



# Table des matières

Dédicaces.....	5
Remerciements .....	6
Liste des sigles et des acronymes .....	8
Liste des Tableaux.....	9
Résumé .....	10
Introduction générale.....	12
Justification .....	12
Revue de littérature.....	13
L'éducation en Haïti .....	15
Problématisation .....	16
Plan du travail.....	18
Chapitre I- Orientations théoriques et épistémologiques.....	21
I - Cadrage théorique .....	22
1.1.- Dimensions théoriques de la recherche .....	22
1.2- Le genre, un concept qui dérange.....	25
1.3 - La binarité, un principe de différenciation sociale .....	28
Chapitre II- La socialisation comme processus d'intégration sociale de l'individu.....	33
2- Construction sociale de l'individu.....	33
2.1- Normes et règles sociales .....	33
2.2- Apprentissage et différenciation.....	36
Chapitre III- L'adolescence, moment clé dans la construction identitaire .....	42
3- Comment l'adolescent. e s'approprié les normes sociales et culturelles ?.....	42
3.1- Émergence du concept d'adolescence .....	42
3.2-Comment s'opère le processus de construction identitaire ? .....	46
Chapitre IV- Méthodologie de la recherche .....	51

4- Directives méthodologiques.....	51
4.1- Les différents étapes de la recherche.....	51
4.2- Comment mener une recherche en Haïti ? .....	57
Chapitre V- Femmes et hommes sur un terrain d'inégalité en Haïti.....	61
5 - Haïti, une société foncièrement inégalitaire .....	61
5.1- Clivages sociaux et activités économiques .....	61
5.2- Éducation en Haïti : un terrain propice à l'inégalité entre les sexes .....	65
Chapitre VI : L'école secondaire haïtienne, un espace de différenciation sexuelle.....	71
6- L'éducation, un facteur de reproduction sociale .....	71
6.1- L'école secondaire en Haïti, un espace d'expression de la hiérarchie entre les sexes .....	71
6.2- Influences, injonctions et altérisation.....	76
6.3- Des expériences différentes selon le sexe à l'école secondaire en Haïti.....	80
Chapitre VII- Enjeux sociaux de la répartition sexuée des tâches entre adolescent-e-s scolarisé-e-s...	86
7- Rapports sociaux de sexe .....	86
7.1- Comment les tâches sont réparties à l'école haïtienne.....	86
7.2-Inégalité de compétence et influence sur les choix de carrière .....	89
Conclusion générale : Développer une culture de l'égalité.....	96
Bibliographie .....	101
Annexes .....	106
Annexe 1.....	107
Annexe 4.....	110
Annexe 3.....	113

## Dédicaces

*Ce mémoire de licence est dédié à mes parents qui se sont donnés corps et âme pour me permettre d'avoir une éducation de qualité et exempte de sexisme. Il est aussi dédié au mouvement féministe haïtien pour son engagement inconditionnel pour le chambardement des inégalités entre les sexes.*

## Remerciements

La gratitude nous élève dans la mesure où elle prouve combien nous sommes conscient.e que notre force est faite de l'apport des autres. C'est pourquoi, j'ai l'avantage de remercier toutes celles et tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont rendu ce travail possible. D'abord il y a toutes les personnes qui m'ont permis de gravir les échelons de chaque classe de l'école classique, du primaire au secondaire ; mes parents, mes professeurs, mes accompagnatrices et accompagnateurs, qui m'ont tenu la main. Merci à la vie aussi d'avoir mis ces personnes inspirantes sur mon chemin.

Je ne saurais sous-évaluer le travail de mon directeur de mémoire, le professeur Jerry Michel pour son engagement et son accompagnement dans la réalisation de ce travail. Sans sa patience, son dynamisme et ses propos d'encouragement répétés, ce travail n'aurait certainement pas vu le jour, dans un contexte sanitaire aussi incertain. Merci.

J'aimerais exprimer ma profonde gratitude aux professeurs et membres du jury pour leur disponibilité et leur engagement en ces temps de crise.

Je suis reconnaissante envers le professeur et ami Julien Sainvil, qui a été le premier à m'accompagner dans ce travail qui a duré plus de temps que prévu.

Mes remerciements s'adressent aux professeurs de la même entité : Jérôme Paul Eddy Lacoste, Roosevelt Millard, Hancy Pierre, Feu Janil Louis-Juste qui fut un homme d'une grande capacité intellectuelle. Ma reconnaissance va également aux amies/collaboratrices de Mus'Elles, une association de promotion et de vulgarisation des productions des femmes, de défense des droits humains et de renforcement de la démocratie en Haïti que nous avons fondée et dans laquelle on retrouve des personnes exceptionnelles comme Hervia Dorsinville, Melissa Béralus, Abydarlyne Jouth, Emanuela Paul, Emmanuela Robert François, Edine Célestin.

Aux membres de ma famille, mes trois frères : Zacharie Chéry, Sem Berthony Chéry et Jude Gardimy Chéry, à mes deux sœurs : Docteure Anne Elnourde Chéry et Docteure Marie Jémima Chéry, merci ne saurait suffire, à mes parents les merveilleux : Rose Marie Elsie Belzi Chéry et Pasteur Jean Chéry qui ont insufflé en moi le goût de la connaissance, du respect d'autrui et plus encore. Je suis chanceuse de vous avoir.

Un merci spécial à mon conjoint, James Beltis qui m'a offert tout son support moral tout au long de cette recherche. Merci à mes beaux-frères Jean Berthony Dumond et Paul Judex Edouarzin pour leur dévouement et leurs propos d'encouragement continus. A mes amis rencontrés à la Faculté des Sciences Humaines, dans des regroupements associatifs, Marie Isnise Romélus, Louis Jean Louis, Wilson Jean Baptiste, Martinel Louis, Léo D. Pizo Bien-Aimé, Marie Murielle Morné, Merci du fond du cœur.

Un remerciement spécial à ma commère, Barbara Pradel, à mes ami.e.s que j'apprécie profondément: Marcia Esta, Darline Bien-Aimé à Rhode Chérison de ma ville natale, les Cayes. Merci du fond du cœur à mes amies résidant aux États-Unis ; Frédelyne Pétion et Shardly Sévère pour leur soutien inconditionnel

Mes profonds remerciements s'adressent à la Fondation Konesans ak Libète (FOKAL) pour son soutien financier ayant facilité la réalisation de ce mémoire de licence.

En dernier lieu, j'aimerais remercier tous ceux et toutes celles de près ou de loin qui ont tissé en moi des étincelles de maturité et contribué à faire de moi la personne que je suis aujourd'hui.

## Liste des sigles et des acronymes

**CEP** : Certificat d'Études Primaires

**CPE** : Centre de la Petite Enfance

**FASCH** : Faculté des Sciences Humaines

**FOKAL** : Fondasyon Konesans ak Libète (Fondation Connaissance et Liberté).

**MENFP** : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

**OMS** : Organisation Mondiale de la santé

**PNB** : Produit National Brut

**PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement

**UEH** : Université d'État d'Haïti

## **Liste des Tableaux**

Tableau 1 : Répartition des élèves enquêtés selon l'âge et le sexe

Tableau 2 : Répartition des élèves enquêtés selon l'origine sociale et l'établissement scolaire fréquenté

Tableau 3 : Population occupée par branche d'activité et par sexe en pourcentage



## Résumé

Ce mémoire de licence porte sur l'éducation différentielle des adolescents et adolescentes opérée par l'école dans la société haïtienne. Des écoles secondaires mixtes de la région métropolitaine de Port-au-Prince ont servi de laboratoire d'observation du processus d'éducation différentielle parce qu'elles représentent des espaces où les rapports sociaux de sexe entre adolescent-e-s sont susceptibles de se manifester. L'enquête de terrain est fondée sur l'observation directe et une trentaine d'entretiens réalisés, dans une école congréganiste, un lycée et une école privée laïque mixtes, au niveau du secondaire, avec des élèves, des professeurs et des directeurs d'écoles. Encadrée par une démarche qualitative déployée, cette recherche a permis de dégager un panorama de la situation inégalitaire des filles en Haïti, d'abord dans les secteurs d'activités, mais aussi au niveau de l'éducation où les femmes ne se retrouvent pas sur un pied d'égalité avec les hommes. En effet, le sexisme est présent en milieu scolaire en se basant sur la verbalisation de cette réalité par les adolescent.e.s et quelques professeurs et directrices/directeurs d'école. Nos observations permettent de montrer comment l'éducation scolaire n'est pas exempte de valeurs genrées. La transmission culturelle à l'école ne se limite pas à des valeurs éducatives neutres. Enfin, l'analyse montre comment les constructions sociales du féminin et du masculin impacte le rapport entre adolescentes et adolescents ainsi que les rapports pédagogiques et comment il en arrive à désavantager les filles par rapport aux garçons. Ensuite nous proposons une conclusion qui fait un résumé du travail, de la méthodologie utilisée, de ses limites et des perspectives dégagées.

Mots clés : **Éducation différentielle, adolescence, mixité, rapports sociaux de sexe, Haïti**

## **Introduction générale**

## **Introduction générale**

Ce travail de recherche présente l'éducation différentielle des adolescents et adolescentes à l'école haïtienne. Notre échantillon d'étude dans le cadre de ce mémoire de sortie pour l'obtention du grade de licenciée en Travail Social à la Faculté des Sciences Humaines (FASCH) de l'Université d'État d'Haïti (UEH), est un lycée et une école privée laïque mixtes, au niveau du secondaire. Cette étude, certes limitée à cause du nombre restreint d'écoles choisies, nous l'espérons, pourra contribuer à la compréhension des rapports sociaux de sexe dans l'éducation des adolescent-e-s en Haïti.

### ***Justification***

Abordant la problématique du genre et de l'éducation en Haïti, ce travail représente un enjeu majeur pour la compréhension des rapports sociaux inégaux entre les sexes qui nous préoccupent depuis notre parcours académique. En effet, depuis notre adolescence, nous avons eu à faire face à des conceptions naturalistes sur les sexes qui ont pu aiguïser notre curiosité sur le sujet. En outre, au cours de certaines expériences professionnelles, nous avons eu l'opportunité de publier des textes sur des sujets de société, et à maintes reprises, nous sommes intéressée à la problématique du genre en Haïti. Ces deux situations ont guidé notre choix de travailler sur cette thématique et favorisent notre volonté de contribuer à l'approfondissement de ce sujet préoccupant.

L'éducation scolaire ne cesse d'accroître en légitimité et en importance dans toutes les sociétés, et ce, depuis le moyen-âge. Elle s'impose comme un droit fondamental dans les sociétés contemporaines. Prenant tantôt la forme d'une obligation, tantôt se postulant comme un droit, elle est consacrée dans des documents tant nationaux qu'internationaux et réglementée par le pouvoir politique. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme établit dans son article 26 que « toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être

gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental »<sup>1</sup>. En Haïti, la constitution haïtienne de 1987, amendée le 9 mai 2011 reconnaît dans son article 32-2 que « la première charge de l'État et des collectivités territoriales est la scolarisation massive, seule capable de permettre le développement du pays (...) »<sup>2</sup>. L'éducation est importante parce qu'elle est perçue comme une valeur ajoutée au statut social des individus et comme un facteur de mobilité sociale.

### ***Revue de littérature***

L'éducation est un objet sociologique privilégié dont le sens et la portée diffèrent selon les auteurs. Tenant compte des approches sociologiques, on comprend que l'éducation revêt plusieurs dimensions. Elle est un processus qui permet à l'individu de développer des aptitudes qui l'habilitent à vivre en conformité avec la société à laquelle elle appartient. Elle contribue à véhiculer certaines valeurs ayant pour fonction de préparer des individus homogènes. Émile Durkheim, considéré comme l'un des premiers théoriciens à l'avoir systématisée dans un travail sociologique, à savoir son texte intitulé « *Éducation et Sociologie* » (1997), la définit comme suit :

« 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 la société politique et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1997 : 51).

Pour Durkheim, la mission de l'éducation est alors éminemment sociale puisque qu'elle vise le formatage de l'individu en fonction de la société dans laquelle il évolue. L'école en tant qu'institution fondamentale qui assure cette mission devient alors un laboratoire de préparation d'êtres sociaux qu'il distingue des êtres individuels, caractérisés uniquement par des éléments de la vie personnelle. L'école devient, en ce sens, si l'on en croit Durkheim, l'institution par excellence chargée d'assurer l'éducation que l'ancienne génération inculque à la nouvelle génération.

---

<sup>1</sup> Article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, [www.fr.humanrights.com](http://www.fr.humanrights.com), consulté le 16 mai 2019.

<sup>2</sup> Version amendée de la Constitution haïtienne de 1987.

Abordant la problématique de l'école dans la société française de la fin des années 1960, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970), dans le deuxième ouvrage qu'ils ont co-écrit à savoir « *La Reproduction. Eléments pour une théorie du Système d'enseignement* » (1970), ont soutenu que l'école est un instrument de reproduction sociale, un canal permettant aux classes dominantes de légitimer leur culture et d'exclure les savoir-faire des classes dominées en prétextant et en proclamant la neutralité de l'enseignement. C'est un instrument caché de domination qui ne saurait être neutre car il met en place tout un système méritocratique qui valorise une culture sélective, débouchant sur une violence symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970) qui en même temps transforme les « inégalités sociales en inégalités de compétences » (Bourdieu et Passeron, 1970 :136). C'est le socle de l'idéologie du don qui attribue la réussite scolaire à des aptitudes innées.

Charles E. Couette dans ses travaux scientifiques sur la société québécoise soutient de son côté que l'école effectue un tri de certaines valeurs précises dans la transmission des savoirs. L'éducation serait en ce sens un moule pour l'homogénéisation des individus. Couette avance,

« Qu'il ne faut pas se leurrer : l'école n'est pas là pour l'enfant. L'école est une institution sociale au service de la société qui, comme toute autre organisation, cherche à se maintenir. Or la société dans laquelle nous vivons présentement est une société industrielle. Cette société a des valeurs précises, un mode d'organisation et de fonctionnement, des critères d'évaluation spécifique » (Couette, 1992 : 69).

L'école est en ce sens un espace traversé par les inégalités sociales qui ont tendance à se reproduire d'une génération à une autre. Le dictionnaire Robert de poche définit l'école comme « un établissement dans lequel est donné un enseignement collectif ou spécialisé » (Robert, 2017 : 243). Cependant, le modèle dominant de la structure scolaire telle que nous le connaissons aujourd'hui n'a pas toujours été ainsi, le fonctionnement actuel puise ses origines de la Rome antique. L'enseignement romain se répartit alors en école primaire *magister ludi*, école secondaire, *gramaticus* et enseignement supérieur *rethor*. Réservée aux jeunes gens de familles riches, deux modèles d'enseignement prédominant, soit l'éducation se transmet au moyen d'un précepteur à la maison soit avec un maître dans un établissement scolaire. Cependant, il faudra attendre la Révolution française de 1789, pour que l'éducation s'étende aux couches moins favorisées et soit plébiscitée. Avec la révolution française et les différentes remises en question des privilèges du clergé et de la noblesse, l'école deviendra une affaire

d'État, l'exigence d'avoir des établissements scolaires est consacrée dans la loi Guizot du 28 juin 1833. La loi Luc Ferry proclamée en France le 16 juin 1881 rend l'enseignement primaire obligatoire en France.

### ***L'éducation en Haïti***

En Haïti, le système scolaire dispose de curriculum, de programmes nationaux qui attestent la réussite scolaire par les différents examens officiels obligatoires qu'organisent les écoles et le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle (MENFP). Dans le même temps, l'éducation a longtemps été très discriminatoire par rapport aux classes sociales et aux identités de genre des individus. Kénise Phanord dans son mémoire de licence en sociologie titré : « *La domination masculine dans les matériels didactiques au préscolaire haïtien* » (2007), informe que « de 1804 à 1899, l'éducation des filles en Haïti n'atteignait que le brevet et constituait un privilège réservé aux plus aisés » (Phanord, 2007 : 3). Myrtho Célestin-Saurel dans son livre : « *Les stéréotypes sexuels dans les livres scolaires haïtiens* » (2000) a de son côté identifié une différence de traitement des sujets masculins et féminins dans les textes destinés aux enfants de l'école primaire en Haïti. Elle retient que les rôles des personnages féminin et masculin sont stéréotypés, affichant une prévalence des personnages masculins dans des rôles plus valorisants et plus importants. Cette représentation qu'elle qualifie d'archaïque et de sexiste ne reflète nullement l'évolution dans les mentalités et dans les faits dans la société haïtienne et notamment à l'école grâce à la mixité qui représente un moyen d'atténuation de cette hypersexualisation des rôles. Myrtho Célestin-Saurel écrit :

« L'éducation civique comme enseignement et comme pratique joue un rôle déterminant dans l'apprentissage d'une citoyenneté active certes, mais c'est tout l'environnement éducatif qui doit être construit dans cette perspective d'équité. Ainsi la mixité bien comprise dès l'école favorisera les relations harmonieuses entre des hommes et des femmes adultes qui se respectent et qui croient en leurs possibilités réciproques » (Célestin-Saurel, 2000 : 45).

Les travaux de recherche susmentionnés reconnaissent que l'éducation au préscolaire et au primaire dans les livres représentent une source d'exposition au sexisme pour les jeunes élèves. De ce fait, n'y a-t-il pas moyen de se questionner sur la reproduction des modèles proposés dans les manuels qui leur ont servi de cadre référentiel pendant leurs études, au secondaire ? Une rareté subsiste quant aux travaux scientifiques autour des adolescents scolarisés à l'école secondaire en Haïti. Des textes d'auteurs haïtiens à notre connaissance ne

font pas état de cette période de bouleversements internes et de choc pour le/la jeune en formation et les rapports qu'ils/elles sont susceptibles de développer face à cette même réalité. Qu'en-est-il de la mixité ? Offre-t-elle vraiment un terrain propice à l'égalité entre les sexes ? De ce fait, notre travail de recherche entend aborder plusieurs facettes de l'éducation, notamment en rapport avec la réalité de genre. Dans ce travail, elle est perçue comme un processus qui façonne l'adolescent.e de façon à lui permettre d'assimiler un ensemble de valeurs et d'attitudes générées dans l'environnement scolaire qu'il-elle est susceptible de reproduire dans ses comportements et relations entre pairs et les rapports pédagogiques.

