette acception, à travers les différences biologiques relatives au sexe, les sociétés ont établi des rôles définis socialement, des valeurs et des attitudes qu'elles considèrent comme approprié à un sexe ou à un autre. Le genre est une construction sociale fait par et pour les hommes et donc ces attributs liés au genre peuvent changer.

La définition de Luc Sindjoun va dans ce sens car selon lui, le genre désigne *« la construction sociale des différences sexuelles à travers différents mécanismes, cadres et processus »*[66]. Il s'agit d'une socialisation de la biologie autrement dit, le travail par lequel on transforme les différences physiques en différences sociales. Dès le bas âge, l'individu est soumis à un moulage qui transforme son mental, sa psychologie etc. et acquiert des reflexes et attitudes lui permettant de s'affirmer vis-à-vis de sa société et de soi même en tant qu'homme ou femme.

Le genre se réfère aux attributs sociaux, aux rôles, activités, responsabilités et besoins socialement établis et associés à la masculinité/ féminité d'une personne en tant que membre d'une communauté insérée dans un environnement donné. Il compte parmi les variables transversales, la répartition des ressources et des privilèges.

De toutes ces définitions, on peut retenir plusieurs remarques :

- Le genre est une construction sociale : il s'agit de conventions qui attribuent aux hommes et aux femmes des identités et des rôles différents. En d'autres termes, les activités d'un homme ou d'une femme, ses comportements, sa place ou son statut etc. dans le groupe sont codifiés sur la base de la perception que les diverses sociétés ont des différences physiques et des présupposés de goûts, tendances et capacités des hommes et des femmes.

---

[64]Betty A. Reardon, *L'éducation pour une culture de la paix : la prise en compte du genre*, UNESCO, 2003, p.04.

[65] Idem. p.04

[66]Luc Sindjoun (sd), *La biographie sociale du sexe. Genre, société et politique au Cameroun,* Karthala et Codesria, 2000, p.06.

- Le genre n'est pas une catégorie homogène. Les relations entre les hommes et les femmes sont déterminées par l'ensemble des autres catégories sociales que sont la tradition, les pratiques sociales, culturelles, politico-administratives et institutionnelles.
- Le genre est un concept interactif car les rôles et les pratiques des femmes se définissent et s'analysent en fonction de celles des hommes et vis versa.
- Enfin, le genre est dynamique, changeable selon les conditions économiques, politiques, physiques/environnementales etc.

A la lumière de toutes ces propositions, nous définissons le genre comme l'ensemble des attributs sociaux, des rôles, des activités, des responsabilités et des besoins établis socialement et associés à la masculinité et à la féminité d'un individu inséré dans un environnement social donné. Ceci détermine l'identité de genre autrement dit, la façon dont les femmes et les hommes sont perçus mais aussi les comportements que la société attend d'eux en termes d'action et d'idée et par conséquent, la façon dont ils ou elles doivent penser et agir.

Ainsi les relations de genre sont des relations de pouvoir qui unissent les hommes et les femmes dans une société. Elles déterminent l'accès aux ressources matérielles (terre, éducation, etc.) et immatérielles telles que le pouvoir et, sont fondamentalement basées sur l'inégalité qui se traduit par la subordination de la femme sur l'homme. Car le genre implique le partage des rôles et des responsabilités ; de ce fait, hormis les rôles biologiques, les activités de reproduction sociale (les services liés à l' « entretien » de la force de travail : soins aux enfants et aux personnes âgées, cuisine et ménage destinés à la famille) et communautaires sont essentiellement dévolus aux femmes contrairement aux activités de production assignées essentiellement aux hommes.

Partant de là, on peut dire que les étudiants et les étudiantes prennent positions dans le système universitaire en se référent aux modèles sociaux attribués à leur sexe. Ainsi les attitudes et attentes vis-à-vis des études sont influencées par ces modèles.

Education

La notion d'éducation est perçue de façon générale comme un processus d'inculcation à des individus, des valeurs, normes et pratiques sociales qui permettent leur intégration dans la société.

C'est ainsi que Durkheim le définit de la manière suivante : *« l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie*

sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. »[67] Pour Durkheim, pour qu'on parle d'éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes et, une action des premiers sur les seconds. Il reste donc à définir la nature de cette action. Chaque société ou chaque milieu social particulier se fait un idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant du point de vue physique, intellectuel que moral que l'éducation doit réaliser. En effet selon l'auteur, il y a en chaque individu, deux êtres inséparables. L'un c'est ce qu'il appelle *« l'être individuel »* constitué de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à l'individu lui-même et aux évènements de sa vie personnelle et l'autre c'est *« l'être social »* formé d'un ensemble d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en l'individu, non pas sa personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont il fait partie ; il s'agit des croyances, des croyances religieuses et des pratiques morales, des traditions nationales ou professionnelles, des opinions collectives de toute sorte. Ainsi donc, le but l'éducation c'est de reconstituer cet être social en chaque individu autrement dit, d'ajouter à *« l'être animal un être social »*. Elle est assurée par des institutions comme la famille, les groupes des pairs, mais aussi l'école. Car selon lui, dans les sociétés modernes ou industrialisées, où la division du travail se développe de plus en plus, la mission d'éducation ne peut être confiée aux seuls famille ou groupes des pairs. Le rôle de l'école devient capital et le système scolaire est considéré comme un sous-système social qui véhicule des savoirs, mais également des valeurs et des normes, des systèmes de codification etc.

Le sens donné par Durkheim à l'éducation est celui de la socialisation. C'est une action exercée par les adultes plus précisément, les parents et les maîtres sur les enfants dans le but de permettre leur intégration sociale. Cette action est générale et se fait de manière continuelle. Il n'y a pas de moment où les enfants ne soient en contact avec les adultes ou ne reçoivent de leur part l'influence éducative. Car, cette influence ne se sent pas seulement aux courts moments où parents ou maîtres communiquent consciemment leurs expériences par le biais d'un enseignement proprement dit, aux enfants. Elle se fait aussi incessamment de façon inconsciente : par les paroles prononcées, par les actes accomplis, les adultes façonnent d'une manière continue l'esprit des enfants.

---

[67] E Durkheim, *Education et sociologie*, 8e éd., « Quadrige », 2003, p.51.

Le sens donné ici à l'éducation est très vaste car comme le souligne Marie Duru- Bellat et Agnès Van- Zanten, *« les mécanismes par lesquels une société transmet à ses membres les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'elle estime nécessaires à sa reproduction sont d'une infinie variété. »*[68]

J. M. Berthelot propose une définition plus détaillée du concept d'éducation. Cette dernière est assimilée selon lui à une *« socialisation consciente de ses fins »*[69]. De ce fait, ce concept se distingue de l'instruction qui est *« une socialisation portant sur les savoirs »*[70], de la scolarisation qui renvoie *« à un mode déterminé de socialisation caractérisé par l'existence d'une institution spécifique, d'un corps d'agents spécialisés, la détermination des normes précises définissant tant leurs contenus que les modalités de l'acquisition et, enfin, la détermination de la population scolaire »*[71] et de la socialisation qui désigne *« l'ensemble des processus et des procédés par lesquels un groupe produit sa descendance comme population sociale »*[72]. A la lumière de Berthelot, la socialisation est une notion englobante. Elle renferme l'éducation, l'instruction et la scolarisation ayant entre eux, une légère différence mais un même objectif l'intégration sociale de l'individu autrement dit, la socialisation.

Patrick Livenais et Jacques Vaugelade définissent le concept d' *« éducation »* en le différenciant de l' *« enseignement »* et de l' *« école »*. Ainsi selon lui, « *l'éducation concourt au développement des capacités physiques, intellectuelles, artistiques et morales de l'individu ; elle le familiarise aussi avec les usages de sa société »*[73].

Quant à l'enseignement, il est constitué du programme scolaire et des méthodes pédagogiques et enfin, *« l'école publique ou privée, confessionnelle ou laïque, mixte ou non, est le lieu de cet enseignement collectif et assume une fonction évidente de socialisation. »*[74]
L'acception donnée à la notion d'éducation est assez large car elle renferme la socialisation et la scolarisation ou l'instruction.
C'est ainsi que à en croire Françoise Ropé, le concept d'éducation *« est entendu au sens plus large que l' « école » (le système scolaire) et comprend, parce qu'elle est liée à l'école et à la*

---

[68] Marie Duru- Bellat et Agnès Van- Zanten, *La sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2001, p.07
[69]Cité par G. Mbodj, *Corporéité et socialisation en milieu wolof. Place et importance du corps et des pratiques corporelles dans la société (traditions et changements)*, Thèse de doctorat d'Etat ès-Lettres et sciences humaines, Université de Toulouse – Le Mirail, Institut de sciences sociales, 1987, p.157.
[70] Idem.
[71] Idem.
[72] Idem.
[73] Patrick Livenais et Jacques Vaugelade, *Éducation, changements démographiques et développement,* Paris, ORSTOM 1993, p.07
[74] Ibid. p.07

formation des jeunes, la socialisation effectuée dans la famille. Toutefois, il n'inclut pas (par convention) la formation des adultes »[75].

Nous retenons pour cette étude, l'éducation au sens de l'instruction.

Suite à la loi d'orientation de 1991, le système éducatif sénégalais est subdivisé en trois grands cycles : le cycle fondamentale qui regroupe le préscolaire et le primaire, le secondaire qui englobe le cycle moyen et secondaire et enfin l'enseignement supérieur. Ce dernier a pour objectif selon la lettre de politique générale pour le secteur l'éducation et la formation de février 2000, la formation de cadres de niveau supérieur, la recherche et le service à la communauté. Ce sous-secteur de l'éducation comprend les universités publiques et privées, les écoles de formation professionnelle, les CUR (Centres Universitaires Régionaux).

En ce qui nous concerne, nous sommes en présence d'une université publique.

Sous-représentation :

Pour mieux saisir ce concept, il s'avère intéressant d'expliciter les deux termes qui le composent.

Tout d'abord, on retrouve dans ce concept le préfixe ***« sous- »*** tiré de la préposition ***« sous »*** qui selon le dictionnaire de la langue française, marque la position inférieure ou intérieure par rapport à quelque chose, marque la dépendance, la cause ou la situation dans le temps.

Ensuite le terme ***« représentation »*** provient du verbe représenter qui veut dire selon Louis-Marie Morfaux et Jean Lefranc[76], remplacer, détenir légitiment les pouvoirs d'une autre personne. A. Lalande va aussi dans le même sens en le définissant de la manière suivante : *« tenir la place d'une ou de plusieurs personnes, leur être substitué dans l'exercice de leur droit ou pour la défense de leurs intérêts »*[77]. Dans ce cas, le terme de ***« représentation »*** signifie le fait de représenter une ou plusieurs personnes. Dans cette logique, la sous-représentation suppose une relation entre le nombre des concernés et la prise en compte de leurs intérêts. Ce qui ne correspond pas exactement au sens qui lui attribué dans cette étude.

En ce qui nous concerne, nous le considérons au sens mathématiques du terme comme une présence déficitaire des filles dans les effectifs universitaires par rapport aux garçons. Autrement dit une représentation inférieure à 50 % des filles par rapport à l'ensemble des étudiants.

---

[75] *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert/Seuil, 1999, p.51.

[76] Louis-Marie Morfaux et Jean Lefranc, *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris Armand Colin, 2005.

[77] André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 1926, p. 292

Déterminants socioculturels et environnementaux :

Le concept « **socioculturel** » est défini par le dictionnaire de sociologie comme un *« adjectif qualifiant des caractéristiques et des situations sociales du point de vue culturel dans un cadre socio-éducatif »*[78].

Cette définition rejoint celle proposée par Madeleine Grawitz dans le Lexique des sciences sociales qui s'avère encore plus explicite en considérant ce concept comme les *« facteurs sociaux et culturels faisant partie d'un ensemble : famille, milieu qui interviennent de façon favorable ou non dans l'éducation »*[79]. Dans cette logique, ce concept est relatif à la culture et à la société, en tant que ces deux entités sont inséparables. L'individu est souvent influencé dans ses actions par les données culturelles liées à sa société. En tant qu'individu inséré dans un cadre social bien déterminé, il agit souvent en fonction de la culture de cette dernière. Ainsi, ces facteurs sociaux et culturels, constituent des éléments importants qui peuvent influer sur l'éducation scolaire de celui-ci. Cette signification du concept socio-culturel répond au sens qu'on l'accorde dans cette étude.

Cependant, pour mieux le comprendre, il convient d'expliquer les deux termes qui le composent à savoir : la société et la culture.

Société : dans la langue française, la société désigne un ensemble organisé d'individus dont les relations sont régies par des règles, des coutumes ou encore, le milieu humain dans lequel on vit. A notre avis, ces deux acceptions sont liées car cet ensemble d'individus vit dans un milieu bien déterminé.

Selon Durkheim le social apparaît sous des phénomènes spécifiques appelés des *« faits sociaux »,* plus ou moins isolables dont les agencements constituent ce qu'on appelle communément les cultures. Dans cette logique, cette notion s'oppose à celui de nature. Ici, la société est intrinsèquement liée à la culture car, cette dernière est la marque fondamentale de l'existence humaine. Ainsi, tout groupe constitué de manière relativement stable présente des traits culturels repérables et semblables à ceux d'autres groupes. Ces traits procèdent des interactions permanentes dans le temps et extensibles dans l'espace, que nouent entre eux les membres du groupe. Donc la marque fondamentale d'une société c'est qu'elle est constituée d'individus vivant non pas isolément mais en interaction ou en interdépendance. Ces interactions ne sont possibles que grâce aux éléments de cultures.

---

[78] *Dictionnaire de sociologie*, Dictionnaires Le Robert/Seuil, 1999, p.485

[79] M. Grawitz, *Lexique des sciences sociales*, 8e éd. Dalloz, 2004, p.376

C'est ainsi que Michel Lalonde soutient que *« ce qui caractérise au premier chef la société humaine, c'est que l'interdépendance qui la constitue met en présence non pas simplement des sujets singuliers et des actions tout aussi singulières, mais surtout ces sujets et ces actions fondues dans les catégories du langage. »*[80] De ce point de vue, les catégories du langage, qui font partie de la culture, constituent les conditions clés de la vie en société. Car cette dernière se présente comme un vaste système d'interaction et de communication à l'intérieur duquel, chacun vit à côté et avec les autres, aidée dans cette tâche par valeurs et les normes sociales… L'individu appartenant à la société est inséré dans un cadre conceptuel en l'occurrence les rôles qui définissent son mode d'appartenance à cette dernière.

Au total, on remarque à travers les différentes définitions proposées que la société et la culture sont liées et indissociables. Pour qu'on parle de société humaine, il est indispensable qu'elle soit associée à une culture. D'où l'intérêt de définir la notion de culture.

Culture : Le terme de culture revêt une mosaïque de définitions car chaque auteur le définit selon sa propre conception.

Ainsi donc, la culture consiste selon Ralph Linton, en une *« configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société »*[81]. Le terme de configuration suppose selon lui *« que les différents comportements et les résultats de comportements qui constituent une culture sont organisés en un ensemble modelé (patterned) »*[82]. Et par le terme de *« comportement appris »*, l'auteur entend *« les activités qui doivent être classées comme faisant partie d'une configuration culturelle donnée se trouvant limitées à celles dont la forme a été modifiée par un processus d'apprentissage »*[83]. Cette définition de Linton assigne à la culture quatre acceptions :

- La culture comme apprentissage des formes de comportements
- La culture comme résultat : confronté une situation nouvelle, l'individu agit non seulement en fonction de la réalité objective de celle-ci, mais également d'après les valeurs, les attitudes, les connaissances qu'il a acquises et qui résultent de son expérience passée.

---

[80] Michel Lalonde, *Comprendre la société. Une introduction aux sciences sociales*, ed. Télé Université et Presses Universitaires de Rennes, 1997, p. 121

[81] Ralph Linton, Le fondement culturel de la personnalité, Paris Dunod, 1999 (1945 pour l'originale en anglais), p.33

[82] Idem, p. 33

[83] Ibid. p.33-34

- La culture comme participation : un modèle de comportement particulier, une attitude ou une connaissance pour qu'ils soient considérés de culturel doivent être communs à deux ou plusieurs membres de la société.
- La culture comme transmission : la participation aux éléments de comportements est fonction de leur transmission d'un individu à l'autre par le biais de la socialisation de l'imitation ou de l'instruction. Il s'agit de processus qui s'opèrent à travers le temps, et la plupart des éléments qui constituent une configuration culturelle, transmis de génération en génération, persistent au-delà de la courte durée de vie des membres de la société. La culture de la société dans laquelle il est élevé, constitue donc son hérédité sociale, distincte de son hérédité biologique.

Cette définition de la culture quoique intéressante, ne permet pas de voir de façon claire tous les indicateurs constitutifs de la culture.

Selon Guy Rocher, la culture est *« un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte».* Cette définition est certes instructive et extensive, mais elle gagnerait en précision en montrant quelles sont ces manières de penser, d'agir et de sentir.

Concernant Marc Montoussé et Gilles Renouard, la notion de culture au sens sociologique et anthropologique désigne *« l'ensemble des croyances, des valeurs, des normes et des pratiques communes à un groupe social donné »*[84]. Selon ces auteurs, la culture a une double fonction. Premièrement elle assure la cohésion sociale en conférant une légitimité aux relations sociales ; en donnant sens aux liens qui unissent les hommes qu'ils soient issus de la division du travail, de la proximité géographique ou de la volonté de se reproduire. Deuxièmement, elle permet l'intégration des individus dans le groupe autrement dit, l'adhésion aux valeurs de la communauté et le respect des normes. Ces fonctions confèrent à la culture le qualificatif d'héritage social car transmise de génération en génération par le biais d'agents de socialisation comme la famille, l'école, etc. mais c'est un héritage qui se transforme à cause des conflits culturels.

De toutes ces définitions, on peut retenir que la culture est un ensemble composé globalement de quatre éléments liés et transmis de génération en génération. Il s'agit des valeurs, des normes, des institutions et des aspects de la culture matérielle.

---

[84] Marc Montoussé et Gilles Renouard, *100 fiches pour comprendre la sociologie*, BREAL, Rosny, 1997, p.74.

- Les systèmes de valeurs comprennent les idées (croyances, croyances religieuses, la morale…) sur ce qui semble important dans la vie. Elles guident le reste de la culture.
- Les normes sont constituées par les attentes sur la façon dont les personnes doivent se comporter dans diverses situations. Elles sont régies en fonction des valeurs. Chaque culture a des méthodes, appelées sanctions, pour imposer ses normes. Elles peuvent être formelles ou non formelles et varient avec l'importance de la norme ; les normes qu'une société impose formellement ont le statut de lois.
- Les institutions sont les structures de la société dans lesquelles les valeurs et les normes sont transmises. On peut citer par exemple, la famille, l'école, le groupe des pairs, etc.
- Et enfin, les choses ou les aspects de la culture matérielle par exemple les productions intellectuelles, artistiques etc., qui dérivent des valeurs et des normes d'une culture.

Suite à ces différentes définitions, on considère comme socio-culturel tout ce qui relatif aux valeurs, normes, attitudes relatifs à l'organisation sociale, qui permettent l'intégration et la cohésion sociale. Ces éléments de culture sont acquis par l'individu par le biais de la socialisation et lui permettent d'agir en tant que membre d'un environnement socio-culturel donné.

Appliqué à notre étude, ces déterminants socio-culturels renvoient au genre, autrement dit, les statuts et rôles assignés à la femme, les attentes sociales à l'égard de la femme.

Environnementaux : S'agissant du concept *« environnementaux »*, il est le pluriel d' *« environnemental »* qui signifie ce qui est relatif à l'environnement. Le terme environnement employé ici est distinct de l'environnement naturel (tels que la température, le terrain, la nourriture disponible, etc.). Il s'agit de l'environnement humain ou social qui est défini par Ralph Linton comme *« un groupe organisé d'individus, c'est-à-dire en une société, et une façon particulière de vivre qui est caractéristique de ce groupe. C'est l'interaction de l'individu avec la société et la culture qui détermine la formation de la plupart de ses modèles de conduites, et même de ses réponses affectives les plus profondes»*[85]. Il consiste au milieu dans lequel l'individu se développe et agit.

A notre niveau, l'environnement renvoie non seulement à la société dans laquelle les étudiants appartiennent mais également au cadre universitaire qui est lui-même lié au contexte social dans lequel il s'insère. C'est pourquoi l'influence des représentations de genre ne s'affirme pas exclusivement hors du milieu universitaire, elle s'exprime dans l'université dans l'interaction enseignants/étudiants, dans le rapport entre étudiants, etc. C'est pourquoi certains

[85] Ralph Linton, op.cit. p.16

facteurs liés à l'environnement universitaire ne sont pas sans influence sur les inégalités scolaire entre sexe. Il s'agit principalement de la longueur du cursus universitaire, non prise en compte de la spécificité du genre dans le mode de gouvernance de l'université, attitudes décourageantes de certains enseignants, harcèlement sexuel du côté des enseignants et du personnel administratif, manque de modèle à imiter, etc.

Comportement scolaire :

Dans le langage courant, le comportement signifie la manière de se conduire extérieurement ou une réaction à une situation.

Selon Ralph Linton, le comportement *« englobe toutes les activités de l'individu, qu'elles soient explicites ou implicites, physiques ou psychologiques »*[86] ; de ce fait, apprendre, penser, etc. doivent être tenus comme des formes de comportement au même titre que les mouvements musculaires coordonnés impliqués par les opérations techniques.

Quant à Weber, il inclut dans l'action et le comportement la signification subjective de l'acteur social. De ce fait, le comportement renvoie à l'activité humaine composée d'une suite d'actions et aux motivations qui sont à la base de cette activité. C'est dans ce sens que nous l'entendons dans ce travail.

Dans ce cas, le comportement scolaire regroupe non seulement les activités scolaires observables, mais aussi l'ensemble des croyances, des motivations et attitudes qui les inspirent. Dans le cadre de notre travail, les comportements scolaires concernent : le sens donné aux études (intérêts et inconvénients), les objectifs visés à travers les études universitaires, la motivation pour les études, l'ambition scolaire, le projet professionnel.

I.5.2. Construction du modèle d'analyse

Pour réaliser cette étude, nous allons nous appuyer sur certaines démarches théoriques qui nous servirons d'orientation. Dans cette procédure, nous allons nous référer à J-M Berthelot dans sa théorie des schèmes d'intelligibilité du social[87].

Dans le cadre de cette étude, nous essayons d'analyser l'impact des déterminants socio-culturels et environnementaux sur la sous-représentation scolaire des filles. Autrement dit, nous essayons de démontrer que ce sont les déterminants socioculturels et environnementaux qui expliqueraient les inégalités scolaires selon le sexe dont les filles sont victimes.

---

[86] Ralph Linton, op.cit. p.34

[87] J.-M. Berthelot, *L'intelligence du social*, 1990

Ceci nous met dans une situation de relation causale avec une variable explicative qui est les déterminants socio-culturels et environnementaux et une variable dépendante qui est la sous-représentation des filles. Ce qui nous pousse à nous référer au schème causal avec le programme nomothétique qui a la formule suivante:

(A ρ B) = [B=f (A)]

Il vise, à travers la décomposition des phénomènes en variables, à élaborer un modèle de relations de dépendance causale. Cela signifie que l'élément à expliquer B (inégalités scolaires des filles) dépend de A (facteurs socio-culturels et environnementaux) dans la situation où A serait la cause unique de B ; l'on ne puisse avoir B sans avoir A et que toute variation de A entraînerait une variation de B. A est la cause et B l'effet ou l'image ou la conséquence. A et B sont distincts soit réellement ou analytiquement. A est conçu comme étant nécessairement antérieur à B soit chronologiquement, soit logiquement.

Ce modèle s'inscrit dans la logique de la vision durkheimienne selon laquelle, la cause déterminante d'un fait social doit être recherchée parmi les faits sociaux antécédents et non parmi les consciences individuelles. Donc, pour lui, c'est la société qui détermine les individus tout en exerçant une contrainte sur eux. Pour expliquer un comportement individuel il faut le rapporter au social.

Tableau 1 : Récapitulation des équivalences conceptuelles des composantes du schème causal dans l'hypothèse

Composantes du schème causal	Equivalences conceptuelles
A : déterminants socio-culturels et environnementaux	Statut social, sens et place donnés aux études, impact de l'environnement universitaire.
B : inégalité des chances des filles	Ambitions scolaires réduites, manque de motivation pour les études.
[B=F(A)]	Sous-représentation des filles

Par ailleurs, comme il est difficile, voire presque impossible, de se servir d'un seul schème, et de réduire à néant les consciences individuelles pour explorer l'ensemble d'un phénomène social, nous allons compléter ce schème par celui actantiel pour montrer que les individus ne sont pas totalement déterminés par des faits sociaux qui leurs sont extérieurs. Car en effet, les analyses sur le genre démontrent qu'il y a à travers le comportement de chaque

acteur un ensemble de significations qui rendent possible son action. Ce schème se caractérise par la formule suivante :

(A ρ B) = B ϵ S, S {Σa→ Σe→ B→S}

En considérant que B (la sous-représentation des filles) appartient à S (environnement socio-culturel), ce schème signifie qu'il y a un ensemble d'actions **Σa** (comportements scolaires des filles et des garçons) qui produisent l'ensemble des effets **Σe** (l'effet de leurs actions combinées), et ceci contribue à l'existence du phénomène B qui est la résultante du comportement des acteurs impliqués. Ces acteurs étant intégrés à un champ ou une situation, ou encore dans un contexte appelé système d'action (environnement socio-culturel), leur effet de masse, entraînant B, exercent en retour une action sur le système considéré.

En effet, le schème actantiel accorde une grande liberté à l'acteur et implique la reconnaissance de l'intentionnalité de l'action qui lui permet de s'intégrer de telle ou telle autre manière dans le système scolaire. Et pour cela, nous allons ajouter au schème actantiel, le modèle théorique de l'individualisme méthodologique de BOUDON. Selon lui, pour expliquer un phénomène social quelconque, il faut reconstruire la motivation des individus concernés par le phénomène et considérer celui-ci comme le résultat de l'agrégation des comportements individuels dictés par ces motivations. Le social est donc la résultante des comportements rationnels des acteurs individuels. L'acteur est guidé par une intentionnalité, mais il est placé dans une situation où il doit prendre en compte les contraintes qui contrarient ses objectifs ; toutefois, il a la liberté de choisir entre plusieurs actions possibles.