### ***Problématisation***

Notre préoccupation est d'autant plus importante qu'à l'adolescence, les transformations physiques s'accompagnent d'un développement cognitif, conduisant le plus souvent à un ensemble de remises en question. La rupture avec l'enfance procède en effet par un processus d'individualisation et de conquête de soi étant donné que l'enfant était jusque-là, un être dépendant des adultes, mais l'adolescent.e, lui/elle, s'ouvre au monde et à ses péripéties (Dolto, 1988). L'entrée dans la vie d'adulte s'accompagne d'une aspiration à l'autonomie et à l'indépendance. C'est une période charnière d'acquisition de l'identité d'adulte qui passe généralement par la démarcation des modèles traditionnels. Or, ils-elles ne peuvent rien bâtir sans puiser de l'héritage des adultes. Cette quête de soi que les psychologues et les psychanalystes qualifient de crise identitaire est à la base des conflits intergénérationnels qui parfois entravent les échanges avec les adultes. La quête de l'identité ne se fait pas toujours sans heurts. Les valeurs inculquées n'étant pas neutres ; comment se reproduisent les normes et valeurs de genre de la culture dominante à l'adolescence ? Les gestes, les pratiques et les discours à l'école haïtienne représentent des cadres référentiels par lesquels on reconnaît une fille ou un garçon, comme l'ont mentionné les études sur l'éducation au préscolaire et au primaire. Si dans la formation de l'adolescent.e, l'école détient une large emprise, en reproduisant des normes et valeurs distinctes et précises, comment influe-t-elle sur la perception de soi et les relations entre pairs ?

L'école haïtienne est une institution sociale où se joignent plusieurs types d'activités. On distingue en ce sens les activités scolaires et celles dites parascolaires qui regroupent les activités de divertissement, de regroupement, et autres. Chacun de ces espaces requiert

l'investissement d'acteurs qui composent la structure. L'enseignement proprement dit met en jeu un.e enseignant.e qui a principalement en charge la transmission des connaissances. Cette relation pédagogique conduit à des injonctions, des encouragements, une répartition des tâches à l'intérieur de la salle de classe. Nous avons observé dans certaines écoles secondaires mixtes des attitudes différentes dans les rôles et les responsabilités attribuées à chacun-e, suivant qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Et, ces rôles différenciés se reproduisent dans les activités extrascolaires et contribuent à un rapport inégal entre les adolescent.e.s. Dans une telle situation, les adolescentes scolarisées sont assignées à des responsabilités différentes de leurs pairs masculins. Ces tâches les placent dans une situation moins avantageuse que les garçons qui s'impliquent beaucoup plus dans des tâches de commande et d'autorité. C'est tout comme les modèles qu'ils/elles ont côtoyés dans les livres, à la différence que les enseignants participent activement dans l'orchestration de cette différenciation. Ils/elles agissent suivant un modèle bicatégoriel. Ils-elles ont assimilé les idées dominantes sur les perceptions traditionnelles d'un homme ou d'une femme. Cette situation que nous qualifions de reproduction de rapports sociaux de sexe met en lumière des rapports inégaux entre adolescent.e.s scolarisé.e.s sur la base de leur identité de genre. Analysant les rôles des mères de familles pauvres dans l'éducation sexuelle des adolescentes, Rose-Myrliè Joseph dans son mémoire de licence en Travail social à la Faculté des Sciences Humaines de l'Université d'État d'Haïti intitulé « *Adolescence, femmes et famille pauvre* » (2006) reconnaît qu' « à partir des différences physiologiques, existant entre les jeunes des deux sexes, la société a forgé d'autres différences par une éducation sexiste qui, jusqu'à présent portent à établir une certaine inégalité entre les jeunes hommes, supérieurs et les jeunes filles dites inférieures» (Joseph, 2006 : 3).

L'éducation, au lieu d'élever les adolescent/tes aux plus hautes sphères sociales entretient la domination de genre par des mécanismes de discrimination sexuelle, de hiérarchisation qui se reproduisent dans les rapports entre enseignants-enseigné.e.s et qui se reflètent dans les rapports qu'entretiennent les adolescent.e.s entre eux/elles. Faute de connaissance de la problématique de genre, les enseignant-e-s ne se rendent pas compte de leur implication dans la reproduction de schèmes différents, car eux-mêmes vivent dans une société machiste où l'homme occupe toujours une position nettement plus favorable que la femme. En créant un préjudice à l'équité de genre, l'école haïtienne se place comme le reflet des rapports sociaux inégaux qui prévalent dans la société haïtienne. Si l'éducation qui est



censée élever l'homme/la femme à sa plus grande valeur s'avère discriminatoire, ne peut-on pas penser que l'école représente en dépit des valeurs universelles et de neutralité qu'elle promeut, une espace d'assignation du sexe social ?

Par rapport à ces questionnements, nous suggérons deux hypothèses : la première : « le processus d'éducation différentielle des adolescent-e-s à l'école secondaire mixte de la région métropolitaine de Port-au-Prince contribue à la reproduction des rapports sociaux de genre dans la mesure où celui-ci active des mécanismes sociaux qui différencient et hiérarchisent les individus selon leur catégorie de sexe en Haïti » ; la deuxième : « le processus d'éducation différentielle des élèves des écoles secondaires mixtes en Haïti s'explique par la reproduction des normes et valeurs de genre qui génère une distribution de pouvoir inégal entre adolescents et adolescentes scolarisés ».

Ce travail vise à démontrer que la vie éducative est un espace traversé par des rapports inégalitaires qui contribuent à façonner des identités sexuelles différenciées. Ensuite, cette recherche permet d'étudier comment les rôles sont distribués inégalement suivant une conception naturaliste à l'école et les impacts sur les relations entre pairs. Par ailleurs, nous allons montrer comment l'éducation différentielle à l'école produit deux types de dispositions différenciées chez les adolescent.e.s qui affectent les représentations de soi, les rapports pédagogiques et les relations entre pairs.

### ***Plan du travail***

Le présent travail est divisé en sept chapitres, qui eux-mêmes comprennent plusieurs sections et sous-sections. Le premier chapitre présente deux conceptualisations du sexe en campant l'approche naturaliste et l'approche culturaliste. Il fait remonter à l'origine les nouvelles considérations du genre pris comme construction sociale en exposant l'utilisation politique du sexe et des rôles sexuels imposés dans les orientations théoriques et épistémologiques. Il passe en revue l'apport des différent.e.s auteur.e.s ayant abordé les concepts-clés de notre sujet de recherche. Le deuxième chapitre fait état des normes et valeurs inculquées dans le processus de socialisation primaire et secondaire et de la façon dont l'école représente un terrain privilégié, d'apprentissage des normes et des valeurs de genre. Le troisième chapitre est consacré à l'adolescence et la construction identitaire à cette période ; il met l'emphase sur le cheminement de cette dernière, vers une différenciation suivant le sexe,

une affirmation de l'identité sexuée, différente, voire opposée. Le quatrième chapitre propose une présentation de la méthodologie du travail ; la population cible, les techniques de collecte de données utilisées et les difficultés rencontrées sur le terrain. Le cinquième chapitre offre un panorama de la situation inégalitaire des femmes en Haïti, d'abord dans les secteurs d'activités, mais aussi au niveau de l'éducation où les femmes ne se retrouvent pas sur un pied d'égalité avec les hommes. Le sixième chapitre aborde le sexisme en milieu scolaire en se basant sur la verbalisation de cette réalité par les adolescent.e.s et quelques professeurs et directrices/directeurs d'école. Il expose comment l'éducation scolaire n'est pas exempte de valeurs genrées. Comme nous l'avons montré dans notre problématique, il dévoile comment la transmission culturelle à l'école ne se limite pas à des valeurs éducatives, neutres. Dans le septième chapitre, nous présentons comment les constructions sociales du féminin et du masculin impactent le rapport entre adolescentes et adolescents ainsi que les rapports pédagogiques et comment elles en arrivent à désavantager les filles par rapport aux garçons. Enfin, vient la conclusion qui propose un résumé du travail réalisé et de sa méthodologie ainsi que des pistes de recherche qui peuvent en découler.

## **Chapitre I- Orientations théoriques et épistémologiques**

## **Chapitre I- Orientations théoriques et épistémologiques**

Pour rendre plus intelligibles les idées directrices de ce mémoire, il est impératif pour nous de faire une revue de littérature des travaux déjà réalisés sur les thèmes centraux de notre sujet de recherche. D'où l'importance de ce cadre théorico-conceptuel à ce stade du présent travail. Ceci nous servira grandement dans l'opérationnalisation et l'appréhension des concepts-clés tels que l'adolescence, les rapports sociaux de genre, l'identité et autres. Vu l'immensité des débats que ces termes et notions ont suscité dans les sciences humaines et sociales, il ne sera pas possible de tout relater ici. Toutefois, nous allons nous en tenir à certaines théories et l'apport de certains auteurs tels que, Françoise Dolto, Jean-Claude Quentel, Christine Delphy, Pierre Demeulière, Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, Elsa Dorlin, Elisabeth Badinter, Danièle Kergoat, Françoise Héritier etc. Les orientations théoriques retenues s'articulent autour de la théorie du genre et des rapports sociaux de sexe de Danièle Kergoat, des théories sur l'éducation, du système éducatif et la construction identitaire à l'adolescence. Ces théories sont des outils d'appréhension et d'analyse dans un contexte d'apprentissage de normes et de valeurs précises transmises par l'école et qui influencent les rapports entre les sexes dans la société haïtienne.

Beaucoup de sociologues, psychologues, éducateurs et éducatrices et autres chercheur-e-s, ont développé des théories pour expliquer les rapports sociaux de sexe, ses traces et son influence dans la construction identitaire dans les sociétés. Haïti a toujours été considérée comme un pays traversé par des inégalités de genre criantes. En effet, des études, des essais

ou encore des romans à défaut d'un centre de recherche spécialisé relatent le phénomène. Mirtha Gilbert, Mirtho Célestin-Saurel, Marlène Thélusma Rémy, Mireille Neptune Anglade ont traité cette question. Le peuple haïtien, dans sa majorité, développe une culture qui nourrit des stéréotypes de genre interpellant des théories psychologiques et sociales. Cette situation particulière montre qu'Haïti peut nous révéler des éléments très novateurs sur le processus d'éducation différentielle des adolescent-e-s à l'école secondaire mixte.

## ***I - Cadrage théorique***

### **1.1.- Dimensions théoriques de la recherche**

#### **1.1.1- Le naturalisme et l'infériorisation de la femme**

La question féminine a toujours eu une place de choix à travers les écrits globalement et dans la recherche spécifiquement. Elle est inscrite dans des approches qui campent leur vision et l'interprétation du rapport de la femme à l'homme et des rôles qu'ils/elles sont souvent appelés à jouer dans toutes les sphères, qu'elles soient privées ou publiques. D'où les tenants de l'approche naturaliste qui considèrent les femmes purement et simplement comme un être inférieur, incomplet se positionnant toujours de manière désavantageuse par rapport à l'homme, se confinant majoritairement dans sa fonction reproductive. Depuis l'antiquité et bien avant l'émergence de la problématique de genre proprement dite, des philosophes ont fait valoir leur conception naturaliste de la gent féminine. Faut-il rappeler que Platon considérait la femme comme une dégénération de la nature humaine et un être totalement inférieur à l'homme. Je cite en référence à ce sujet une citation du philosophe :

« Ce sont les mâles seulement qui sont créés directement par les dieux et à qui l'âme est donnée. Ceux qui vivent des vies sans rectitude retournent vers les étoiles, mais pour ceux qui sont lâches, on peut supposer avec raison qu'ils ont acquis la nature des femmes à la seconde génération. Cette régression peut continuer pendant des générations successives à moins qu'elle ne s'inverse. Dans cette situation, ce sont évidemment seulement les hommes qui sont des êtres humains complets et qui peuvent espérer l'accomplissement ultime ; ce qu'une femme peut espérer au mieux est de devenir homme » (Platon, Timée 90e)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> « *La philosophie grecque sur l'infériorité des femmes* », traduction de Françoise Bourguignon, [http://womenpriest.org/fr/tradition/infe\\_gre.asp](http://womenpriest.org/fr/tradition/infe_gre.asp), consulté le 20 décembre 2019.

Les hommes sont dotés d'une nature supérieure selon Platon, ils sont constitués différemment, possédant une âme qui surement les habilite d'un plus grand pouvoir. Platon ne fait pas en effet de réserve sur cette différenciation grossière qu'il établit sortant tout droit de la métaphysique et de son imagination. Pire, il fait intervenir les dieux pour parler de prédestination ; ce qui illustre combien le philosophe associe des éléments les plus hétéroclites et surprenants pour prouver l'infériorité des femmes. Tout est bon pour réduire les femmes à une quelconque nature inférieure. Cette conception naturaliste et discriminante trouve aussi un écho favorable chez Jean Jacques Rousseau, pour qui la femme est tout aussi secondaire :

« Les hommes, par la prérogative de leur sexe et par la force de leur tempérament sont naturellement capables de toutes sortes d'emplois et d'engagements ; au lieu que les femmes, à cause de la fragilité de leur sexe et de leur délicatesse naturelle, sont exclues de plusieurs fonctions et incapables de certains engagements »<sup>4</sup>.

Pour Rousseau, il y a une frontière nette entre caractère masculin / féminin. Il tente de justifier les rapports inégaux entre les sexes en se basant sur une prétendue différence qui, pour lui, est une donnée naturelle. À travers ses écrits, il campe un modèle féminin passif, dissimulé, instable en reprenant des idées vieilles depuis des siècles qui entrent en contradiction avec l'Égalité qu'il prône, notamment à l'époque des lumières. Sa conception sur les rapports entre les sexes ne se démarque pas de la métaphysique du XVIIIe siècle, qui se fonde sur la dualité et les rapports opposés entre les sexes.

Il convient de souligner que ces idées tenaces d'une subordination naturelle de la femme persisteront en dépit des acquis de la révolution française ayant vu les femmes se battre de même que les hommes, mais qui après ne sont pas considérées comme des citoyennes au même titre qu'eux. Les conceptions sur la femme XIXe siècle ne sera pas non plus favorable pour les femmes qui peinent à émerger en tant que sujets en dépit de l'évolution dans les pensées et l'industrialisation qui les propulse sur les lieux de travail.

### **1.1.2- Genre, sexe et sexualité : Une nécessaire interrelation ?**

---

<sup>4</sup> Colette Piau-Gillot, « *Le discours de Jean Jacques Rousseau sur les femmes et sa réception critique* », [https://www.persee.fr/doc/dhs\\_0070-6760\\_1981\\_num\\_13\\_1\\_1346](https://www.persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1981_num_13_1_1346), consulté le 20 décembre 2019.

Si la conception de la bicatégorisation sexuelle n'avait jusque-là réveillé trop de soupçons dans les études scientifiques des siècles précédents, le XXe siècle va offrir l'occasion d'une révision et d'une refonte en profondeur de certaines théories. Dans les années 1860-1940, les premières bases d'un avancement réel sont jetées dans les efforts faits dans les études en médecine, en sexologie et autres disciplines scientifiques ou connexes pour déconstruire les idées préconçues visant à établir un certain déterminisme entre « les structures anatomiques, la sexualité et le rôle social » (Dorlin, 2008 :40). En effet, c'est dans la science médicale que les premières études sont réalisées pour une véritable réflexion sur la sexualité. Quand des médecins, face aux cas d'« hermaphrodites » de naissance au XXe siècle, vont administrer à ces enfants un traitement médical pour pouvoir leur assigner un sexe unique ; car, ne pouvant pas les classer suivant le schéma bicatégoriel mâle/femelle. En effet, cette entreprise visera non seulement une pure assignation de sexe, mais aussi, tiendra en vue un comportement hétérosexuel. Les idées acceptées sur le prétendu déterminisme entre sexe biologique, rôles sexuels et identité sexuelle vont davantage préoccuper les sciences sociales avec l'expérience Bruce/Brenda de John Money. En effet, un petit garçon dénommé Bruce a perdu son sexe accidentellement suite à une intervention chirurgicale ; les parents de celui-ci se donnent une solution plausible en lui faisant changer de sexe grâce à l'administration d'hormones.

Cette expérience a permis à John Money (1960) d'arriver à la conclusion que le sexe biologique ne représente pas un facteur déterminant de l'identité sexuelle des individus. L'expérience Bruce/Brenda tend en même temps à redéfinir les catégories de sexe et repenser non seulement des thématiques fondamentales telles que la façon dont la sexualité a été conçue depuis Freud, mais aussi le sexe et l'identité sexuelle. D'autres avancées dans les sciences sociales vont s'appuyer ultérieurement sur ces expériences pour redéfinir l'identité sexuelle.

S'appuyant sur cette nouvelle expérience, les auteur.e.s féministes anglo-saxon.ne.s arriveront, les premiers/premières, dans les années 70-90, à la problématisation des rapports entre sexe et genre. L'appréhension du terme genre est dès lors prise dans la foulée des courants marxistes de l'époque et s'entend comme un rapport de domination. Une acceptation du genre comme une caractéristique incontestable de l'identité individuelle propre suivra. Il faut attendre les années 1970 pour concevoir le genre en termes de rapport de domination, avec à l'avant-garde le texte de Ann Oakley, « *Sex, Gender and Society* » (1972), qui établit

une nette frontière entre sexe entendu comme les propriétés biologiques innées et genre comme processus d'attribution sociale, de construction de la féminité et de la masculinité.

## **1.2- Le genre, un concept qui dérange**

### **1.2.1- Le genre, un concept qui prend le contrepied du naturalisme**

Le concept de genre a connu dans son développement plusieurs élaborations conceptuelles. Plus en vogue à ses débuts dans les communautés scientifiques anglo-saxonnes, il a été défini dans les sciences sociales, pour la première fois par Ann Oakley (1972), comme la classification sociale en masculin et en féminin, ce par quoi on transforme culturellement le « mâle » et la « femelle » en des catégories binaires. Le genre pour Oakley signifie l'appropriation sociale qui est faite des différences biologiques, suivant la culture. Il s'appuie sur l'ensemble des attributs anatomiques et physiologiques innés et les variables du sexe permettant de distinguer le mâle de la femelle. Dans le même élan de conceptualisation du genre en France, Nicole-Claude Mathieu va de son côté pour dire que le genre n'est pas une donnée naturelle mais une attribution de sexe social, qui s'appuie sur un traitement différentiel des catégories de sexes. En introduisant la notion de « sexe social », assez similaire au concept de genre, Matthieu considère la dimension politique de la relation entre les sexes avec sa célèbre formule « L'anatomie est politique » qui souligne la dimension politique du sexe. (Matthieu, 1971 :14).