I.5.3 : Schéma du modèle d'analyse

Déterminants socioculturels et environnementaux

Spécificité sexuée de la socialisation

- représentations liées aux rôles de genre
- attentes sociales à l'égard des femmes
- place accordée au mariage (par les parents et par la fille)

Impact de l'environnement universitaire

- attitudes décourageantes des enseignants et du personnel
- harcèlement sexuel
- la question du genre dans la gouvernance
- manque de modèle féminin à imiter ;
- longueur du cursus universitaire
- chômage.

Comportement scolaire

Attitudes face aux études

- sens donné à l'instruction poussée (intérêt et inconvénients) ;
- motivation pour les études

Attentes vis-à-vis des études

- objectifs visé à travers les études
- ambition scolaire

Sous-représentation

- présence déficitaire des filles dans les effectifs généraux des étudiants
- faible présence des filles au 3ème cycle

Chapitre II : Approche méthodologique

Tout travail scientifique nécessite bien une méthodologie c'est-à-dire, comme l'explique Abdoulaye Niang, *« une logique opératoire consistant en des démarches pratiques et rationnelles que le chercheur doit effectuer dans le cadre de ses observations, et dont la finalité est la production de résultats vérifiables ».*[88] C'est pourquoi pour la réalisation de ce mémoire, nous avons suivi un certain nombre de procédés qui nous ont permis de trouver les informations nécessaires pour notre sujet et d'obtenir en fin de compte, des résultats fiables.

II.1 : histoire de la recherche

La recherche s'est déroulée en deux phases essentielles : la phase exploratoire et l'enquête proprement dite.

II.1-1 : la phase exploratoire :

Une fois notre question de départ posée, on a entamé l'étape exploratoire. Cette phase exploratoire s'est essentiellement constituée de la recherche documentaire et des entretiens exploratoires.

II.1.1-1 : La recherche documentaire :

La recherche documentaire est effectuée essentiellement au niveau de la Bibliothèque centrale de l'université Saint-Louis, de celle de Dakar (l'UCAD), au centre de documentation des sections de sociologie et de géographie, au centre culturelle française, etc. et par la location de livres au campus. Nous avons également consulté l'Internet principalement à l'AUF, de l'UVA etc. ce qui nous a permis de consulter plusieurs sites comme le site de l'IRD…Cette recherche nous a permis de consulter des ouvrages, des articles, des mémoires et thèses afin de recueillir des informations en relation avec notre sujet, d'explorer les différentes approches sur le sujet et ainsi nous aider à construire notre problématique. Les données statistiques nous ont été d'un appui considérable. Elles ont été recueillies dans les

[88] Abdoulaye Niang, « Le sociologue, les réalités socioculturelles du milieu d'étude et les problèmes posés par l'emploi du questionnaire : le « Dialogue méthodique » une alternative culturelle ? » in *Annales de la faculté des lettres et sciences humaines,* p.84.

documents trouvés, à la DPS (direction de la prévision et de la statistique) de Dakar mais aussi et surtout au niveau du service central de la scolarité de l'UGB. Mais ce procédé a été complété par les entretiens exploratoires.

II.1.1-2 : Les entretiens exploratoires :

Cette étape s'est déroulée parallèlement à la recherche documentaire. Elle consistait non seulement à nous débarrasser des prénotions, à compléter ce que nous avons appris à travers la lecture, mais aussi pour mieux connaître les réalités du milieu concernant notre sujet et de construire l'hypothèse.

C'est ainsi que nous avons eu des séances d'entretiens avec le chef de la scolarité et de l'insertion professionnelle, le directeur des ressources humaines du rectorat et quelques enseignants. Cette étape nous a beaucoup aidé dans la collecte des données statistiques portant sur les étudiants mais aussi à avoir leurs points de vue sur la place des femmes dans l'université. Elle nous a permis en plus d'avoir des données qui nous permettent de faire la présentation du milieu.

En plus, on a eu à effectuer des entretiens flottants avec certains étudiants (filles et garçons) avec comme question principale : quels sont les problèmes liés aux parcours des filles dans l'université ? Cette tâche a été complétée par des discussions informelles avec des étudiants et certains membres du personnel.

II.1.2 : La pré-enquête :

Cette étape a consisté à tester le questionnaire. Elle a consisté à l'administration du questionnaire nouvellement élaboré à une dizaine d'étudiants. Le but de ce travail était de vérifier son applicabilité et de corriger ainsi les insuffisances commises lors de sa conception. Ceci nous a permis de reformuler certaines questions et de supprimer d'autres moins intéressantes.

II.1.3 : L'échantillonnage :

En fait la population estudiantine inscrite en 2006-2007 a pour effectif total 4410 étudiants dont 3189 garçons et 1221 filles. Mais étant donné que le nombre d'étudiants est important, nous ne disposons de temps et de moyens pour les interroger tous. Nous avons élaboré un échantillon d'étudiants à interroger avec comme facteur de différenciation, la variable sexe. Dans le cadre de cette étude, notre objet principal ce sont les filles et les problèmes liés à leurs parcours. Mais pour mieux cerner ce problème, il paraissait judicieux de faire l'étude en prenant en compte le genre masculin car quand on parle d'inégalité des filles c'est par rapport aux garçons. Ceci nous a permis de comparer les réponses des filles et des garçons afin de trouver les problèmes spécifiques aux filles. C'est pourquoi notre population-mère est composée par les étudiants des deux genres. Ceci est fait en respectant un certain nombre de procédés.

On a choisit comme taux d'échantillonnage 1/30 ; ce qui nous a permis d'obtenir au total 148 étudiants (filles comme garçons) à interroger.

Étant donné que nous devons prélever le nombre de filles et de garçons à interviewer séparément, la norme de la représentativité convient à diviser le taux d'échantillonnage par l'effectif total des filles et celui des garçons. Cette opération a donné 41 étudiantes et 106 étudiants. Comme le nombre de filles est très minoritaire et ceci ne répondant pas à nos objectifs, nous avons décidé de diminuer l'effectif des garçons obtenu et d'augmenter l'effectif des filles en faisant appel à celles qui ne faisaient pas partie de l'échantillon. Ainsi, avons constitué un échantillon égalitaire 74 filles et de 74 garçons en divisant arbitrairement le nombre total d'étudiants à interroger (148) par ½.

Une fois cette étape dépassée, l'autre étape consistait sur la façon de choisir nos différentes cibles au niveau des UFR et des différents cycles. Cette tâche consistait à définir dans chaque UFR et selon le cycle, le nombre de filles et de garçons à interroger. Ainsi nous avons pris l'effectif total de chaque UFR en fonction du cycle, l'avons divisé par 1/30 d'abord pour retenir le nombre total d'étudiants à interroger et ensuite diviser ce nombre retenu par 1/2 pour avoir le nombre de filles et garçons.

Après avoir défini l'effectif des filles et des garçons à enquêter dans chaque UFR et dans chaque niveau, leur choix s'est fait en effectuant un tirage au sort qui a été procédé de manière suivante : pour chaque UFR et selon le cycle et le sexe, nous avons numéroté les

intéressés de **o** à **n** en partant de leur liste, et on a tiré au sort. Au total c'est à l'ensemble de ces étudiants choisis que le questionnaire a été administré.

Le tableau suivant récapitule le nombre de filles et de garçons interrogés dans chaque UFR et au niveau de chaque cycle.

Tableau 2: classification des sujets interrogés selon le sexe, l'UFR et le cycle.

	LSH		SJP		SEG		SAT		Total
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
1er cycle	15	15	09	09	07	07	06	06	74
2ème cycle	17	17	04	04	03	03	04	04	56
3ème cycle	04	04	03	03	01	01	01	01	18
total	36	36	16	16	11	11	11	11	148

Source : construction personnelle à partir des données de la scolarité.

II.1.4 : L'enquête proprement dite :

Elle s'est déroulée durant l'année universitaire 2006-2007. Elle a essentiellement consisté en l'administration du questionnaire aux étudiants choisis par l'échantillon, des focus-group faits avec des étudiants et les entretiens avec les enseignants de l'université.

II.1.5 : Les outils d'observation :

Dans les recherches en sciences sociales et en sociologie en particulier, il est unanimement reconnu des limites liées à l'utilisation d'une méthode unique car la réalité sociale en soi est complexe. C'est pourquoi dans le cadre de cette étude on a appliqué une triangulation des méthodes en combinant la méthode quantitative aux méthodes qualitatives.

II.1.5-1 La méthode quantitative :

Elle s'est traduite par l'utilisation du questionnaire constitué de questions fermées et de questions ouvertes. Cet outil a été administré aux étudiants filles et garçons. Son objectif était de collecter des informations sur les facteurs qui influent sur leurs parcours afin de découvrir après comparaison des réponses entre genre, les problèmes spécifiques aux filles. Il s'agissait plus précisément de nous interroger sur les motivations, leurs attentes vis-à-vis des études, leurs attitudes, leurs ambitions scolaires et les difficultés qu'ils rencontrent au cours de leurs études et les facteurs qui les sous-tendent. Pour ce faire, il est divisé en quatre parties :

* l'identification sociologique nous a permis d'avoir quelques informations sur les caractéristiques sociales des étudiants ;
* le parcours scolaire/universitaire : cette section nous a servi d'avoir des informations sur la situation du parcours ;
* les impacts sociaux et culturels : cette partie nous a permis de collecter des données sur les représentations que les étudiants se font de leurs rôles sociaux selon le genre, et comment leurs attitudes face aux études est articulées en fonction de ces représentations.
* les impacts de l'environnement universitaire. Cette partie du questionnaire cherchait à saisir à travers l'offre scolaire, les interactions avec les enseignants et les pairs, les éventuelles contraintes.
* et enfin la quatrième partie portait sur les ambitions scolaires et professionnelles autrement dit les attentes vis-à-vis de leur formation.

II.1.5-2 : les méthodes qualitatives :

Conscients des limites que l'utilisation unique du questionnaire peut présenter, on a usé d'autres techniques qualitatives afin d'avoir des informations en profondeur sur notre sujet. Nous avons eu à procéder à des guides d'entretien administrés à certaines filles, aux enseignants de l'UGB, des focus-group et l'observation sociologique.

- **Les guides d'entretien** : un guide d'entretien a été administré aux enseignants (voir annexe). Il a eu pour objectif d'avoir l'impression des enseignants sur les attitudes des filles face aux études, leur difficultés, les facteurs d'échec ou d'abandon, la gouvernance de l'université et la prise en charge du genre et enfin les difficultés auxquels l'université est confronté.

- **Les focus-group :** nous avons eu à animer des focus-group avec quatre groupes mixtes d'étudiants allant de 06 à 12. Ce procédé consistait à administrer aux membres du groupe un guide d'entretien en leur laissant la liberté de s'exprimer pour parler de leurs diverses expériences par rapport aux thèmes. Ces derniers se sont centrés sur les attitudes des étudiants (filles et garçons) face à l'instruction poussée des filles, leur appréciation sur les attitudes des filles face aux études, les contraintes qu'elles rencontrent, les causes de la sous-représentation des étudiantes, leurs perceptions sur la question de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur, l'université et la question du genre et les problèmes généraux de l'université.

- **L'observation sociologique et les discussions informelles :** l'appartenance à notre milieu d'étude nous a permis de saisir le phénomène tel qu'il est vécu par les sujets considérés plus précisément à travers les actions et les discussions entre étudiants.

Les discussions ne se reposant pas sur des bases scientifiques nous ont toutefois été d'un apport considérable. Leur caractère informel a permis aux sujets concernés de s'exprimer avec une plus grande ouverture.

II.1.6 : L'exploitation des données :

Le dépouillement des données a été essentiellement fait de façon manuelle. Ceci a consisté en premier lieu à classer les données du questionnaire dans des tableaux de contingences ou des graphiques afin de déterminer la fréquence des réponses pour chaque variable et chaque catégorie et de procéder ensuite à une analyse descriptive. L'analyse descriptive a été réalisée à partir des caractéristiques statistiques, d'analyse de tableaux à tris croisés et à l'analyse de graphiques. Pour les entretiens, nous avons procédé à une analyse de contenu.

En second lieu, nous avons interprétés les résultats de l'enquête.

Et enfin, pour la saisie de ce document, nous avons usé comme outils informatiques Microsoft Word et Microsoft Excel.

II.1.7 : Difficultés rencontrées

La recherche est une activité qui s'accompagne parfois d'un certain nombre de difficultés. C'est pourquoi, durant cette étude, nous en avons rencontré quelques unes. La principale difficulté était surtout liée à la recherche documentaire. En fait, nous n'avons pas

trouvé de documents traitant intégralement notre sujet. Nous avons le plus trouvé des articles parlant de l'éducation des filles de façon générale ou souvent centrés sur l'éducation de base ou secondaire. En ce qui concerne la question du genre et de l'enseignement supérieur, nous avons rencontré quelques articles ou rapport de conférence, principalement sous l'égide de la Banque Mondiale ou de l'UNESCO ayant plus une visée normative (proposer des recommandations) qu'explicative. De ce fait on y énumère tous les problèmes du genre en rapport avec l'enseignement supérieur (obstacles d'accès des filles à l'université, sous-représentation des étudiantes dans les filières scientifiques, le manque des femmes dans le personnel enseignant et les instances de décisions, etc.) sans entrer en profondeur sur les facteurs explicatifs de telles situations.

En plus, une autre difficulté que nous avons eu à rencontrer est l'absence de statistiques actuelles différenciant les effectifs féminines et masculines dans l'enseignement supérieur au niveau national. Concernant l'éducation au Sénégal, c'est aux niveaux pré-universitaires que les données différenciées selon le genre sont présentées.

Enfin un autre problème non négligeable est le fait d'appartenir à notre milieu d'étude. En réalité, faire une étude dans son milieu présente des avantages car cela nous épargne des contraintes liés au déplacement, à mieux observer dans les actions de tous les jours les faits de ton sujet mais aussi, une certaine accessibilité des sujets à notre égard. Cependant cela n'est pas dépourvu de contraintes. C'est pourquoi dans ce sens nous avons rencontré deux difficultés principales :

- Une d'ordre épistémologique : étant impliqué par la question, on se sentait en même temps acteur et sujet ; ce qui pouvait avoir des risques de biais. C'est pourquoi durant toute cette étude nous avons fourni un grand effort pour ne pas être guidé par nos prénotions et notre subjectivité.
- L'autre problème est lié à la réticence de certains étudiants : les sujets interrogés nous voyaient non pas comme un chercheur mais comme un camarade. De ce fait, leur administrer un questionnaire surtout en ce qui concerne l'identification sociologique, était perçu par certains comme trop s'imprégner de leur vie privée. En plus le fait que le travail porte sur l'université, lieu dans lequel ils étudient, l'inquiétude de certains était si l'anonymat sera respecté dans la présentation des données.

Deuxième partie :

PRESENTATION DU CADRE D'ETUDE

Cette partie consiste en la présentation du cadre d'étude qui est constitué par un cadre général qui est le Sénégal et le cadre particulier qui est l'université Gaston Berger de Saint-Louis. L'université Gaston BERGER est lui-même composée du campus pédagogique et du campus social.

Chapitre III : Présentation générale du Sénégal et des structures d'enseignement supérieur

III. 1. Présentation générale du Sénégal :

Reposant sur une superficie de 196.712 km², le Sénégal se situe dans la partie ouest du continent africain. Il est limité à l'Est par le Mali, au Nord par la Mauritanie, au Sud par la Guinée et la Guinée Bissau et à l'Ouest par l'Océan Atlantique sur une façade de 500 km.

Sa population totale est estimée selon les projections à partir du RGPH (recensement général de la population et de l'habitat) de 2002, à 10.817.844 millions d'habitants en 2005, soit une densité moyenne de 55 habitants au km². En outre, la majorité est composée de femme (52%).

Il y a une vingtaine d'ethnies mais les principales sont les Wolofs (43%), les Alpulars (24%) et les Sérères (15%). Ce qui se traduit par une diversité culturelle assez marquée. Le Sénégal a une culture religieuse très forte avec 94% de musulmans, 05% de chrétiens et 01% de religions traditionnelles. Ainsi la société sénégalaise est globalement de type patriarcal.

Par ailleurs, avec un taux d'accroissement moyen de 2.8% par an, le Sénégal a une population majoritairement jeune (58% ont moins de 20ans) ; ce qui pose le problème de prise en charge de ces jeunes notamment en matière d'éducation et d'insertion professionnelle. Les dépenses de l'Etat en éducation sont assez considérables (elles constituent 40% du budget), mais loin d'être satisfaisante ; l'offre en enseignement supérieur en souffre énormément.

III. 2. Les structures d'enseignement supérieur au Sénégal

L'histoire de l'enseignement supérieur au Sénégal remonte en 1918 avec l'installation de l'Ecole de Médecine de Dakar destinée à accueillir les étudiants africains des anciennes colonies françaises d'Afrique de l'Ouest. En 1938, l'Institut Français d'Afrique Noire fut crée et puis en 1950, l'Institut des Hautes Etudes était inauguré. Ce dernier institut cité deviendra en 1957, l'Université de Dakar (Université Cheikh Anta Diop) et fut composée de quatre facultés autonomes (médecine et pharmacie, sciences juridiques et économiques, lettres et sciences humaine et sciences). Avec celle-ci, la tradition universitaire sénégalaise est l'une des plus vieilles de l'Afrique occidentale francophone, mais aussi celle-ci fut la plus prestigieuse (de par sa capacité d'accueil et par ses enseignements) jusqu'en 1970. A partir de cette date, cette réputation ne devint qu'un souvenir.

Il y a eu déclin du système si bien que la réputation de qualité des enseignements souffre et continue de souffrir à l'échelon régional. Cette crise s'explique par plusieurs facteurs. Aujourd'hui l'enseignement supérieur souffre à la fois d'un accès limité et d'une très faible couverture du territoire national : trois régions sur onze concentrent la quasi totalité des institutions d'enseignement supérieur (O. Sock 2004). Et les principales universités publiques sont l'UCAD et l'UGB (cette dernière créée plus récemment). Toutefois depuis 2007, le Sénégal a élargi sa carte universitaire avec les ouvertures de trois nouveaux établissements : l'Université de Ziguinchor en Casamance, l'Université de Thiès, et le Collège Universitaire Régional de Bambey. L'accroissement rapide des diplômés du secondaire qui exerce une forte pression sur l'université, la politique d'admission libérale entraîne une augmentation incontrôlée des effectifs d'étudiants et enfin de compte la surcharge de ces derniers. Egalement, on note le déséquilibre entre ressources disponibles et les exigences d'un enseignement de qualité pour tous les étudiants, manque d'efficacité interne, générosité des programmes d'aide sociale aux étudiants (plus de dépenses pour nourrir les étudiants que pour acquérir des livres, des périodiques pour la bibliothèque), la qualification du personnel enseignant et le niveau d'encadrement limité et par la suite les manifestations répétées des étudiants liées en général à leur insatisfaction aux moyens mis en leur disposition.

En outre, se pose le problème de pertinence des programmes enseignés. Autrement dit ces programmes se fixent aux modèles classiques institués depuis l'époque coloniale par les français et ne tiennent pas compte des réalités actuelles du pays notamment celles du monde professionnel.

Tous ces facteurs conjugués entraînent non seulement un manque d'efficacité interne avec des taux d'abandon élevés mais aussi, externe avec une incompétence des étudiants produits c'est-à-dire qu'ils n'ont pas en général l'esprit analytique, l'attitude qu'il faut et les aptitudes nécessaires pour travailler dans les entreprises modernes. Nombre sont obligés d'ajouter à leur formation universitaire, celle professionnelle dans des établissements privés pour pouvoir s'insérer dans le monde professionnel. Cette situation est aggravée par la non-garantie de l'emploi par l'école. En effet le taux de chômage reste très important ; les résultats de l'ESAM-II[89] montrent une régression du chômage de 1994 à 2001-2002 passant de 7,5% à 5,6% mais ce phénomène reste encore tenace au Sénégal. De plus en plus de diplômés sont confrontés aux dures réalités du marché de l'emploi.

[89] L'ESAM-II ; 2001-2002 ; DPS

Cependant par rapport à l'UCAD, l'Université Gaston Berger présente une particularité même si elle n'est pas épargnée par cette crise.

IV. Présentation de l'Université Gaston Berger

1V.1. Situation géographique et historique

L'université Gaston Berger repose sur une superficie de 350 hectares et est située à une dizaine de kilomètres à la sortie nord de la ville de Saint-Louis. Elle fait partie du département de Dagana, arrondissement de Rao, communauté rurale de Gandon.

C'est la deuxième université publique du Sénégal. Contrairement à l'UCAD, l'UGB présente la particularité de ne pas être un legs colonial, encore moins l'œuvre des puissances étrangères. C'est une université créée par les africains eux-mêmes. Si son ouverture figure récente, l'idée de sa création remonte aux années 60. Suite aux troubles liés aux grèves des années 68-72, qui ont secoué l'université de Dakar mais également secoué le régime, le président Léopold Sédar Senghor a senti la nécessité de transférer la Faculté LSH (considérée comme instigatrice des troubles) à Saint-Louis pour s'épargner des contestations extraordinaires. D'où la pose de la première pierre le 14 janvier 1975 par Senghor en compagnie du président gabonais de l'époque Léon Mba. Cependant, elle deviendra la deuxième institution universitaire publique du Sénégal. Elle fut créée par la loi n°90-03 du 02 janvier 1990 et ouvre ainsi ses portes le 17 décembre 1990 en accueillant la première cohorte de 600 bacheliers. Après 06 ans de fonctionnement, le décret n°96-597 du 10 juillet 1996 affecte l'université d'un statut définitif abrogeant ainsi le décret 90-054 du 19 janvier 1990 portant sur l'organisation provisoire de l'université de Saint-Louis. Ensuite, à la suite du décret n°96-1016 du 04 décembre 1996, l'université fut baptisée par le nom de Gaston Berger, philosophe franco-sénégalais né à Saint-Louis ; choix qui avait été exprimé par L. S. Senghor lors de la pose de la première pierre. En fin de compte, l'UGB devient une institution publique avec un statut juridique et une autonomie financière.

L'UGB n'est pas à l'abri de la crise générale que connaissent l'éducation de façon générale et l'enseignement supérieur en particulier. Elle a été ouverte dans un contexte de crise du système éducatif qui a abouti en 1988 à une « année blanche ». C'est pourquoi quatre ans après son ouverture (en 1994), elle va connaître une « année invalide », puis en 1998, une

session unique ; il y a aussi des grèves parfois de longues durées qui perturbent le bon déroulement de l'année académique avec des programmes souvent inachevés.
Son fonctionnement repose sur des dispositions administratives et pédagogiques qui peuvent être classés en deux entités distinctes mais complémentaires : le campus pédagogique et le campus social.

IV. 2. Le campus pédagogique

Pour assurer son fonctionnement, l'UGB s'est dotée d'un certain nombre d'objectifs qui sont :
- la formation de cadres supérieurs ;
- la contribution à la recherche scientifique au plan international et ;
- la promotion et le développement des valeurs et cultures africaines.

Pour atteindre ces objectifs, l'UGB se base sur un certain dispositif administratif

IV.2.1. L'organisation administrative

L'UGB dans sa mission de former des cadres supérieurs du Sénégal et d'ailleurs s'est donnée des services fonctionnels pour assurer son projet pédagogique que sont les services du rectorat, les Instituts universitaires (la bibliothèque centrale et le centre de calcul) et des structures décentralisées appelées UFR. Ainsi l'administration universitaire se présente comme suit :

IV.2.1.1. Le Rectorat : services et structures particulières :

L'université est dirigée par un recteur et une Assemblée de l'université composée par un président (le recteur), un vice président, un secrétaire général, un président de la commission Réforme et Enseignement, un président de la commission des relations extérieures et un président du conseil scientifique. Le recteur est secondé dans sa tâche par le secrétaire général chargé de la coordination des affaires administratives.

4.2.1.1.1. Les services du Rectorat :

Ces services sont :

- le service des finances et de la comptabilité
- le service des ressources humaines et de la formation ;
- le service du domaine et de la maintenance ;
- le service de l'environnement et de la sécurité ;
- le service central de la scolarité et de l'insertion professionnelle ;
- le service médico-social et ;
- le service des activités culturelles et sportives.
-

IV.2.1.1.2. Les structures particulières :

- le Cabinet du recteur et ;
- l'Agence comptable.

IV.2.1.2. Les Instituts universitaires :

L'université dispose d'Instituts que sont :

- La Bibliothèque centrale assure l'essentiel de la documentation à l'université. Mais elle est aidée dans cette tâche par l'existence de centres de documentations au niveau des différentes UFR.
- et le Centre de calcul Ousmane Seck est le réseau informatique de l'université. Elle a pour mission la gestion et le développement du Réseau intranet/internet, de l'enseignement modulaire de courte durée, la formation continue, la maintenance micro-informatique, fourniture d'accès a internet et l'hébergement de pages/serveurs web.
-

IV.2.1.3. Les UFR et l'offre en enseignement

Se fondant sur le crédo de l'excellence et de l'efficacité, l'UGB s'inscrit dans une dynamique d'innovation et d'ouverture disciplinaire. Elle entend se démarquer du modèle classique de l'enseignement supérieur parfois incompatible avec les besoins de la nation sénégalaise en matière de formation. Ainsi, les enseignements sont organisés en UFR au lieu de Facultés. Il ne s'agit pas là d'une transformation de l'université de Saint-Louis en école de formation. Ce sont des filières professionnalisantes permettant à l'université de réaliser ses

ambitions que sont faire rayonner le prestige, la performance et la pluridisciplinarité de sa formation. Dans cette lancée, il y a quatre (04) UFR avec chacune à la tête, un directeur ; il s'agit des UFR des Lettres et Sciences Humaines (LSH), des Sciences Juridiques et Politiques (SJP), des Sciences Economiques et de Gestion et celle des Sciences Appliquées et Technologie (SAT). Chaque UFR est divisée en sections, chacune dirigée par un chef de section; ces dernières sont composées de plusieurs spécialisations. Ceci est matérialisé par le tableau suivant :

Tableau3 : Présentation des différentes UFR et de leurs composantes :

UFR	Sections	Filières
LSH	Anglais	-Littérature Africaine -Littérature Américaine -Littérature Britannique -Grammaire Linguistique
	Français	-Littérature Africaine -Littérature Comparée -Littérature Française -Grammaire Moderne
	Géographie	-Aménagement -Environnement -Urbanisme -DEA Aménagement, Environnement et Développement
	LEA	-Affaires et Commerce -Tourisme
	Sociologie	-Sociologie du Développement -Sociologie de la Famille et de l'Education -Sociologie du Travail et des Organisations -Urbanité et Ruralité[90]
SJP	Droit de l'entreprise (Droit privé)	-DEA Décentralisation et Gestion des Collectivités Locales

[90] Cette spécialisation n'est plus appliquée au niveau de la section.

	Collectivités locales (Droit public)	-DEA Droit Economique et des affaires
	Sciences Politiques	
SEG	Gestion des Entreprises Agricoles	-MIAGE -MASS -DEA Analyse Economique et Quantitative
	Gestion Informatisée	
SAT	Mathématiques appliquées	-Analyse Numérique -Probabilités et statistiques
	Informatique	-Mathématiques Physique Informatique (MPI) -MAIF -DIETEL
	Physique	

Il y a une gamme très diversifiée de filières dont une partie est innovante. Cette innovation est surtout sentie au niveau de l'UFR SAT. Les filières MPI et MASS sont de nouvelles filières qui ont été ajoutées à l'UFR SAT en 2000-2001. Mais il faut signaler que la filière MASS est à cheval entre deux UFR (UFR SAT et UFR SEG) ; il y a aussi dans l'UFR SAT, d'autres nouvelles filières du second cycle que sont :

- Mathématiques-Informatique ;
- les Mathématiques Appliquées à l'Informatique et aux Finances (MAIF) ;
- les Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion des Entreprises (MIAGE) ;
- le Diplôme en Ingénierie Electronique et Télécommunication (DIETEL).

Par ailleurs, la section LEA peut être retenue comme l'exemple type de professionnalisation et d'innovation dans la mesure où elle se caractérise par sa multidisciplinarité et l'originalité de son projet pédagogique. De plus, elle constitue une véritable nouveauté dans le système universitaire sénégalais et africain. Elle est totalement orientée vers l'entreprise. Ainsi les étudiants qui s'y inscrivent reçoivent une formation spécialisée composée de deux types d'enseignements à savoir : langues étrangères appliquées à des domaines d'activité précis et les matières techniques dites d'application. Ils sont préparés à avoir les aptitudes de jouer un

rôle positif au sein de l'entreprise en contribuant directement à l'amélioration de son rendement.

A l'exception de la section de LEA[91] , les enseignements sont divisés en trois cycles :

- le premier cycle durant deux ans et sanctionné par le DEUG, elle permet l'insertion à la vie active ou le passage au deuxième cycle ; le système de sélection est très rigoureux, surtout durant les deux premières années. Car à cette étape il n'est toléré qu'à l'étudiant de faire quatre (04) ans maximum pour avoir le DEUG et cela est réparti comme suit : soit l'étudiant ne dépasse pas deux ans pour le DEUG 1 et de même pour le DEUG 2 soit il fait une fois le DEUG 1 et trois fois le DEUG 2 sinon il risque l'exclusion. C'est à partir de la Licence qu'il n'y a plus d'exclusion.
- le deuxième cycle sanctionné à la première année par la Licence et à la deuxième année par la Maîtrise, est destiné à permettre aux étudiants de s'insérer à la vie active (même depuis la Licence) mais également à passer au troisième cycle ;
- le troisième cycle qui débute avec le Diplôme d'Etude Approfondie (DEA) est résolument orienté vers la recherche. Toutefois, l'instauration du DESS dans certaines sections a une visée professionn alisante.

Malgré cette tendance vers le changement, dans quelques sections, l'université a repris les filières classiques qui répondent très peu aux réalités du marché du travail[92]. En plus certains facteurs limitent les objectifs de l'offre pédagogique.

Un des facteurs essentiels est l'insuffisance liée à l'encadrement. En effet, l'effectif des étudiants évolue rapidement tandis le corps professoral reste stable. Selon les données de la Badis[93], si un enseignant encadrait 23 étudiants en 1992, ce taux est passé à 1/24 en 1994, à 1/28 en 2000. En 2006-2007, elle atteint 1/36. Ceci est renforcé par la tendance de certains enseignants à limiter leur encadrement des mémoires.

En plus il y a aussi l'insuffisance d'équipements bibliographiques de la B.U. et des centres documentaires des différentes UFR ainsi que l'insuffisance des salles de classes qui viennent renforcer les problèmes déjà cités. Ces limites sont les manifestations d'une insuffisance des moyens mis en disposition. Plus précisément, le budget est établi avec cinq mois de déficit (d'août à décembre il n'y a pas de budget).

---

[91] Langues Etrangères Appliquées

[92] Cependant il faut signaler l'entrée en vigueur du système LMD cette année (2007-2008) qui vient basculer l'ancien système.

[93] Cf., « Discours du recteur de l'université » in URED « Baptême de l'université de Saint-Louis », n°spécial hors de série, 2001, pp. 17-18.

IV.2.2. Les modalités d'admission des nouveaux bacheliers :

Depuis 1995, suite à la réforme universitaire portant sur le principe d'admission et non d'orientation, les modalités définis pour être accepté répondent à des critères de mérite dans la limite des places disponibles en termes d'hébergement. Ainsi, ces dernières reposent sur :

- les notes de classes en Seconde (2nde), Première (1ère), Terminale ;
- groupe d'admission au Bac ;
- mention obtenue au Bac ;
- notes obtenues dans les matières déterminantes pour la poursuite des études dans la section sollicitée ;
- être âgé au maximum de 24 ans.
-

IV.2.3. La recherche

Dans le même but de remplir ses objectifs, l'université en plus de la formation, se caractérise par la recherche. C'est pourquoi plusieurs équipes de recherche à caractère multidisciplinaire sont créées. Il s'agit de :

- Equipe de Recherche sur la Mutation du Rural Sahélien (E.R.M.U.R.S.) ;
- Africajuris (Laboratoire d'Etude sur les Reformes Juridiques en Afrique) ;
- C.I.E.R.V.A.L. (Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherche sur la Vallée) ;
- G.I.R.A.R.D.E.L. (Groupe Interdisciplinaire de Recherche Appliquée à la Régionalisation et au Développement Local) ;
- G.E.L.L. (Groupe d'Etudes Littéraires et Linguistiques) ;
- E.R.D.E.G.R.H. (Equipe de Recherche en Droits de l'Environnement et Gestion des Ressources Humaines) ;
- L.A.N.I. (Laboratoire d'Analyse Numérique et d'Informatique) ;
- G.E.R.C.O.P. (Groupe d'Etudes et de Recherches Constitutionnelles et Politiques) ;
- L.E.R.S.T.A.D (Laboratoire d'Etudes et de Recherches en Statistiques Appliquées et Développement) ;
- G.E.R.S.E.G. (Groupe d'Etudes et de Recherches en Sciences Economiques et de Gestion) ;
- GESTES (groupe de recherche Genre et Société) ;
- etc.

IV.2.4. La coopération interuniversitaire :

Dans le but d'intensifier la mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs, de mettre en valeur le potentiel scientifique, de faciliter les échanges d'idées, l'université a signé des accords de coopération avec d'autres universités d'Amérique du Nord, d'Europe et de la Sous-région mais également avec des instituts de recherche à savoir : l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) et l'Institut des Nations Unies pour la Formation et la Recherche (UNITAR).

IV.3. Le campus social

C'est le cadre de vie des étudiants. L'université se caractérise par la diversité de sa population. C'est un milieu cosmopolite où on rencontre toutes les couches de la population sénégalaise mais aussi d'autres nationalités. Toutefois les étudiants sénégalais constituent l'écrasante majorité. Cela fait de l'université une société en miniature. Ainsi il existe diverses organisations estudiantines. Les principales sont la coordination des étudiants de Saint-Louis (CESL) et la Commission sociale (Com. Soc) qui sont les structures syndicales des étudiants. En plus plusieurs types d'associations existent au campus ; elles sont à titre religieux, ou idéologique, confrérique, régionaliste, ethnique, politique. Toutes ces organisations ont pour objectif principal de construire le lien social entre les étudiants.
Toutefois ce cadre de vie estudiantin est assuré par les œuvres du Centre Régional des Œuvres Universitaires de Saint-Louis (CROUS).

IV.3.1 : Le Centre Régional des Œuvres Universitaires de Saint-Louis (CROUS) et les services sociaux des étudiants

Si les services pédagogiques sont essentiellement assurés par le rectorat, le CROUS s'occupe des œuvres sociales des étudiants.

IV.3.1.1: Présentation du CROUS :

Le CROUS se trouve à une quinzaine de kilomètres de la ville de Saint-Louis et loge même dans l'enceinte de l'université. C'est un établissement public à caractère administratif

qui a été créé par la loi N°90-20 du 26 juin 1990 et fut ainsi doté d'un statut juridique et d'une autonomie financière.

Au terme de la loi N° 90-23 du 26 juin 1990, le CROUS a pour mission de favoriser l'amélioration des conditions de vie et d'études des étudiants de l'université de Saint-Louis. Pour ce faire, elle assure son fonctionnement grâce aux crédits accordés par l'Etat. De ce fait, il se fixe un double défi :

- établir un cadre de vie sociale propice à la réalisation par l'étudiant de performances académiques.
- assurer un service public en adéquation avec son environnement.

Il ouvrit ses portes le 16 décembre 1990 en accueillant la première promotion d'étudiants orientés composée de 600 membres.

Pour la mise en œuvre de ces objectifs, le CROUS s'est doté d'une organisation administrative chargé de coordonner et de mettre en pratique les différents objectifs visés.

IV.3.1.2 : Organisation administrative du CROUS :

Le CROUS a à sa tête un directeur chargé d'une part, de conduire et de mettre en œuvre les politiques stratégiques et d'autre part de définir et d'orienter la politique générale de l'organisation. Il assisté dans cette tâche par :

- un agent comptable particulier,
- un conseiller Technique
- un conseiller en communication
- une coordonnatrice de la cellule de gestion de qualité
- un coordonnateur de la cellule des études et suivi
- une coordonnatrice de la cellule de contrôle interne de gestion

Toutefois lors de la réorganisation du CROUS en 2003, il a été institué un poste de Chef des services administratifs. Ce CSA seconde le directeur du CROUS et ainsi, les divisions et services sont placés directement sous sa responsabilité. Ces divisions et services sont :

- une division de l'Hébergement ;
- une division de l'Entretien ;
- une division de l'Animation Culturelle et Sportive ;
- une division de l'Approvisionnement et Budget ;
- une division des Ressources Humaines

- un service Informatique ;
- un service Médico-social.

Toutes ces structures ont pour visée d'assurer aux étudiants un certain nombre de prestations.

IV.3.1.3 : Les services du CROUS :

Les services du CROUS concernent les étudiants sénégalais régulièrement inscrits et les étudiants étrangers ayant payé la caution de 250.000 FCFA car, l'université accueille aussi les étudiants venant des pays africains et du monde dans le cadre de la coopération interuniversitaire. Ils sont centrés sur l'hébergement, la restauration, la couverture médicale et sanitaire ainsi que l'animation culturelle et sportive dans le campus.

L'hébergement : Les étudiants sont logés dans des logements universitaires dénommés *« villages »* classés par ordre alphabétique. Dès l'ouverture de l'université, trois villages ont ouvert leurs portes ; ce sont les villages A, B et C. mais au fil des années avec l'augmentation progressive et rapide des effectifs d'étudiants, les besoins en chambres ont multiplié ; de ce fait, on a aujourd'hui treize (13) villages partant de A à M[94].

Les villages A, C et D sont exclusivement réservés aux garçons et le village B aux filles. La mixité dans les villages est entrée en vigueur en 1994 et concerne actuellement les villages E, F, G, H, I, J, K et le pavillon M. Les chambres individuelles qui constituent les villages H, I, J, L, sont destinées aux étudiants en maîtrise et au-delà. Le paiement du loyer est de 3000fcfa pour les chambres à deux et de 4000fcfa pour les chambres individuelles.

La restauration : elle permet d'assurer aux étudiants, les repas quotidiens. La gestion et l'exploitation du Restaurant Universitaire sont confiées à des opérateurs économiques privés1appelés repreneurs. Elle est subventionnée au tarif de 75 Frs CFA pour le petit déjeuner et de 150 Frs CFA pour les autres repas.

La couverture médicale : les étudiants bénéficiaires ont droit à une couverture médicale et sanitaire complète : consultation, hospitalisation, examens complémentaires radiologiques et biologiques. L'obtention de ces services requiert une participation symbolique de la part de l'étudiant :

- achat d'un ticket modérateur au niveau de la consultation à raison de 50 Frs CFA par étudiant et par consultation effectuée.

[94]" M" conserve le titre de village mais il n'est pas construit suivant la même architecture que les autres ; Il est ouvert en 2007 et les causes de sa construction sont liées au manque de chambre et à la forte demande.

- Participation à raison d'un cinquième du coût des produits qui lui sont servis par la pharmacie du service médical des étudiants ou qu'il aura acheté sur autorisation préalable des autorités médicales du CROUS.
- Participation de l'étudiant bénéficiaire des œuvres à hauteur d'un cinquième du coût des prothèses dentaires mobiles qui lui sont servis.
- Maintien à 11.000 F CFA aux frais d'achat de lunettes médicales des étudiants bénéficiaires.

Le transport des étudiants : il est au tarif subventionné de 50 F par voyage.

L'animation culturelle et sportive : le CROUS met à la disposition des étudiants des matériels et équipements sportives, organise des manifestations culturelles (concerts, foire de l'étudiant, court de danse, jeux d'esprit, etc.) et sportives (tournoi de football, de basket-ball, etc.

Au total, tous ces services du CROUS viennent en complément à ceux du rectorat. Ils sont chargés des conditions sociales de l'étudiant. Cependant, tout comme les services pédagogiques, ils présentent des limites essentiellement causées par un manque de moyens. Les infrastructures mises en place évoluent lentement pendant que l'effectif des étudiants s'accroît très rapidement. Les problèmes liés à la restauration et à l'hébergement en sont une illustration patente. Le restaurant dont la capacité de prestation était fixée initialement à 600 étudiants s'occupent aujourd'hui près de 4500 étudiants. De plus les problèmes de chambres sont de plus en plus préoccupants ; malgré une évolution dans l'ouverture des résidences universitaires, l'hébergement des étudiants pose actuellement problème. L'effectif d'étudiants évolue plus que ne le soit la construction des résidences. Le nombre de chambres ne contient plus la totalité des étudiants, ce qui fait que les salles d'étude et les « débarras » sont transformées en chambre et de plus, les anciens sont obligés de partager leurs chambres ; ce qui entraîne un surpeuplement dans certains chambres.

Troisième partie :

PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Cette partie consiste en la présentation, l'analyse et l'interprétation des données recueillies sur le terrain. Elle permet de confronter le travail théorique et les données empiriques en vue de tirer des conclusions finales qui permettent de vérifier l'hypothèse de travail.

Cette partie s'articule ainsi autour de cinq chapitres :

- Dans le premier chapitre, nous présenterons les caractéristiques socio-démographiques des répondants et leurs cursus scolaires antérieurs à l'université.
- Dans le deuxième chapitre, nous aborderons l'impact de la spécificité sexuée de la socialisation sur les attitudes des répondants.
- Dans le chapitre III, nous traiterons des attitudes des répondants face aux études supérieures.
- Dans le chapitre IV, nous examinerons les attitudes répondants vis-à-vis des études supérieures.
- Et enfin, dans le dernier chapitre, il sera question d'examiner l'impact de l'environnement universitaire sur les cursus des étudiants

V. Caractéristiques socio-démographiques et cursus pré-universitaires des répondants

V.1: Caractéristiques socio-démographiques

Plusieurs caractéristiques socio-démographiques permettent d'identifier la population observée. Pour ce faire, nous en avons retenu quelques unes que nous trouvons essentielles. Il s'agit de l'âge, de l'ethnie, de la religion, de la confrérie, du niveau d'instruction des parents, du statut socio-professionnel des parents, de la situation matrimoniale.

V.1.1 : Répartition de la population par âge et par sexe

Tableau 4: Structure par âge et par sexe

Genre \ Age		[17-22[ans	[22-27[ans	[27 et plus [ans	total
Masculin	Eff	10	54	10	74
	%	6,76%	36,48%	6,76%	50%
Féminin	Eff.	11	46	17	74
	%	7,43%	31,08%	11,49%	50%
Total	Eff.	21	100	27	148
	%	14,19	67,56%	18,25%	100%

Source : Enquête personnelle 2007

L'âge des étudiants enquêtés est compris entre 20 et 31 ans. On observant ce tableau, on note que la tranche d'âge [22-27[ans constitue la majorité de la population enquêtée avec l'effectif de 100 étudiants soit 67,56% ; vient ensuite la tranche de 27 ans et plus avec 18,25% des étudiants et enfin la tranche d'âge [17-22[ans qui vient en dernière position avec 14,19%. N'ayant pas une très grande différence d'âge entre filles et garçons, les garçons sont plus nombreux dans la tranche d'âge [22-27[ans avec 36,48% contre 31,08% pour les filles. Cependant pour la tranche d'âge [27 et plus [ans, les filles sont plus nombreuses avec 11,49% contre 6,76% pour les garçons. Cette légère différence d'âge des filles est imputable aux retards plus fréquents chez certaines filles.

Toutefois la population estudiantine est relativement jeune. Ils sont dans la phase d'entrée progressive au statut d'adulte qui suppose un affranchissement progressif à la tutelle

parentale, au besoin d'indépendance économique ou à la préoccupation de fonder une famille etc.

V.1.2 : Composition ethnico-religieuse

Tableau 5: répartition de la population selon leur appartenance ethnico-religieuse

Religion	Musulmane		Chrétienne		Total	
Ethnie	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Wolof	39	26,35%	00	00	39	26,35%
Alpular	30	20,27%	00	00	30	20,27%
Sérère	17	11,5%	09	6,08%	26	17,58%
Diola	12	8,1%	16	10,81%	28	18,91%
Maure	05	3,38%	00	00	05	3,38%
Autres	12	8,1%	08	5,4%	20	13,5%
Total	115	77,7%	33	22,3%	148	100%

Source : enquête personnelle, 2007.

L'appartenance ethnique suit la tendance générale du pays où les Wolofs sont majoritaires. En fait, on observant ce tableau, il ressort une prédominance de l'ethnie wolof occupant 26,35% de notre échantillon ; viennent ensuite successivement les Halpular avec 20,27%, les Diolas avec 18,91% et les Sérères avec 17,58%. A coté de ces principaux groupes ethniques, il existe d'autres étudiants soient 16,9% qui sont des autres ethnies minoritaires du Sénégal comme les Maures, les Manjanques, les Mancagnes, les Soninkés, les Bambaras, etc. mais aussi, de la sous-région comme les Maliens, les Togolais, les Burkinabais, etc. Il en est ainsi car, dans le cadre de coopérations interuniversitaires signées avec des universités d'Amérique du Nord, de l'Europe et de pays de la sous-région, l'université accueille des étudiants nord-américains, européens, ivoiriens, burkinabais, centre-africains, maliens, tchadiens, béninois, mauritaniens etc. Cette diversité ethnique fait de l'université un lieu cosmopolite où diverses cultures se croisent. Cependant les étudiants sénégalais constituent l'écrasante majorité

La composition religieuse présente une corrélation avec la disposition ethnique du pays.

L'examen des données du tableau ci-dessus nous révèle l'existence de deux tendances religieuses chez les étudiants : l'Islam et le Christianisme. L'effectif des musulmans est

largement majoritaire avec 115 étudiants soit 77,7% contre 22,3% pour les chrétiens. Cette situation n'est pas étonnante, elle renvoie à la structure religieuse du Sénégal dans la mesure où, la religion musulmane domine largement dans ce pays et que la grande majorité des étudiants est sénégalaise. L'absence des religions traditionnelles montre la faiblesse de ces dernières dans le pays (01%) et de leur tendance à disparaître au profit des religions du « Livre » ; toutefois, ces dernières ont souvent un caractère syncrétique.

En outre, suivant les données du tableau, on remarque seulement la présence des chrétiens chez les Diolas (où ils dominent avec 10,81% contre 8,1% pour les Diolas musulmans), les Sérères, les Manjaques, les Mancagnes, les étrangers, par contre pour ce qui est des Wolofs et des Halpular on n'y rencontre pas de chrétiens.

Par ailleurs, l'Islam au Sénégal est avant tout, confrérique. Les principales confréries sont le Tidjania, le Mouridisme, le Qadrya et les Layeen, etc. C'est pourquoi au niveau des étudiants musulmans de notre échantillon, les 72% se réclament appartenir à une confrérie spécifique avec 41, 6% pour les Tidjane constituant la majorité ; suivent ensuite les Mourides avec15, 2%. Ces deux confréries prédominent. Néanmoins, la rubrique *« autres à préciser »* avec 15,2% est composée de Khadres et d'Ibadous. Néanmoins cette appartenance confrérique ne concerne pas tous les musulmans comme on le remarque dans ce tableau : 28 % des enquêtés ne se réclament d'aucune confrérie.

Ce visage diversifié de l'Islam avec ses différentes confréries, en plus des autres structures religieuses notamment le christianisme, fait de l'université en plus de son caractère multiculturel, une société en miniature. Elle reflète de manière assez identique la société sénégalaise.

V.1.3 : situation matrimoniale des étudiants

Tableau6 : situation matrimoniale

indicateurs / Genre		Célibataires	Marié (e) s	total
Masculin	Ef.	73	01	74
	%	49,32%	0,68%	50%
Féminin	Ef.	60	14	74
	%	40,54%	9,46%	50%
Total	Ef.	133	15	148
	%	89,86%	10,14%	100%

Source : Enquête personnelle, 2007.

La population observée est majoritairement célibataire avec 49,32% des garçons et 40,54% ; ce qui donne un rapport d'ensemble de 89,86% d'étudiants. Seule une minorité des étudiants interrogés est mariée et cet ensemble est presqu'exclusivement constituée de filles qui sont au nombre de 14 contre 01 garçon soit respectivement, 9,46% contre 0,68%. En effet, la quasi absence des garçons au niveau des étudiants mariés montre qu'en général, que les filles se marient plus tôt que les garçons. Ceci n'est pas étonnant dans la mesure où dans la société c'est à l'homme qu'est attribué le rôle de chef de famille ayant obligation de prendre en charge son épouse et ses enfants. Par conséquent, cette tâche requiert de nos jours une certaine assise financière et on le sait, au niveau des étudiants interrogés personne n'exerce un emploi à part quelques uns qui mènent de petites activités rémunératrices n'étant pas une garantie financière pour fonder une famille.

Par ailleurs si les filles sont plus nombreuses que les garçons à se marier, elles constituent néanmoins une minorité par rapport aux filles interrogées. Ceci peut être lié au niveau d'instruction. Mais au-delà de cela, dans un contexte économique difficile, se traduisant en général par une crise de l'emploi, les hommes appelés à se marier à défaut de chômage, trouvent tardivement du travail ; ce qui a pour effet direct le recul de l'âge au mariage.

C'est d'ailleurs cet état de la situation matrimoniale qui explique que les étudiants interrogés sont essentiellement sans enfants (94,59%). Une petite proportion d'étudiants en a (5,41%). Excepté un garçon soit 0,68%, les étudiants parents sont des filles soit 4,73%. Par là, il faut toutefois signaler que si pour ces mères 05 (soit 5,76% par rapport à l'ensemble des filles) sont mariées, 02 filles (soit 2,7%) ne sont pas encore engagées au mariage. D'ailleurs ce phénomène de grossesse prénuptiale est assez fréquent au campus comme l'ont évoqué les

étudiants lors des entretiens et d'après observation personnelle. Cependant nous ne disposons pas de données nous permettant de mesurer l'ampleur du phénomène. Ces étudiantes mères s'occupent elles-mêmes de leurs enfants avec l'aide de jeunes filles engagées comme domestiques.

V.1.4: Le niveau d'instruction des parents

Tableau 67: classification des étudiants selon le sexe et selon le niveau d'instruction de leurs mères.

niveau / Genre		Primaire	Secondaire	Supérieur	Non instruite	N.D.	total
Masculin	Ef.	11	22	05	36	00	74
	%	7,43	14,86	3,38	24,32%		50%
Féminin	Ef.	11	21	07	32	03	74
	%	7,43	14,19%	4,73	21,62%	2,03	50%
Total	Ef.	22	43	12	68	03	148
	%	14,86%	29,05%	8,11%	45,95%	2,03%	100%

Source : Enquête personnelle, 2007.

Analysant ce tableau portant sur le niveau d'instruction des mères des enquêtés, on remarque que dans l'ensemble, un peu plus de la moitié des mères des étudiants (52, 02%) ont reçu une instruction formelle. Dans ce lot, le pourcentage des mères ayant un niveau secondaire est majoritaire avec 29,05%, vient ensuite celui du primaire avec 14,86% et enfin seulement 8,11% des mères des enquêtés ont atteint le niveau supérieur. Ceci témoigne des difficultés liées à l'éducation des femmes. Ici il n'y a pas de différence selon le genre à l'exception du niveau supérieur où le pourcentage des mères des filles est légèrement supérieur (4,73% contre 3,38% pour les garçons). Cependant, près de la moitié (45,95%) des mères des étudiants est non instruite. Il y a là aussi une légère différence entre les deux genres car dans ce lot, les garçons ayant une mère non instruite sont supérieurs avec 24,32% contre 21,62% pour les filles.

Notons par là qu'il y a un petit nombre d'étudiants (4,05%, toutes des filles) qui ont affirmé ne pas savoir le niveau d'instruction de leur mère.

Le tableau suivant nous renseignant sur le niveau d'instruction des pères vient compléter nos informations sur le niveau d'instruction des parents.

Tableau 8: le niveau d'instruction des pères

niveau / Genre		Primaire	Secondaire	Supérieur	Autres	Non instruit	N.D.	total
Masculin	Ef.	09	27	16	03	19	00	74
	%	6,08%	18,24%	10,81%	2,03%	12,84%	00%	50%
Féminin	Ef.	09	20	34	03	05	03	74
	%	6,08%	13,51%	22,97%	2,03%	3,38%	2,03%	50%
Total	Ef.	18	47	50	06	24	03	148
	%	12,16%	31,75%	33,78%	4,06%	16,22%	2,03%	100%

Source : Enquête personnelle, 2007.