Gayle S. Rubin, citée par Roland Pfekkerkorn, elle, parle de système sexe/genre. Elle le définit ainsi : « L'ensemble des dispositions par lesquelles une société transforme la sexualité biologique en produits de l'activité humaine et dans lesquels ces besoins sexuels transformés sont satisfaits » (Pfekkerkorn, 2007 :276). Elle fait intervenir l'orchestration politique de la relation entre les sexes tout en montrant pour sa part que les concepts de masculin et de féminin sont construits socialement. Plus tard, Judith Butler remettra en question la catégorisation binaire de Rubin en défendant la continuité des catégories de sexe et de sexualité ; en ce sens elle pense que le genre ne permet pas d'appréhender les diverses sexualités mais les brouille. Les pratiques sociales telles que les *queer* sont ainsi écartées dans ces approches du genre.

D'autres auteurs dont Joan Scott introduira la question de pouvoir et de domination dans son approche du genre. Pour cette dernière, le genre est « une façon première de signifier



des rapports de pouvoir ». (Cité par Roland Pfekkerkorn, 2007 : 277). Ces rapports de pouvoir ont pour base l'inégalité et l'établissement d'un rapport de domination entre hommes et femmes. Ils se cristallisent dans la hiérarchisation sociale, qui signifie que l'homme détient une plus grande valeur sociale que la femme en se basant sur les stéréotypes sexuels préexistants comme quoi elles sont différentes ou inférieures aux hommes.

Ces considérations théoriques, qui s'inscrivent dans la perspective constructiviste du genre, permettent de déconstruire les perceptions naturalistes des sexes, qui prévalent depuis des siècles. L'émergence du genre dans les sciences sociales, notamment, a mis le projecteur sur le caractère inepte de l'infériorisation de la femme car orchestré par la société et la culture. La domination sexuelle est non seulement considérée comme une imposition sociale mais aussi comme un fait arbitraire qui peut changer. Le naturalisme s'appuie sur des données naturelles, inchangeables, alors que le genre décharge les catégories sexuelles binaires de leur essence immuable en faisant ressortir la construction sociale qui conduit à des traitements sexuels différenciés.

### **1.2.2- Le choix du genre au détriment des rapports sociaux de sexe**

Le concept rapports sociaux de sexe s'est développé ultérieurement et faiblement en France après que celui de *Gender* a gagné les pays anglo-saxons. Les analyses en sociologie en termes de rapports sociaux de sexe sont apparues avec le retour progressif des concepts de luttes de classe et d'analyse en termes de classe, dans les années 1950, en France. Toutes les mobilisations ouvrières des années 1970 ont eu un effet corrélatif sur cette apparition, en raison du retour des concepts marxistes dans la sociologie française. Par ailleurs, la montée considérable des inégalités sociales ont conduit plusieurs auteurs à abandonner l'individualisation du social pour produire des analyses en termes de rapports sociaux. De ce fait, il devenait improbable de penser les rapports entre hommes et femmes sans passer par les rapports sociaux.

La tradition marxienne et les analyses en termes de rapports de classe connaissant un peu de recul, le terme genre, lui, de son côté s'est imposé beaucoup plus à l'étranger qu'en France en raison de plusieurs facteurs. D'abord, dans les années 1980-1990, le succès de la langue anglaise sur le plan international a joué sa partition dans la publicisation du terme

*Gender*. Le terme a été accueilli dans les sciences humaines et sociales en s'imposant face à d'autres appellations comme les *women studies* et les *feminist studies*. Par contre, en France, le terme *Gender* a pris du temps avant de se faire connaître ; la polysémie du terme le désavantageant dans les modes de définitions qui lui sont attribuées sans compter les études de genre qui sont peu institutionnalisées à l'époque en France. Les analyses en termes de genre vont rapidement avoir la primeur d'abord dans les espaces universitaires aux États-Unis et en Allemagne, puis plus tardivement en France en 1980. Cependant, contrairement aux années 1980 où le concept rapports sociaux de sexe s'est fait connaître en rapport avec la division sexuelle du travail, en mettant l'emphase sur l'aspect matériel de l'oppression, il connaît une nette régression car les politiques européennes ont adopté le terme genre, conduisant ainsi les institutions universitaires à l'utiliser elles aussi. Contrairement aux rapports sociaux, le terme *Gender* a été propulsé par les agences internationales et considéré comme moins politique et plus symbolique que celui de rapports sociaux de sexe. Donc, les rapports sociaux de sexe permettent d'appréhender les rapports spécifiques entre les hommes et les femmes. Danièle Kergoat, citée par Pascale Moulinier le définit ainsi :

« Une tension qui structure et traverse l'ensemble du champ social et érige certains phénomènes sociaux en enjeu autour desquels se constituent des groupes aux intérêts antagoniques. Le rapport social de sexe repose d'abord et avant tout sur un rapport hiérarchique entre le groupe social des hommes et le groupe social des femmes. Ces groupes sont en tension permanente autour d'un enjeu social, le travail et ses divisions. » (Moulinier, 2004 :80).

Roland Pffefferkorn établit les caractéristiques du rapport social. Premièrement, il permet de dépasser dialectiquement l'opposition entre approche objective et approche subjective et les unilatéralités réciproques qu'elle entraîne. Deuxièmement, il récusé à la fois l'individualisme et l'holisme (Pffefferkorn, 2007 : 11). En fait se basant sur la conception marxiste du travail, le concept rapport social de sexe permet de saisir la dimension surtout matérielle de l'oppression. Elle questionne la place occupée historiquement par la femme dans le travail, donc elle souligne la hiérarchisation sexuelle dans la sphère productive. L'organisation sociale orchestre l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive ainsi que simultanément « à la captation par les hommes des fonctions à forte valeur ajoutée (politiques, religieuses, militaire, etc.) » (Kergoat, 2001 : 89).

Danièle Kergoat identifie les principes de ce fait social, injuste : « Cette forme de division sexuelle a deux principes organisateurs : Le principe de séparation (il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes) ; Le principe hiérarchique (un travail d'homme vaut plus qu'un travail de femmes » (Kergoat, 2001 : 90-97).

Cette hiérarchisation traverse tout le champ social en imposant une hiérarchisation et une dévalorisation du travail féminin, quand elle n'est pas simplement ignorée, prenons en exemple, le travail ménager qui est assuré essentiellement par les femmes et les filles. Le principe de deux poids, deux mesures constitue l'un des éléments fondamentaux sur lesquels se repose toute l'architecture sociale. L'antagonisme qui en ressort illustre l'inadéquation de la construction de l'autre en ennemi, pour répéter Élisabeth Badinter (Badinter, 1997 : 5-6). Mais comment participe l'idéologie de la différenciation dans la construction de l'identité sexuelle ?

### **1.3 - La binarité, un principe de différenciation sociale**

#### **1.3.1- Les catégories binaires et le principe de différenciation**

Le sexe biologique tel que nous le concevons généralement en catégories d'hommes et de femmes se heurte, en effet à la « nature ». Car le cas des individus intersexes qui offrent une composante variée ne sauraient répondre à cette conception binaire, du moins plus ou moins « fidèlement ». Ilana Lowy et Hélène Houch dans l'introduction de leur texte au titre très annonciateur « *La distinction entre les sexes* », une histoire entre biologie et culture, pensent que « de tels individus remettent en cause nos certitudes sur le caractère « double et sexué » de l'humanité et sur la stabilité des catégories « hommes » et « femmes » (Lowy et Rouch, 2003 : 82). Faute de quoi, les réassignations de sexe ont lieu, corrigeant les autres possibles s'apparentant du fait à des « anomalies ». Mais bien plus, l'intersexualité donne matière à repenser les rôles censés ceux du masculin et du féminin et s'oppose donc à la correspondance largement et habituellement acceptée entre sexe biologique et sexe social. Les auteures proposent une relativisation et un relâchement des nettes distinctions établies entre les notions de sexe et de genre. Elles priorisent le rapport privilégié du développement de ces notions qui d'après elles sont tributaires de l'évolution de certaines sciences telles que la médecine et d'autres disciplines connexes comme la sexologie ou encore la psychiatrie. Pour

elles, la différence des sexes doit être appréhendée comme un « phénomène « biosocial » ; elles font aussi une critique de la grande frontière établie entre ces notions confinant d'un côté l'une au naturel et l'autre au culturel.

En fait, l'appartenance à une catégorie sexuelle, comme on l'apprend dans les cours d'anatomie pose problème en tant que deux frontières distinctes, les mâles et les femelles. Car comme les études médicales ont pu le démontrer, notamment l'expérience Bruce/Brenda, la bicatégorisation sexuelle qui tient comme base la différence sexuelle n'est pas tant évidente car le cas des hermaphrodites représenterait un non-lieu, ne pouvant se réduire à aucune de ces deux catégories. En effet, le sexe biologique (Homme /femmes), tel que nous le concevons généralement, n'est pas définissable en lui-même mais se trouve indubitablement en rapport avec d'autres paramètres. La sexuation des corps, c'est-à-dire tout l'appareillage anatomique (gonades, ovaires) ne suffit pas à définir le sexe. Mais, nous le concevons toujours par rapport aux attributions sensées du masculin et du féminin ; ceci renvoie à une finalité, à l'hétéronormativité, à l'hétérosexualité reproductive, conçue comme socialement correcte, défiant tout autre possible. À ce sujet, Elsa Dorlin a écrit :

« La sexuation n'est donc pas le tout du « sexe ». Dans la définition commune du sexe biologique, l'anatomie n'est jamais seule. Autrement dit, il y a toujours déjà, dans ce que nous appréhendons communément comme le « sexe biologique » des individus, du genre et les traces d'une gestion sociale de la reproduction, c'est-à-dire une gestion sexuelle (de genre et de sexualité) imposée, assignée ». (Dorlin, 2008 :38).

De même que Elsa Dorlin, Gayle Rubin, conçoit la féminité et la masculinité comme des constructions sociales ; mais bien plus, elle met l'accent sur l'utilisation politique du genre qu'elle définit comme « une division des sexes socialement imposée, [et] un produit des relations sociales de sexualité ». (Lowy et Rouch, 2005 :129). Elle avance que chaque société établit un système sexe-genre qui lui permet d'utiliser le sexe biologique comme base pour arriver à la sexualité reproductive, avec pour principe l'hétérosexualité obligatoire. En effet, cette appropriation du *produit brut du sexe* consacre l'oppression des femmes qui entretiennent des relations hiérarchiques avec les hommes ; cette relation hiérarchique doit être maintenue pour assurer la pérennité de ce système. C'est pourquoi, elle propose le lesbianisme comme alternative pour contrecarrer l'imposition du genre.

### 1.3.2- Différenciation sexuelle et déterminisme social

La notion « Valence différentielle des sexes » conceptualisée par Françoise Héritier, dans son ouvrage intitulé « Masculin/Féminin ; La pensée de la Différence » (Héritier, 1996) est au cœur de la pensée de la mixité. L'auteure la conçoit comme l'organisation sociale et symbolique de l'infériorisation et de l'objectivation des femmes, en se basant sur leurs différences biologiques. Tenante de l'approche constructiviste des sexes, Héritier soutient pourtant que ces dernières sont la source de la hiérarchisation entre les sexes. Ketty Lorval (Lorval, 2018), analysant la pensée d'Héritier pense qu'il y a un paradoxe dans la pensée de l'auteure en ce sens que si l'auteure conçoit les rapports de pouvoir entre les sexes puissent leur origine de leurs différences, l'auteure ne peut en même temps soutenir que ces rapports inégalitaires ne puissent être justifiés par ces mêmes différences (Lorval, 2018 :46).

Christine Détrez (2015) de son côté s'interroge sur les « tempéraments » dits féminin ou masculin, dans plusieurs sociétés. S'appuyant sur les recherches menées par plusieurs anthropologues, elle réalise combien les normes sexuées dépendent des déterminismes sociaux. Les femmes et les hommes se comportent selon la culture. Par exemple, des études en anthropologie ont montré que des qualités censées caractériser le masculin comme la douceur et la sensibilité sont plutôt l'apanage des hommes. Le système de genre inégalitaire qui sévit dans d'autres cultures provient d'un ordre sexué qui structure les conduites individuelles et les pratiques collectives.

Si notre conception du sexe relève de la culture et n'a rien de naturel, il s'ensuit que les rôles sensés masculins ou féminins n'ont aucun fondement réel. La différence sexuelle serait donc davantage le fait d'une construction dans la pensée et un produit social répondant à une finalité, la sexualité reproductive. C'est ici toute l'importance de l'ouvrage « Le deuxième sexe » de Simone de Beauvoir qui y a fait une remise en question de la condition féminine telle que les religions, les civilisations, la tradition l'ont cautionnée à travers les âges. Elle y a soulevé prioritairement la construction de la femme en Autre de l'homme, s'appuyant sur leurs différences biologiques qui tendent à se transformer en différences sociales. La formule bien connue « On ne naît pas femme, on le devient » souligne notamment l'influence de la socialisation dans la construction sociale du féminin et du masculin qui n'est nullement guidée par la nature. Laquelle construction est à la base de l'oppression de la

femme, subordonnée à l'homme, positionnée après ce dernier, en deuxième sexe. Cet ouvrage majeur, qui fonde ses analyses sur la philosophie, l'histoire et une critique de la psychanalyse, influença une génération de jeunes femmes dans le contexte d'après la deuxième guerre mondiale, qui ont trouvé une figure féministe en Simone de Beauvoir. Même si on lui reproche un respect inavoué de la morale bourgeoise et religieuse, il fonde le féminisme contemporain en ce sens qu'il interpelle les rôles genrés et différenciés que l'homme et la femme. Elle reconnaît qu'ils constituent, notamment pour les femmes, des entraves à leur plein épanouissement.

## **Chapitre II- La socialisation comme processus d'intégration sociale de l'individu**

## **Chapitre II- La socialisation comme processus d'intégration sociale de l'individu**

Compte tenu de l'importance du concept de socialisation dans notre travail, nous consacrons ce chapitre à nombreux de ses théoriciens en mettant l'accent sur leurs différentes approches. De la socialisation primaire à la socialisation secondaire en passant par les différentes méthodes d'inculcation des normes sociales, nous passons en revue ce processus impératif dans la construction sociale de l'individu. Nous analysons l'articulation entre l'environnement et le processus d'assimilation chez l'enfant. La part qui revient à l'école est apportée par les fondateurs.trices de la sociologie de l'éducation qui permettent d'approfondir le développement de l'enfant jusqu'à l'âge d'adolescence proprement dit qui concerne notre objet d'étude.

### ***2- Construction sociale de l'individu***

#### **2.1- Normes et règles sociales**

##### **2.1.1- Moments clés du processus de socialisation**

La socialisation est un processus qui débute à la naissance ; d'une manière plus précise à la tendre enfance et qui prend fin à la mort de l'individu. La socialisation peut être perçue également au niveau micro comme incorporation à une structure sociale donnée comme (Berger et Luckmann,1996). Peter Berger et Thomas Luckmann ont mis l'accent sur le processus cognitif de la socialisation chez l'enfant. Pour eux, la socialisation consiste en l'intériorisation des normes sociales par l'apprentissage progressif, dès la petite enfance, d'un ensemble de significations ; la signification n'est autre que la représentation objective de la réalité. Ils avancent : « C'est seulement quand il aboutit à ce degré d'intériorisation que l'individu devient un membre de la société » (Berger, Luckmann, 1996 : 52). Ils continuent pour dire que : « Le processus ontogénétique qui permet ce phénomène est la socialisation, qui peut être définie comme « l'installation consistante et étendue d'un individu à l'intérieur



du monde objectif d'une société ou d'un secteur de celle-ci » (Berger, Luckmann, 1996 : 36). L'approche de ces auteurs permet de comprendre la socialisation comme une étape obligatoire de la vie sociale. L'idée de contrainte qu'elle sous-tend prend forme dans l'interaction entre les individus supposés aptes à afficher des comportements compréhensibles entre eux. Cette conception n'est pas éloignée de celle de Pierre Bourdieu, qui définit la socialisation comme : « Un processus d'intériorisation par l'individu des manières de pensée propres à son groupe primaire » (Bourdieu, 1997). Elle produit un habitus, c'est-à-dire :

« Un ensemble de dispositions profondément incorporés, qui orienteront durablement les pratiques, les goûts, les choix, les aspirations des individus. Elle contribue ainsi à la reproduction sociale, d'autant qu'elle transmet d'une génération à l'autre, de manière active ou par imprégnation, un capital culturel (manières de parler, goûts, connaissances, etc.) à la fois très inégal suivant les groupes sociaux, et décisif pour la réussite scolaire- donc sociale- des individus » (Bourdieu, 2000 : 57).

Cette définition permet de cerner l'enjeu de la pérennisation des normes et règles sociales à travers la socialisation, via la reproduction sociale. Elle met l'accent sur l'importance des groupes primaires et des milieux sociaux différents dans la construction de l'identité sociale de l'individu ; aussi comment les choix, les goûts, les aptitudes apparemment naturelles peuvent être déterminés par des routines mentales inconscientes. Mais, mises à part ces influences à cette étape spécifique de la vie de l'individu, impératif pour son intégration sociale, ces premiers échanges sont censés marquer l'individu, pendant toute sa vie, d'après Bourdieu ; donc si les valeurs connues dans l'enfance tendent à perdurer, quand est-ce que commence l'autonomisation particulièrement caractéristique du moment d'adolescence ? Quand la socialisation secondaire débute-t-elle vraiment ?

Peter Berger et Thomas Luckmann apportent une réponse assez intéressante à ce sujet en nous permettant d'établir les frontières propres à ces deux moments. Leur approche se rapproche en effet de celle de Bourdieu. Donc, nous pouvons également conclure que dans le processus de socialisation s'opère l'assimilation d'un corpus de valeurs. Si la socialisation a une telle force dans le façonnage des individus ; les agents de la socialisation dont parle Durkheim sont assez déterminants dans la facilitation de cet apprentissage et le rendent réel.

Dès la tendre enfance, l'éducation fondamentale reçue dans la famille contribue à façonner l'enfant de telle sorte qu'il/elle assimile les règles de conduites que lui inculque celle-ci. En effet, il/elle se retrouve de fait, avec des parents qu'il n'a pas « choisis » et qui l'éduqueront suivant leur propre éducation. Le processus de la socialisation primaire

considérée comme très cruciale dans la vie de l'individu, est un processus imposé, responsable de son intégration progressive dans la société, propre à sa classe, à sa race et son genre. La socialisation primaire est alors considérée comme le foyer d'expression primaire du caractère.