Le niveau d'instruction des pères des étudiants est supérieur à celui de leurs mères ; car contrairement à ces dernières, la majorité des pères des étudiants (soit 81,75%) est instruite. En plus, parmi les pères instruits, la majorité (soit 33,78%) a fait des études supérieures (c'est-à-dire soient des études universitaires, soit une formation professionnelle post- Bac) ; viennent ensuite ceux qui ont un niveau secondaire avec 31,75% et en dernière position ceux qui ont un niveau primaire (soit 12,16%). Par ailleurs, il y a dans la catégorie des pères instruits, une petite proportion de ceux qui ont eu une éducation non formelle (4,06%) ; ceci est révélé dans la rubrique *« autres à préciser »* et précisément, c'est l'éducation coranique. En somme, seuls 16,22% des pères des étudiants n'ont reçu aucune instruction et 2,03% dont le niveau d'instruction est indéterminé.

Il ressort de l'analyse de ces deux tableaux précédents que dans l'ensemble, la plupart des parents de nos sujets enquêtés est instruite. Cette situation montre que l'instruction des parents est un facteur déterminant dans la mise et surtout le maintien des enfants (surtout des filles) à l'école. D'ailleurs beaucoup d'études ont souligné l'importance du niveau d'instruction des parents dans la scolarisation des enfants. Par exemple, dans un rapport portant sur le « discours de rentrée académique », le recteur Marcel Crochet souligne que *« la probabilité pour un enfant d'entrer un jour à l'université est donc étroitement liée au niveau d'instruction de ses parents ; [...]. »*[95] Ce rôle comme nous le révèle M. Pilon est très perceptible au Sénégal où, *« le risque relatif (ou plutôt la chance !) d'être scolarisée est de 5,8 fois supérieur pour les filles dont les deux parents ont été scolarisés par rapport à celles*

[95] Marcel Crochet, « L'inégalité des chances à l'entrée de l'université ». Discours de rentrée académique, Université catholique de Louvain, le 16 septembre 2002, p.06.

dont aucun des parents n'a été scolarisé »[96]. Cependant à en croire cet auteur, de façon générale en Afrique Sub-saharienne, c'est l'instruction du père qui est plus influent pour les filles que celle de la mère.

Cette remarque est perceptible ici, car si nous analysons le tableau selon le genre, la proportion des filles chez les étudiants dont le père est instruit est de 44,6% contre 37,15% pour les garçons. En outre, si pour les filles le pourcentage de pères instruits est plus important au niveau supérieur (22,97%) et que suit ensuite le niveau secondaire avec 13,51% et enfin le primaire avec 6,08%, pour les garçons, c'est surtout au niveau secondaire que cette proportion est plus importante (18,24%) et que vient ensuite le niveau supérieur (10,81%) et enfin le primaire avec 6,08%. En effet on constate une légère supériorité du niveau d'instruction des pères des filles. De même, la proportion des filles chez les étudiants dont les pères ne sont pas instruits est inférieure à celle des garçons (soit 3,38% contre12, 84% pour les garçons).

Au total, le niveau d'instruction des parents des filles est plus important que celui des parents des garçons. Ceci témoigne que l'instruction des parents se révèle plus déterminant pour les filles que pour les garçons.

Cet impact de l'instruction des parents est souvent renforcé par la situation socio-économique des parents. Les tableaux suivants nous permettent de mettre en exergue la situation socio-économique de la famille à travers les données sur les statuts socio-professionnels des parents.

[96]Marc Pilon, « Genre et scolarisation des enfants en Afrique Sub-saharienne », in Locoh Thérèse, Labourie-Racapé, Annie et Tichit Christine, *Genre et développement : des pistes à suivre*, Documents et Manuels du CEPED n°5, Paris décembre 1996, p.30.

V.1.5 : Le statut socio-professionnel des parents

Tableau 9: classification selon le genre et le statut socio-professionnel des pères ou tuteurs

Prof. / Genre		fonctionnaire	commerçant	transporteur	agriculteur	peintre	ouvrier	Sans emploi	N.D	total
Masc	Ef	34	08	03	13	00	01	08	07	74
	%	22,97%	5,4%	2,03%	8,78%	00%	0,68%	5,4%	4,73%	50%
Fém.	Ef	48	04	01	01	01	04	07	08	74
	%	32,43%	2,7%	0,68%	0,68%	0,68%	2,7%	4,73%	5,4%	50%
Total	Ef	82	12	04	14	01	05	15	15	148
	%	55,41%	8,11%	2,7%	9,46%	0,68%	3,38%	10,13%	10,13%	100%

Source : enquête personnelle, 2007.

L'analyse du tableau précédant renseigne que plus de la moitié des étudiants (55,41%) ont des pères ou tuteurs qui sont des « fonctionnaires », autrement dit, ils travaillent dans le secteur moderne c'est-à-dire les administrations de l'Etat, les sociétés ou les entreprises privées ou publiques, les collectivités décentralisées, les ONG et les actions coopératives. Ainsi, on y dénombre des professions comme administrateur civil, agent technique, inspecteur, entrepreneur, comptable, ingénieur, topographe, militaire, infirmier d'Etat, médecin, technicien supérieur, enseignant, vétérinaire, etc. Leurs emplois assurent plus une sécurité économique. Il existe ensuite, une proportion assez considérable d'étudiants (20,95%) dont les pères ou tuteurs travaillent dans le secteur non structuré (il s'agit de commerçant, transporteur, agriculteur, peintre.) et enfin, un petit nombre d'étudiants (3,38%) dont les pères sont ouvriers. Et on le sait, les travaux du secteur non structuré et le statut d'ouvrier ne sont économiquement sécurisant.

Dans tous ces cas, les filles (avec 32,43% contre 22,97% des garçons) sont majoritaires à avoir des pères ou tuteurs travaillant dans le secteur moderne. Par conséquent, elles sont minoritaires (7,44% contre 16,89% des garçons) à avoir des pères travaillant dans les autres secteurs.

A coté de ceux là, il y a certains étudiants (10,13%) dont les pères sont sans profession (n'ayant jamais travaillé ou retraité) et d'autres (10,13) dont la profession est indéterminée. Dans tous les deux cas, il n'y a presque pas de différence proportionnelle entre les genres.

Tableau 10: Profession des mères des enquêtés

Prof. / Genre		fonctionnaire	commerçante	restauratrice	couturière	paysanne	retraitée	ménagère	N.D	total
Masc.	Ef	13	06	00	03	01	01	46	04	74
	%	08,78	4,05		2,03	0,68	0,68	31,08	2,7	50%
Fém.	Ef	21	09	01	01	00	01	40	01	74
	%	14,18	06,08	0,68	0,68	00	0,68	27,02	0,68	50%
Total	Ef	34	15	01	04	01	02	86	05	148
	%	22,96	10,13	0,68	2,71	0,68	1,36	58,1	3,38	100%

Source : enquête personnelle, 2007

Contrairement aux pères des enquêtés, leurs mères sont essentiellement ménagères et occupent plus de la moitié (soit 58,1%). Toutefois, il existe un ensemble d'étudiants d'un taux assez intéressant (soit 22,96%) dont les mères sont « fonctionnaires ». Ce sont des fonctions comme assistante sociale, assistante, infirmière, institutrice, secrétaire, monitrice, opératrice, directrice. Les mères sont non seulement minoritaires dans le secteur moderne, mais les fonctions qu'elles occupent sont moins diversifiées et moins stratégiques par rapport à ceux des pères. Elles occupent essentiellement des emplois « traditionnellement féminins ». Puis, certains étudiants (soit 14,2%) ont des mères ou tutrices œuvrant dans le secteur informel en tant que couturières, commerçante, restauratrice, paysanne.

Par rapport aux garçons, les filles ont plus des mères travaillant dans le secteur structuré avec 14,18% contre 8,78 pour les premiers et moins que les garçons à avoir des mères ménagères soit 27,02% contre 31,08% pour leurs homologues masculins. Aussi, pour ce qui est des activités non formelles, il n'y a pas de distinction grande entre les étudiants selon le genre même si la proportion des mères des filles dans ce secteur est légèrement supérieure à celle des mères des garçons soit respectivement 7,44% contre 6,76%. En outre il y a 1,36% d'étudiants (pas de différence entre genre) dont les mères sont retraitées et enfin 3,38% d'étudiants (essentiellement des garçons y constituant 2,7%) qui n'ont pas déterminé la profession de leurs mères.

De façon générale, l'analyse du statut socio-professionnel des parents montrent que les filles sont plus favorisées économiquement que les garçons. Ceci rappelle la remarque de M.-F. Lange[97] quand elle soutient qu'en Afrique les rares filles qui parviennent aux niveaux

[97]M.-F. Lange, 2000 op.cit

supérieurs de l'éducation sont plus sélectionnées économiquement (elles sont généralement de classe moyenne ou supérieure), contrairement aux garçons qui viennent de diverses couches sociales. En d'autres termes, les facteurs socio-économiques sont plus déterminants pour l'accès et le maintien des filles car, à cause des raisons socio-culturelles qui considèrent les garçons comme les futurs pourvoyeurs des ressources de la famille ; une famille, à défaut de pouvoir envoyer tous ses enfants à l'école à cause des difficultés économiques, préfère investir en premier sur l'éducation des garçons. En plus la crise économique augmente les charges de travail de la femme et de la fille ; ce qui entraîne une grande sollicitation des filles dans les tâches domestiques mais aussi dans les activités rémunératrices.

Mais la différence entre les pères, travaillant le plus au niveau du secteur moderne, avec des activités plus diversifiées et plus stratégiques d'avec les mères plus occupées dans les activités ménagères ou dans une moindre mesure, cantonnées essentiellement dans des activités traditionnellement féminines peut entrainer des influences au niveau du comportement des étudiants.

Néanmoins, cette situation économiquement favorable des étudiantes fait hormis la bourse, elles ont plus de soutien financier et qu'elles rencontrent moins de problèmes socio-économiques dans leurs cursus.

En effet les réponses à la question : A part la bourse, avez-vous une autre source de revenus ?, révèlent que les filles ont plus d'autres sources de revenus que les garçons soit 41,22% contre 21,22% et ces revenus aussi bien pour les filles que pour les garçons proviennent essentiellement des parents (soit 36,48%) mais aussi des tuteurs (4,06%), des autres (14,86%) comme les grands frères ou grandes sœurs, les oncles ou les activités rémunératrices de l'étudiant lui-même. Et enfin 7,43% des étudiants, tous des filles, sont aidées financièrement par leurs conjoints. Ainsi il y a peu de filles (8,78%) qui n'ont pas d'autres sources de revenus contrairement aux garçons pour qui, l'essentiel (28,38%) n'a pas d'autres revenus à part la bourse.

Toutefois, les étudiants interrogés sont majoritairement boursiers 93,25%. Seule une petite portion d'étudiants (6,75%) dans laquelle les filles sont légèrement supérieures (soit 4,05% contre 2,7% des garçons), sont non boursiers.

V.1.6: Niveau d'encouragement des parents

Tableau 11: classification selon le genre et l'encouragement des parents

indicateurs / Genre		Oui	Non	total
Masculin	Ef.	67	07	74
	%	45,27%	4,73%	50%
Féminin	Ef.	66	08	74
	%	44,6%	5,4%	50%
Total	Ef.	133	15	148
	%	89,87%	10,13%	100%

Source : enquête personnelle, 2007

L'encouragement pour les études au niveau des parents est important. Ce tableau montre que 89,87% de l'ensemble des étudiants dit être appuyé par leurs parents. Il n'y a pas une grande différence entre les filles et les garçons même si ces derniers sont légèrement plus nombreux (avec 45,27% contre 44,6% pour les filles).

V.2 : Les cursus pré-universitaires

Ils nous renseignent sur les caractéristiques scolaires individuelles pré-universitaires des étudiants. Cela concerne ici l'âge d'entrée à l'université et la mention obtenue au Bac.

En effet, l'âge d'entrée à l'université permet de voir si l'étudiant s'est inscrit pour la première fois à l'université en avance, à l'heure ou en retard. Si l'âge moyen d'entrée au C.I. (cours d'initiation) est 07 ans, on suppose qu'un élève qui n'a jamais doublé du C.I. à la Terminale doit être âgé de 21ans en première année de l'université. Si l'âge est inférieur à 21ans, l'étudiant est en avance ; si son âge est supérieur à 21ans, il est en retard. Les étudiants en avance sont souvent ceux qui sont inscrits au C.I. à 05 ou 06 voire même 04 ans et qui n'ont pas connu généralement de redoublement. Pour ceux en retard, c'est parce qu'ils ont repris une ou des classes car chez la population interrogée, rares (03 étudiants dont une fille) sont inscrits tardivement au C.I. c'est-à-dire à 08 ans et plus.

Dans le cas de nos sujets enquêtés, nous remarquons que la majorité des étudiants soit 58,11% s'est inscrite en première année d'université en avance. Cela s'explique par la sélection pour l'admission à l'université où l'âge constitue un des critères de sélection. Cet ensemble est composé essentiellement par les étudiants âgés de 20 ans lors de la première inscription (30,4%) ; puis ceux âgés de 19 ans (22,3%) et enfin ceux âgés de 18 ans (5,4%). Dans ce lot, les garçons constituent une légère majorité par rapport aux filles avec 30,14% pour les premiers contre 27,7% pour les secondes. Il faut signaler par là que même si cet écart

est en faveur des garçons dans l'ensemble, on constate que chez les étudiants les plus jeunes (âgés de 18 ans) lors de la première inscription universitaire, les filles forment la quasi-totalité (4,72% contre 0,68% des garçons). Ceci s'explique surtout par le fait que parmi les étudiants inscrits à l'école plutôt, les filles constituent la majorité (8,11% sur 13,51% des inscrits à 05ans et 19,6% sur 35,81% des inscrits à 06 ans).

De même, en ce qui concerne les étudiants inscrits l'université à l'heure qui occupent une proportion de 24,33%, les filles sont un peu plus nombreuses avec 12,84% contre 11,49% pour les garçons.

Il existe cependant une proportion d'étudiants moins nombreuse dans l'ensemble (soit 17,57% de l'effectif) qui se sont inscrits en première année, en retard. Là aussi, les filles y connaissent une légère majorité avec 9,46% contre 8,11% pour les garçons.

Fort de ce constat, on peut retenir que bien que la majorité des filles soit en avance ou à l'heure lors de la première inscription à l'université, elles sont cependant légèrement moins nombreuses que les garçons à être dans ce cas et par conséquent, elles sont légèrement plus nombreuses à s'inscrire en retard. Quoique cette différence ne soit pas grande, elle peut toutefois supposer que les difficultés scolaires (redoublement, échec, etc.) touchent plus les filles.

En ce qui concerne les mentions obtenues au Bac, il y a plus de la moitié des étudiants (soit 52,7%) qui ont eu la mention « passable » ; ensuite, un nombre assez intéressant d'étudiants ont eu la mention « Assez bien » avec 43,92% et enfin d'autres ont obtenu la mention « Bien » avec 3,38%.

Là aussi, les filles sont légèrement plus nombreuses à avoir la mention « passable » avec 27,03% contre 25,67% des garçons. Par conséquent un peu moins que les garçons avoir la mention « assez bien » ou « bien » (22,97% contre 24,33% pour les seconds). Dans ce cas, la supériorité des garçons n'est pas significative; d'ailleurs, on constate chez les étudiants ayant eu la mention « bien » une légère dominance des filles qui y occupent 2,03% contre 1,35% pour les autres.

Tout ceci révèle que les étudiants admis ont des antécédents scolaires acceptables qui devraient leur permettre d'être dans des dispositions pour mener à bien un cursus universitaire. Dans cette logique, les filles dans leur majorité ont des caractéristiques scolaires semblables. Pourtant il y a des déterminants socioculturels qui font que les filles même avec des antécédents scolaires semblables à celui des garçons, avec des conditions socio-

économiques plus favorables, des conditions d'études identiques, vont être pourtant l'objet d'inégalité dans le parcours universitaire.

VI. l'influence de la spécificité sexuée de la socialisation :

La socialisation détermine le comportement futur mais aussi le système de représentation de l'individu. Avec le moulage social, l'individu a des représentations qui influent sur ses pratiques, sur sa façon de voir les choses, mais aussi sur ses décisions. Ainsi si filles et garçons sont des étudiants, ils ne le sont pas de la même manière car à en croire Baudelot et Establet, *« Chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propre à son sexe »*[98]. Les comportements scolaires s'appuient sur l'intériorisation des modèles sociaux qui définissent les identités sexuelles. Ainsi donc, les types d'orientation, les manières d'étudier, les niveaux d'ambition scolaire et professionnelles, les attentes vis-à-vis de l'école etc. diffèrent selon qu'on est étudiant ou étudiante.

En effet, au Sénégal, si des avancées notoires ont été enregistrées sur la mentalité des gens, des redondances par rapport au rôle de genre apparaissent. Ainsi à la question de savoir quel est le destin social de l'homme ou de la femme, on sent dans les réponses données par les étudiants (filles comme garçons) une nette différence entre celui attribué à l'un ou l'autre. Chez les filles il est fréquent de voir des réponses comme : *« le destin social de la femme c'est d'être mariée, avoir des enfants et un bon travail »* ou *« participer au bon fonctionnement de la société et cela commence par un bon maintien de son foyer »*, *« être un modèle de citoyen, de mère et d'épouse »* , *« c'est de réussir financièrement, s'affranchir de la dépendance financière et fonder une famille »* ou tout simplement c'est d' *« être épouse et mère »* ou bien encore *« c'est d'éviter à tout prix de finir vieille fille, autrement dit, de n'avoir jamais de mari »*.

Pour ces filles en général, le destin social de la femme tourne autour de trois faits : le travail, le mariage et la maternité. Bref c'est fonder, gérer une famille et s'insérer professionnellement. Même si elles se sont affranchies des modèles dominants de conception traditionnelle du rôle féminin qui est seulement d'être épouse et mère et de s'occuper de tout ce qui tourne autour du ménage autrement dit, des rôles de reproduction sociale, en donnant une importance à l'insertion professionnelle, elles accordent une importance particulière au

[98] C. Baudelot et R. Establet, 1992, *Allez les filles* !, Seuil, coll. L'épreuve des faits, Paris., p.72

mariage et à la maternité, bref à la famille. Cette vision est aussi partagée par leurs homologues étudiants. Cela suppose que réussir pour une femme c'est parvenir non seulement à trouver du travail, mais aussi et surtout se marier et avoir des enfants.

Alors qu'en ce qui concerne l'homme, c'est surtout des réponses comme *« réussir à graver son nom à la mémoire de la société »*, *« travailler pour le développement et la paix, d'accéder au bien-être »*, *« celui qu'il se construit lui-même »*, *« servir la société »*, *« père de famille avec tout ce qui en suit comme charge »*, *« la réussite professionnelle et l'obligation de protéger et entretenir sa famille »*, *« la réussite sociale en passant par des étapes, des obstacles qu'il faut surmonter avec courage »* ou tout simplement le *« travail »*.

Pour les garçons, ne négligeant pas l'importance de la famille, ont surtout mis l'accent sur les rôles dans la société, de pouvoir. Vu l'ensemble des réponses masculines on sent que leur conception de la place sociale de l'homme dépasse largement le ménage ou la famille ; mais on remarque aussi que certains d'entre eux, l'homme n'a pas de statut social prédéterminé, il doit lutter pour réussir dans la vie.

La conception de leur rôle va influencer la façon d'envisager le moment du mariage.

VI.1 : Place accordée au mariage

Tableau 12: **classification selon le genre et le moment souhaité pour le mariage**

moments / Genre		Quand je trouve un conjoint qui me convient	Après le CM	Après la maîtrise	Après la thèse	Après le travail	Je n'y pense pas encore	total
Masculin	Eff	10	00	00	05	39	19	73
	%	7,52%	-	-	3,76%	29,32%	14,29%	54,9%
Féminin	Eff.	28	01	16	01	12	02	60
	%	21,05%	0,75%	12,03	0,75%	9,02%	1,5%	45,1 %
Total	Eff.	38	01	16	06	51	21	133
	%	28,57%	0,75%	12,03%	4,51%	38,34%	15,79%	100

Source : Enquête personnelle, 2007.

C'est pourquoi à travers leur perception du rôle social, les souhaits du moment de se marier vont dans le même sens. En effet en faisant une lecture d'ensemble de ce tableau, on remarque que la plupart des étudiants (soit 38,34%) souhaite se marier après l'insertion professionnelle autrement dit, après le travail car pour eux, il est d'abord préférable d'avoir

une assise financière. Mais la position des filles ne semble pas suivre cette logique car leur proportion dans ce lot ne représente que 9,02%.

La prédominance des garçons à ce propos est liée au fait que dans la division sociale des rôles de genre, l'homme est sensé prendre en charge sa famille. A cet effet, une grande partie des garçons interrogés pensent que pour fonder une famille, il faut d'abord avoir de quoi la prendre en charge voire, avoir du travail.

Par contre pour bon nombre de filles, elles souhaitent se marier quand l'occasion se présente c'est-à-dire si elles trouvent un conjoint qui leur convient ; et là, on a 21,05% de filles contre 7,52% de garçons. Cette remarque est très expressive car pour ceux qui souhaitent se marier après le travail, les garçons dominent ; ce qui est l'inverse pour ceux qui veulent se marier si l'occasion se présente. Les raisons émises sont les risques de ne pas se marier et encore moins, de ne pas avoir d'enfant avec l'avancée de l'âge ; en d'autres termes, plus on prend de l'âge, moins on a des chances de se marier et d'avoir des enfants. Les propos de V.Y.G. âgée de 22 ans en témoignent : *« je suis une femme et je ne peux pas attendre car la beauté et la jeunesse d'une femme sont éphémères. En plus si on se marie tard, moins on aura des chances d'avoir des enfants »* et S.S.N. âgée de 20 ans de renchérir *« il est vraiment temps de me caser. Je suis inquiète car non seulement les risques de ne pas me marier augmentent, mais aussi je risque de ne pas avoir d'enfants car on peut avoir la ménopause précoce »*

C'est pourquoi selon N.R.S., 25 ans, *« c'est une question de chance. La bonne personne peut venir à n'importe quel moment, à force d'attendre, on risque de ne plus avoir de prétendant ».*

En général pour beaucoup de filles, si elles ne sont pas encore mariées c'est parce qu'elles n'ont pas encore trouvé la personne qui convient et donc, les potentialités de le faire à tout moment de leur cycle se présentent.

Il y a aussi des filles (soit 12,03%) qui souhaitent se marier après la maîtrise, diplôme que beaucoup d'entre elles trouvent suffisant pour réaliser leurs rêves et ceux de leurs parents. Car comme le dit C.F. âgée de 20 ans en 1ère Année, *« je trouve ce moment favorable pour penser à me marier, parce qu'après la maîtrise, beaucoup de portes de travail sont ouvertes et on est plus libre de gérer un foyer ».*

En somme, comme le souligne un enseignant lors des entretiens, *« avec l'avancée de l'âge, les filles pensent plutôt à se consacrer à la famille, prétendent à un revenu et si elles trouvent un mari en plus de ça, la motivation pour les études s'estompe souvent ».* Toutes ces

raisons évoquées font que les étudiantes pensent au mariage plus tôt que les étudiants. D'ailleurs pour ces derniers, hormis ceux qui souhaitent se marier après le travail, certains d'entre eux (soit 14,29%) n'y pensent même pas encore. Car comme l'affirme P.S. âgé de 25 ans en maîtrise de S.E.G. *« je ne pense pas à cela pour l'instant. Je trouve qu'il y a d'autres choses plus urgentes »*.

En fait, au Sénégal, les femmes se marient plus tôt que les hommes. En effet l'étude faite sur la situation économique et sociale du Sénégal[99] révèle que l'âge médian d'entrée en première union des femmes de 25-49 est de 18,3 ans et pour les hommes de 30-59 ans est de 28,1 ans. Donc l'âge d'entrée en premier mariage pour les hommes est à environ 10 ans plus tardif que celui des femmes. Cependant le niveau d'instruction a un grand impact sur l'âge au premier mariage et ce dernier varie en fonction du niveau d'instruction. C'est ainsi qu'il est à 17,1 ans chez les femmes sans instruction, de 19,9 ans chez celles de niveau primaire et de 23,9 ans chez celles de niveau secondaire ou plus. Plus le niveau d'instruction augmente, plus l'âge médian au premier mariage augmente.

Cela est perceptible, chez les filles enquêtées, car la masse a dépassé cet âge sans être mariée. Cependant elles ne sont pas souvent à l'abri des pressions sociales qui les incitent au mariage. Par exemple, les réponses à la question de savoir la position de leurs parents par rapport à leur situation actuelle de célibat nous en témoignent. Pour plus de la moitié des filles qui ne sont pas encore mariées (soit 61,7%), il n'y a pas de contraintes familiales par rapport à cela. Au contraire, les parents trouvent cette situation normale et les encouragent à poursuivre les études d'abord avant de penser au mariage. Les propos de Z.T., 22ans en licence, peuvent nous le confirmer *« ils pensent que je suis jeune, je peux continuer les études encore un peu pour mieux choisir » ;* une autre (M. T. S. 25 ans en maîtrise) d'ajouter *«pour le moment, ils n'y voient que du bien, ça me permet de poursuivre les études sans contraintes »*. Pour ces cas, c'est par inquiétude par rapport aux risques que peut présenter le mariage pour les études ou à leur "*jeunesse*" que les parents ont adopté cette attitude.

Pour d'autres cependant (soit 38,33%), les pressions familiales pour le mariage sont latentes ou manifestes. Certains discours recueillis peuvent nous donner un éclairage sur la situation à laquelle se trouve bon nombre d'étudiantes. A ce propos, on rencontre des réponses comme *« ils admettent cette situation mais me font penser au mariage »* ; *« quand il s'agit de mariage de leur fille, les parents pensent toujours qu'il ne faut pas traîner. Ma mère*

[99] *Situation économique et sociale du Sénégal*. Edition 2005, p.20.

pense que le moment est venu pour moi de me caser » ; *« ma mère pense que je suis âgée, je dois me marier »* ou encore *« en tant que toucouleur, ils pensent que je devrais être mariée ».*

En somme pour les filles, si dans la majorité, elles ne subissent pas de pressions familiales par rapport au mariage, une proportion assez importante d'étudiantes est dans cette situation. Ceci certifie l'attitude ambivalente de certaines familles envers l'instruction de leurs filles même si la majorité des filles autant que les garçons disent être encouragées par leurs parents à poursuivre les études. Même pour celles qui ne subissent pas de contraintes familiales par rapport à cela, on sent une pression liée à l'environnement social dans lequel elles se trouvent. Environnement où il est difficilement acceptable pour une fille d'atteindre un certain âge sans se marier. Ceci est même remarqué au niveau des réponses concernant les moments souhaités pour le mariage.