### **2.1.2- Le caractère normatif de la socialisation**

En effet, la socialisation représente à nos yeux un processus bien complexe qui permet de cerner comment les normes et valeurs sont inculquées à l'individu et reproduites par celui-ci ; avec une certaine autonomie certes, mais toujours sur les traces établies par les générations présentes et antérieures. Tous les comportements individuels doivent être vus à travers cette grille, car c'est à travers un apprentissage social et continu que l'individu saisit son incorporation au corps social. C'est dans ce sens que le sociologue Guy Rocher avance : « Les modèles culturels représentent ce caractère essentiel de n'être pas inscrits à la naissance dans l'organisme biologique de l'être humain ; ils ne sont pas transmis héréditairement d'une génération à l'autre. Chaque nouvelle génération doit apprendre les modèles de la société dans laquelle elle est appelée à vivre » À propos des modèles culturels, nous voyons avec lui qu'ils sont « un ensemble de valeurs et de normes qui déterminent les règles de conduites correspondant aux rôles des individus » (Bourdieu, 2000 : 57). Donc, pour comprendre les comportements des adolescent.e.s, il faut considérer les apports des différents apprentissages opérés à plusieurs niveaux, notamment à l'école.

En effet, l'une des fonctions inhérentes à la socialisation est la production des normes et des valeurs. La valeur peut être définie comme « une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée » (Guy Rocher, cité par Germain Julien, 1994 :5). Le lien entre les valeurs et les modèles sociaux est très serré en ce sens que l'un donne sens à l'autre et vice versa. Pour comprendre les conduites des acteurs sociaux, il revient de considérer les valeurs auxquelles ils/elles adhèrent et le degré « d'attachement passionnel » qu'ils/elles y tendent. Ce sont ces mêmes conduites imprégnées des valeurs qui définissent l'identité des acteurs, les différencient ou les rassemblent.

Donc, au cours de sa socialisation, s'opère simultanément cet apprentissage des valeurs attribuées aux modèles. Ces valeurs qui sont en même temps mobiles et inspiratrices

d'actions représentent une certaine vision du monde ; donc les normes et les valeurs ne sont pas neutres ; les valeurs dominantes ont habituellement la voix au chapitre. Comme toute société, la société haïtienne peut favoriser l'adhésion à certaines valeurs spécifiques comme le patriotisme, le respect des biens d'autrui, l'hospitalité, etc. Ces valeurs peuvent être de divers ordres (religieux,) et se retrouvent à plusieurs niveaux dans diverses institutions et peuvent faire l'objet de plusieurs types/formes d'appropriation par les institutions et par les individus eux-mêmes. À ce propos, Guy Rocher argue que les valeurs qui se retrouvent dans les institutions sont les mêmes qui se retrouvent « à l'intérieur des individus » (Rocher, 1924 : 6). Aussi, dans cette même optique d'affirmation de non-discontinuité entre l'individu et la société, il montre que les institutions deviennent les principales courroies de transmission des valeurs et qui veillent au respect des normes sociales par l'entremise des sanctions, en grande partie. Donc, cet idéal que représentent les valeurs sociales est rendu palpable pour l'individu à travers ses propres conduites et son désir de conformité aux normes sociales. Les valeurs dominantes sont reproduites par les différentes structures sociales. Or, l'école est un pilier incontournable de la socialisation secondaire. Comment l'école facilite-elle l'adhésion aux valeurs et normes de genre ? Quelles sont les contributions des normes et valeurs véhiculées à la compréhension des rapports sociaux de sexe ?

## **2.2- Apprentissage et différenciation**

### **2.2.1- L'école, un agent socialisateur**

Guy Rocher qui a longuement étudié le concept de socialisation met l'emphase sur le rôle des agents socialisateurs dans l'intériorisation des normes et des valeurs sociales, propres à sa culture et à la société dans laquelle on évolue. En ce sens, l'école est une institution qui participe à la reproduction des rapports sociaux. En effet, l'école est depuis longtemps considérée comme un espace de socialisation privilégié pour ses membres, et de cadre idéal pour la formation des générations adultes ; de par sa contribution à l'épanouissement social et individuel. Avec la généralisation de l'instruction secondaire, cette fonction se trouve partagée avec la famille. Mais à part cet espace de formation des gens, elle représente une structure clé qui initie l'enfant à l'ensemble social. En fait, elle familiarise l'individu avec les normes et valeurs sociales qui deviendront sans nul doute assez déterminantes dans son appréhension de soi et du monde. Par ailleurs, même si elle joue un rôle très important dans la

socialisation primaire connue dans la tendre enfance, responsable de l'intégration de l'individu dans la société, le rôle de la famille n'est pas à négliger dans le processus de socialisation.

En effet, la structure psychique de l'enfant est disposée à accueillir un ensemble de connaissances (linguistiques, normatives, etc.), à faire un ensemble d'apprentissages puisque celui ou celle-ci n'a pas encore saisi les codes sociaux. La psychologie du développement a considérablement étudié le développement psychosocial de l'enfant en faisant ressortir le lien entre les influences provenant de l'environnement et l'acquisition des compétences cognitives, propres à chaque âge. De plus, plusieurs théoriciens (Freud, Sigmund, Bowlby) ont expliqué le processus de passage de l'inexistence de sujet chez le bébé jusqu'à la construction de sa personnalité. Nous n'allons pas pouvoir les considérer dans cette présente étude ; toutefois, les considérations sur l'apprentissage du langage sont assez révélatrices et méritent qu'on s'y attarde un peu.

Dans leur ouvrage, « *Introduction à la psychologie de l'enfant* », Catherine et Michèle Tiguetti nous disent que, pour communiquer, le bébé se sert de ses aptitudes sensorielles et sensomotrices qui lui permettront de distinguer l'odeur, la langue de sa mère, ou sa voix. Ces compétences sont valables et pour la communication non verbale, mais aussi facilitent l'acquisition verbale ultérieure. Ce processus requiert l'observation et l'enregistrement des sons, des syntaxes autour de lui/elle ; pour elles, le processus interactif du langage est à ce point assez révélateur sur l'implication fortement sociale du langage, car le bébé parle la langue qu'il entend autour de lui, et qu'à 6 mois, une nette sélection des phonèmes entendus dans son entourage est faite. Or par le langage, s'opère simultanément l'apprentissage de la culture de l'adulte expliquent Catherine Tourrette et Michèle Guidetti même si elles ont passé furtivement sur cette question, reprenant chez Bruner la notion du LASS (Language Acquisition Support System ou, système de support pour l'acquisition), elles avancent : « Le LASS, n'est pas exclusivement linguistique, il est aussi social car c'est par lui que l'adulte introduit l'enfant à sa culture » (Tiguetti, 2002 :64).

Peter Berger et Thomas Luckmann déjà cités ont expliqué de manière assez détaillée l'apprentissage de la norme chez l'enfant, en faisant ressortir les rapports symétriques entre l'assimilation du particulier au général. De plus, ils montrent comment l'adoption des rôles et attitudes futurs de l'enfant peuvent être une reproduction des inculcations antérieures. Ils

expliquent que la socialisation primaire crée dans la conscience de l'individu une abstraction progressive qui se déplace des rôles et des attitudes spécifiques vers des rôles et des attitudes généraux (Berger et Luckmann, 2003).

Comme d'autres significatifs supplémentaires (le père, la grand-mère, la sœur aînée, etc.) appuient l'attitude négative de la mère à l'encontre de la maladresse de l'enfant, la généralité de la norme est subjectivement étendue. L'étape décisive apparaît quand l'enfant reconnaît que tout le monde est contre sa maladresse, et la norme est généralisée de la façon suivante : on ne renverse pas la soupe (...) » (Tiguetti, 2002 : 64).

### **2.2.2- Un environnement conflictuel, favorable à la transgression des normes sociales**

Il est vrai que c'est par un ensemble de répétitions que les attitudes sont apprises, intériorisées et arrivent à avoir la vie dure. Mais, il faudrait que dans un même cadre de figure, concernant sa maladresse, l'enfant ne reçoive pas des ordres contraires venant de différents significatifs de son entourage. Ce cadre que présentent Berger et Luckmann correspond à un environnement exempt de conflit d'autorité, par exemple. Sinon, « la norme » pourrait être heurtée au doute qui s'installerait chez l'enfant, ne sachant réellement à qui obéir et/ou quelle attitude adopter. Par ailleurs, comme nous l'avons vu pour les valeurs, ces attitudes des adultes à l'endroit des enfants ne sont pas neutres et diffèrent suivant que l'enfant est une fille ou un garçon auxquels les normes de genre imposées offrent peu de perspectives. Or, ces normes qui émanent de constructions sociales varient selon les sociétés, ne sont pas universelles, donc variables. Comme Alain Bihir et Roland Pfefferkorn le précisent : « Les valeurs humaines sont loin d'être uniformes, elles diffèrent notamment selon les classes sociales, les sexes (genres)<sup>5</sup> et les générations » (Bihir et Pfefferkorn, 2002 : 16). Dans l'exercice de certaines fonctions essentielles, comme l'alimentation des enfants, leur habillement, dans l'instruction préscolaire, s'attribuent des rôles, des tâches qui révèlent comment les attitudes de différenciation à l'égard des enfants sont prégnantes. Cet apprentissage du monde de l'adulte est d'autant plus intense que le monde de connaissance de

---

<sup>5</sup> Bien qu'aucune différence ne soit semblablement faite dans le texte des coauteurs, notons que ces deux notions ne sont pas interchangeables. Nous y reviendrons sur ce sujet plus loin dans le mémoire.

l'enfant est restreint et que l'environnement d'apprentissage est harmonieux. Depuis la naissance, les parents prennent et encouragent cette assignation sexuelle différente et de surcroît donnent toutes sortes d'attributs aux filles et aux garçons et construisent des clivages entre filles et garçons. Bien que les parents ne soient pas nécessairement conscients des implications de leurs attitudes, car eux-mêmes victimes de leur propre éducation. D'ailleurs, on retrouve que c'est la mère qui détient un rôle prépondérant, prodigue des soins élémentaires, alors que le père en est épargné. L'attribution de congé parental différent pour la mère et le père suite à la naissance d'un enfant peut attester de cette dissociation faite entre la parentalité féminine et masculine. Ce qui encore, comme les normes, relève d'une construction sociale, d'un conditionnement social.

La conception angélique de l'école qui est souvent mise en exergue, a été pointée du doigt par Ivan Illich (Illich, 1971). Dans son texte « *Une société sans école* » ; il prône un relâchement et une indépendance par rapport à l'école, prenant compte que la scolarité obligatoire est budgétivore pour l'État. Il souligne qu'aux États-Unis, un étudiant diplômé coûte 15100 fois plus que le citoyen moyen. Prenant de la distance à cette institutionnalisation à outrage qu'est faite de l'institution scolaire, il affirme qu'elle empêche d'autres institutions d'instruire. De plus, l'école serait le bastion de la ségrégation raciale et de castes car ceux/celles qui y restent plus longtemps sont considérés.e.s comme plus valeureux/ses. De plus, ceux/celles qui y mettent les pieds, malgré l'accès à une même éducation, un même cursus scolaire, il les empêchera de poursuivre de par eux –mêmes d'autres moyens de s'instruire. Or, le savoir s'accumule par des expériences plutôt extrascolaires, l'exploration en dehors des bancs de l'école. À l'école, en dépit de la scolarité universelle, se poursuivent les mêmes manques chez ceux/celles qu'il appelle les déshérités-e-s par rapport aux élèves provenant du milieu aisé, puisque disposant de plus de savoirs préalables. Le système scolaire n'est pas avantageux pour les gens qu'il forme, car d'emblée, d'autres formes d'apprentissages de connaissances pratiques sont délaissées. D'après Illich, l'école n'est pas le summum de l'enseignement et encore moins d'une bonne répartition des ressources :

« Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation, parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. Et beaucoup viennent à croire que ses nombreux échecs prouvent que l'éducation est une tâche coûteuse, d'une complexité incompréhensible, que c'est une alchimie mystérieuse, la recherche, pourquoi pas, de la pierre philosophale ! » (Illich, 1971 :22-23).

Au regard de la conception d'Illich de l'école, se poursuit la conception bourdieusienne que l'école n'efface pas les inégalités sociales, mais les légitime. De plus, elle participe à la hiérarchisation des connaissances ou tout bonnement permet la discrimination de nombreuses connaissances pratiques. On peut déduire que ce n'est pas sans conséquences sur la considération des tâches manuelles, qui impliquent des connaissances sensorielles, dévolues très souvent aux femmes et aux filles.

### **Chapitre III- L'adolescence, moment clé dans la construction identitaire**



## **Chapitre III- L'adolescence, moment clé dans la construction identitaire**

Dans ce chapitre, le concept d'adolescence détient une place centrale, d'ailleurs, il l'est également dans ce travail de recherche. Nourri par l'apport de nombreux auteurs de diverses disciplines, il est traité tant qu'au regard de la biologie, de la psychologie que de la sociologie et de l'anthropologie. Ainsi, la construction identitaire, chère à l'appréhension controversée de cette période est étudiée en référence à l'oscillation entre la dépendance des adultes et la quête d'autonomie chez l'adulte en devenir ; entre le besoin de ressembler aux autres et de s'en démarquer simultanément. Le dilemme de l'identité, non réducteur à ce challenge, susceptible d'enclencher des troubles du comportement est vu au prisme des rôles sociaux et des normes de genre imposés, contribuant à la compréhension d'attitudes et de comportements différenciés chez les filles et les garçons.

### ***3- Comment l'adolescent. e s'approprie les normes sociales et culturelles ?***

#### **3.1- Émergence du concept d'adolescence**

##### **3.1.1- Quid de l'adolescence ?**

Le mot *adulescens* vient du latin qui signifie grandir ou celui qui est en train de croître. C'est ce processus qui signe le passage de l'enfance à l'âge adulte. Les conceptions actuelles puisent de sa racine étymologique qui assimile cette étape du développement humain à une classe d'âge, différent selon les époques, les régions et les cultures. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), l'adolescence est « la période de croissance et de

développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans »<sup>6</sup>. Toujours selon, l'OMS, c'est le commencement d'une période de construction du rapport au moi et aux autres, de rupture avec l'enfance et d'apparition de la puberté. La phase dite d'opposition qui survient entre 12 ans et 13 ans chez la fille et chez le garçon entre 12 ans et 15 ans. C'est une période de questionnements, de remise en question des règles, bref d'opposition. La phase dite « d'affirmation du moi » : elle a lieu chez la fille entre 13 et 16 ans, et chez le garçon entre 15 et 17 ans. Celle correspond à une plus grande demande d'indépendance et de liberté. Elle provoque des conflits de générations. Beaucoup d'adolescent-e-s ont alors tendance à interroger le système de valeurs qui leur ont été transmis. La phase d'indépendance : elle survient chez la fille entre 16 et 18 ans, et chez le garçon entre 18 et 20 ans. C'est souvent une période de déclin des idéalizations du début de l'adolescence, durant laquelle des identifications plus stables vont se construire qui perdureront à l'âge adulte <sup>7</sup>.

L'adolescence est le champ privilégié de maturations, de transformations de toutes sortes et de nouveaux rapports aux autres. Jerry Michel (Michel, 2019 :19), dans son mémoire de licence, portant sur la domination de la mode et des marques étrangères sur les jeunes de Pétiion-Ville insiste sur la mission de cette période (La jeunesse) qu'il qualifie comme « une période transitoire où on prépare l'entrée de l'individu dans le procès de production en assurant sa formation dans les différentes structures dont la famille, l'école, l'université, les écoles professionnelles et autres (...) ». Citant Field Michel et Jean-Marie Brohn (1985), il qualifie la jeunesse<sup>8</sup> de période de conjugaison avec le « système inégalitaire des rapports sociaux. » (Michel, 2019 :19).

Le psychanalyste Raymond Cahn (2002) évoque la complexité de la période d'adolescence comme « ce temps où la conjonction du biologique, du psychique et du social parachève l'évolution du petit homme » (Cahn, 2002 :16). La maturation sexuelle et intellectuelle sont symptomatiques de cette nouvelle naissance, pour répéter Jean Jacques

---

<sup>6</sup> [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/), consulté, le 13 janvier 2020.

<sup>7</sup> <http://psy-enfant.fr/adolescence-puberte-psychologie-histoire/>, consulté le 10 novembre 2019.

<sup>8</sup> L'adolescence est située après la puberté et marque le début de transformations tant physiques, psychiques, sociales, le terme jeunesse est parfois perçu comme son synonyme mais est vu comme étant plus global.

Rousseau. Elles participent d'un processus dont les ambiguïtés sont traduites dans la fameuse quête d'identité ou de crise d'identité, pour certains, car c'est à cette période que se révèlent les troubles psychologiques et le besoin d'autonomie. Les bouleversements sont multiples en raison de la quête de repères. Les relations entre les pairs en ressortent renforcées ; elles font perdre la place centrale jadis occupée par les parents au moment de l'enfance et émerger d'autres modèles.

### **3.1.2- L'adolescence : sa faiblesse et sa vulnérabilité**

L'identité se forme à partir d'un processus continu d'échanges du sujet avec son environnement. La construction de l'identité présente bien le dilemme de la dépendance et de la quête d'autonomie du sujet qui ne peut afficher sa différence qu'à la condition de puiser de l'apport des autres. C'est la quête de repères dans les attitudes des autres qui aident l'individu à avoir ses propres directives et à s'ouvrir au monde. Les réponses et la qualité du rapport - entre l'individu et son entourage sont donc fondamentales pour le développement non seulement de l'enfant mais aussi de tout un chacun. Pourtant les processus de la formation de l'identité sont complexes, de l'enfance à l'âge adulte. Surtout au moment de l'adolescence que l'on attribue au moment crucial de la quête d'identité et de l'affirmation de soi.