En ce qui concerne les étudiants de genre masculin, on note totalement le contraire. A part 06 d'entre eux, pour qui les parents incitent à se marier, pour la presque totalité, ils n'ont pas de problèmes par rapport à cela. D'ailleurs pour certains ils ne savent même pas ce que leurs parents pensent sur la question.

Fort de ce constat, on peut dire qu'avec l'avancée de l'âge, les filles se retrouvent de moins en moins en situation d'égalité scolaire avec les garçons parce qu'elles deviennent (ou pense à le devenir) épouse et mère avant qu'ils ne le deviennent, et assument l'essentiel des charges domestiques (surtout d'avoir et d'allaiter un enfant). Bien que la majorité des filles interrogées ne soit encore mariées, elles demeurent cependant des candidates potentielles. Cette situation les rend vulnérables aux médiocres carrières. Car à un certain niveau, les filles préfèrent plutôt se consacrer à la vie familiale en se mariant. Ceci étant, à défaut d'une moindre ambition, elles ont tendance à interrompre leurs parcours surtout quand elles décrochent un emploi qui leur permet de subvenir à leurs besoins. Car beaucoup d'études ont montré la difficile conciliation entre étude et vie conjugale. D'ailleurs bien que n'étant pas nombreuses, la majorité des filles mariées (10 sur 14 filles) ont souligné la difficile conciliation entre étude et mariage. L'exemple de deux filles, une mariée sans enfant et l'autre mariée avec enfant nous servira d'appui.

F.B.S. est une étudiante Halpular et de religion musulmane âgée de 22 ans et sans enfant. Elle est mariée depuis 2004 (en classe de Terminale) avec un enseignant dont le niveau d'instruction est le secondaire. Même si son époux accepte sa condition d'étudiante, elle reconnaît la difficulté qu'il y a de concilier les études et le mariage parce que pour elle, *«avec les pressions sociales, je suis parfois obligée de laisser les études pour rejoindre le*

domicile conjugal. Surtout les membres de la famille du conjoint, disent au mari pourquoi laisser sa femme aller loin du domicile conjugal pour étudier ; parfois même le mari est influencé par les autres même s'il veut vous aider ». Donc ces exigences conjugales influent négativement sur le comportement scolaire de cette fille car, elle s'absente *« parfois »* pour rejoindre le foyer comme elle le souligne par ces propos : *« il y a des week-ends où je dois aller voir mon mari ».* Toutes ces difficultés influent sur son rendement. En effet, cette fille s'est inscrite pour la première fois à la section de LEA en 2005-2006 et après les examens de fin d'année, elle n'est pas admise ; elle a repris la première année en 2006-2007 et au moment de l'enquête elle était découragée car ses notes de contrôle n'étaient pas encourageantes et elle risquait l'exclusion. Pour elle, toutes ses difficultés sont liées au fait que *« je suis arrivée tardivement en 1ère année et j'ai eu des difficultés pour comprendre les cours et pour m'adapter au système. En plus, je bouge trop et j'arrive pas à me retrouver».* Les contraintes scolaires de cette fille sont liées essentiellement à sa situation conjugale. Les pressions de sa belle famille et parfois de son époux, l'oblige à s'absenter parfois. De ce fait, elle ne consacre pas le temps nécessaire aux études. Cette pression influe aussi sur ses ambitions scolaires car elle n'entend pas continuer les études comme elle l'affirme, *«je suis découragée. Je veux juste avoir le DEUG et essayer de trouver du travail ».* Au moment même de l'enquête, elle dit avoir déposé ses papiers pour la vacation.

Y.T., âgée de 31 ans, est une autre étudiante wolof de religion musulmane. Elle est mariée depuis 2002(en classe de deuxième année) avec un conjoint qui exerce la fonction d'agent technique tout en étant étudiant. Le niveau d'instruction de son époux est la maîtrise. Sa situation conjugale est un peu différente de celle de la fille précédente. Car selon elle, elle ne subit pas de pressions aussi bien du côté du mari que de sa belle famille. Au contraire, à en croire ses propos, *« ils trouvent que c'est une bonne chose d'étudier et m'encouragent beaucoup ».* Cette situation favorable est liée peut-être au niveau d'instruction de son époux et à la compréhension de sa belle famille. Cependant si elle soutient ne pas rencontrer d'incompréhension et qu'elle est encouragée, elle est confrontée à des obstacles d'ordre naturel et que son parcours en est beaucoup affecté. Depuis son mariage, elle a deux enfants dont elle s'occupe elle-même avec l'aide d'une domestique. Comme elle le dit, la naissance de ses deux enfants au cours de son cursus lui ont causé beaucoup de retard. Ainsi elle a repris la 2ème, la Licence et la maîtrise. A cet effet, inscrite pour la première fois en 2000, elle n'a pas jusqu'à présent (au moment de l'entretien) obtenu la maîtrise complète. Tout ce retard

nous pousse à dire qu'à ce rythme, elle risque le découragement même si elle projette faire la thèse.

L'exemple de ces deux étudiantes nous met en lumière les difficultés dans lesquelles sont la plupart des étudiantes mariées.

Pour plusieurs filles qui continuent d'étudier après la maîtrise, c'est parce qu'elles n'ont encore trouvé autres choses (soit du travail, soit le mariage). Même pour celles qui envisagent de le faire, elles sont souvent confrontées à des contraintes liées à leur charge familiale qui ne les encouragent pas. Car suivre des études poussées requiert plus de temps et d'énergies d'autant plus que l'université est éloignée.

Cette perception du rôle de genre va influer même sur les attitudes face aux études.

VII. Les attitudes face aux études supérieures

VII.1 : Conception des étudiants sur les impacts du niveau élevé d'étude sur le statut social de la femme.

Le milieu universitaire est considéré comme une société en miniature car constituée par des individus de différentes couches sociales et donc qui sont socialement constitués.

Les représentations faites sur les effets de l'instruction élevée sur le statut social des femmes montrent des effets positifs mais aussi des effets négatifs. Culturellement, les étudiants sont assez matures par rapport à ceux non instruits ou étant dans les cycles inférieurs à l'égard des préjugés sexistes, mais malgré cela, des résonnances par rapport aux représentations sexuées apparaissent fréquemment.

Les conséquences positives de l'instruction poussée des filles ont été surtout accentuées aux rôles productives autrement dit, à l'accès aux ressources matérielles (insertion professionnelle) et immatérielles (participation à la gestion des affaires de la cité, affranchissement de la tutelle masculine et émancipation de la femme etc.). Les réponses à la question de savoir si les études supérieures sont intéressantes pour la femme peuvent nous servir d'appui.

Tableau 13: conception de l'intérêt de l'instruction poussée pour la femme

réponses / Genre		Oui	Non	total
Masculin	Eff	62	12	74
	%	41,9%	8,10%	50%
Féminin	Eff.	58	16	74
	%	39,19%	10,81%	50%
Total	Eff.	120	28	148
	%	81,1%	18,90%	100%

Source : Enquête personnelle, 2007

En fait, l'écrasante majorité (81,1%) des étudiants (filles comme garçons) à répondu par l'affirmative contre (18,9%). Aussi bien pour les filles que pour les garçons les études supérieures sont dans une certaine mesure, importantes pour les filles. Et les justifications données sont les potentialités d'accéder à des postes de décision ou de pouvoir et l'active participation au développement du pays, d'accéder à la parité, de gagner plus de respect, etc. Par exemple, A.G. 26 ans, étudiante en maîtrise de sociologie nous dit à ce propos qu'avec l'instruction poussée, *« elle* (la femme) *pourra trouver sa place dans les hautes sphères de décisions. Il y a de bons postes dans ce pays, et de longues études peuvent nous permettre d'y accéder »* et un autre étudiant (A.D. 26 ans en D.E.A. de français) d'ajouter qu' *« elle pourra contribuer activement au développement de son pays. »*

Une minorité d'étudiants (18,9%) mais non négligeable nie cependant l'intérêt de l'instruction poussée des filles, car pour elle, la priorité pour la fille c'est de fonder une famille à un âge acceptable. Ceci peut être illustré par les propos de M.B. 28 ans, étudiante mariée avec un enfant, en 4ème année de L.E.A. : *«je pense qu'une fille n'a pas besoin de longues études car elle a d'autres priorités comme fonder une famille par exemple. »* ou bien encore comme le souligne B.L. une étudiante en 4ème année d'anglais, *« parce que d'autres tâches l'appellent et les femmes vieillissent vite. ».*

Au total hormis certains étudiants constitués essentiellement de filles qui ne reconnaissent l'intérêt des études longues pour les femmes, la plupart les trouvent intéressantes.

Tableau 14: **Perception de l'intérêt de l'instruction poussée pour l'homme :**

réponses / Genre		Oui	Non	total
Masculin	Eff	65	09	74
	%	43,92%	6,08%	50%
Féminin	Eff.	68	06	74
	%	45,95%	4,05%	50%
Total	Eff.	133	15	148
	%	89,87%	10,13%	100%

Source : enquête personnelle, 2007.

De même que pour la femme, la majorité des étudiants soit 89,87% pensent qu'il est intéressant pour l'homme de suivre des études longues pour augmenter leurs chances d'ascension sociale, de participer à la construction nationale et au développement de la recherche. Mais là, on constate une légère supériorité de l'intérêt accordé à l'instruction élevée des hommes avec un écart de 08,76%. Et ici, ce sont les filles plus que les garçons qui ont donné cet avis.

Seuls 10,13% des étudiants (essentiellement des garçons) ne partagent pas cet avis. Pour certains d'entre eux, l'essentiel c'est d'avoir le minimum de qualification qui permet de travailler et pour d'autres, suivre de longues études c'est fermer les yeux sur ses responsabilités sociales (trouver du travail pour aider sa famille, fonder une famille etc.) ; toutefois parmi ces derniers, il y a deux(02) qui pensent ce n'est pas intéressant de suivre de longues études, mais si on ne trouve pas encore mieux vaut le faire plutôt que de ne rien faire. Pour les garçons qui ont donné cet avis, c'est surtout lié à leur situation économique défavorable à la poursuite d'études très poussées.

Malgré une légère dominance de l'importance attribuée à l'instruction poussée des hommes, on constate pour l'essentiel, les étudiants ont reconnu l'intérêt des études poussées pour la femme.

Toutefois selon les réponses, le niveau élevé présente des impacts négatifs plus essentiellement pour la femme.

VII.2 : Perception sur les inconvénients de l'instruction poussée sur la femme :

À la question de savoir quels sont les inconvénients de l'instruction poussée sur chacun des genres, on remarque que si pour l'homme, presque tous les étudiants ont souligné qu'il n'y a pas d'inconvénients, pour les femmes pratiquement la totalité des étudiants interrogés ont évoqué des inconvénients. Ces derniers sont relatifs à son rôle d'épouse et de mère.

Beaucoup de gens sont convaincus que le niveau élevé d'étude de la femme réduit ses chances de se marier. Les étudiants (filles comme garçons) dans leur majorité (65,5%) partagent cet avis. Dans cette lancée c'est surtout la proportion des filles qui est supérieure (35.5% contre 30% pour les garçons). Il en est ainsi car pour les filles, deux raisons principales sont énoncées : la peur ou la complexe des hommes d'épouser des femmes très instruites qui les considèrent comme insoumises, l'avancée de l'âge ou la non acceptation du mariage. C'est pourquoi parmi les raisons évoquées dans les réponses estudiantines, il est fréquent de trouver des propos comme : *«Au Sénégal, les hommes ont peur des femmes trop instruites et qui ont des diplômes élevés ; ils pensent que celles-ci respectent plus leur travail que le mariage »* ou bien *« on considère la femme intellectuelle comme étant celle qui pose trop de problèmes dans le ménage ; car elle est tout sauf docile »* ou encore *« car ceci nécessite de longues années d'études et la fille peut vieillir entre-temps. Mais parfois aussi, c'est la fille même qui se sent supérieure et ne va point accepter la soumission qu'exige le mariage. »* Ces raisons données par les filles sont même renforcées par celles émises par les garçons dont certains propos peuvent nous servir d'exemple : *« elles risquent de consacrer peu de temps à leur époux et à leurs enfants »* ou comme le souligne un autre *« elles tardent à se marier, et divorcent très souvent car elles ont un excès de liberté en refusant de se soumettre à leur mari »* ; *« elles passent tout leur temps au travail et s'occupent plus des affaires sociales que le ménage. En plus elles risquent de prétendre avoir les mêmes pouvoirs que l'homme » ;* etc. En somme selon les garçons, en plus des risques que l'instruction poussée peut présenter sur les potentialités de se marier ou d'avoir des enfants pour la femme, mais aussi les risques pour elles de ne pas être une épouse modèle pour ne pas dire bonne épouse, sont grandes.

En somme, partant de cette analyse, on peut retenir que les filles évoluent dans un environnement où, s'il est reconnu dans l'ensemble l'intérêt de l'instruction des femmes, des préjugés sont encore tenaces par rapport à cela. Les propos de G. Alele-Williams trouvent leur sens ici quand elle défend que les *« préjugés et croyances n'ont pas seulement cours dans les*

milieux illettrés et ruraux mais également dans les couches sociales les plus élevées. On peut en citer les suivants : les femmes ont un rôle de procréation ; elles doivent par conséquent rester à la maison et s'occuper de leurs enfants [...] et de leur mari. Une femme doit être protégée par un homme. En tant que telle, elle n'est pas un être en soi mais, plutôt, la fille, la sœur ou l'épouse de quelqu'un. Aussi, ne serait-elle pas une bonne épouse si elle recevait un certain niveau d'instruction car cela la libérerait de ses deux rôles fondamentaux ».

Ces croyances sur les effets de l'instruction poussée sur le statut de la femme vont être confortées par les données du tableau suivant portant sur les souhaits d'épouser un intellectuel.

Tableau 15: souhait d'épouser ou non une personne instruite

réponses / Genre		Oui	Non	Indifférent	total
Masculin	Eff	62	09	02	73
	%	46,62	6,77	1,5%	54,9%
Féminin	Eff.	56	00	04	60
	%	42,10%	00	03%	45,1%
Total	Eff.	118	09	06	133
	%	88,72%	6,77%	4,5%	100%

Source : Enquête personnelle, 2007

Les étudiants accordent en général une importance particulière à l'instruction comme critère premier dans le choix du conjoint. C'est pourquoi dans leur majorité (88,72%), ils souhaitent se marier avec une personne instruite. Et dans ce lot nous remarquons une légère supériorité de la proportion des garçons (46,62% contre 42,10% pour celle des filles). Ceci s'explique par le fait que les étudiants sont culturellement plus émancipés à l'égard des préjugés sexistes par rapport aux autres non ou moins instruits. Ils prennent conscience de l'importance de l'instruction des femmes. Mais pour les filles, les raisons généralement évoquées explicatives d'une telle attitude est la nécessité de l'instruction des deux conjoints dans la facilitation de la communication, la compréhension mutuelle et l'entente dans le couple. Les propos de M.D étudiante âgée de 21 ans, en licence de sociologie peuvent nous servir d'illustration : *« on aura les mêmes préoccupations, une complicité et une capacité de communication qui dépassent les problèmes du ménage. En plus, il sera beaucoup plus compréhensif à propos de notre carrière »* et une autre L. T., 31 ans, d'ajouter *« pour la bonne marche du foyer car je*

trouve que nous aurons la même vision des choses ». Donc elles considèrent les hommes instruits plus aptes à comprendre et à accepter une femme instruite.

En ce qui concerne les garçons, les raisons données dépassent celles émises par leurs homologues féminins. Car pour eux, en plus de la facilité d'entente dans le couple à travers une facilité de communication et de compréhension, avoir une femme instruite peut, comme collaboratrice, les aider à réaliser leurs projets sociaux et professionnels, comme appelée à être salariée, alléger leurs charges (financiers) familiaux et enfin comme plus éveillée, aptes à bien gérer le ménage et l'éducation des enfants. En ce sens, I. D, 26 ans en D.E.S.S. d'informatique souligne *« c'est elle qui pourra me comprendre et m'être utile par des conseils. Ainsi, elle m'aidera à réaliser mes projets et me permettra de m'ouvrir d'autres perspectives »* et J.B. 26 ans de renchérir *«pour l'éducation de mes enfants, pour pouvoir avoir un certain statut social et se partager les frais familiaux surtout quand elle gagne bien. »*

De nos jours, avec les difficultés économiques et la hausse du niveau de vie, cette conception de l'homme comme seul pourvoyeur de ressources pour la famille a énormément faiblit. C'est de plus en plus, l'image d'une femme travailleuse aidant sa famille ou son époux qui est valorisée. Ceci est d'autant plus renforcé par la prise de conscience de l'importance de l'instruction d'une femme pour l'éducation des enfants.

Donc avec l'instruction supérieure les filles comme les garçons tiennent comme élément fondamental dans le choix du conjoint, l'instruction.

Cependant à coté de cette majorité, seule une minorité d'entre eux (1,5% pour les garçons et 3% pour les filles) sont indifférents à la question. Car pour eux instruit ou pas, seuls l'amour et les qualités comportementales comptent dans le choix du conjoint.

Par contre il existe une petite proportion d'étudiants (5.9%, tous des garçons) qui ne souhaite pas se marier avec une femme intellectuelle. Ces étudiants comme bon nombre d'hommes dans la société s'inscrivent dans le sens commun selon lequel, les femmes instruites sont incapables de jouer pleinement leur rôle d'épouse et de mère. Et les raisons évoquées dans leur ensemble, c'est que ces dernières sont très compliquées, insoumises, incapable de bien s'occuper de leur ménage et l'éducation de leurs enfants. Ainsi, à en croire S. D. âgé de 26 ans en D.E.A. de S.E.G., *« je veux une femme qui soit présente en continue à la maison afin de donner une bonne éducation aux enfants. En plus elles sont très compliquées, exigent une certaine autorité, une certaine autonomie et refusent la soumission liée au mariage. »*

Cette position affirmée par quelques garçons est pourtant déterminante dans la mesure où, la quasi totalité des garçons (soit 97,3%) interrogés, ne souhaite pas se marier avec une femme plus instruite qu'eux ; une petite portion d'entre eux soit 2,7% se montrent indifférent à ça. Donc s'ils veulent épouser dans leur majorité une femme instruite, ils souhaitent que cette instruction soit minimale. Ce qui montre une contradiction entre la reconnaissance de l'importance de l'instruction poussée des filles et la position émises essentiellement par les garçons sur la question de savoir s'ils veulent épouser une femme plus diplômée qu'eux. La hausse du niveau d'instruction est souvent considérée comme une menace principale par rapport à leurs rôles fondamentaux d'épouse et de mère et tous les attributs liés à cela. En plus, ceci témoigne que si les hommes acceptent l'instruction de leurs femmes, c'est seulement par rapport à ce que cela peut leur apporter. Par exemple, les aider à réaliser leurs projets, à les comprendre, à bien éduquer leurs enfants et, dans ces moments économiquement difficiles, les seconder dans les dépenses familiales, etc. Cette position des étudiants, s'inscrit dans le sillage social où, comme le souligne d'ailleurs M.-F. Lange[100], toute cette mobilisation autour de l'éducation de la gent féminine (de la part des bailleurs de fonds, des autorités politiques, de la société, de la famille...) est faite non pas parce que on reconnaît leur droit à l'éducation, mais parce qu'elle est nécessaire pour le développement sociale, pour la famille etc. Dans cette logique, il ne leur est toléré qu'un niveau minimum d'étude. Cependant, ils protègent jalousement leur position de pouvoir, de domination sur la femme dans le ménage et voire même, dans la société.

Les filles avalisent pourtant cette situation car, à la question de savoir si elles souhaitent se marier avec des hommes moins diplômés qu'elles, seules trois (03) filles soit 4% ont répondu par l'affirmative, et 07 filles soit 9,5% se disent indifférentes à cela. Mais la majorité d'entre elles soit 86,5% ne souhaite pas se marier avec un homme moins diplômé. Au total, rares sont les filles instruites qui souhaitent épouser un homme moins diplômé qu'elles, et encore moins, des illettrés. Ce qui traduit que les filles acceptent consciemment ou inconsciemment cette sous-instruction devant l'homme.

Les positions des étudiants sur la question de l'égalité des chances entre sexe à l'enseignement supérieur viennent compléter les informations sur les attitudes face à l'éducation des filles.

---

[100] M.-F. Lange, 1998 et 2000. Op cit

VII.3 : Les attitudes sur la question de l'égalité des chances entre filles et garçons à l'enseignement supérieur

Sur l'ensemble des étudiants interrogés, 60,13% soit plus de la moitié, ont donné une réponse favorable à la question de l'égalité des chances entre filles et garçons à l'enseignement supérieur. Autrement dit, la plupart d'entre eux pensent que c'est une bonne chose pour que les filles aient la place qui leur revient de droit dans la société, et qu'il faudrait même trouver des moyens pour que les filles aient des chances égales qu'aux garçons de poursuivre les études universitaires. Cependant, ce sont les filles qui sont plus dans cette position que les garçons (soient 36,49% contre 23,65%).

Cette vision dénote une évolution du principe de droit et d'égalité et un changement positif des mentalités et des attitudes à l'égard de la femme.

Toutefois il y a certains étudiants (soit 39,87%) essentiellement composés de garçons (39,35% contre 13,51% pour les filles) qui sont défavorables à cette question. La plupart d'entres eux pensent que c'est impossible voire même utopique car les filles sont moins ambitieuses, moins rigoureuses, moins compétentes, moins disponibles etc. que les garçons. Par exemple, on peut citer quelques réponses données par des étudiants :

M.F. un étudiant en 5ème année de DIETEL : « *c'est utopique. Il ne peut pas avoir d'égalité car on ne peut pas comparer deux êtres qui ne sont égaux physiquement et intellectuellement* » ;

Un garçon en 1ère année de français âgé de 20ans : *« C'est impossible car les filles ne travaillent pas assez pour se faire une place. » ;*

Une fille en licence de droit, âgée de 24 ans : *« Impossible car les filles doivent se marier et s'occuper de leurs enfants et les garçons n'ont pas ce problème ».*

D'autres trouvent même cette question non prioritaire, un faux problème ou encore qu'il n'y a pas d'inégalité.

Tout ceci témoigne encore des résistances face aux possibilités des filles d'avoir des chances égales d'instruction que les garçons.

En conclusion, on peut retenir que si le sens que les étudiants donnent est assez positif dans l'ensemble car accordant majoritairement d'intérêt à l'instruction supérieure des filles ou des femmes, leur position est assez ambivalente sur la question. C'est que les filles sont élevées dans un environnement social qui ne leur facilite pas une instruction très poussée contrairement aux garçons. L'intériorisation des représentations sur les impacts négatifs des

études très poussées pour la femme par les filles elles-mêmes influent sur leurs pratiques et attentes scolaires.

VII.4 : Les influences dans les comportements scolaires :

Le comportement scolaire concerne ici l'assiduité aux cours, la participation en classe, la participation aux activités qui se rapprochent du monde académique.
D'après nos observations, on remarque une différence entre les comportements scolaires féminins et ceux masculins.

Par rapport à l'assiduité aux cours, comme nous le souligne un enseignant, lors des entretiens, *« les filles s'absentent rarement sans motif, elles sont plus assidues que les garçons »*. L'analyse de ce tableau nous permettra d'y voir clair.

Tableau 16 : classification des enquêtés selon l'assiduité aux cours.

réponses / Genre		Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Total
Masculin	Eff	03	12	23	36	00	74
	%	2,03%	8,11%	15,54%	24,32%	00%	50%
Féminin	Eff	01	08	24	40	01	74
	%	0,68%	5,4	16,21%	27,03%	0,68%	50%
Total	Eff	04	20	47	76	01	148
	%	2,71%	13,51%	31,75%	51,35%	0,68%	100%

Source : Enquête personnelle, 2007.

En effet, vu les données de ce tableau, il n'y a presque pas (seulement 0,68%) d'étudiants qui ne s'absentent *"jamais"*. De même, il y a peu (13,51% dont 5,4% pour les filles) d'étudiants qui s'absentent *"souvent"*. Les étudiants sont dans l'ensemble assez réguliers aux cours. La majorité des étudiants (50,35%) affirme s'absenter *"rarement"* ; et parmi ces derniers les filles dominent avec 27,03% contre 24,32% pour les garçons et la cause principale est un empêchement lié souvent à une maladie, rendez-vous médical, problème familial, d'un cas de force majeure etc. Suivent ensuite ceux qui soutiennent s'absenter *"parfois"* avec 31,75% de l'ensemble des étudiants, la proportion des filles y représentant un peu plus de la moitié (16,21%). Les raisons donnée aussi bien par les filles que par les garçons sont : le non intérêt des cours dispensés par certains enseignants (trop de dictée, le

non changement des cours au fil des années…), présence non indispensable (cours distribué sur polycopie, cours se trouvant sur le Net ou dans les ouvrages etc.), fatigue (à cause de l'emploi du temps surchargé) ou ennuis, manque d'envie de voir certains professeurs, T.D à terminer, cours à apprendre, voyages, maladies, urgences religieux, etc. Cependant, s'absenter pour aller faire des recherches à la B.U. est plus fréquent chez les garçons et il en est de même pour ce qui est de l'absence pour cause de fatigue ou de maladie pour les filles. Généralement à l'université, la présence aux cours à l'exception des cours de T.D. et de T.P., n'est pas exigée et donc les enseignants ne mentionnent pas souvent les absents. Les cours magistraux sont des supports que l'étudiant doit compléter par ses recherches personnelles. De ce fait ils sont intéressants comme le reconnaissent la majorité de nos enquêtés. Néanmoins la non exigence de la présence aux cours incite parfois le choix de l'absence.

Tableau 17: classification des enquêtés selon les cours les plus assistés

réponses / Genre		Les CM	Les TD ou TP	Tous les cours	Total
Masculin	Eff.	00	34	40	74
	%	00%	22,97%	27,03%	50%
Féminin	Eff.	04	18	52	74
	%	2,7%	12,16%	35,14%	50%
Total	Eff.	04	52	92	148
	%	2,7%	35,13%	62,17%	100%

Source : Enquête personnelle, 2007.

Car comme on l'observe dans le tableau suivant, hormis la majorité des étudiants (62,17%) qui disent assister à tous les cours, certains étudiants soutiennent assister plus aux T.D. ou T.P. (35,13%) qu'aux C.M. (2,7%). Il en est ainsi parce qu'ils jugent les T.D. ou T.P. plus intéressants pour la compréhension du cours, mais aussi et surtout, parce que la présence est obligatoire (si l'étudiant s'absente trois aux séances de T.D.fois sans le justifier, il ne fait pas l'examen).

Les filles sont plus nombreuses à assister à tous les cours (35,14% contre 27,03% pour les garçons). Mais, pour ceux qui assistent plus aux T.D. qu'aux C.M., les filles sont minoritaires avec 12,16% contre 22,97% pour les garçons. Seules trois (04) filles soit 2,7% défendent assister le plus aux C.M. qu'aux T.D.

Au total, quoique n'ayant pas une grande différence dans l'assiduité aux cours entre les genres, les filles sont plus nombreuses à se conformer à la présence aux cours. Donc sont plus respectueux par rapport aux normes universitaires, à la discipline etc. D'ailleurs les filles exercent moins d'autres activités concurrençant les études. Par exemple, à la question suivante : **à part les études, exercez-vous une autre activité ?**, 10 filles contre 24 garçons soit respectivement 6,76% contre 16,22% ont répondu par l'affirmative.

Ce respect ou ce conformisme de la discipline plus notées chez les filles peut être lié aux résultats de la socialisation où les comportements favorisés pour la fille sont ceux relatifs à la douceur, au sens de l'écoute, à la soumission, à l'obéissance et qu'on leur inculque depuis l'enfance. Contrairement aux garçons pour qui, les comportements relatifs au courage, à l'agressivité, à la vigueur, etc. leur sont inculqués.

Cependant, si ces attitudes des filles font qu'elles soient plus disciplinées, elles entraînent chez elles la passivité, leurs manques d'engagement dans les tâches plus visibles surtout devant les hommes.

C'est pourquoi, à l'unanimité des déclarations des enseignants et des étudiants lors des entretiens, la participation des filles en classe est faible. Elles ne veulent pas souvent aller au tableau ou prendre la parole. En somme si elles sont plus assidues dans l'ensemble, l'expérience a montré leur passivité en classe. Elles ne participent pas assez.

En somme, des attitudes inculquées en elles, sont en discontinuité avec certains comportements largement encouragés dans le monde scientifique à savoir, l'autonomie, la confiance en soi, la compétition etc., comportements plus proches des attitudes attendues des garçons.

VIII. Les attentes des étudiants vis-à-vis des études :

VIII.1 : les objectifs visés à travers les études universitaires

Si l'objectif principal de l'école c'est de transmettre la connaissance, dans les faits, l'éducation demeure avant tout perçue comme un investissement devant induire à terme, un retour positif pour l'individu concerné, ses parents ou son groupe, sa société. Dans le monde actuel caractérisé essentiellement par le savoir comme moteur du développement, il demeure évident que les études supérieures relèvent d'une grande importance. C'est ainsi que l'université, au-delà de son rôle premier qui est de transmettre le savoir aux apprenants, elle

permet à ces derniers de détenir des diplômes susceptibles de leur permettre de participer efficacement au développement de la société et du point de vue individuel, d'augmenter leurs chances de trouver du travail non précaire, d'occuper des postes clefs. C'est dans cette logique que s'inscrivent les objectifs des étudiants interrogés à propos de leur inscription à l'université : bénéficier des opportunités qu'elle offre (acquérir la connaissance, des diplômes supérieurs, s'insérer professionnellement). Ceci est d'autant plus manifeste sur les justifications données au choix des filières. Si ce choix est différent selon les étudiants et selon le genre, les logiques qui les guident demeurent les mêmes pour la plupart d'entres eux. Généralement la filière est choisie soit par l'intérêt porté à celui-ci, soit essentiellement parce qu'elle répond à leurs attentes professionnelles, soit aussi par passion ou parce qu'elle répond à leurs capacités, etc.

Peu d'étudiants (filles comme garçons) ont choisi la filière par influence d'autres personnes (des parents, des frères ou sœur, anciens…), par manque de choix (à cause des notes obtenues au Bac) ou par hasard. C'est pourquoi d'ailleurs l'essentiel des étudiants (soit 90,55%) dit ne pas regretter son choix. Seule une minorité (9,45%) soutient regretter son choix et dans cet ensemble il n'y a pas une très grande différence entre filles et garçons même si la proportion de filles est légèrement supérieure (5,4% contre 4,05% pour les garçons). Pour ces derniers c'est surtout lié à l'insatisfaction aux enseignements reçus ou à la manière dont ils sont dispensés.

En outre, l'inscription dans une autre filière n'est pas importante chez les étudiants enquêtés. Seule 6,08% de ces derniers se sont inscrits dans une section autre que celle initialement orienté. Certains d'entre eux (4,05%) sont de l'UFR-LSH qui s'inscrivent à partir de la licence ou de la maîtrise en science politique soit, pour accroître leur connaissance dans une autre discipline, soit à cause du retard dans la rédaction du mémoire, pour ne pas perdre inutilement de temps. Mais il y a aussi ceux (2,03) après avoir doublé la première année dans une section donnée sont réorientés une autre section. Dans ces cas, on ne note presque pas de différence entre genre.

En somme, cette liberté générale dans le choix de la filière certifie la diminution de plus en plus de l'emprise familiale sur les décisions de leurs enfants. Cependant les conditions sociales, familiales, les attentes sociales influent beaucoup sur le choix des filières mais également et surtout sur les projets scolaires.

VIII.2 : les niveaux d'ambition scolaires

Tableau 18: classification selon le sexe et le niveau d'ambition scolaire.

réponses / Genre		Oui	Non	Ne sais pas encore	Total
Masculin	Eff.	41	30	03	74
	%	27,7%	20,27%	2,03%	50%
Féminin	Eff.	17	52	05	74
	%	11,49	35,13%	3,38	50%
Total	Eff.	58	82	08	148
	%	39,19%	55,4%	5,41%	100%

Source : enquête personnelle, 2007.

Louis Gruel et Béatrice Tiphane (dans une enquête de l'OVE (Observatoire National de la Vie Etudiante), en montrant l'impact du poids persistant des modèles sexués de socialisation sur l'explication de la médiocre carrière des filles, font remarquer, à travers l'examen des données, que *« la façon dont les filles envisagent les études est indissociable des objectifs extra- scolaires qu'elles s'assignent implicitement ou explicitement. Filles et garçons ne gèrent pas leurs études supérieures de la même façon parce qu'ils n'articulent pas de manière identique la carrière scolaire-professionnelle et la " carrière privée", l'investissement dans l'acquisition de diplômes et la mobilisation pour constituer un foyer familial »*[101]

Cette assertion trouve son actualité dans le cadre de cette étude.

L'examen du tableau précédent révèle qu'il y a une disparité dans les aspirations scolaires selon le genre. Si pour les garçons plus de la moitié (27,7 pour 50) aspire à terminer tout le cursus, chez les filles c'est uniquement une minorité qui est concernée (11,49 pour 50) soit un écart de 16,21 points en faveur des garçons. Ce qui traduit un niveau d'ambition plus élevé chez les garçons et une faible ambition chez les filles. Dans cet ensemble, essentiellement constitué de garçons, les étudiants sont dans cette position parce qu'ils souhaitent occuper des postes importants, de prestige, de décision et que l'acquisition d'un plus grand nombre de connaissances voire de diplômes pourrait les permettre d'y arriver. C'est ainsi qu'on trouve dans leurs raisons données des propositions comme *« je veux occuper*

[101] Louis GRUEL, Béatrice THIPHAINE, op.cit. p.13

un poste important dans ce pays. Seule l'acquisition d'un plus grand nombre de diplômes peut me le permettre » ; « la connaissance c'est le pouvoir dans ce monde » ; « plus on est instruit, plus on peut réussir dans la vie » ; « pour plus accumuler des diplômes en vue d'occuper les hautes fonctions » ; « pour pouvoir me garantir un emploi ; etc.

Cependant, une proportion importante d'étudiants (soit 55,4%) dans laquelle, les filles occupent la large majorité (soit 35,13% contre 20,27% pour les garçons), n'envisage pas achever, tout le cursus universitaire. Ainsi, la plupart d'entre eux, visent la maitrise (31,75%) et ensuite le DEA (22,97%) ; les filles sont majoritaires et occupent respectivement 20,94% des étudiants qui visent la maîtrise et 13,51% pour ceux qui visent le DEA. Mais pour les autres cycles à savoir, la Licence et le DEUG, il n'y a presque pas d'étudiants qui souhaitent s'y arrêter. Dans ce cas, seule une fille soit 0,68% vise le DEUG.

Par ailleurs certains étudiants sont indécis; ils occupent 5,41% et sont essentiellement constitués de filles (3,38%). La plupart d'entre eux sont au premier cycle. Ils ne se sont pas encore fixé le niveau à atteindre.

Il relève de cette analyse que les filles ont une moindre ambition scolaire par rapport aux garçons. C'est pas parce qu'elles n'aiment pas les études, mais elles prennent plusieurs variables en considération comme celui de se marier, d'avoir et d'élever des enfants à un âge acceptable, de se consacrer à la vie familiale, etc. , que l'achèvement du cursus universitaire jugé trop long, peut les empêcher d'assumer pleinement.

Ainsi il est fréquent de trouver chez elles des réponses comme *« je voudrais me marier jeune pour en profiter. Les études universitaires sont très longues, je n'ai pas la volonté et le courage de terminer tous les cycles » ; « je ne vais pas passer toute ma vie à étudier. C'est trop long. J'aimerai travailler tôt pour aider mes parents et me consacrer à une vie conjugale »* ou encore *«ce n'est pas intéressant, une femme n'a pas besoin de suivre des études trop longues, on risque de vieillir sur les bancs » ; « je ne veux pas finir vieille fille ».* En analysant ces réponses on remarque un fait saillant qui revient souvent comme un refrain. Les explications données à propos de la non disposition des filles de terminer tous les cycles universitaires résident essentiellement au fait qu'elles veulent à partir d'un certain âge arrêter les études, trouver du travail pour aider leurs parents et se consacrer surtout, à un âge acceptable, à la vie conjugale ou encore, le manque d'intérêt accordé à l'instruction élevée des femmes.

Néanmoins le fait de vouloir écourter les études pour trouver du travail ne s'explique pas seulement par la volonté de se consacrer à la vie conjugale (même si cette raison est la

plus importante (21,62%)). Pour 6,08% des filles qui n'envisagent pas de terminer tous les cycles, les causes évoquées sont dues aux pressions familiales liées non seulement à la position dans la fratrie mais surtout la situation économique de la famille. C'est dans cette logique qu'une étudiante affirme *« mes responsabilités de l'aînée de famille ne me le permettent pas. Je dois travailler tôt pour aider ma mère et mes frères »*, une autre (S.T. âgée de 24 ans en Licence de droit) d'ajouter *« je veux travailler tôt car je suis la seule dans ma famille à étudier jusqu'à ce niveau ; mes parents ont besoins de mon soutien »*. D'ailleurs dans ce cas, ces filles rejoignent l'essentiel des raisons évoquées par les garçons qui n'envisagent pas achever le cursus. Les raisons évoquées par ces derniers ne sont surtout pas la crainte du retard au mariage comme l'ont souligné la plupart des filles, mais elles sont surtout d'ordre économique conjuguées à la situation familiale et à la position dans la fratrie. Ces propos cités témoignent des difficultés économiques dont certains étudiants se trouvent et qui les incitent plutôt à vouloir travailler à partir d'un certain niveau. Ceci rejoint les propos de Harouna Sy quand il souligne que *« les enfants de milieux défavorisés sont partagés entre le désir de poursuivre les études et la nécessité socio-économique de les écourter »*[102]

Cette nécessité socio-économique se manifeste surtout sur deux angles, la position d'aîné, le statut de *« soutien de famille »*.

Le statut d'aîné requiert certaines responsabilités : assurer la relève des parents dans les charges familiales, aider ses frères etc. ; mais il se peut aussi que l'individu occupe cette position en n'étant pas forcément aîné : parce qu'il est le seul à étudier dans sa famille ou à survivre à l'école et que toute la famille compte sur lui.

Pour quelques étudiants cependant, leur moindre ambition est liée au découragement causé par les difficultés rencontrées durant le parcours, dans ce cas, les filles représentent 4,05% contre 3,38 des garçons ; de même, pour certains étudiants (soit 3,38%) étant uniquement des filles, c'est par sous- estimation de leurs capacités parce que jugeant très difficile le 3ème cycle.

En somme, si on voit qu'aussi bien du côté des filles que des garçons, tous les étudiants n'envisagent pas poursuivre tous le cursus pour diverses raisons, les premières sont plus nombreuses à être dans ce cas, et c'est surtout une nécessité socio-culturelle qui les incitent à vouloir écourter leurs études; ce que va renforcer les problèmes socio-économiques, les difficultés scolaires, l'autodépréciation voire un manque de confiance en soi,

---

[102]Harouna Sy, « Démocratisation de l'enseignement et (dés) ordre scolaire », in *Université, Recherche et Développement,* n°8, octobre 1997, p.61

En plus il faut le reconnaître, que la volonté de travailler ne sous-tend pas seulement la réduction des aspirations des étudiants par rapport au cursus car il est possible pour eux de concilier les deux. Cependant les attentes de ces étudiants par rapport aux études universitaires ne sont pas très grandes. Autrement dit, ils ne sont pas intéressés par suivre tous les cycles car ils ont d'autres aspirations (faire un concours, une formation professionnelle) qui ne nécessitent pas de suivre tout ce parcours. Pour un certain nombre d'étudiants par exemple, le but de suivre des études universitaires c'est uniquement de trouver du travail quelque soit le niveau acquis. Ainsi, les réponses émises à la question suivante : **êtes-vous prêt(e)s à abandonner les études si vous trouveriez du travail ?** nous sert de référence. En effet 35,13% des étudiants interrogés (constitués essentiellement de filles soit 21,62% contre 13,51% des garçons) disent être prêts à abandonner les études quand ils trouvent du travail. Et Donc pour ces étudiants constitués majoritairement de filles, leur objectif n'est pas de suivre tout le cursus en tant que tel, mais à travers les diplômes obtenus (de n'importe quel niveau d'ailleurs) d'obtenir un emploi quelconque. Ainsi, malgré les objectifs visés par rapport au niveau à atteindre, certains étudiants ne les respectent pas souvent.

Pourtant, à la question de savoir ce qu'ils veulent faire comme travail après les études, les réponses fournies par l'ensemble des étudiants (filles comme garçons) révèlent qu'en général, ils visent en général des postes semblables du point de vue de la catégorie (directeur général d'entreprise, diplomatie, enseignement, interprétariat, journalisme, administrateur civil, magistrat, avocat, professionnel d'entreprise, consultant dans les organisations internationales ou dans les ONG, etc.). Cependant si on traite en profondeur ces données, pour certains métiers visés on constate une différence entre filles et garçons.

Pour le métier d'enseignement, il y a 28 étudiants soit 18,92% qui souhaitent l'exercer. Les filles occupent dans cet ensemble près de la moitié avec 8,11% malgré une légère dominance des garçons qui y occupent 10,81%. Malgré cette proportionnalité assez identique entre les deux genres dans la visée de ce corps de métier, seules 05 filles contre 11 garçons (soit respectivement 3,38% contre 7,43%) souhaitent devenir enseignant-chercheur. Les filles semblent moins attirées par l'enseignement supérieur par rapport aux garçons.

De même, il y a certaines professions presqu'uniquement intéressées par les garçons ; il s'agit des métiers de chercheur, d'ingénieur ou d'ingénieur-chercheur, d'architecte, de planificateur, d'aménagistes, d'expert, etc. les étudiants concernés constituent 10,81% (on y décompte uniquement 1,35% de filles qui souhaitent devenir ingénieur en télécommunication ou en informatique). En somme, pour ces catégories socio-professionnelles, pour lesquelles

l'acquisition de connaissances plus avancées est souvent indispensable, et que l'investissement requis en termes de temps est très forte, les filles semblent moins intéressées ; en plus pour ce qui concerne le statut d'ingénieur par exemple, c'est que les filles sont moins nombreuses dans les filières concernées. Il en est de même pour les postes de décisions ou stratégiques ou libérales (directeur général, diplomate, magistrat voire même avocat) pour qui, s'il y a des filles intéressées, elles sont moins nombreuses que leurs homologues garçons avec 6,08% contre 10,81% des garçons. Par contre, certaines professions ont été uniquement visées par des filles (2,7%), il s'agit du marketing, d'employés touristiques, d'hôtesses, de conseillères, etc.

Par ailleurs, certains étudiants n'ont pas encore de perspective professionnelle ; là on ne constate presque pas de différence entre genre malgré une légère supériorité des filles qui y occupent 8,78% contre 7,43% des garçons. Pour ces étudiants tout ce qui leur permet de gagner beaucoup d'argent, ou de satisfaire leurs besoins les intéresse.

L'analyse des projets scolaires suppose que l'inscription à l'université peut s'effectuer dans divers types de cursus aboutissant logiquement à des inégalités de carrières et à des positions sociales différentes. Ainsi après l'analyse des données précédentes, on voit comment commencent à s'esquisser les inégalités des chances scolaires externes au niveau du monde professionnel dès les études supérieures. Les filles s'inscrivent déjà moins dans les filières scientifiques (28,75%) au niveau de l'UFR SAT, mais pour toutes filières confondues, elles aspirent à des niveaux moins élevés que ceux des garçons. Ce qui aura pour conséquence directe non seulement peu de femmes dans les sciences, mais également et surtout, peu de femmes hautement qualifiées pour occuper certains postes clés.

L'intériorisation subjective de leur identité de genre autrement dit, la façon dont la femme est perçue mais aussi les comportements que la société attend d'elles en termes d'action et d'idée s'affirme défavorablement sur l'attitude et les attentes des filles face vis-à-vis des études qui constituent les principaux obstacles au parcours des filles. Ils sont renforcés par un environnement universitaire défavorable.

IX-L'impact de l'environnement universitaire:

Dans cette partie, il s'agit de mettre en lumière les influences de l'offre universitaire notamment à travers le cadre pédagogique et les services sociaux des étudiants pour identifier

les éléments susceptibles de constituer des contraintes spécifiques pour les filles. Plus précisément, comment les concernés voient l'offre qui leur est décerné.

IX.1 : l'offre pédagogique :

Tableau 19 : degré de satisfaction par rapport à l'enseignement reçu

réponses / Genre		Très satisfaisant	Satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas satisfaisant	Total
Masculin	Eff	01	24	44	01	04	74
	%	0,68%	16,21%	29,73%	0,68%	2,7%	50%
Féminin	Eff	01	27	46	00	00	74
	%	0,68%	18,24%	31,08%	00%	00%	50%
Total	Eff	02	51	90	01	04	148
	%	1,36%	34,45%	60,81%	0,68%	2,7%	100%

Source : Enquête personnelle, 2007

Les enseignements reçus sont classés en général d'assez satisfaisants comme le révèle le tableau suivant. Plus de la moitié des étudiants interrogés (90 étudiants soit 60,81%) les trouvent assez satisfaisants et une partie assez considérable des étudiants (34,45%) les jugent satisfaisants. Comparées aux garçons, la majorité des étudiants partageant cet avis, est constituée de filles soit 31,08% les jugeant « assez satisfaisants » et 18,24% les considérant comme « satisfaisants » contre respectivement 29,73% et 16,21% pour les garçons. Cependant au niveau des positions extrêmes à savoir « très satisfaisant », « peu satisfaisant » et « pas satisfaisant », il y a peu d'étudiants qui sont concernés par ces avis. D'ailleurs en ce qui les concerne seuls quelques étudiants dont tous des garçons les ont qualifiés de « pas satisfaisants » (2,7%) ou de « peu satisfaisants » (0,68%) et pour ce qui est de la rubrique « très satisfaisant », on a uniquement deux (02) étudiants dont une fille et un garçon.

Il en est ainsi car, l'université de Saint-Louis présente un cadre assez propice pour les études. Avec le nombre d'étudiants limité, il n'y a pas de surcharge dans les classes. Les cours se passent de façon générale dans des conditions acceptables. Ainsi d'après les réponses données par la plupart des étudiants, les enseignements sont assez intéressants. Cependant certains problèmes sont soulignés (surcharge des programmes, cours très théorique qui ne laissent assez de place à la pratique, cours pas adaptés aux réalités du monde du travail, programmes non achevés etc.). Cette situation est renforcée par l'insuffisance liée à l'encadrement mais aussi, à l'indisponibilité de certains enseignants.

En outre, cette même remarque peut se faire au niveau des infrastructures pédagogiques.

En effet sur l'ensemble des étudiants interrogés, la majorité (68,91%) trouve les infrastructures pédagogiques « assez satisfaisantes » ou « satisfaisantes ». Dans ces cas, bien que n'ayant pas une grande différence, les filles sont proportionnellement un peu plus importantes que les garçons dans l'ensemble avec 36,49% contre 32,43% pour les seconds. Cependant une part non négligeable d'étudiants (29,73%) aperçoit les infrastructures pédagogiques comme « peu satisfaisantes » ; et ce jugement est essentiellement émis par les garçons (16,89% contre 12,84% des filles). Pour les rubriques « très satisfaisantes » ou « pas satisfaisantes », on a 0,68% pour chacune d'elles mentionnées uniquement par les filles. Partant de ces données, on peut souligner que les infrastructures pédagogiques sont acceptables dans l'ensemble. Même si des insuffisances sont notées surtout au niveau de la documentation. Et on peut noter que le niveau de satisfactions des filles à ce niveau un plus important.

IX.2 : L'attitude des enseignants :

L'attitude des enseignants constitue un important effet de motivation ou de déstabilisation des apprenants surtout des filles. L'examen des données de l'enquête révèle que pour l'essentiel, les enseignants ont des attitudes positives ou neutres envers les filles. Ceci est perceptible au niveau des réponses données par elles à la question : *quelle image pensez-vous que les enseignants ont de vous ?*

Tableau 20: perception des étudiants et étudiantes sur l'image des enseignants envers eux

réponses / Genre		Positive	Négative	Ne sais pas	Total
Masculin	Eff	38	11	25	74
	%	25,68	7,43%	16,89%	50%
Féminin	Eff	40	18	16	74
	%	27,03	12,16%	10,81%	50%
Total	Eff	78	29	41	148
	%	52,71%	19,59%	27,7%	100%

Source : enquête personnelle, 2007.

Plus de la moitié des étudiants (52,71%) pensent que les enseignants ont une image positive d'eux et dans cet ensemble la proportion des filles dominent légèrement avec 27,03% contre

25,68% pour les garçons. Pour ces étudiants, l'attitude des enseignants envers eux est encourageante. A coté de ceux-là, 27,7% soutient ne pas savoir l'image des enseignants envers eux. L'absence de connaissance à propos de l'image que les enseignants ont d'eux, est liée selon eux à l'attitude des enseignants qui se révèle impartiale ou indifférente.

Par contre certains moins nombreux, mais assez significatifs (19,59%) dénoncent l'image négative que les enseignants ont d'eux. Ce fait est plus remarquable chez les filles qui y occupent 12,16% contre 7,43% des garçons, et pour qui cette image se manifeste sous deux angles : méfiance de certains professeurs d'approcher les filles hors des cours et harcèlement sexuel pour d'autres.

D'ailleurs ceci ne se note pas seulement au niveau des enseignants, car dans les entretiens et les groupes de discussion organisé, il a été mentionné des attitudes d'harcèlement sexuel de certains membres du personnel administratif. En fait selon un document du Ministère de la Femme de l'Enfant et de la Famille, *« le harcèlement sexuel est aussi une forme de violence que les femmes peuvent subir partout, notamment sur les lieux de travail, à l'école, etc. il passe souvent inaperçu car la victime ne veut pas ou a peur de dénoncer l'abus »*[103]. Cependant il serait aléatoire de mesurer l'ampleur du phénomène d'harcèlement sexuel dans la mesure où la mention de son existence repose surtout sur des rumeurs. Toutefois, cette prudence n'est pas une façon d'occulter cette pratique à l'université dominée par les enseignants de sexe masculin.

Au total dans l'ensemble, s'il y a des attitudes décourageantes de la part de certains enseignants et de certains membres du personnel, force est en tout cas de reconnaître que ces cas sont minoritaires. A cet effet, les réponses à la question de savoir s'il y a une discrimination selon le sexe à l'université, permet d'appuyer cette position.

[103] MFEF, 1993, op cit, p.91

Tableau 21: répartition selon l'existence d'une discrimination et le sexe.

réponses / Genre		Oui	Non	Ne sais pas	Total
Masculin	Ef.	24	40	10	74
	%	16,21%	27,03%	6,76%	50%
Féminin	Ef.	07	62	05	74
	%	4,73%	41,89%	3,38%	50%
Total	Ef.	31	102	15	148
	%	20,94%	68,92%	10,14%	100%

Source : enquête personnelle, 2007.

A la lumière de ce tableau, on peut constater que seulement 20,94% d'étudiants (filles comme garçons) soutiennent l'existence d'une discrimination selon le sexe à l'université. Et dans cette portion, les garçons dominent avec 16,21% contre 4,73% pour les filles. Ces étudiants pensent que les filles sont favorisées dans les notes, dans l'encadrement, dans la recherche de papiers administratifs etc. Par exemple, comme l'explique S.D., 21ans en 1ère Année de français, *« parce que, à ce que je vois et j'entende, les enseignants favorisent les jeunes filles avec des notes non méritées. Les filles ont un don que les garçons n'ont pas et elles l'utilisent ».* Ou encore comme l'appuie C.M.G, 25 ans en 2ème A. de droit, *« la femme est plus attractive que l'homme. La majeure partie des enseignants sont des hommes et nous savons tous que ceux-ci ont un faible pour la femme »* ou encore comme le renchérit J.M.C., *« les filles sont toujours accueillies les bras ouverts par les enseignants que par les membres du personnels administratifs, alors que ce n'est pas toujours le cas pour les garçons. »*
Ce discours émis par les garçons est aussi partagé par quelques filles. Ainsi il ressort de ces propos des sous-entendus qui assignent aux filles une négation de leur mérite. Les filles seraient particulièrement privilégiées par les enseignants et le personnel à cause de leur appartenance au sexe féminin ou parfois de l'usage de leur charme, pour séduire les enseignants qui sont majoritairement des hommes.