À l'adolescence, ce besoin de directives se trouve alors exacerbé par de nombreux facteurs, notamment la rupture avec cet état d'extrême dépendance de l'enfance, et l'acquisition de capacités cognitives nouvelles. En effet, la sortie de l'enfance entraîne la confrontation du relâchement des liens affectifs primaires que suscitent les changements psychosomatiques auxquels l'adolescent fait face. Philippe Jeammet (2004) l'explique en ces termes :

« Cette modification brutale et rapide du corps de l'enfant, qui devient apte à agir à sa vie pulsionnelle, en particulier la sexualité et l'agressivité, fait également immédiatement sentir ses effets sur la relation aux parents. L'inévitable sexualisation des liens crée les conditions d'une prise de distance avec les parents qui perd son naturel. Mais celle-ci suscite à son tour une interrogation sur la capacité d'autonomie de l'adolescent et la qualité de ce qu'il a à l'intérieur de lui-même » (Jeammet, 2004 :112).

L'adolescent.e devient donc conscient.e de son altérité et de sa différence avec les adultes et se manifeste par plus de lucidité et d'analyse de ses liens aux objets d'attachement de l'enfance car « le fait capital qui marque la rupture avec l'état d'enfance, c'est la possibilité de dissocier la vie imaginaire et la réalité, le rêve et les relations réelles » (Catipovic et Ladme : 1997 :36). Cet état de chose entraîne le rejet d'un ensemble d'a priori assimilés pendant l'enfance qui se consolidaient pour la plupart par l'obéissance et la reproduction quasi fidèle des modèles parentaux. À ce moment les parents cessent d'être les valeurs de référence (Dolto, 1988).

En effet, le périllement de ces modèles de référence, suscité par le désenchantement des figures parentales, crée un vide que celui-ci s'évertue de combler par l'essayage d'autres modèles. Les médias, les groupes de pairs, participent sans doute à l'influence de cette sélection de modèles. Il/elle fera donc l'expérimentation d'autres traits identitaires, repérables à travers l'action et les nouveaux comportements, symptomatiques de la consolidation de l'identité de l'adolescent.e. C'est une période charnière dans la construction de l'identité individuelle. Pourtant, si l'adolescent.e fait preuve de plus d'autonomie que l'enfant, n'empêche que celui/celle-ci soit vulnérable et vive une situation assez délicate. Plusieurs auteurs, tels que Françoise Dolto, Patrice Huerre, Stéphanie Rubie, et Phillippe Jeammet mettent en relief les processus combien périlleux des enjeux qui découlent de la formation de l'identité chez l'adolescent.e et qui conduisent souvent à la crise de l'identité chez celui/celle-ci.

L'auteure de « *La cause des adolescents* », explique qu'à cette phase de mutation, l'adolescent.e n'a pas encore la maturité de l'adulte qui lui permettrait de répondre adéquatement aux pressions de toutes sortes venant de l'extérieur. Empruntant le langage des homards et des langoustes, Françoise Dolto explique la faiblesse et la vulnérabilité de l'adolescent, très sensible aux sentiments que les autres lui manifestent. Et, leurs attitudes à leur égard peuvent soit, favoriser la confiance en eux-mêmes et les aider à vivre ce passage sans heurt, ou du moins, les susciter à « reproduire la fragilité du bébé » (Dolto, 1998 :22).

« Les personnes latérales jouent un rôle très important dans l'éducation des jeunes durant cette période alors qu'elles ne sont pas chargées d'en faire l'éducation, mais tout ce qu'elles font, peut favoriser l'essor et la confiance en soi et le courage à dépasser ses impuissances, ou au contraire, le découragement et la dépression » (Dolto, 1998 :16).

Quand l'adolescent ne retrouve pas ce support dont il a besoin, l'auteure continue pour dire que, ses rapports à lui-même et son appréhension du monde changent : « Aujourd'hui, beaucoup de jeunes à partir de onze ans, connaissent des états dépressifs et des états paranoïaques. Ils en passent par des actes d'agression gratuits. Dans ces crises, le jeune est contre toutes les lois, parce qu'il lui a semblé que quelqu'un qui représente la loi ne lui permettait pas d'être et de vivre ». (Dolto, 1998 : 16)

Philippe Jeammet déjà cité, abonde dans le même sens que Dolto en considérant l'adolescent.e comme un être excessivement vulnérable et fragile. Mais, il comprend ses « conduites négatives » comme l'expression d'un souci toujours présent chez ceux/celles-ci de montrer leur différence. Que celui/celle-ci fasse montre de caprices et de réticences par rapport à ses attachements antérieurs, ou se lance dans un processus d'autodestruction. D'ailleurs, les nouveaux rapports au corps créent les conditions d'un investissement autre dans les relations entretenues avec les aîné.e.s, marquées désormais par la distance ; une distance pas totalement voulue, en fait. Celle-ci est l'expression de la volonté de s'approprier de son destin et surtout une certaine crainte de se laisser pénétrer et donc emmener par les adultes. Alors même qu'il feint de ne pas en avoir besoin, elle/il le souhaite au fond de lui/elle.

### **3.2-Comment s'opère le processus de construction identitaire ?**

#### **3.2.1- L'identité entre rupture et survivance**

Étant donné que « l'identité se construit normalement par la négation d'un certain nombre de traits identitaires attribués par l'environnement social » (Mucchieli, 1986 :16), l'adolescent.e ne peut construire son identité sans le rejet d'un ensemble de prescriptions et d'à priori assimilés pendant l'enfance. Philippe Jeammet explique que cette crise de l'identité se vit dans un rapport problématique aux adultes car elle s'effectue continuellement dans un effort de maîtrise de son environnement qui se manifeste par des conduites d'opposition. Alors même si cet environnement est nécessaire à sa complétude. Selon Jeammet, il existe une certaine :

« Dépendance en ce sens que leur équilibre narcissique et affectif, c'est-à-dire tant leur estime et leur image d'eux-mêmes que leur sécurité interne, leur possibilité de tolérer et de se nourrir des relations dont ils ont besoin, dépend

plus, et de façon excessive, de leur environnement que de leurs ressources internes » (Jeammet, 2006 :106).

Cette rupture avec l'enfance qu'implique le moment de l'adolescence, fait qu'elle se vit comme une période critique où l'adolescent.e fait face à lui-même et aux adultes. Il n'est plus un enfant, mais pas encore un adulte ; et son comportement révèle bien les particularités de cette traversée difficile. Les pulsions internes, les contraintes extérieures, les remises en question sont à la base de la crise adolescente. Quentel parle, en effet, de cette transformation radicale de l'adolescent qui doit affronter les normes, les valeurs sociales, qu'il/elle peut juger arbitraires, en raison de sa rupture avec une puissance tutélaire, qui décidait, pensait jusque-là pour lui. Car, la dépendance de l'enfant le soumettait inévitablement aux adultes, mais avec l'adolescence, ce sont de nouveaux horizons qui se dessinent avec la possibilité de s'affirmer et d'établir des rapports nouveaux, parfois contradictoires avec son entourage. Dans le cas de notre étude, il importe de se questionner comment ces rapports se renouvellent en tenant compte du prisme du genre. Certes, les chocs et les conflits vécus pendant ce moment donnent les images de cette prise de conscience de l'adolescent.e, de son individualité, et de sa distance avec les adultes. On comprend donc que les problèmes avec les parents sont nombreux à ce moment. Car, de même que l'adolescent.e change, il/elle soulève de l'inquiétude chez les adultes qui doivent désormais se repositionner face à lui/elle, puisque « comme dans tout échange véritable, chacun des protagonistes vit ici en lui-même le rapport à l'autre : il doit en effet se laisser pénétrer jusqu'à un certain point par la différence de l'autre pour constamment se resituer dans l'échange et soutenir une position qui lui est propre » (Jeammet, 2006 :106).

### **3.2.2- L'adolescence, moment d'affirmation des identités de genre**

Les rapports conflictuels entre adolescents et adultes peuvent être assimilés au choc entre des valeurs. De même que l'adolescent.e manifeste cette quête d'originalité par ses nombreuses remises en question, il/elle se retrouve également aux prises avec un ensemble de conventions sociales, des normes, des valeurs qui définissent même ses rapports au sein de l'ordre social. Elle/Il trouve déjà un cadre qui est établi : le fait pour lui d'avoir des parents qui assument certaines responsabilités et se retrouvent à l'intérieur de certains rôles qu'implique cette position dans telle société et non dans telle autre, dans telle famille et non dans telle autre, explique assez probablement ce qu'il lui sera permis ou pas. Le processus

de socialisation initié dès son plus jeune âge lui impose des modèles, une marche à suivre suivant son sexe, et bien sûr aussi en raison de ses origines sociales et ethniques. Les valeurs genrées reçues dans les institutions de base de la société, notamment dans la famille continueront de modeler ses comportements sociaux et insuffler des trajectoires genrées, foncièrement différentes. Comme le fait remarquer Simone de Beauvoir (Beauvoir, 1949 :14) deux processus d'individuation pour la fille et le garçon s'imposent dès leur jeune âge et qui se poursuivent à la pré-adolescence, lesquels confortent « (...) la routinière catégorisation priori (dans les questionnaires et les entretiens) en genre masculin et féminin (...) ». (Beauvoir, 1949 : 40). Or face à toutes ces emprises, elle/il ne saurait aisément remettre en question toute son éducation et les valeurs qu'on lui a inculquées. À juste titre, Patrice Huerre souligne : « C'est toute la problématique de l'adolescence : ressembler aux autres et s'en démarquer à la fois. » (Huerre et Rubi : 2013 :88-89).

C'est en somme le dilemme de l'identité et de la socialisation en général. Peter Berger et Thomas Luckmann insistent sur la quasi-improbabilité pour que l'individu n'incorpore les valeurs sociales et ne soit pas socialisé :

« (...) la socialisation totalement réussie est anthropologiquement réussie. La socialisation totalement ratée est, à tout le moins extrêmement rare, et limitée à des cas individuels où l'échec est dû à une pathologie organique absolue. Notre analyse doit, dès lors, s'intéresser à des graduations d'un continuum dont les pôles extrêmes sont empiriquement impossibles. Une telle analyse est utile car elle permet certaines considérations générales à propos des conditions et des conséquences de la socialisation réussie. » (Berger et Luckmann, 1996 :224).

Or, comme nous avons pu le constater dans le cas des adolescent-e-s scolarisés, les modèles imposés à l'école sont calqués sur une certaine catégorisation sexuelle produisant une hiérarchisation des individus. La reproduction de ces modèles est perceptible à travers les comportements différenciés des filles et des garçons. Étant donné que l'adolescence se caractérise principalement par la quête de l'identité, elle peut être considérée comme un moment crucial d'affirmation des identités de genre. Ceci nous intéresse particulièrement ici, en ce sens que s'il s'agit d'une fille ou un garçon, cette période sera vécue différemment en raison de l'assignation des rôles sexuels qui est faite dès la tendre enfance et qui favorise le développement d'identités sexo-différentielles. Marc explique ne ce sens que :

« L'identité corporelle est aussi une identité sexuelle. Dès l'accès à la parole, le jeune enfant est appelé à se reconnaître garçon ou fille. Cependant l'identité sexuelle ne résulte pas seulement du sexe anatomique ; elle découle aussi des identifications de la petite enfance et notamment de celles qui se nouent autour du complexe d'Œdipe. Ces identifications se font de manière prépondérante au parent (ou aux frères et sœurs) du même sexe ; mais elles se dirigent aussi de façon plus ou moins marquée vers le sexe opposé, entraînant une certaine bisexualité psychologique. En même temps l'identité sexuelle prend appui, par la suite, sur les modèles de la féminité et de la virilité posée par la culture. » (Marc, 1992 :26).

Il s'agit pour l'adolescent de faire face à cet héritage des adultes, aux valeurs genrées, aux impositions sociales. C'est un cadre rigide qui permet rarement l'adoption d'autres modèles. On entend assez souvent les étiquettes de garçon manqué ou d'hommes efféminés qui corroborent les assignations dévolues aux identités masculines et féminines, censées non interchangeables et foncièrement différentes.

L'adolescence période charnière de la construction identitaire s'avère prise au piège du rejet et de l'acceptation de l'adulte. Elle expose le sexisme à l'échelle global qui affecte aussi bien les adolescent.e,s dans la quête identitaire.



## **Chapitre IV- Méthodologie de la recherche**

## **Chapitre IV- Méthodologie de la recherche**

Comme il convient de présenter la méthodologie de tout travail de recherche ayant permis son opérationnalisation, nous présentons dans ce chapitre le choix méthodologique qui en plus d'être des « principes et démarches de l'investigation scientifique, de ses méthodes » (Grawitz, 1994 :265), nous permet de « répondre aux exigences académiques » (Guidère, 2003 :5). A ce stade, il convient de faire « un travail de réflexivité de sa méthode, sur la pertinence de celle-ci, sur son adéquation avec l'objet de recherche. » (Albarello, 2011 :14). En résumé, ce chapitre présente l'ensemble des procédés scientifiques qui ont été utilisés pour organiser le travail de terrain, en concordance avec notre objet d'étude, notre question de recherche et nos hypothèses de départ. Les caractéristiques de l'objet sous étude sont présentées sous forme de données condensées, classifiées, qui est un format de présentation utile à la synthétisation des données recueillies.

### ***4- Directives méthodologiques***

#### **4.1- Les différents étapes de la recherche**

##### **4.1.1- Méthodes et sources**

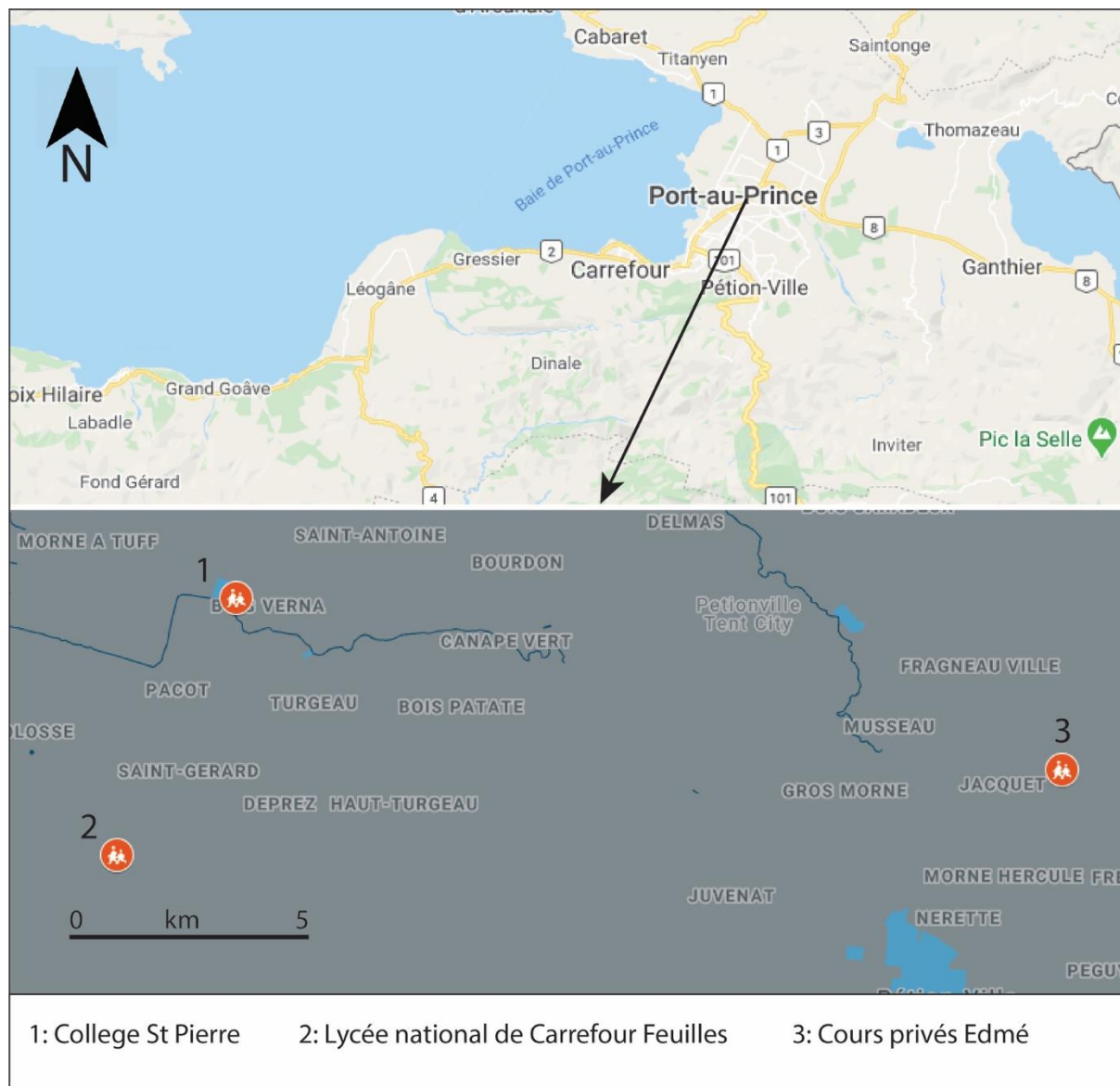
Nous avons identifié des écoles secondaires mixtes sur lesquelles le travail pourrait porter. Elles sont toutes situées dans la région métropolitaine de Port-au-Prince. Dans ces écoles nous avons observé les situations de l'éducation proprement dite et des répercussions sur les relations entre adolescent-e-s. Un protocole comprenant exploration documentaire, observation, entretien semi-directif a été mis en place. Il inclut notre participation aux activités scolaires et extra-scolaires dans les écoles, la sollicitation de professeurs, de directeurs d'école et d'élèves pour des échanges dans l'esprit d'une construction de connaissances. Ensuite, la rédaction du journal de terrain, la réalisation d'entretiens semi-

directifs avec les professeurs et les élèves, mais aussi avec d'autres personnels de soutien des écoles. Nous avons interrogé 30 élèves<sup>9</sup>, 5 professeurs, 1 directeur et 1 directrice d'école de ces mêmes établissements.

Notre champ d'étude se compose de trois établissements scolaires situés à Port-au-Prince. Il s'agit d'une école privée mixte à savoir le « Cours privés Edmé », d'un lycée mixte, le « Lycée de Carrefour Feuilles » et d'une école congréganiste mixte, le « Collège Saint-Pierre ». Ces établissements scolaires ont été choisis parce qu'ils représentent trois types d'école mixtes. Le choix a été également porté en fonction de leur histoire et aussi parce qu'elles représentent trois écoles types dans l'enseignement haïtien. Nous avons pu entrer en contact avec deux de ces écoles grâce à des connaissances qui y travaillaient ; et une autre, grâce à un ami qui habite la zone. Ces facilitateurs ont été d'une grande aide du fait du manque de disponibilité des acteurs concernés, qui s'investissent dans les activités scolaires la journée. Les contacts par téléphone s'avèreraient difficiles pour entrer sur le terrain, alors nos facilitateurs ont fixé des rendez-vous que nous nous sommes arrangée pour respecter. Nous avons fait choix des élèves des deux sexes de 14 à 20 ans, allant de la 3ème à la philo parce que le présent travail aborde la question des rapports sociaux de sexe en contexte de mixité scolaire des adolescent.e.s dans les écoles mixtes. Les garçons étaient généralement plus ouverts et dotés d'une plus grande aisance langagière.