Laurence Proteau, dans une étude en Côte d'Ivoire soulignait que : *« la stigmatisation des relations élèves filles/enseignants fait partie autant des rapports de forces dans le champ scolaire que du discours sur le champ avec tout ce qu'ils supposent d'enjeux de classement (espace de concurrence et de sélection), d'autorité (entre les générations, entre les sexes), définition d'identité (évaluation, orientation) et de légitimation (note, diplôme) du classement, de l'autorité et de l'identité. Ces discours qui assimilent rapport pédagogique et*

rapports sexuel s'alimentent autant de rumeurs que d'expériences rapportées et figent les relations enseignées/enseignants dans un registre exclusivement sexuel ».[104]

L'essentiel pour ce discours c'est qu'il donne un aperçu sur les préjugés sexistes et les stéréotypes qui visent à dévaloriser l'image des filles et leurs mérites. Ce qui constitue un facteur bloquant pour les filles d'approcher les enseignants en cas de besoins pédagogiques. Ceux-ci viennent renforcer d'autres stéréotypes énoncés à l'endroit des filles comme *« les filles aiment la facilité »*,

Toutefois les réponses données par la majorité des étudiants (filles comme garçons) soit 69,10%, démentent ce discours. Car pour ces derniers, il y a une égalité de traitement entre filles et garçons. En fait dans la réalité, comme l'ont révélé ces derniers, les filles et les garçons ont les mêmes droits et sont traités de la même manière.

IX.3 : L'environnement social au campus

Tableau 22: satisfaction des étudiants sur les conditions sociales de l'université

réponses / Genre		Oui	Non	Plus ou moins	Total
Masculin	Eff.	54	19	01	74
	%	36,48%	12,84	0,68%	50%
Féminin	Eff.	55	19	00	74
	%	37,16%	12,84	00%	50%
Total	Eff.	109	38	01	148
	%	73,64	25,68%	0,68%	100%

Source : enquête personnelle, 2007.

Plus de la moitié des étudiants (soit 73,64%) affirme que les conditions sociales de l'université les permettent de bien travailler. Et ceci est aussi valable pour les filles que pour les garçons avec seulement un point d'écart en faveur des filles (soit 37,16% contre 36,48%). Pour ces derniers, il y a le minimum pour pouvoir se concentrer sur les études. La principale condition citée est le logement, le calme, la tranquillité, la bourse etc. En effet, les conditions d'hébergement sont acceptables car la majorité des étudiants est logée et les chambres ne sont pas surpeuplées. De plus l'université se situe en dehors de la ville et il y a moins de bruits. Toutefois, une proportion assez considérable d'étudiants soit 25,68% soutiennent le contraire.

[104] Laurence Proteau, « Itinéraires précaires et expériences singulière. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire» in Lange M-F, *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala, 1998, 27-71 pages, pp.36-37

Dans ce lot il n'y a pas de différence selon le sexe au niveau des réponses. Comme justification à cette position, ces derniers ont surtout souligné, les problèmes de la restauration, du transport mais aussi et surtout, le manque de chambre, le manque de concentration à cause des multiples manifestations organisées au sein du campus, des bruits dans les « G » et au sein du campus, des visites parfois répétées etc. Ce sont les filles qui ont surtout évoqué le problème des visites répétitives provenant essentiellement de la part des garçons. Ceci est particulièrement manifeste chez celles qui habitent dans les chambres à deux où parfois l'effet agrégé des visites de l'une et/ou de l'autre, dès fois jusqu'à des heures tardives, empêche toutes les deux de se concentrer.

En plus, l'entrée à l'université est pour la plupart des filles et même des garçons une première occasion de se décharger du contrôle familial. C'est une nouvelle vie qui commence, l'étudiant rencontre de nouveaux individus venant de différents horizons sociaux, mais également et surtout il apprend à vivre en étant son propre contrôleur. Cette liberté conduit à leur responsabilisation certes mais n'est pas dépourvue de tentations surtout pour certains qui y sont mal préparés. Et les filles sont plus vulnérables, car on le sait dans les familles en général, les filles n'ont pas une grande liberté de sortir comparées aux garçons. Certains étudiants en voulant trop imiter les autres, dans leur mode de vie, et en usant excessivement leur liberté sont tentés de négliger leurs études et pire encore de s'adonner à la débauche (usage de drogue surtout chez les garçons, descente excessive dans les boîtes de nuit, prostitution ou le multipartenariat sexuel etc.). Chez les filles, ces situations entraînent par exemple des grossesses indésirées dont parfois même le partenaire refuse d'accepter la responsabilité qui peuvent aboutir au retard ou à l'abandon des études. A travers l'observation, les discussions et les entretiens, les cas de grossesses hors mariage sont assez fréquents au campus, toutefois on ne dispose pas de données pour mesurer l'ampleur.

Les réponses à la question : vous sentez-vous en sécurité au campus?, viennent compléter celles émises sur les conditions sociales au campus.

Tableau 23: perception des étudiants sur la sécurité au campus

réponses / Genre		Oui	Non	Plus ou moins	Total
Masculin	Eff.	49	04	21	74
	%	33,11%	2,7%	14,19%	50%
Féminin	Eff.	36	11	27	74
	%	24,32%	7,43%	18,24%	50%
Total	Eff.	85	15	48	148
	%	57,43%	10,13%	32,43%	100%

Source : enquête personnelle, 2007.

Plus de la moitié des étudiants (57,43%) déclare se sentir en sécurité au campus à cause de la tranquillité mais également du bon voisinage, la solidarité estudiantine, la camaraderie, des gardiens, etc. Mais là, les garçons sont proportionnellement plus importants occupant 33,11% contre 24,32% pour les filles.

Suit ensuite un ensemble d'étudiants (32,43%) non négligeable, qui se sentent plus ou moins en sécurité et enfin une minorité d'étudiants qui ne sent pas en sécurité (soit 10,13%). Pour ces deux derniers cas précités, les filles dominent avec 18,24% contre 14,19% des garçons pour le premier cas et 7,43% contre 2,7% des garçons pour le second cas. Cette sensation partielle ou totale d'insécurité est justifiée entre autres, au manque de contrôle des entrées et sorties, aux échos d'agressions, de viol, l'éloignement de la famille, à la défaillance de certains services (médical, éclairage etc.), milieu plein de tentation et très mélangé, endroit reclus, isolé, la présence d'animaux et de reptiles etc.

Si la sécurité est apparente dans l'université, plusieurs raisons poussent certains étudiants à se sentir non sécurisés. Cette sensation d'insécurité étant plus marquante chez les filles à cause surtout de leur impression de vulnérabilité et les poussent par exemple, à être les derniers à venir à l'entrée ou le retour des fêtes et les premières à partir dès les congés de fêtes ou les grandes vacances pendant que leurs homologues profitent de ces moments pour étudier ou faire des recherches personnelles.

Dans la plupart des cas, les problèmes que rencontrent les filles dans l'environnement universitaire sont analogues à celui des garçons. Ceci a été témoigné par les réponses à la question de savoir quels sont les difficultés qu'ils rencontrent dans leur cursus. L'essentiel des problèmes évoqués sont liés au cadre pédagogique à savoir indisponibilité des enseignants surtout au niveau de l'encadrement, fatigue à cause du surcharge des programmes, qualité des enseignements, problèmes d'adaptation au système et au créneau horaire, incompréhension de

l'attente des enseignants surtout au niveau des contrôles ou examens, incompréhension des matières, système d'évaluation inadéquat ou partisane, problème de documentation, retard lors de la rédaction du mémoire, redoublement, problème avec un enseignant etc.;

D'ailleurs il faut signaler qu'un des indicateurs importants dans l'explication des difficultés des étudiants est le redoublement qui est assez fréquent chez les étudiants. Plus de la moitié des étudiants interrogés (soit 55,4%) déclare avoir au moins redoublé une fois. Ce taux de redoublement est différent selon les niveaux des étudiants. Pour chaque niveau considéré, à part le DEUG I où le taux de redoublement est 29,73%, les étudiants ayant doublé dépasse ceux qui n'ont pas redoublé. Ainsi nous avons en DEUG II, 20 sur 37 étudiants soit un taux de 54,05% ; en licence, 09 sur 16 étudiants soit un taux de 56,25% ; en maîtrise, 27 sur 40 étudiants soit 67,5% ; en DEA, 13 sur 15 étudiants soit 86,67% et enfin en doctorat 2 sur 3 étudiants.

La faiblesse du taux de redoublement chez les étudiants en 1ère année s'explique surtout par le fait que pour la plupart des étudiants de ce niveau, il s'agit de leur première inscription. Sinon le redoublement est assez important chez les étudiants et son taux est progressif au fur et à mesure que le niveau monte. Cela témoigne qu'une minorité d'étudiants accède au cycle le plus élevé sans avoir au moins repris une classe.

Les filles occupent plus de la moitié des étudiants ayant au moins une fois redoublé avec un taux de 31,76% (sur le taux d'ensemble de 55,4%).

Des problèmes d'ordre socio-économiques (manque de moyens financiers pour les études et pour la recherche), problèmes au niveau de la restauration, au niveau individuel (maladie, trop de stress) etc. sont aussi évoqués mais dans une moindre mesure.

Cependant des problèmes comme le harcèlement sexuel, la méfiance et/ou l'attitude décourageante de certains enseignants, les pressions sociales (liées soit au statut de mariée, au poids des préjugés, aux visites parfois excessives de leurs camarades garçons, à la sécurité aux campus etc.), aux grossesses ou allaitement sont uniquement perceptibles dans les réponses des filles.

Toutes ces difficultés n'ont pas les mêmes degrés chez les étudiants. Certaines ont un effet minime sur leurs attitudes face aux études ; d'autres par contre peuvent faire l'objet de découragement même si ce dernier est aussi expliqué par d'autres facteurs que ceux cités en dessus. Et la démotivation est plus accentuée chez les filles

Tableau 24: classification des étudiants selon le sexe et leur position par rapport au découragement

réponses / Genre		Oui	Non	Total
Masculin	Eff.	31	43	74
	%	20,95%	29,05	50%
Féminin	Eff.	55	19	74
	%	37,16%	12,84%	50%
Total	Eff.	86	62	148
	%	58,11%	41,89%	100%

Source : Enquête personnelle, 2007

Le découragement est un élément important dans les facteurs qui influent sur le comportement scolaire des étudiants. Il peut partir du simple relâchement à l'abandon des études. Dans certaines situations, il arrive que les étudiants soient dans cet état. A l'examen des réponses recueillies à la question suivante : vous arrive-t-il d'être découragé par les études ?, on constate que les filles dans certaines situations se découragent plus que les garçons. En fait, 58,11% de l'ensemble des étudiants soutient se décourager parfois. Et au niveau de cette proportion, les filles occupent la majorité avec 37,16% contre 20,95% pour les garçons. Une des principales causes de cette attitude aussi bien du côté des filles que des garçons, est liée au rendement plus précisément à l'obtention de mauvaises notes lors des contrôles ou à l'échec à l'examen soit 9,46% chez les filles et 8,11% chez les garçons. Même si l'obtention de mauvaises notes ou l'échec est un facteur de découragement pour les deux genres, son effet sur chaque catégorie varie. En effet selon les données recueillies à partir des réponses des filles, on remarque que ce facteur a trois effets sur elles : premièrement, il se caractérise par une remise en cause de soi et de ses capacités intellectuelles, sentiment d'être l'objet d'une injustice ou enfin, impression de non rendement des efforts fournis. Certains propos recueillis nous en témoigne : « *parfois on se dit qu'on ne sait rien à cause des notes que certains profs donnent* », « *je fournis beaucoup d'efforts et il arrive que j'ai une mauvaise note* », « *parfois on sent une injustice dans l'évaluation, les profs sont parfois subjectifs* » ou encore « *une première fois de reprendre une classe en 1ère année* » etc. pour ce qui concerne les garçons, ce sont surtout les deux derniers effets (sentiment d'une injustice dans l'évaluation, impression du non rendement des efforts fournis) qui joue sur eux que la remise en question de ses capacités. Pour ces derniers, l'obtention de mauvaises notes ou l'échec est imputables aux « autres » (les enseignants) et pas d'eux-mêmes. Ce qui traduit

chez eux une très grande confiance en eux, en leurs aptitudes intellectuelles et une idée de révolte à l'égard des normes scolaires (absence).

Egalement, le deuxième facteur de découragement est lié au chômage (8,11% parmi les filles et 9,46% parmi les garçons). Pour ces étudiants l'avenir est incertain, car la formation ne leur garantit pas forcément un emploi, ils peuvent avoir parfois l'impression de fournir leur effort en vain, vu le nombre de diplômés qui sont sans travail. Les propos d'un étudiant peuvent en témoigner quand il dit : *« quand je vois le nombre de diplômés qui chôment, je me demande si ça en vaut la peine de se fatiguer »*. Malgré une légère supériorité des garçons qui ont donné cette raison, les filles aussi en constituent une part assez importante. De telles attitudes trouvent leur sens dans l'environnement social auquel l'université se situe. En effet dans le contexte de crise économique à laquelle le pays est baigné, l'état du marché du travail est caractérisé par un manque d'opportunités du fait de l'incapacité de l'économie nationale à absorber les diplômés de l'enseignement supérieur et de créer en même temps des emplois dans les secteurs publics et privés. Ceci se manifeste par une crise de l'emploi qui se traduit par le divorce du couple diplôme/emploi. Par conséquent, on assiste à une dévalorisation du diplôme qui ne garantit pas souvent l'emploi, d'autant plus que les enseignements reçus sont souvent inadaptés au marché du travail. Nombre de diplômés ne parviennent pas à s'insérer professionnellement ou bien s'ils s'insèrent, l'emploi ne reflète pas le diplôme obtenu car étant moins rentable. Cette situation entraine chez certains étudiants l'adoption de certaines stratégies pour prévenir le chômage (aller à l'étranger, faire des concours par exemple). En somme une certaine démotivation pour les études est notée chez certains étudiants. Cette démotivation s'avère plus accentuée chez les filles, car dans de telles situations, elles peuvent être tentées d'exploiter leur autre moyen de réussite sociale : le mariage. D'ailleurs les propos de A. T. étudiante en 4ème année de géographie sont assez révélateurs : *« si je trouve un mari qui propose de m'amener aux Etats-Unis, je n'hésiterais pas à interrompre les études pour partir, car rien ne me dit que je vais réussir dans les études et avoir un emploi»*. Cette affirmation nous révèle d'ailleurs dans quelle logique beaucoup de filles agissent même si ce n'est pour abandonner les études ; elles se disent qu'elles ont deux moyens pour réussir : l'insertion professionnelle (considérée comme rendement externe des études) et le mariage. Ainsi si le premier ne marche pas, mieux vaut exploiter le second qui d'ailleurs est plus valorisé dans la société. C'est ce qui explique d'ailleurs que beaucoup de filles se marient ou souhaitent le faire au moment de leur cursus. Ce qui constitue une garantie évitant à tout prix

de ne pas perdre les deux mais également peut aboutir à peu de motivations pour les études de la part de certaines.

La longueur du cursus est aussi évoqué comme raison de découragement par certains étudiants comme le soutient cette étudiante : *« ça tire en longueur, plus on avance, plus on a du chemin à faire »*. Mais cette raison est uniquement donnée par des filles (7,43%). En effet, la longueur du cursus universitaire constitue une entrave pour les filles. De la première année au doctorat, il faut au minimum passer huit (08) ans. Et vu le contexte actuel, il est rare voire même impossible qu'un étudiant ait le doctorat sans dépasser largement ce minimum d'année. Or l'âge minimum d'entrée en première année à l'université est au moins dix neuf (19) ans. L'étudiant est donc supposé avoir son doctorat entre l'âge de 27 ou de 28 ans. Cependant si on se réfère à l'âge des étudiants interrogés c'est compris entre 20 et 31 ans alors que presque la totalité n'a pas encore le D.E.A. Cette longueur du cursus en plus des retards fréquents, peut être un facteur de découragement surtout pour les filles avec les pesanteurs sociales qui pèsent plus sur elles et l'absence d'une discrimination positive en leur faveur.

Il y a aussi d'autres causes évoquées à savoir l'indisponibilité des enseignants dans l'encadrement (4,05% des filles et 1,35% des garçons), difficultés d'adaptation au système (1,35% chez les filles seulement) et d'autres évoquées uniquement par les garçons à savoir les problèmes financiers (1,35%) et l'attitude décourageant de certains enseignants (0,68% et 6,75% des filles).

Au total, les garçons semblent moins concernés par cette attitude car plus de la moitié interrogées (58,11%) soutiennent ne pas se décourager. Ainsi pour l'essentiel d'entres eux, rien n'est facile dans la vie ; tant qu'on veut quelque chose, il faut se battre pour l'avoir. Dans ce sens, on note chez eux des discours tels : *« je me fais à l'idée que la réussite est au bout de l'effort »*, *« je crois aux études quelques soient les difficultés »*, *« il n'est rien de facile dans la vie, tout requiert de la patience et du courage »* ou encore *« je sais que si on doit réussir, personne n'y peut rien, il faut toujours se battre »* etc. Donc malgré les difficultés rencontrées, les garçons semblent moins affectés par le découragement car ils sont animés par une certaine philosophie de la vie selon laquelle, rien n'est facile dans la vie. Ceci est d'autant plus marquant avec leur envie accrue de réussir. Mais également c'est parce que ces difficultés portent un coup double pour les filles qui sont élevées dans un environnement social qui ne facilite pas leur percée dans les études supérieures ; ceci est renforcé par un environnement universitaire défavorable car indifférent au genre.

IX.4 : Le mode de gouvernance de l'université neutre au genre:

Bunyi appuie que *« la majorité des institutions d'enseignement supérieur en Afrique n'ont aucune forme de politiques d'égalité entre les sexes, encore moins des interventions pour augmenter le taux d'inscription des étudiants de sexe féminin »*[105].

Cette remarque est applicable à l'université de Saint-Louis. En effet, dans le but de revitaliser l'enseignement supérieur et l'Université en particulier, l'Etat a organisé en 1993 des concertations nationales dont le résultat était la prise en conscience de la nécessité de réformer l'université afin de promouvoir sa Renaissance scientifique. De la sorte, de nouvelles missions lui ont été assignées. Dans cette perspective, des interrogations ont été posées sur les manières de faire face à l'effectif croissant, d'augmenter la qualité de l'enseignement, de la formation et des programmes de recherche, de gérer l'insertion professionnelle des diplômés de l'université etc.

L'université de Saint-Louis a répondu, dans la tentative de réformer l'université, dans son projet pédagogique en mettant l'accent sur l'excellence et l'efficacité. Mais apparemment il n'y a quasiment pas d'interrogations touchant les femmes.

Le mode de gouvernance de l'université est neutre selon le genre, c'est-à-dire elle ne fait pas de discrimination selon le genre. L'admission à l'université se fait sans aucune distinction de sexe. Elle se base seulement sur le principe méritocratique. De même, les filles et les garçons sont traités de la même manière en ce qui concerne l'offre. Cependant, cette neutralité cache souvent un manque de prise de considération des problèmes de genre et cela peut se traduire en une discrimination dans la mesure où on ne prête pas attention aux besoins spécifiques des filles et des garçons.

Dans cette lancée, il n'y a pas de structure, ni de règlementations particulières qui traitent des problèmes spécifiques aux filles. D'ailleurs lors d'une réunion organisée par les étudiants mariés (hommes et femmes) en décembre 2004, l'objet principal était la sollicitation auprès du CROUS de chambres individuelles pour les mariés surtout pour les étudiantes mères et l'établissement d'une crèche. Les raisons de ces requêtes étaient que les chambres individuelles éviteraient les étudiantes mères de déranger leurs voisines et par conséquent d'éviter des conflits ; de plus, l'existence d'une crèche leur permettrait de se décharger un peu du bébé pour avoir le temps de se consacrer aux études. Mais vu nos dernières informations, leurs souhaits ne sont pas encore réalisés, même leur tentative de se regrouper en association

[105] Grace W. Bunyi, 2003, op cit, p.03.

pour défendre leurs intérêts n'a pas réussi à se maintenir. Par exemple, les étudiantes qui ont un ou des enfants sont obligées souvent, à défaut d'avoir un baby-sitter ou d'une personne à qui confier le bébé, de s'en occuper soit en restant à l'université, soit à la maison parfois avec une interruption passagère, longue ou même définitive des études. En plus pour celles qui restent à l'université et occupant les chambres à deux, elles ont souvent des conflits avec leurs voisines avec tout ce que cela comporte comme problème dans l'état psychologique de la personne.

Cette neutralité des politiques universitaires est également perceptible au niveau du phénomène du harcèlement sexuel, qui pourtant a de l'ampleur dans les universités. Comme le dénonce Grace W. Bunyi, les « *environnements de l'enseignement supérieur* [sont] *hostiles aux femmes - en raison de l'absence de mécanismes pour traiter le harcèlement sexuel par exemple.* »[106] Cette remarque semble trouver son sens dans le cadre de l'U.G.B ; il n'y a aucune règlementation contre les harcèlements sexuels. L'université fonctionne comme si tout est normal. Ceci est lié au fait que les filles qui subissent cela n'en parle qu'à certaines copines proches et donc ne le dénoncent pas par peur d'être sanctionnées ou de ne pas être crues ou comprises. Par exemple il y a une fille qui disait *« un prof m'a fait la cours je n'ai pas accepté, il s'est fâché contre moi. En classe, il cherche tous les moyens pour me ridiculiser, en plus il ne me donnait plus la moyenne. J'ai repris l'U.V à cause de lui et ne je peux pas le dénoncer parce que personne ne vas me croire, je ne veux pas encore me poser plus de problème ».*Tous ces discours reposent sur des rumeurs dont on ne peut mesurer l'ampleur.

Il en est de même des programmes enseignés. En fait à l'exception de la section de sociologie où il y a une UV (unité de valeur de la première année) et une spécialisation à partir de la licence sur la sociologie de la famille avec la question du genre dans le programme, les enseignements fournis à l'université ne s'intéressent pas à la question du genre.

En somme, l'université ne répond pas aux besoins des filles. Un autre facteur non moins négligeable expliquant cette hostilité de l'université aux filles, est la rareté des femmes enseignantes au niveau du PER et au niveau des postes stratégiques.

---

[106] G. W. Bunyi, 2003, *op.cit* p.2

IX.5 : le manque de modèle à imiter et le syndrome du « plafond de verre »:

L'université Gaston Berger est caractérisée par la quasi absence de la gent féminine au niveau de son personnel enseignant. En effet si on se réfère aux données du rectorat, sur les 124 enseignants recensés, seules huit (08) sont des femmes soit 6,45%. Cette rareté des femmes fait que même dans certaines sections, il n'y a pas d'enseignantes. En plus parmi ces femmes, aucune d'entre elles n'a encore accédé au grade de maître de conférences, pour ne pas parler de professeur titulaire. Nous n'avons que des maîtres-assistantes et des assistantes.

Un autre fait qui vient accentuer cette situation est la presque absence des femmes dans les postes stratégiques de l'administration universitaire. L'UGB est administrée par le recteur et l'assemblée de l'université. Aucune femme ne figure dans ces instances de direction. Pour ce qui concerne les UFR, l'université n'a, là aussi, jamais connu de femme directeur[107].
De même au niveau du PATS[108], si la proportion des femmes est assez considérables (30.43% de l'ensemble), la presque totalité d'entre elles n'occupe que des postes de secrétaire ou secrétaire particulière (environ 40 sur les 56 femmes du personnel). Les quelques qui restent sont soit chef de division (bibliothèques, commission sportive et culturelle, etc.) ou de bureau, gérante de la maison de l'université (une) et comptable (une). Cette situation des femmes à l'université n'est qu'un reflet de ce qui se passe en général dans la société.

Tous ces faits font que les étudiantes n'ont pas de modèle servant de référence ou un modèle d'émulation féminin. L'existence massive de femmes exerçant des postes hautement qualifiées ou encore plus, étant enseignant-chercheur et assumant parallèlement leur rôle d'épouse et de mère est un exemple stimulant les filles ; cela leur montre que la femme peut occuper ces fonctions sans sacrifier ses rôles traditionnels. Mais comme on le souligne dans le Guide genre, « *leur réussite dans les études ne traduit pas par une présence dans les sphères de décisions. Ainsi les filles trouvent très peu de modèles de réussite féminines auxquels elles pourraient s'identifier* »[109].

En plus la quasi absence des femmes dans les instances de décisions de l'université est un facteur qui ne facilite pas la prise en compte du genre dans les politiques universitaires. Les propos de M. G. enseignant à l'U.G.B. en font état : *« la sous représentation des femmes dans les instances de décisions fait que les problèmes des femmes ne sont pas pris en compte »*; car les femmes sont supposées plus placées à connaître les problèmes des femmes

[107] Il faut au moins avoir un titre de maître de conférences pour pouvoir postuler à un poste de directeur d'U.F.R.
[108] Personnel Administratif Technique et de Service.
[109] Guide genre, p.23

et les défendre. Cette situation est exacerbée par la non-prise en compte de la spécificité du genre dans les programmes mais surtout dans le mode de gouvernance de l'université.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette étude, il convient de rappeler que l'objectif principal de cette recherche était d'analyser les déterminants de la sous-représentation des filles dans les cursus universitaires. De la sorte, nous nous sommes posés au départ la question suivante à laquelle nous avons tenté de répondre tout au long de cette étude : quels sont les déterminants qui expliquent la sous-représentation des filles dans les cursus universitaires?

Au préalable, nous avons établit un cadre théorique dans lequel en premier lieu, on faisait état du contexte général où on essayait de montrer comment le phénomène se présente, les portées et les limites des actions menées pour l'égalité des genres de façon générale et l'égalité des chances entre genre dans l'éducation en particulier. Ensuite nous avons tenté de passer en revue les écrits qui traitent des inégalités des chances scolaires selon le genre. Cette revue de la littérature nous a permis d'explorer les différentes interrogations sur les problèmes liés à l'éducation des filles et des femmes de façon générale et plus particulièrement à l'université et leurs facteurs explicatifs.

Cette procédure nous a permis de percevoir les différentes dimensions du problème à partir desquelles on a repéré les indicateurs qui vont nous permettre de mieux appréhender le phénomène. En effet, la littérature sur les problèmes liés à l'éducation de la gent féminine révèle que divers facteurs interliés contraignent l'éducation des filles. Ces facteurs sont entre autres, économiques, politiques, scolaires, sociaux, culturels etc. Cependant l'un des facteurs qui est au fondement de cette inégalité des filles dans l'éducation est d'ordre socio-culturel et que les autres tendent à renforcer. C'est pourquoi au niveau de cette étude nous avons concentré notre attention sur l'influence des déterminants socio-culturels sur les attitudes des étudiants face aux études.

Ainsi au terme de cette recherche, nous avons aboutit aux résultats suivants :

La sous représentation des filles dans les cursus universitaires trouve son origine dans l'environnement socio-culturel dans lequel elles évoluent plus précisément, dans la division sociale des statuts et des rôles selon le sexe. En effet, l'intériorisation subjective des identités de genre chez les étudiants se traduit par des attitudes et attentes différenciées envers les études entre filles et garçons. En effet, la société produit des hommes et des femmes avec des statuts et des rôles différents. Les attentes sociales par rapport à l'homme et à la femme sont généralement distinctes. Ainsi l'enquête a révélé que chez les étudiants, cette perception différenciée du rôle de genre apparaît. Elle se traduit par une hiérarchisation différente des rôles sociaux à atteindre. Si pour l'homme, il a été admis que son destin social tourne essentiellement aux rôles de productions et aux positions de prestige, de pouvoir, pour la

femme, ne négligeant pas l'intérêt du statut socio-professionnel, une importance particulière a toutefois été accordée à la famille, plus précisément au mariage et à la maternité. Cette perception du destin social influe défavorablement sur l'attitude des filles face aux études.

Premièrement, l'un des principaux facteurs lié à cela, réside dans l'articulation des projets scolaires/professionnels en fonction de leur projet matrimonial. Dans une société où le célibat des femmes est difficilement toléré, et où le mariage se fait souvent à un âge précoce, il n'est pas étonnant que les filles interrogées souhaitent majoritairement se marier quand elles rencontrent un homme qui les convient (économiquement et sur le plan comportemental) ou après la maîtrise. Elles essaient de commencer plus tôt que les garçons une vie de couple ; ce qui n'est pas sans conséquence sur les études surtout pour celles qui sont mariées avec les difficultés de concilier les deux. Et pour celles qui ne sont pas mariées sur cette tendance au mariage influe sur les motivations pour les études et les prédisposent à des cursus médiocres au fur et à mesure que le niveau s'élève. Cette situation est renforcée par les représentations sociales intériorisées par les filles elles-mêmes des inconvénients que présentent le niveau élevé d'étude sur leurs principaux rôles sociaux : celui de d'épouse et de mère. C'est pourquoi, si les filles reconnaissent dans l'ensemble l'intérêt des études et qu'elles respectent plus les normes scolaires, ne rencontrent pas spécifiquement de grandes difficultés scolaires, on constate dans la pratique le contraire.

La prise en compte de ces trois éléments dans leurs objectifs extra-scolaires se traduit chez elles, par des attentes moins grandes que celles des garçons vis-à-vis des études. Elles ont des ambitions scolaires réduites. En fait, selon elles, les facteurs de réussite sociale sont le mariage, avoir des enfants et du travail. Cependant, concilier ces trois éléments est difficile dans la mesure où, c'est elles qui sont sensées assumer l'essentiel des charges domestiques, de porter et d'entretenir les enfants. C'est pourquoi, même si dans l'ensemble elles visent des postes intéressantes, leur aspiration scolaire est moins grande, beaucoup d'entres elles, prêtes à abandonner quand elles trouvent du travail. Elles préfèrent de façon générale, à partir d'un certain âge trouver un emploi (qui ne prend pas trop leur temps) et se consacrer à la famille. Si ces deux éléments sont réunis, les motivations pour les études s'estompent souvent.

Tous ces facteurs influant le comportement scolaire des filles, explique en grande partie la sous-représentation continue de la gent féminine au fil de la progression dans le parcours universitaire. Les filles ont non seulement une moindre ambition scolaire, mais pour celles qui veulent continuer, plusieurs obstacles sociaux les prédisposent à des carrières médiocres à défaut d'abandon. Ce qui entraîne une inégalité des chances dans le parcours

mais également par la sous-représentation des femmes hautement qualifiées. Cette analyse montre que les filles sont élevées dans un environnement socio-culturel hostile à l'instruction poussée des femmes.

En somme, les différences au niveau des rôles sociaux, des hiérarchisations des objectifs à atteindre dans la vie sociale, de la combinaison des investissements dans l'ordre scolaire-professionnel d'une part, domestique et familial d'autre part constituent les principaux facteurs d'inégalité scolaire en défaveur des filles.

Toutefois, ces contraintes d'ordre socio-culturel sont exacerbées par un environnement universitaire assez défavorable. L'université de Saint-Louis fournit un cadre assez propice pour l'étudiant notamment à travers l'offre en enseignement, les infrastructures pédagogiques et sociales comme l'a témoigné la majorité des étudiants comparées à l'université de Dakar. Elle n'est pas néanmoins épargnée de certains problèmes que connaissent la plupart des universités d'Afrique subsaharienne notamment le déficit budgétaire qui se traduit par l'insuffisance de l'encadrement, des infrastructures pédagogiques et sociales, l'indisponibilité des enseignants ; problèmes auxquels se rajoutent les programmes surchargés ou parfois inadaptés, les grèves de la part des étudiants, du personnel enseignant et du personnel administratif handicapant souvent le fonctionnement général de l'université et l'inachèvement des programmes, l'attitude décourageant de certains enseignants, les redoublements, le chômage.

Tous ces problèmes ayant des effets négatifs sur le parcours des étudiants dans l'ensemble, portent un coup double pour les filles qui sont élevées dans un environnement social qui étouffe leur percée dans les études supérieures mais aussi, elles connaissent des difficultés spécifiques dans l'environnement universitaire tels que le harcèlement sexuel, les préjugés sexistes, les grossesses, etc. Tout ceci est renforcé par la non prise en compte de la spécificité du genre dans la politique universitaire et le manque de modèle à imiter qui ne servent pas à les encourager.

Tous ces résultats permettent de confirmer notre hypothèse selon laquelle *« la sous-représentation des filles dans les cursus universitaires peut être redevable à des facteurs socio-culturels et environnementaux qui influent négativement sur leur comportement scolaire »*.

Néanmoins, l'aspiration scolaire de certaines filles est réduite aussi par des considérations socio-économiques exprimées par la position dans la fratrie ou la situation familiale tout comme d'ailleurs certains garçons qui n'envisagent pas poursuivre tout le

cursus. De même, certaines filles ont des ambitions scolaires élevées, mais elles constituent une minorité par rapport à l'ensemble des filles et par rapport à l'ensemble des étudiants. Au total, à conditions socio-économiques semblables, les filles sont plus exposées aux contraintes de parcours et par conséquent à l'inégalité des chances.

Ce travail présente toutefois des limites car, en raison des moyens limités, nous n'avons pas pu traiter ou approfondir tous les facteurs qui expliquent les inégalités des chances. Nous avons plus concentré notre attention sur les déterminants socio-culturels considérés comme le fondement même des inégalités en défaveur des filles dans les cursus universitaires. Il serait aussi intéressant de traiter en profondeur les problèmes comme le harcèlement sexuel, les problèmes d'adaptation des programmes universitaires au genre, l'impact des facteurs scolaires ou du chômage dans les inégalités des chances etc.

Par ailleurs, les inégalités scolaires constituent un des facteurs premiers des inégalités dans le marché de l'emploi. C'est pourquoi dans les recherches ultérieures, on tentera d'étudier l'impact de la sous-qualification des femmes sur leur statut socio-professionnel.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

1. ALELE-WILLIAMS G., « Les principaux obstacles à l'accès des femmes à l'enseignement supérieur en Afrique » in *L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XXIème siècle*, Dakar, Unesco, 1992, 372 p.
2. BOURDIEU Pierre, (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil, 142p.
3. BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture,* Paris, Les Editions de Minuit, 1964,189p
4. BUNYI Grace W., *Interventions qui permettent d'accroître les inscriptions féminines dans les établissements d'enseignement supérieur en Afrique*, Accra 23-25 Septembre, 2003, 19 p.
5. CROCHET Marcel, *L'inégalité des chances à l'entrée de l'université. Discours de rentrée académique*, Université catholique de Louvain, le 16 septembre 2002, 10 p.
6. DIOP A. B., *La famille wolof*, 1985, Karthala, 262p. ,
7. DIOP Fatou, « Bilan des politiques et perspectives sur la problématique des femmes au Sénégal. L'intérêt de l'analyse de genre » in *Revue Sénégalaise de Sociologie*, N°1, janvier 1997, 91-104 pages.
8. « Discours du recteur de l'université » in URED « Baptême de l'université de Saint-Louis », n°spécial hors de série, 2001
9. DPRE-MEN, Infomen, numéro spécial, 02 janvier 2001
10. DRH du Ministère de l'éducation du Sénégal / Organisation Internationale de la Francophonie, *Guide pour la formation de formateurs et de formatrices pour l'intégration du genre dans le système éducatif du Sénégal*, http:// portail.grenoble.iufm.fr/STIC/Groupes/SCOFI/telechar/guide_Senegal.pdf, 81pages
11. DSRP, avril 2002, 77 p.
12. DURU-BELLAT Marie, « Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psycho-sociales. » In *Revue française de pédagogie*, n°109, octobre-décembre 1994, n°110,

    Janvier-mars 1995 (l'article court sur les deux numéros de la revue)
13. DURU- BELLAT Marie et VAN- ZANTEN Agnès, *La sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2001, 292p.
14. GERARD Etienne, « la demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques » in *La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherches* in *Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA*, n°1 janvier 2001

15. GRUEL Louis et TIPHANE Béatrice, *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines ou comment s'amorce dans l'enseignement supérieur l'inversion des excellences,* Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE), 2004, 32pages.

16. BERTHELOT Jean-Michel, *L'intelligence du social*, Paris, PUF, 249 pages.

17. LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, vol. 2, N-Z, Paris PUF, 1926.

18. LALONDE Michel, *Comprendre la société. Une introduction aux sciences sociales*, ed. Télé Université et Presses Universitaires de Rennes, 1997, 406 pages.

19. LAMPTEY Alice S., « Promotion de la participation des femmes à l'enseignement, à la recherche et au management dans les universités africaines » in *Enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XXI ème siècle*, Dakar, UNESCO, 1992, 372 p.

20. LANGE M.-F. Lange, (sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique : la scolarisation sous condition*, édition Karthala, 1998, 254p

21. LANGE M.-F., *Inégalités scolaires et relations de genre en Afrique : le droit à l'éducation des filles en question,* séminaire- atelier de formation en *Genre et développemen*t, ENSEA (Ecole Nationale Supérieure des Statistiques et d'Economie Appliquée, Abidjan 24-30 septembre 2000,

22. LE NOUVEL Emmanuelle, *Comprendre le concept genre,* IFAID (Institut de formation et d'appui aux initiatives de développement), 2001, www.genreenaction.net, 06pages

23. LINTON Ralph, *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris rééd. Dunod, 1999 (1945 pour l'

24. LIVENAIS, Patrick et VAUGELADE, Jacques, *Éducation, changements démographiques et développement,* Paris, ORSTOM 1993, 237 pages.

25. MAKHUBU Lydia P., « Le droit à l'enseignement supérieur et à une chance égale notamment pour les femmes : le défi majeur de notre temps » in *Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives*, UNESCO, 1998, 693 p.

26. MENTHONG Hèle-Laure, « Les cadres masculins de l'expérience féminine. Les représentations collectives des garçons sur les filles et leurs trajectoires scolaires » in SINDJOUN Luc (sd), *La biographie sociale du sexe. Genre, société et politique au Cameroun*, Editions Karthala et Codesria, 2000, 334 p.

27. MINISTERE DE LA FEMME, DE LA FAMILLE ET DU DEVELOPPEMENT SOCIAL ; *Les femmes au cœur de l'alternance. Bilan des réalisations du gouvernement en faveur des Femmes de 2000 à 2005*. Mars 2006
28. ME-DPRE, Statistiques scolaires et universitaires, 2001-2002.
29. MIME-MARTINASSO Fernande, *Les filles à l'école sénégalaise : de l'égalité des chances à l'inégalité sociale. L'école en question*, Mémoire de DEA en Science de l'éducation, UCAD-Dakar, 1996-1997
30. MBODJ Gora, La genèse de l'inscription différenciée des genres au Sénégal in BEAUCHAMP Claude (sd), *Démocratie culturelle et développement en Afrique noire*, Paris, Harmattan, 1997, 209-222 pages.
31. MFEF, *Femmes sénégalaises à l'horizon* 2015, Dakar, juillet 1993, 239p
32. Ministère de la Femme, de la Famille et du Développement Social, Question genre, http://www.famille.gouv.sn/strat_qg,
33. MLAMA Penina M., « Question de genre, accès et équité dans l'enseignement supérieur » in *Enseignement supérieur en Afrique : réalisations, défis et perspectives*, UNESCO, 1998, 693 p.
34. MONTOUSSE Marc et RENOUARD Gilles, *100 fiches pour comprendre la sociologie,* Bréal, Rosny, 1997, 234 pages.
35. Morfaux Louis-Marie et Lefranc Jean, *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences,* Paris Armand Colin, 2005.
36. NIANG Abdoulaye, « Le sociologue, les réalités socioculturelles du milieu d'étude et les problèmes posés par l'emploi du questionnaire : le « Dialogue méthodique » une alternative culturelle ? » in *Annales de la faculté des lettres et sciences humaines* n°30, 2000.
37. OUEDRAOGO Adama, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé » in LANGE Marie-France, *L'école et les filles en Afrique. La scolarisation sous conditions*, Paris Karthala, 1998, 254p.
38. PILON Marc, « Genre et scolarisation des enfants en Afrique Sub-saharienne », in LOCOH Thérèse, LABOURIE-RACAPE Annie et TICHIT Christine, *Genre et développement : des pistes à suivre*, Documents et Manuels du CEPED n°5, Paris décembre 1996, p25-34.
39. Portail de l'éducation du Sénégal, Annuaire statistiques préscolaire-élémentaire et Situation des indicateurs de l'éducation 2000-2005

40. REARDON Betty A., *L'éducation pour une culture de la paix : la prise en compte du genre*, UNESCO, 2003, 177p.

41. RØNNING Anne Holden, *Les femmes, l'enseignement supérieur et le développement. Rapport d'évaluation du projet sexennal de Réseaux UNITWIN et Chaires UNESCO*, UNESCO, juillet 2001, 50 pages.

42. Situation économique et sociale du Sénégal. Edition 2005, 235pages.

43. SINDJOUN Luc (sd), *La biographie sociale du sexe. Genre, société et politique au Cameroun*, Karthala et Codesria, 2000, 334p.

44. SOCK Omar, *Politiques d'enseignement supérieur et de recherche au Sénégal : situation et perspectives*, GDN, New Delhi, 28-30 janvier 2004, 11 pages.

45. SY Harouna, « Démocratisation de l'enseignement et (dés) ordre scolaire », in *Université, Recherche et Développement*, n°8, octobre 1997, 55-64 pages

ANNEXES

Questionnaire pour les étudiant(e)s

Ce questionnaire est conçu pour un travail scientifique (mémoire). Nous vous prions de répondre sincèrement aux questions posées. L'anonymat sera respecté dans la présentation des données. Nous vous remercions d'avance de votre franche collaboration.

Section I : Identification sociologique

1. Prénom et nom (si vous voulez, vous pouvez donner l'initial des noms)
2. Age ……..
3. Lieu de provenance …….
4. Ethnie ……
5. Religion ……..
6. confrérie ……
7. nombre de frères et sœurs……...
8. rang parmi les enfants vivants……
9. Modèle familial : monoparental ☐ monogamique ☐ polygamique ☐
   - Si la famille est monoparentale préciser lequel des parents s'en occupe : père ☐ mère ☐
10. Situation socioprofessionnelle des parents : Père ……
    Mère .....
11. Niveau d'instruction des parents : Père ……
    Père……
12. Situation matrimoniale : mariée ☐ célibataire ☐ divorcée ☐ autres ☐
13. Bac : série …… mention ……
    - Année d'obtention du Bac……..
14. Bourse : Bourse de 3° cycle ☐ B.E ☐ ½ Bourse ☐ 2/3 Bourse ☐ Aide ☐ néant ☐

Section III : Parcours scolaire et universitaire

15. Age d'entrée à l'école
16. En quelle année êtes – vous inscrites pour la première fois à l'université ? ……
17. Pourquoi êtes-vous inscrite à l'université ? ……
18. Dans quelle section êtes-vous inscrite ? ……
19. Pourquoi avez-vous choisi cette filière ou cette section? ……
20. Est-ce que vos parents ont un impact sur le choix de votre filière ? Oui ☐ non ☐
    Si oui, comment ?

21. Regrettez-vous d'avoir choisi cette filière ou cette section ?

Oui ☐ non ☐

Pourquoi ? .....

22. Vous êtes-vous inscrite dans une autre section que celle initiale ?

Oui ☐ non ☐

Si oui laquelle ? .....

23. Avez-vous doublé une (ou des) classe(s) ?

Oui ☐ non ☐

- Si oui laquelle ou lesquelles ? .....

Pourquoi ? .....

24. Quel est votre niveau actuel .....

25. Faites-vous parti d'un groupe de recherche ?

Oui ☐ non ☐

- Si oui lequel et quel statut y occupez-vous ? .....
- Si non envisagez-vous de le faire ?

Oui ☐ non ☐

Pourquoi ? .....

26. A part les études, exercez-vous une autre activité ? Oui ☐ non ☐

- Si oui laquelle ? .....

Section II : Impact social et familial

27. êtes-vous : boursier(ère) ☐ non boursier(ère) ☐

28. à part la bourse, quelles sont vos autres sources de revenus ? Père ☐ mère ☐ tuteur ou tutrice ☐ époux ☐ amis autres à préciser

29. Est-ce que vos parents vous encouragent à suivre des études plus poussées ?

30. Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ? .....

31. Si vous êtes mariées :

- quelle est l'année de ton mariage .....
- Niveau d'instruction du conjoint: .....
- Profession du conjoint:.....

32. Que pense votre conjoint de vos études ?.....

33. Que pense la famille de votre conjoint de vos études ? .....

34. Est-il facile de concilier mariage et étude ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ? .....

35. Avez-vous une (ou des) enfants ?

Oui ☐ Non ☐

- Si oui combien ? .....
- Qui s'occupe de lui (ou d'eux) ?

Vous☐ votre mère ☐ autres à préciser . ☐

36. si vous n'êtes pas marié(e)s, à quel moment souhaitez-vous le faire?

Après avoir la thèse ☐ Après le diplôme de maîtrise ☐

Après le CM ☐ Après avoir du travail ☐

Au moment venu ☐

Pourquoi ? .....

.....

37. Souhaiteriez-vous vous marier avec un intellectuel ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ?.....

38. En tant que garçon, souhaiteriez-vous avoir une épouse plus diplômée que vous ?

39. Oui ☐ Non ☐

40. Pourquoi ?.....

41. En tant que fille, souhaiteriez-vous avoir un époux moins diplômé que vous ?

42. Oui ☐ Non ☐

43. Pourquoi ?.....

44. Que pensent vos parents de votre situation actuelle de célibat ? .....

.....

45. Quel est le destin social de la femme ? .....

46. Quel est le destin social de l'homme ?.....

47. Classez par ordre d'importance les faits suivants : le mariage, la famille, le travail, la liberté, pouvoir, la richesse.

48. Donner cinq qualificatifs relatifs à la place sociale:

de la femme		de l'homme	
1-.....	2-.....	1-.....	2-.....
3-.....	4-.....	3-.....	4-.....
5-.....		5-.....	

49. Est-il intéressant pour une femme de suivre de longues études ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ? .....

50. Est-il intéressant pour un homme de suivre de longues études ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ? .....

51. Quels sont les inconvénients des études longues pour la femme ?.....

.....

52. Quels sont les inconvénients des études longues pour l'homme ?.....

.....

Section IV : Impacts de l'environnement pédagogique et social de l'université

Les enseignements sont-ils : très satisfaisants☐ Satisfaisants ☐

assez satisfaisants ☐ pas du tout satisfaisants ☐

Pourquoi ? .....

53. Comment trouvez-vous les enseignant(e)s ?..... .....

54. En tant que fille, quelle image pensez-vous que les enseignants ont des filles ?

Positive ☐ négative ☐

Pourquoi ? .....

55. En tant que garçon, quelle image pensez-vous que les enseignants ont des garçons ?

Positive ☐ négative ☐

Pourquoi ? .....

56. Y a-t-il une discrimination selon le sexe à l'université ? Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ? .....

57. Vous sentez- vous en sécurité au campus ?

Oui ☐ Non ☐ plus ou moins☐

Pourquoi ? .....

58. les conditions sociales de l'université vous permettent-elles de bien travailler ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ? .....

59. Comment trouvez-vous les infrastructures pédagogiques ? très satisfaisantes ☐

satisfaisantes ☐ assez satisfaisantes ☐ peu satisfaisantes ☐

Pas satisfaisantes ☐

Pourquoi ? .....

60. Vous arrive-t-il de ne pas aller aux cours ?

Souvent ☐ parfois ☐ très souvent ☐ rarement ☐ jamais ☐

Pourquoi ?.....

61. Parmi les activités scolaires (les cours magistraux, T.D ou T.P., les sorties pédagogiques, etc., citez :

- Celle ou celles que vous assistez le plus .....

Pourquoi ? .....

- Celle ou celles que vous assistez le moins .....

Pourquoi ? .....

62. Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre parcours universitaire ?.....

.....

63. Vous arrive-t-il d'être découragé(e) par les études? Oui ☐ non ☐

Pourquoi ? .....

64. Que pensez-vous de la sous-représentation des filles au 3ème cycle .....

.....

65. Que pensez-vous de la question de l'égalité des chances entre sexes dans l'enseignement supérieur ? .....

Section VI : Projets scolaires et professionnels

66. Etes- vous prêt (e) à terminer tous les cycles de l'université ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ? .....

➢ Si non, jusqu'à quel niveau voulez-vous étudier ? .....

67. Que voudrez-vous faire comme travail après les études ? .....

Pourquoi ?.....

68. Etes-vous prêt(e) à abandonner les études si vous trouveriez du travail ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ? .....

69. Avez-vous tenté des concours depuis votre inscription à l'université ?

Oui ☐ non ☐

➢ Si oui le (ou les) quels ? .....

Pourquoi ? .....

Guide d'entretien individuel adressé aux enseignants

I. Appréciation du comportement des étudiantes par rapport aux garçons face aux études
   - Assiduité
   - Discipline
   - participation

II. Les contraintes liées aux parcours universitaires
   - des étudiants
   - des étudiantes

III. Les facteurs de l'échec ou d'abandon
   - des étudiants
   - des étudiantes

IV. Causes de la sous représentation des filles
   - Au niveau des effectifs généraux
   - Au niveau des filières scientifiques
   - Au niveau du troisième cycle

V. La gouvernance de l'université et la question de l'égalité des genres
   - Genre et politiques universitaires
   - Genre et programmes universitaires

VI. Les principaux problèmes que rencontre l'université
   - Par rapport à son fonctionnement
   - Par rapport aux étudiants

Thèmes pour les focus-group

I. Attitudes face à l'instruction poussée des filles

II. Appréciation du comportement des filles par rapport aux garçons face aux études

III. Les contraintes liées aux parcours universitaires des filles et des garçons

IV. Causes de la sous représentation des filles dans les cursus universitaires

V. Point de vue sur la question de l'égalité des chances entre filles et garçons dans le parcours universitaire.

VI. L'université et la question de l'égalité des genres

VII. Les principaux problèmes l'université

Les effectifs et les pourcentages des filles par UFR et par Année

UFR / Années	SJP		LSH		SEG		SAT	
	Effectif Filles	%	Effectif Filles	%	Effectif filles	%	Effectifs filles	%
1990-1991	26	25.74	104	35.13	10	10.00	10	10.20
1991-1992	33	23.57	198	36.94	18	12.94	22	12.50
1992-1993	34	21.65	264	35.87	25	14.28	25	11.90
1993-1994	48	22.22	314	32.94	29	15.02	34	13.87
1994-1995	48	18.97	341	30.41	23	13.21	44	16.05
1995-1996	52	19.92	394	31.41	30	17.24	48	16.84
1996-1997	74	25.42	448	33.35	36	20.33	47	16.49
1997-1998	89	30.68	481	33.73	32	18.49	40	14.92
1998-1999	87	29.09	481	33.37	41	22.04	37	14.68
1999-2000	94	29.55	485	33.75	45	22.16	36	13.58
2000-2001	127	30.90	510	34.32	60	23.34	47	12.77
2001-2002	154	30.86	503	33.91	64	22.77	58	14.50
2002-2003	173	31.91	538	34.57	76	23.38	76	15.35
2003-2004	171	29.73	543	32.16	85	24.35	101	17.11
2004-2005	175	34.79	542	29.84	94	24.80	129	21.18
2005-2006	161	24.39	622	31,54	110	31.00	129	14,28
2006-2007	258	28.41	676	31,65	184	28,75	103	14,19

Source : Données construites à partir des statistiques du service de la scolarité de l'Université de Saint-Louis

Répartition des étudiants selon le sexe et le cycle de 1996 à 2007

	1er cycle				2ème cycle				3ème cycle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles		Garçons		Filles	
Années	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
1996-1997	799	68.23	372	**31.77**	**631**	**74.59**	**215**	**25.41**	61	**77.22**	18	**22.78**
1997-1998	753	68.14	352	**31.86**	**693**	**71.37**	**278**	**28.63**	69	**85.19**	12	**14.81**
1998-1999	766	68.21	357	**31.79**	**673**	**71.07**	**274**	**28.93**	93	**86.11**	15	**13.89**
1999-2000	796	68.98	358	**31.02**	**646**	**69.84**	**279**	**30.16**	121	**84.03**	23	**15.97**
2000-2001	1008	69.33	446	**30.67**	**643**	**70.89**	**264**	**29.11**	131	**79.39**	34	**20.61**
2001-2002	1012	71.07	412	**28.93**	**711**	**68.37**	**329**	**31.63**	161	**80.90**	38	**19.10**
2002-2003	1496	77.07	445	**22.93**	**1178**	**76.49**	**362**	**23.51**	200	**78.13**	56	**21.87**
2003-2004	1229	71.7	485	**28.3**	**877**	**70.27**	**371**	**29.73**	185	**77.08**	55	**22.92**
2004-2005	1265	72.74	474	**27.26**	**886**	**69.22**	**394**	**30.78**	223	**80.51**	54	**19.49**
2005-2006	1430	71.57	568	**28.43**	**1105**	**73.57**	**397**	**26.43**	283	**78,61**	77	**21,39**
2006-2007	1546	70.6	645	**29.4**	**1298**	**73.36**	**463**	**26.64**	345	**75.33**	113	**24,67**

Source : Données construites à partir des statistiques du service de la scolarité de l'Université de Saint-Louis.