---

<sup>9</sup> Les noms utilisés dans le cadre de ce travail de recherche (Mario, Ginette, Hélène, Jonathan, Ludnie, Minerve) sont tous des noms d'emprunt afin de protéger l'identité des interviewé.e.s.



*Disposition spatiale des écoles étudiées*

*Cartographie réalisée par l'étudiante de concert avec le Dr Joseph Sony Jean*

Le Lycée National de Carrefour- feuilles est situé à Carrefour-Feuille, un quartier se trouvant au sud-ouest de Baillergeau et de Déprez et au sud de Saint Gérard. Cet établissement scolaire a vu le jour vers les années 2001, quand un groupe de citoyen.ne.s ont supporté la candidature du Président Jean Bertrand Aristide aux élections, et que, en retour, il avait promis de construire un lycée dans leur zone. Mais avant l'existence du lycée, il y avait

le Lycée Calisthène Fouchard qui n'arrivait qu'au CPE<sup>10</sup>. D'où la nécessité pour les citoyens de faire une demande qui corresponde à leurs besoins, un lycée dans lequel ils pourront boucler leur étude classique. Le lycée avoisine 2500 élèves. Le Lycée de Carrefour Feuilles était en plein chantier au moment de l'enquête. Et pour que les élèves ne ratent pas leur cours, il a été transféré au local du Lycée Pétion, à la rue Borgella, dans la commune de Port-au-Prince. Il fonctionne en deux vacations et avoisine 2500 à 3000 élèves et possède moins de 10 femmes enseignantes.

Les Cours privés Edmé est une institution scolaire privée dirigée par un couple, M. et Mme Edmé qui a pris naissance en 1998. Les propriétaires, monsieur et madame Edmé dirigeaient avant le « Collège de l'Etoile ». Plus tard, ils ont nourri l'idée de monter un projet d'enseignement ensemble. En effet, ils ont débuté avec la dispensation de cours particuliers pour des groupes, des enfants de leurs amis qui avaient confiance en eux, selon leurs propos. Ces cours étaient dispensés à Turgeau, impasse Duverger, en 1997. Aujourd'hui l'école est fréquentée par 430 élèves. Le nombre de filles et de garçons n'est pas dénombré par les responsables. Ils assurent avoir plus de 10 femmes comme professeures.

Le collège St Pierre est une école congréganiste qui a été logée à ses débuts, dans un autre local, l'adresse actuelle de l'université épiscopale en Haïti, à la rue Légitime, au Champs de Mars, ci-devant appelée Pension Saint Pierre. Ses premiers élèves furent sortants du CEP de l'école Sainte trinité pour l'année académique 1955-56. Il a été transféré à son local actuel, à la rue Capois avec trois classes, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>. Cette dernière année a été l'occasion pour les dirigeants de l'établissement qui est sous le contrôle des pères, d'ajouter d'autres classes supérieures jusqu'à la philo.

#### **4.1.2- Caractéristiques sociales des élèves enquêtés**

L'éducation reçue est différente généralement, suivant la classe et l'identité sexuelle des individus. C'est pourquoi nous présentons dans le tableau ci-dessous ces données

---

<sup>10</sup> Le CPE (Centre de la Petite Enfance) est un établissement assurant la garde éducative d'enfants de moins de 6 ans.

susceptibles d'enrichir notre travail. Car elle peut affirmer le niveau de maturité, de réception des règles et normes de genre dans une certaine mesure.

*Tableau 1 : Répartition des élèves enquêtés suivant l'âge et le sexe*

Tranche d'âge	Sexe		
	Filles	Garçons	Total
13-15	3	4	7
16-18	9	7	16
18-20	3	4	7
Total	15	15	30

*Source : Enquête de terrain de l'étudiante.*

Les données distribuées dans ce tableau nous permettent de catégoriser la population étudiée en mettant en valeur deux variables : l'âge et le sexe. Selon les données présentées, on retrouve, 7 adolescents dont 3 filles et 4 garçons âgés entre 13 et 15 ans, 16 adolescents âgés de 16 et 18 ans dont 9 filles et 7 garçons et 7 adolescents âgés de 18 et 20 ans dont 3 filles et 4 garçons. Ces données nous permettent d'afficher les classes d'âge de notre population dont la majeure partie a déjà atteint la majorité. Ce qui peut nous renseigner sur le niveau de maturité et d'absorption des normes et valeurs reçues au cours de leur éducation, de même que la capacité de réflexion, d'organisation de la pensée et autres. Ces classes d'âge correspondent également avec des cours comme la philosophie s'ils/elles sont en terminale mais aussi de méthodologie, de cours d'histoire de l'art, comme c'est le cas pour l'institution scolaire : Cours privés Edmé. Il serait néanmoins intéressant de comparer la question de dissemblance de cursus sur la capacité d'adsorption ou de répulsion par rapport aux normes globalement reçues ou imposées. Le tableau démontre également la répartition selon l'identité sexuelle de la population, dont le nombre est reparti également. Une façon d'avoir une égalité dans le temps de parole et les auteurs d'entrevues.

Dans la perspective de comprendre s'il existe une corrélation entre l'origine sociale et l'établissement scolaire de fréquentation, nous présentons ce tableau qui déchiffre les classes sociales des élèves sous étude de même que l'école de fréquentation.

*Tableau 2. Répartition des élèves enquêtés selon l'origine sociale et l'établissement scolaire fréquenté*

Origine sociale	Etablissement scolaire fréquenté			Total
	Lycée de Carrefour Feuilles	Collège St Pierre	Cours Privés Edmé	Total
Classe pauvre	10	3	0	13
Classe moyenne	1	6	0	7
Classe moyenne aisée	0	0	10	10
Total	11	9	10	30

*Source : Enquête de terrain de l'étudiante*

Les statistiques du tableau 2 présentent des indicateurs sur l'origine sociale et le type d'école de fréquentation. En effet, des 13 élèves d'origine modeste de notre échantillon, 10 fréquentent le Lycée de Carrefour Feuilles et 3 fréquentent le Collège St Pierre ; des 7 élèves qui sont de classe moyenne, 1 fréquente le lycée de Carrefour Feuilles et 6, le Collège St Pierre. Et, tous les élèves appartenant à la classe moyenne aisée, au nombre de 10, soit la totalité fréquente une école privée, Cours privés Edmé. A remarquer qu'aucune élève de de classe pauvre ne fréquente une école privée et vice versa. Rappelons que le Collège St Pierre, comme école congréganiste ne peut être caractérisée d'école privée proprement dite en raison de sa dépendance des congrégations catholiques qui partagent certaines valeurs d'entraide et dont les frais d'écolage peuvent être relativement bas ; même si cette considération est sur le point de changer avec l'augmentation progressive des frais d'écolage ces dernières années. Dépendamment de la classe sociale à laquelle on appartient, on fréquente un type d'école, en d'autres termes, origine sociale et école de fréquentation sont étroitement liées. On peut voir qu'il n'y a pas de connexion entre ceux/celles dits de classe moyenne aisée et qu'on appelle par exemple « les nouveaux riches » et les élèves d'origine modeste. Donc, l'école même figure en un espace de classification sociale. Ceci pourrait renseigner sur d'autres paramètres, mis à part le degré de copinage avec les valeurs de genre, susceptibles de nous fournir des éléments nouveaux sur notre objet d'étude. A rappeler que l'école publique est délaissée complètement par ceux qui ont de meilleurs moyens, pour uniquement fréquenter des écoles privées.

## 4.2- Comment mener une recherche en Haïti ?

### 4.2.1- Déroulement de l'enquête de terrain

Nous avons fait le choix de la méthode d'entretien semi-directif<sup>11</sup> parce qu'il permet de puiser un maximum d'informations dans la communication orale. De plus, il offre une marge de manœuvre sinon une grande liberté à l'interviewé.e pour la formulation de ses réponses. Il permet aussi à l'interlocuteur.trice de tirer des idées supplémentaires que celles provenant de ses questions de départ. L'entretien semi-directif exige l'utilisation d'un guide d'entretien qui se révèle être l'outil le plus approprié pour lister les thèmes et capter les réponses fournies, pendant le déroulement de l'entrevue. En effet, « ce processus permet au chercheur de retirer des entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » (Quivy et Campenhoudt, 2005 :194).

J. Lacasse identifie deux critères qui correspondent aux choix de l'entrevue dans la recherche qualitative (Lacasse, 1991 : 114)). Tout d'abord, le degré de structure préalablement donné à l'entrevue. Ensuite, la latitude donnée à la personne interviewée. L'entretien semi-directif nous a permis de nous concentrer sur un nombre de questions présélectionné, qui était au total de dix. Notre questionnaire était divisé en deux parties (référence en annexe). Une première partie des questions concernait l'âge, le niveau d'étude, l'adresse et l'institution d'affiliation, puis toutes les autres se focalisaient sur le fonds du sujet à proprement dit ; l'orchestration de l'éducation différentielle en environnement scolaire. Des questions ont emmené d'autres non définies préalablement. Établir une grille d'entretien bien défini pour poser et les élèves et les professeurs sur la manière d'éduquer n'a pas été une des tâches les moins ardues. Nous avons abordé ces jeunes au sortir de leurs salles de classe, au moment de la récréation et dans un environnement exempt de contrôle adulte. Cela a facilité la tâche qui est celle de leur permettre de nous expliquer la façon dont ils/elles ont été éduqué.e.s et leur appréhension d'une telle éducation. Les questionner sans donner l'impression d'un interrogatoire a permis que l'établissement d'apprentissage leur rappelle encore des souvenirs,

---

<sup>11</sup> Il convient de souligner que la majorité des entrevues est réalisée en créole et traduite en français par l'étudiante.



vu que la plupart y ont été scolarisés depuis la 6ème, donc l'entrée à la vie secondaire. L'entretien semi-directif a été complété par l'observation directe dans les écoles.

L'observation directe est « celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait directement appel à son sens de l'observation. » (Quivy et Campenhoudt, 1995 :164). Nous avons jeté notre dévolu sur cette méthode de cueillette de données parce qu'elle est susceptible de nous révéler des informations sur le cadre général des interactions entre les adolescents, mais aussi de faire face à leurs comportements face à leurs supérieurs, leur attitude en salle de classe, etc. Puisque « elle comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et de concepts) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables » (Quivy et Campenhoudt, 1995 :155), nous nous sommes préparée en conséquence. Munie d'un cahier de bord, nous avons jugé utile d'inscrire cette méthode d'analyse empirique qui expose des gestuelles ou autres comportements que les échanges verbaux ne permettent pas forcément de capter. Par conséquent, nous étions munie d'un cahier de bord, comme nous l'avons susmentionné pour y inscrire toute attitude qui nous paraît révélatrice sur notre objet d'étude. Parfois, nous avons pris le soin de le dissimuler dans notre sac et opté pour l'inscription de nos observations loin des regards, afin de ne pas susciter de curiosité sur notre travail.

#### **4.2.2- Contraintes et difficultés rencontrées**

Trouver ces institutions scolaires et approcher les élèves et le personnel enseignant n'a pas été une tâche ardue. Nous avons dû trouver pour le Collège Saint Pierre un directeur d'une autre école qui avait par le passé l'habitude de dispenser des cours là-bas et qui nous avait facilité les premières prises de contact. Nos lettres bien que distribuées ne se révélaient pas vraiment nécessaires pour nous introduire dans ces espaces qui ne nous étaient pas familiers. Pour le « Cours Privé Edmé », bien que muni d'un système hiérarchique beaucoup plus solide que les deux écoles susmentionnées, un journaliste qui était professeur là-bas avait eu l'amabilité de leur parler de ce que je voulais obtenir en termes d'information et tout a été établi avant même mon arrivée : salle pour passer les entrevues, sélection aléatoire d'adolescentes, professeurs sélectionnés. Pour le collège Saint-Pierre, un professeur de notre

connaissance nous avait facilité la tâche en nous soumettant les contacts d'un responsable et des élèves pour pouvoir faire les entrevues.

Les élèves que nous avons côtoyés ont pour la plupart exprimé sans ambages leurs points de vue ; les entretiens se sont déroulés dans un cadre bon enfant sauf les fois où de simples curieux/ses qui n'étaient pas sélectionnés pour ladite entrevue se présentaient. Toutefois, au lycée, au moment des entrevues, certaines filles devaient faire face à des garçons, qui, au passage les taquinaient, sans pour autant trop insister. Mais le langage des filles était moins volubile dans ces circonstances, on pouvait remarquer des signes de repli comme toucher les cheveux ou porter les doigts à la bouche, ce qui pouvait témoigner d'une certaine intimidation par ces actes de leurs pairs masculins ; ces actes pouvaient passer du chatouillement à une parole scandée à la volée ; à un rire à gorge déployée.

De notre côté, nous avons été qualifiée de *bèl fanm* (belle femme), une remarque interpellant notre physique et notre identité de genre. Nous l'avons expérimenté dans les trois établissements systématiquement ; d'abord un élève nous a dit en dépit de la précision de notre mission qu'il souhaitait nous avoir comme professeure à cause de notre allure ; dans les deux autres établissements, notre physique a été remarqué et de la part des professeurs et des adolescents parfois croyant bien faire, ils nous félicitent en conséquence.

À ce stade du travail, il convient de voir comment étudier les rapports sociaux de sexe dans la société haïtienne. Et ce, dans divers secteurs d'activités.

## **Chapitre V- Femmes et hommes sur un terrain d'inégalité en Haïti**

## **Chapitre V- Femmes et hommes sur un terrain d'inégalité en Haïti**

Ce chapitre fait l'objet des conditions de vie des femmes haïtiennes dans plusieurs secteurs d'activités. Dans un premier temps, nous tentons de démontrer qu'en dépit du fait que bon nombre de femmes évoluent dans des secteurs vitaux de la société, les rapports inégalitaires entre les sexes sont notoires en Haïti. De ce fait, toute la vie sociale en ressort imprégnée. Nous y exposons comment ce travail est à la base même de l'idéologie patriarcale qui structure depuis des millénaires les rapports de sujétion des femmes et des filles en leur écartant des sphères productives, plus prestigieuses sur le plan social.

### ***5 - Haïti, une société foncièrement inégalitaire***

#### **5.1- Clivages sociaux et activités économiques**

##### **5.1.1- La sphère productive, profondément inégalitaire**

Comme il est possible de le constater dans les rues, au marché et dans le secteur de la sous-traitance notamment, les femmes haïtiennes sont très actives, ce qui fait qu'elles détiennent le taux d'activité le plus élevé dans la région Caraïbe. Après la Jamaïque qui a un pourcentage de population féminine active de 46% ; Haïti se place tout juste après avec un taux de 43% ; Cuba, Panama et le Mexique ont un pourcentage respectivement de 38%, 34% et 32% (Gilbert, 2001 :10). Pourtant, ce pourcentage gobe une réalité criante qui est la forte disparité des femmes par rapport aux hommes dans les secteurs d'activité respectifs. C'est cette réalité que Myrtha Gilbert expose dans son ouvrage : « *Luttés des femmes et luttés sociales en Haïti* » (Gilbert, 2001). Scrutant cas par cas chaque secteur d'activité, l'auteure analyse les clivages existant entre les sexes et l'ampleur de ces derniers dans presque toutes les couches sociales. Elle privilégie dans son travail trois secteurs d'activités-clés où les femmes s'exécutent. C'est celui du travail des femmes, celui de l'éducation et celui de la santé. Nous allons tenir compte des deux premiers secteurs qui se révèlent prioritaires pour nous dans le cadre de notre travail.

Dans l'agriculture, en dépit d'une nette régression des femmes dans ce secteur à cause de la crise de l'agrarie haïtien qui est passé de 82,2 % en 1950 à 61,4 % en 1971 et de son corollaire, l'exode rural, il s'est suivi d'une féminisation de la pauvreté car ce sont ces femmes qui viennent grossir le rang des marchandes de rue et dans l'informel et qui ne sont protégées

contre le vol, les intempéries et même le rapt malveillant de leurs marchandises par des larcins et les agents de la mairie. Reproduisons ici le tableau de Gilbert qui assoit ces profondes disparités.

*Tableau 3 : Population occupée par branche d'activité et par sexe en pourcentage*

Branche d'activité	Homme	Femme	Ensemble
Agriculture	28	16.5	44.5
Industrie	9.5	3.3	12.8
Commerce	4.7	21	25.7
Service	10	7	17
Total	52.2	47.8	100

*Source : Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI) (EBCM 1999-2000) (Gilbert, 2001 :12).*

Il importe de remarquer que c'est seulement dans le secteur du commerce que les femmes dominent mais ce sont dans les branches les plus précaires qu'elles se retrouvent, affirme Gilbert : « S'il existe un domaine où le savoir-faire de la femme haïtienne est éprouvé c'est celui du commerce, surtout celui des vivres alimentaires qu'elle domine largement » (Gilbert, 2010 :13).

« En effet, elle se charge à 90% de la commercialisation des produits vivriers à travers 200 marchés ruraux et 110 marchés urbains, et de nos jours, des dizaines de marchés de rue où elle se rend à pied, à dos d'âne ou de mulet, en camion ou en « Tap-Tap »<sup>12</sup>. Mirtha Gilbert continue pour dire : « Les branches d'activités les mieux rémunérées comme la fabrication de produits alimentaires emploient une main d'œuvre majoritairement masculine : 78% d'hommes contre 22% de femmes » (Gilbert, 2010 : 18). Pourtant, en dépit de ces charges

---

<sup>12</sup> Une tap-tap est une voiture (camionnette) utilisée majoritairement dans les transports publics, dont les couvertures sont peinturlurées et présentent généralement l'art naïf haïtien.

d'activités éreintant pour leur physique et leur mental, Gilbert fait un triste constat c'est que les femmes, notamment celles des couches populaires se trouvent dans l'impératif de s'occuper des travaux domestiques et des tâches du *care* qui peuvent être très corsées. Rappelons en plus de se trouver dans les activités les moins rentables et moins valorisantes, les femmes effectuent leur travail dans un environnement des moins sanitaires, le cas des « *Madan Sara* »<sup>13</sup>, en est un exemple probant.

Il faut reconnaître que même si l'auteure campe la situation des femmes des couches populaires et parle de leurs nombreuses responsabilités, elle débouche sur une approche peu critique de la femme « *Potomitan* ». La sociologue Sabine Lamour, dans sa thèse intitulée : *Entre imaginaire et histoire : une approche du potomitan en Haïti* » (Lamour, 2017) revisite la figure du « *Potomitan* » dans la société haïtienne qui charrie pour les femmes l'obligation de se soumettre à de lourdes responsabilités, et dont le principal investissement consiste en la prise en charge des autres, sans possibilité de réelle émancipation pour elles. En l'absence de prise de responsabilité de la part de l'Etat, c'est la femme haïtienne qu'on responsabilise par « délégation ». Pour revenir à Gilbert, elle ne campe pas les activités de ces femmes dans une forme de placardage de stratégie de survivance en situation de pères absentéistes et peu impliqués dans le maintien de la vie familiale et l'éducation des enfants (pris au sens large du terme). Par ailleurs, elle n'a pas mentionné que les rôles sont parfois très rigides et très stéréotypés en ce qui a trait à la gestion du foyer. Surtout dans les classes moyennes où le niveau de vie est plus élevé ; même si les hommes contribuent, ils le font dans certains détails qui calquent sur la responsabilité de ce que devrait faire un homme versus ce que doit faire une femme. Par exemple s'assurer que l'écolage des enfants est payé dans certains cas (du moins pour les couples en concubinage), émonder les plantes, fermer les portes aux heures indues, acheter du matériel de maison adapté à des travaux requérant la force physique qu'ils assurent en grande partie sont des tâches qui sont occultées et prises dans la foulée d'une "prétention" de manque d'engagement des hommes dans la gestion du foyer. Les tâches de soins des enfants, préparation des repas et autres sont dévolues aux femmes en raison de prétendues aptitudes naturelles. La réalité des couches populaires est surtout bien plus

---

<sup>13</sup> Une *Madan Sara* est une marchande ambulante qui assure le commerce en gros et en détail, majoritairement de produits vivriers, des sections communales ou des villes de province vers les grandes villes, dans de mauvaises conditions de transport. Elles sont surnommées après un oiseau (colibri en français et *Madan Sara* en créole), dont le cri est très bruyant.

complexe En résumé, le texte de Gilbert est surtout descriptif, il n'offre pas une analyse approfondie de nombreux paramètres que nous avons soulignés.

### **5.1.2. Sexisme et naturalisation des femmes**

Rappelons que le travail réalisé par les femmes fut pendant longtemps apprécié en opposition à celui des hommes, de façon différenciée. L'argument longtemps avancé par exemple fut la protection des femmes (Proudhon) et par ricochet de la préservation de l'unité familiale comme quoi, les femmes détiennent un élan naturel pour la sphère domestique, comme nous l'avons souligné dans le paragraphe précédent. Cette appréciation se trouve cristallisée chez nous dans la politique de deux poids deux mesures dans les provinces haïtiennes à envoyer les garçons à l'école au lieu des filles quand les moyens économiques sont faibles alors que les filles restent dans l'enceinte familiale pour s'assurer du gros lot des tâches domestiques ou accompagnent leurs mères au marché. Ce qui n'est pas en effet une protection, quand on considère la lourdeur et l'investissement physique et psychique qu'impliquent ces tâches. D'un côté, en dépit de la considération du travail salarié depuis le 19<sup>ème</sup> siècle comme condition inéluctable de l'émancipation des femmes, elles continuent de faire face à une répartition inégale des tâches domestiques. A juste titre, Margareth Maruani citée par Geneviève Fraisse (Fraisse, 2010 : 549) a fait l'amer constat que les femmes d'une façon globale se trouvent dans l'obligation d'allier emploi et ménage ; en faisant un cumul d'activités ; sans que cette réalité soit pour le moins similaire pour les hommes. D'un autre côté, ce travail additionnel n'est pas pris à sa juste valeur et entérine la conception qu'elle est due par les femmes elles-mêmes. La division sexuelle du travail étant historiquement prise dans son antagonisme entre reproduction et production, les féministes se sont basés sur l'idéologie marxiste selon laquelle tout travail est productif pour asseoir une nouvelle conception du travail domestique et éventuellement lutter pour lui attribuer un salaire. Le fait que ce dernier était et continue d'être assuré massivement par les femmes, renvoie à une autre conception rétrograde suivant laquelle les femmes appartiennent à la communauté ; qu'elles sont un bien commun, tenues de servir. Or, « L'idée de communauté des femmes comme telle enlève à la femme sa position de sujet, suppose qu'elle n'est pas maîtresse de sa tête. » (Fraisse ; 2010 : 548).

Bien que la lutte des femmes fût de combattre les interdictions et les restrictions, n'empêche qu'elles continuent dans la même lignée de valeurs traditionnelles qui jadis

visaient à les enfermer dans la sphère familiale et établir sinon maintenir le principe de séparation entre les sexes. Il faut croire que l'émancipation des femmes et par ricochet des filles transcende les réalités individuelles mais s'enracine dans une complexité qui surpasse les femmes et les filles elles-mêmes. Car le sexisme loin de représenter des cas distincts est un système d'inégalité qui envahit tous les espaces dont l'école, en fonctionnant comme un système :

« Dans une société patriarcale, le sexisme est un système en soi, structuré par cette société et l'école le perpétue tout autant qu'elle le suscite- de même la famille. Et si ce sexisme perdure, même s'il est malmené par les luttes politiques, c'est à chaque endroit de la société qu'on en retrouvera l'effet et la cause. » (Fraisie ; 2010 :533-534).

Le sexisme structure l'arbitraire entre les gens en légitimant l'indéfendable : le pouvoir « mâle », absolu, patriarcal. En justifiant non seulement l'exclusion des femmes et des filles des structures prestigieuses mais aussi en orchestrant leur subalternisation, il assure les privilèges masculins.

## **5.2- Éducation en Haïti : un terrain propice à l'inégalité entre les sexes**

### **5.2.1- Sexisme et déperdition scolaire**

Les femmes ne bénéficient pas d'un accès égal aux hommes à l'éducation. Elles sont moins alphabétisées et ont moins de chance de boucler leur cycles d'études que les hommes et ce, en dépit des avancées significatives dans le secteur:" Si, sur le plan de l'alphabétisation , on constate des progrès en termes absolus durant les quinze (15) dernières années (48, 3 d'hommes alphabétisés et 43,4 de femmes en 1995-1997 (PNUD,1999) contre 37,3 d'hommes et 32,5 de femmes en 1982 ( Anglade, 1996) l'écart entre les deux sexes demeure et semblerait même se creuser dans certaines régions et à certains niveaux.(F. Houtard et A. Remy, 2000 :22). Notons qu'en ce domaine, Haïti est en retard par rapport aux autres régions de la Caraïbe. Haïti affiche un taux d'alphabétisation de 48,3 % d'hommes et 43, 4 % de femmes alors que la Jamaïque, la République dominicaine et Cuba affichent presque le double de ce pourcentage a fait remarquer Myrtha Gilbert (Gilbert, 2001 :19).

Par rapport à la déperdition scolaire des filles, il convient de prendre en compte plusieurs facteurs. Evelyne Trouillot Ménard (Ménard, 2013 : 37) reconnaît que les lieux de résidence, les conditions économiques et la mentalité par rapport au sexe affectent de manière significative la scolarité des filles. Dans les milieux ruraux, l'accès aux structures scolaires est



plus difficile pour les filles qu'en ville et que la situation économique affecte la parité. Au niveau supérieur, si les établissements accusent un taux de 26% de fréquentation des filles dans les établissements publics, elle est plus élevée dans les établissements privés où la situation économique des familles permet aux filles de poursuivre des études plus avancées. De manière générale, le cantonnement des filles dans des activités domestiques les empêche de se projeter comme actrices autonomes de leur avenir. Il y a aussi cette tendance et non des moindres à considérer que les femmes disposent d'échappatoires à l'école comme le mariage, ce qui fait voir l'excellence scolaire comme une moindre priorité pour elles. La grossesse prématurée est à prendre en compte, de même que le fait que les parents encadrent davantage leurs fils dans leur parcours scolaire sans compter le harcèlement et le système de cuissage pour les notes qui les affectent particulièrement. Les risques d'abandon scolaire sont énormes pour les filles des couches défavorisées, affectant la parité encore précaire dans l'enseignement. Les mentalités persistent, de manière à creuser des écarts déjà existants à tous les niveaux entre les sexes. A ce titre, Sabine Lamour souligne : « Donc, outre le fait de lutter contre l'inégalité face au maintien, et l'abandon des filles du système scolaire, il faut lutter aussi contre les stéréotypes sexistes qui maintiennent les filles dans des rôles les empêchant de se projeter comme actrices à part entière dans la société. Donc le maintien des filles dans le système scolaire doit-être la prise en compte de manière simultanée de plusieurs facteurs enchevêtrés » (Lamour, 2015 :26).

### **5.2.2- Héritage sexiste et éducation différentielle**

Jean Price Mars a effleuré cette réalité en soulevant l'orientation même de l'éducation des jeunes filles haïtiennes qui n'a d'autre finalité que la préparation à leur rôle d'épouse, ce qui dans une certaine mesure postule leur infériorisation et la consécration à la vie domestique. Le mariage par exemple est considéré comme l'aboutissement ultime de la vie des femmes, ce à quoi elles doivent aspirer. Ceci soulève un problème fondamental puisque l'accent est mis sur la propension de ces dernières à prioriser une vie au sein d'une famille et dont le corollaire est de prendre soin des enfants, alors que d'autres préoccupations par exemple le choix d'une carrière professionnelle réussie peut être laissé sur la sellette. Il préconise par rapport à cet état de fait l'instruction, car pour lui, la femme de demain sera une femme instruite qui pourra définir elle-même ses choix, fruit de son indépendance. Nous nous demandons si cet aspect de l'éducation des filles au niveau des familles ne se poursuit pas

dans la conception des professeur.e.s et des élèves Ces deux choses ne sont surement pas incompatibles, mais mettre l'accent sur l'un représente parfois une minimalisation de l'autre.

« Comme d'autre part, et très malheureusement, toute l'éducation qu'elles ont reçue ne les a formées qu'en vue d'une seule chose : le mariage ; cette préparation spéciale ayant failli à son objet essentiel, nos jeunes filles se sont vues brusquement inaptes à se garantir contre les risques et les multiples inconvénients de la vie hors mariage. » (Price Mars, 2013 :52).

A juste titre, l'écrivaine féministe nigériane très connue, Chimamanda Ngozie Adichie expose dans son texte « Nous sommes tous des féministes » comment dans la société nigériane, que les femmes sont formatées à être dociles, appréciées, à se trouver un mari, alors que les hommes sont particulièrement éduqués à être forts, à être des meneurs et très affirmatifs. Relatant ses expériences personnelles du machisme ambiant, elle pointe avec humour les démarches opérées par des marieuses pour qu'elle trouve un mari. Ces femmes, des grandes tantes considèrent le fait d'avoir un mari comme de la valeur sociale ajoutée. Sans grande considération pour les projets personnels de la femme elle-même pour laquelle on ne se soucie pas. Puis, faisant une critique de cette culture patriarcale dans laquelle elle a été élevée, elle postule « Nous apprenons aux garçons à redouter la peur, la faiblesse, la vulnérabilité. Nous leur apprenons à dissimuler leur vrai moi, car ils sont obligés d'être dans le parler nigérian, des hommes durs » (Adichie, 2018 : 32).

Il ne fait aujourd'hui aucun doute que filles et garçons sont socialisés de manière différente. La société a des attentes différentes de chacun d'eux et il n'y a pas que les institutions qui participent à cette éducation sexiste, différentielle dont les séquelles sont visibles aussi à l'école. Depuis la naissance et jusqu'à l'adolescence, certains comportements sont valorisés chez les garçons tandis qu'on les reprouve chez les filles. La violence par exemple est plus encouragée chez les garçons que chez les filles à l'école alors qu'elle comporte des risques pour les deux sexes. Quitte à tomber dans une sorte de précaution stérile, on fait comme s'il y avait une frontière à ne pas franchir ; des limites entre les deux sexes à ne pas pousser. Chacune des institutions de représentation de l'enfance dans l'éducation met sa part de sexisme dans la balance jusqu'à rendre impossible l'affranchissement des normes de genre imposées. Et quand cela arrive que des garçons ont des comportements considérés comme féminins ; l'inquiétude des parents ou des proches atteint son paroxysme. Ces comportements viennent des préjugés orchestrés par l'éducation reçue par les adultes eux-mêmes et qui ont la vie dure. Un schéma bicatégoriel s'infiltré dans

les différences de traitement qui impose une représentation très rigide de ce qu'est le masculin/le féminin. On peut conclure que filles et garçons ne sont pas éduqués de manière similaire. Et cette non-similarité est source d'inégalité entre les deux. Les représentations transmises au fil des générations, les aspirations culturellement dévolues à l'un ou l'autre sexe influent sur leur identité de genre et les modèle à avoir des attitudes, des attentes qui conduisent à des parcours différents. La domination de genre accuse une disproportion de pouvoir, de savoir, d'asymétrie en tout. C'est ce que Françoise Héritier (1996) dénonce à travers le concept de « Valence différentielle des sexes » qui est une politique de deux poids deux mesures, de hiérarchisation sexuelle et de domination masculine.

### **5.2.3-La mixité scolaire, enjeu pour l'égalité**

Le genre est cette orchestration sociale qui assigne des rôles sexuels différents, inégalitaires, de moindre importance sur l'échiquier social, à laquelle participe activement l'éducation. Elle commence dans la famille pour se poursuivre dans d'autres institutions de prise en charge des nouvelles générations. Les trajectoires scolaires légitiment des stéréotypes de genre de toutes sortes qui été intériorisés par les apprenant.e.s. Certaines recherches ont analysé les manuels scolaires, par exemple le mémoire de Kénise Phanord cité au tout début de ce travail, qui présente des représentations différenciées et fortement genrées et les représentations sociales qu'ils véhiculent, en participant à une minoration des rôles de la femme. Elles se basent sur une vision archaïque et traditionnelle, de même que sur un renforcement des conceptions sexuelles normées. De grandes avancées quant aux rôles et aux métiers jadis considérés comme masculins dans lesquels les femmes s'exercent, ne sont nullement pris en compte dans les représentations. Ne faudrait-il pas se demander pourquoi le sexisme persiste autant à l'école ?

Isabelle Collet<sup>14</sup> apporte quelques éléments de réponse à la perpétuation des stéréotypes liés au genre dans le système scolaire. D'après elle, la mixité ne concorde pas avec une vision égalitaire entre les sexes, une école mixte poursuit aujourd'hui d'autres objectifs tels que casser les prix et rendre l'école plus accessible, ce qui n'a pas toujours été le

---

<sup>14</sup> Isabelle Collet, « A quoi sert la mixité, Filles/garçons à l'école ? », [www.revue-projet.com](http://www.revue-projet.com), consulté le 23 janvier 2020.

cas, c'est pourquoi les disparités dans les choix de carrière demeurent tenaces, où l'on retrouve que des femmes et dans d'autres, que des hommes or, pour arriver à l'égalité, conclut-elle, il faut la mixité des carrières et des filières. Ce qui va au-delà du simple fait d'avoir filles et des garçons qui fréquentent le même établissement scolaire.

Claude Zaidman abonde dans le même sens ; elle s'interroge de son côté sur la coprésence des sexes dans l'espace public comme fait social en se basant sur des périodes historiques successives. Elle révèle que la mixité est à la base de motivations autres que l'égalité. Par exemple, l'Église de l'Ancien Régime poursuivait surtout la ségrégation entre les sexes qu'une exclusion des femmes et des filles dans l'éducation. Alors quand survient une nouvelle politique de parité et de mode de gestion des populations dans le domaine du politique, elle a eu effet direct bénéfique pour les femmes qui ont contribué par l'augmentation de main d'œuvre à un nouveau type d'organisation scolaire où non seulement filles et garçons se côtoient mais aussi bénéficient du même type d'enseignement. L'entre-deux guerres a favorisé cette nouvelle politique qui a abouti par souci de commodité que par une réelle volonté d'équité. Ce nouvel arrangement entre les sexes poursuivait des objectifs tels que la concurrence entre les États en même temps qu'il a pu aboutir suite à une demande croissante de femmes et de filles de faire carrière dans des filières supérieures. « On peut dire que la mixité est instaurée « par commodité », c'est-à-dire dans une logique de gestion des flux scolaires et non dans un souci d'équité. À aucun moment il n'y a eu négociation d'un « nouveau contrat de genre » au niveau de l'école »<sup>15</sup>.

Mixité et égalité ne sont pas automatiques. Et la mixité scolaire, considérée comme l'une des avancées pédagogiques qui remet en question une dualité et séparation des sexes n'empêche pas le sexisme. Nous avons vu que l'école mixte qui s'oppose aux écoles unisexes des siècles précédents ne débouche pas sur l'égalité. Des tares, des clichés sexistes persistent, fixant des rôles très concluants.

---

<sup>15</sup> Claude Zaidman, « *La mixité, un mode d'agencement des relations de sexe* », <https://journals.openedition.org/cedref>, consulté le 2 février 2020.

## **Chapitre VI : L'école secondaire haïtienne, un espace de différenciation sexuelle**

## **Chapitre VI : L'école secondaire haïtienne, un espace de différenciation sexuelle**

Dans ce chapitre, nous allons produire des réflexions sur l'institution scolaire représentée toujours comme porteuse de valeurs universelles, neutres, susceptibles d'assurer des générations homogènes et voir comment elle induit une différenciation sexuelle, qui va à l'encontre des valeurs d'universalité qu'elle prône. Dans un premier moment, nous allons parler de l'école secondaire en Haïti comme un agent de différenciation sexuelle. Et dans un second moment, nous allons produire une analyse, en évaluant la teneur de nos hypothèses, sur l'institutionnalisation des inégalités et la configuration des rapports sociaux de pouvoir pour ensuite présenter les influences, les injonctions et l'altérisation dans le système scolaire.

### ***6- L'éducation, un facteur de reproduction sociale***

#### **6.1- L'école secondaire en Haïti, un espace d'expression de la hiérarchie entre les sexes**

##### **6.1.1- L'égalité, un concept flou chez les adolescent-e-s scolarisé-e-s**

Comme nous l'avons montré dans notre problématique, la transmission culturelle à l'école ne se limite pas à des valeurs éducatives, neutres. Des modèles d'hommes et de femmes y sont présentés suivant des stéréotypes de genre qui les enferment dans des rôles traditionnels qui ne sont pas en concordance avec l'évolution actuelle de la société en matière d'égalité de sexe. Les professeurs, les relations dans la classe que nouent les filles et les garçons reproduisent l'éducation qu'ils/elles ont reçue au cours de leur socialisation primaire et secondaire. Or, à l'adolescence, ces derniers/ères ne sont guère épargné.e.s, car ce moment dans la vie les expose à des valeurs qu'ils/elles devront choisir.

Durant notre enquête de terrain, nous avons pu comprendre que le concept d'égalité entre les sexes est flou de manière générale chez les adolescent-e-s. Il peut être compris comme une façon d'avoir de bons rapports avec les filles en ne se démarquant pas d'une certaine différenciation dans les comportements et dans les pratiques. Or, en dépit des discours, une approche naturaliste des rôles de chacun peut être remarquée. Concernant le type de rapports qu'entretiennent les filles et les garçons, les élèves interrogés ont pour la plupart répondu, que « Les filles sont des êtres différents qui de fait impliquent un type de

traitement différent » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante) en dépit de la tenue d'un discours empreint de différenciation sexuée. Mario du Collège Cours Privés Edmé déclare en ce sens :

« On est vraiment tous égaux à l'école. On a un rapport qui est sans complexe et je pense que c'est positif ; il y a un certain lien qui s'établit entre les filles et les garçons et qui est favorable pour la vie à venir. Il y a une manière d'agir avec les filles, savoir qu'elle n'est pas comme un garçon. En fait, savoir qu'il y a une certaine différence vous habilite à savoir comment la traiter » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

On peut remarquer que les adolescent.e.s rencontrent certaines difficultés à se représenter justement la nature sexiste des rapports qu'ils/elles nouent entre eux. Ceci peut facilement s'expliquer par le fait qu'ils/elles ne sont pas sensibilisé.e.s à la problématique de genre ou n'en ont que de vagues idées. De ce fait, l'égalité peut être perçue comme le respect de certaines différences perçues comme naturelles ; sans une remise en question des avantages et des désavantages que confèrent leurs positions respectives. En outre, les garçons en affichant leur prétendue supériorité face aux filles ont la conviction d'être dans la normalité. Patrick, un élève en classe terminale du Lycée Carrefour Feuilles nous confie :

« Tu peux avoir ta copine que tu es en train d'aider. Cela peut être une source de motivation à l'école également. Par exemple, quand j'ai ma copine dans la salle, je constate qu'elle obtient 7 comme moyenne, en tant qu'homme, elle suscite en moi l'envie d'obtenir une plus grande moyenne qu'elle. Parce que je me dis si une fille peut obtenir une plus grande moyenne que moi, je me sentirai rabaissé. Je ne voudrais pas qu'elle m'égale. Je serai toujours porté à faire davantage d'efforts » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

Les attitudes des adolescents sont sexistes. Le sexisme concentre cette caractéristique traditionnelle qui transcende les sociétés et révèle le déséquilibre social, politique et historique entre les sexes : que ce soit au niveau des possessions ou autres. La société haïtienne n'échappe pas à cet état de fait qui établit des différences de statut entre les hommes et les femmes se basant sur une conception traditionnelle. Le sexisme possède deux caractéristiques fondamentales qui assurent sa survie dans des contextes différents. Le sexisme hostile et le sexisme bienveillant, bien qu'en apparence opposés, ils sont étroitement corrélés. Tout d'abord, le sexisme hostile s'il s'appuie sur une infériorisation de la femme en lui manifestant une opposition farouche, reproduisant un machisme rudimentaire qui ne laisse aucune place à l'épanouissement des femmes ; ensuite, le sexisme bienveillant n'est pas moins nocif parce

qu'il opère le même travail. Cela s'explique par une idéalisation de la femme, une déférence de son rôle de mère, une protection comme si elle était un être fragile, en besoin de protection. Nous l'avons vu avec les adolescents scolarisés qui estiment qu'ils doivent accompagner les filles, les soutenir dans leurs travaux scolaires alors qu'ils/elles reçoivent les mêmes cours et partagent la même salle de classe. Le sexisme bienveillant des adolescents est d'autant plus subtil qu'il est généralement perçu comme une sorte d'attention normale, faisant fi de tous les stéréotypes de genre qu'il charrie. L'adolescent ne conçoit pas la possibilité d'être sur un pied d'égalité avec sa camarade parce que c'est une fille. En effet, ces marques d'attention participent à leur infantilisation en confinant les filles dans des rôles spécifiques et subalternes. Les garçons intériorisent des conceptions naturalistes qui investissent bien les mentalités de façon ostentatoire. C'est le même constat au Collège Saint- Pierre. Ginette, une élève en classe terminale déclare :

« De toutes les façons les filles et les garçons ont toujours de l'attirance l'un pour l'autre. Les filles peuvent entretenir des rapports amoureux avec les garçons, comme cela se fait sur mon quartier. Mais, il arrive aussi que les garçons marginalisent les filles ; ils disent : tu es une fille, ceci n'est pas fait pour toi. Cela peut poser problème qu'une fille devienne la présidente de la salle. Ils préfèrent aussi que c'est un garçon qui soit le premier de la salle. Quand c'est une fille qui est la première de la salle, cela les dérange » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

### **6.1.2- Rapports conflictuels entre les élèves**

Si la présence de l'autre sexe peut stimuler le besoin de réussite ou être une source de motivation, elle peut aussi bien se transformer en une source de conflit par l'idée même de compétition qu'elle entraîne. Les garçons se croient supérieurs aux filles au point de se sentir lésés s'ils arrivent à être « détrônés » au niveau des moyennes. Or, pour les filles interrogées, aucune ne semble partager l'idée de compétition mais paraissent envisager des rapports plus souples avec leurs pairs masculins ou ces dernières rebutent les conflits avec les garçons. Hélène, une élève de seconde, du lycée Carrefour Feuilles nous dit :

« Moi, je ne m'entends pas bien avec les garçons de ma salle parce ce sont des sauvages, des brigands. Je ne les aime pas. Je n'aime pas quand ils s'assoient dans le même banc que moi parce qu'ils ne se comportent pas bien. Mes amis sont surtout des filles. J'ai l'habitude de parler aux garçons aussi mais pas comme à des amis » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).



On réalise que les rapports interpersonnels peuvent être conflictuels et revêtir un caractère de nuisance dont les garçons sont les principaux auteurs. À juste titre faut-il noter que ce sont les garçons qui se sont plaints alors que les filles se profilent comme des victimes de leurs attitudes. Ce type de comportement débouche sur le retrait des filles qui ont tendance à prendre leurs distances par rapport aux garçons réputés d'avoir des comportements dérangeants ou violents. Ceci n'est pas sans conséquence sur les rapports entre les adolescent.e.s, qui au lieu de nouer des rapports de collaboration et d'entente, laissent installer l'opposition et le désaccord entre eux. Nous avons aussi compris que cette réalité peut être étroitement liée au système disciplinaire de l'établissement considéré. Par exemple le système disciplinaire au lycée qui peut être moins rigide et être à la base des dérives dans les interactions entre filles et garçons. Ludnie, une élève en classe de seconde du Lycée National de Carrefour Feuilles raconte :

« Je n'aime pas la façon dont mon école fonctionne. Quand les professeurs travaillent, les élèves font du bruit. Ils me perturbent, moi qui voudrais travailler. Ce qui m'empêche de me concentrer. Auparavant, j'étais plus motivée. La plupart des écoles comme le Collège Bird, les écoles chez les sœurs religieuses, elles sont bien organisées comparativement à nous qui sommes au lycée. On dit que les lycéens sont performants, mais cela remonte à très longtemps. Maintenant, ils viennent à l'école accompagnés de leur radio. Ce que je n'apprécie pas » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

Le système disciplinaire de l'établissement scolaire suivant qu'il est rigide ou moins sévère peut affecter les relations entre filles et garçons. Et dans le cas des lycées en Haïti qui sont réputés moins stricts que les écoles privées, des dérives qui relèvent d'un relâchement de la discipline peut être à la base de conflits entre les sexes dont les filles sont les principales victimes. Or, cette situation peut servir à renforcer l'idée que les filles sont dociles et les garçons plus actifs ; elles sont moins aptes à se défendre car elles subissent les attitudes des garçons au lieu de les affronter. Ce qui n'est guère favorable pour changer les mentalités, ni les rapports inégalitaires entre les sexes. Des clivages se créent entre les sexes en se basant sur des prétentions sexistes. Mais aussi, il convient de considérer la variable des milieux de provenance car les inégalités de genre prennent des ampleurs différentes suivant l'origine sociale par exemple, comme le soutient Marie Gausse, les inégalités sont imbriquées et plus fortes dans certains milieux. « Il convient de traiter les inégalités dans leur ensemble, d'autant

plus que souvent les élèves issus des milieux populaires ou immigrés ont une relation avec l'école plus compliquée car ils correspondent peu à l'image idéale de l'élève de classe moyenne, neutre, docile et discret » (Gaussel, 2016 :16). Jonathan, un élève en classe terminale du Lycée National de Carrefour Feuilles avance :

« Dans ma classe, les filles n'excellent jamais comme les garçons parce que ces derniers sont toujours plus motivés. De plus, les garçons sont toujours plus débrouillards que les filles ; ils ne voudront jamais que les filles les surpassent. Les hommes ont toujours plus d'autorité. Les filles sont pédantes, si une fille est la première, elles vont nous traiter d'inférieurs. Nous, nous ne tolérons pas ce genre de choses. Parce que depuis la 7ème, les filles n'ont jamais été premières de la salle, ce sont les garçons qui ont la plus forte moyenne » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

Les filles et des garçons ont une trajectoire scolaire différente qui est marquée par l'adoption des rôles sexués qui conduisent à la reproduction des rapports sociaux de sexe. Dans la lignée des travaux de Corinne de Boissieu, un concept voit le jour : « le genre scolaire » de Boissieu (2009) qui se définit comme « les manières différenciées d'être à l'école, sorte d'habitus scolaire, et la façon dont les élèves les incorporent ». (Mieyaa et al, 2012 : 9). Ceci dit, le genre scolaire assimile la construction d'une identité d'élève-fille ou d'élève-garçon au fruit de la socialisation de genre et l'élaboration de l'identité sexuée en construction. C'est un processus qui débute dès la tendre enfance dans l'interrelation des différents milieux de vie où filles et garçons mobilisent des attitudes et aptitudes commandées en majeure partie par le cadre familial. Plus tard, les groupes de pairs interviendront de manière significative dans la consolidation de ces attitudes différenciées dans les groupes de sexes. À l'école primaire, l'idée de compétition, d'agressivité des garçons face à la docilité, le dialogue des filles se met en place. Et à l'adolescence, ils ne connaissent pas d'interruption. Qu'il se pose des doutes sur la capacité des filles en l'attribuant à une question naturelle, le problème, beaucoup plus profond, se trouve aussi au niveau de la perception des filles. Minerve interrogée a déclaré : « Les garçons sont turbulents ; je ne lie jamais d'amitié avec eux et je leur adresse la parole que très rarement » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

Les rapports entre filles et garçons révèlent une opposition certaine entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas selon qu'on appartient à tel ou tel groupe sexué. Parfois, le rapport n'est pas obligé d'être frontal car un ensemble d'interdits tacites prennent naissance dans la constatation des liens eux-mêmes. Ces interdits régissent les comportements des uns et

des autres en renforçant la bicatégorisation sexuelle ; un ensemble de rejets, d'attitudes de mépris et d'abandon composent le tableau. Une sorte de conditionnement conduit à des autocensures et parfois à des attitudes de groupe foncièrement différentes.

## **6.2- Influences, injonctions et altérisation**

### **6.2.1- Répartition différenciée des tâches lors des activités extrascolaires**

Dans les écoles secondaires en dehors des activités scolaires, filles et garçons sont appelés à coopérer dans des activités extrascolaires. Celles-ci peuvent concerner le sport, l'organisation de groupes de travail mais aussi la préparation des fêtes ou des journées de couleur qui sont occasionnelles. Au Lycée National de Carrefour Feuilles et au Collège Saint-Pierre, les élèves affirment que certaines tâches spécifiques sont l'apanage des filles, d'autres des garçons. Ce qui relève d'un accord tacite aboutissant à une distribution inégalitaire des rôles. Ginette du Collège Saint-Pierre déjà citée raconte :

« Nous sommes 7 au comité de la salle et j'en fais partie. Nous avons notre façon à nous de nous organiser. Les garçons ne vont pas au marché ; nous leur soumettons des rapports car les garçons sont là pour passer le dernier trait. Mais c'est comme si c'est nous qui devons aller au marché. Nous les filles, nous savons négocier les prix ; nous savons comment cela fonctionne (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

Dimension de pouvoir social, nous pouvons comprendre que la répartition des tâches se fait de façon différenciée chez les adolescent.e.s scolarisés. En effet, les filles ne remplissent pas les mêmes fonctions que les garçons et vice versa. Si comme expliqué par cet élève, les garçons sont dans des positions de décision alors que les filles leur rapportent ce qui a été fait comme soumettre un rapport aux supérieurs hiérarchiques, on peut de là, déduire que le pouvoir n'est pas équitablement partagé entre eux. Ceci a une conséquence sur les filles qui ne se voient pas offrir des expériences nouvelles comme le leadership mais se trouvent toujours cantonnées aux mêmes fonctions. En outre, faut-il souligner que l'investissement des filles dans des tâches de soutien comme faire des emplettes semble leur priver des espaces de décisions. Car, pour l'organisation des fêtes, les achats et la préparation des repas impliquent un grand investissement de temps et d'énergie mais toujours sont-elles considérées comme moins valorisants de façon générale. Le salaire attribué aux aides de maison qui sont généralement des femmes en Haïti peut en témoigner.

Ces tâches sont appropriées par les adolescent.e.s comme faisant partie d'attributions intrinsèques suivant un ordre naturel. Cette distribution sexuée du travail encourage les stéréotypes sexuels qui font qu'il y a une séparation : il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes. Or, cette répartition sexuée reproduit des clivages, qui alimentent les différences entre les sexes, en ce sens que cette séparation est totalement arbitraire, car elle fait fi des capacités réelles de chacun et est à la base de la hiérarchisation des carrières qui fait qu'un travail d'homme vaut plus qu'un travail de femme comme nous tenions à le souligner dans notre cadre théorique. Les adolescentes et adolescents haïtiens ne font que reproduire ce qui se fait habituellement tous les jours dans la société haïtienne, correspondant à une mentalité sexiste où les tâches domestiques et tout ce qui implique le *care* sont à la charge des femmes et des filles.

Il y a lieu d'observer dans la société haïtienne un plus grand investissement de la gent féminine dans les tâches du *care* comme aller au marché ou faire la lessive. Les adolescent.e.s ne se démarquent pas du schéma traditionnel qui désavantage les femmes par rapport aux hommes en établissant des différences fondamentales entre eux/elles. L'homme se retrouve ainsi au centre des activités de plus grand prestige social pendant que les femmes sont reléguées hors de la scène sociale. Ce qui semble être le cas aussi parmi les adolescent-e-s. Cette élève confirme bien ce point de vue :

« On sait tous que les garçons sont des poto mitan, ce sont eux qui sont toujours au-devant de la scène. Par exemple, la semaine dernière nous avons organisé une journée Edupol ; nous allions à la finale et puis il arrive que des élèves de la classe qui avaient décidé de demander de l'argent pour louer un bus pour le trajet ; c'étaient les garçons qui avaient loué le bus ; ce sont les garçons qui font toujours ce genre d'activités ; ceci dit, les filles ne s'intègrent pas vraiment. Elles se mettent toujours de côté. Même si c'est elles qui font à manger lors des fêtes ; il faut le leur demander » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

### **6.2.2- Institutionnalisation de l'exclusion dans les tâches valorisantes**

Si les adolescent.e.s dans le cadre des activités scolaires s'attribuent des rôles spécifiques qui ne sont pas interchangeables aux filles, c'est que de façon générale, la prépondérance des hommes dans l'organisation sociale et les postes stratégiques est bien

connue et acceptée. Et, c'est un phénomène qui traverse toutes les catégories sociales jusqu'à trouver un écho favorable dans les rapports sociaux des adolescent-e-s scolarisé-e-s. Ceci dit, le positionnement des filles est orchestré d'une manière qu'elles entérinent leur propre exclusion qu'elles considèrent normale, sans chercher à gagner des places « plus valorisantes » car trop habituées à se mettre à l'écart et à s'investir dans les activités de services. Soulignons qu'on ne peut pas parler d'un manque d'implication des filles tout bonnement puisqu'il y a un désavantage historique qui joue en leur défaveur.

Le relai des femmes dans les activités traditionnelles a été vivement critiquée par Andrée Michel (1979), suite aux études de Margareth Mead (1949) qui pensait légitime la hiérarchie et la division sexuelle suite à ses analyses sur les rôles sexuels dans plusieurs sociétés. En fait, rien n'explique d'après elle, ce cantonnement des femmes dans des activités domestiques car les caractères binaires que Mead a considérés dans les sociétés varient d'une société à l'autre. Ce qui accentue les inaptitudes dans d'autres sphères d'activités et les différences genrées. Robert du Lycée National de Carrefour Feuilles nous dit :

« Les filles et les garçons fonctionnent différemment. Moi, au lycée où je suis ; ils exécutent les mêmes tâches. Il y a les mêmes toilettes pour tout le monde, la même salle de classe. Les professeurs nous traitent de la même façon. Mais tu sais que les filles se mettent toujours de côté. Elles veulent rester entre elles parce qu'elles ont quelque chose à préserver. Mais dans tout ce que nous faisons, les filles passent avant, elles ne peuvent pas être présentes. Les groupes de travail sont composés de filles et de garçons. Dans ma classe, filles et garçons vont essayer le tableau » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

Lors de la répartition différente des tâches entre les adolescent.e.s scolarisé.e.s, on peut toujours constater une tendance à interpréter cet agencement comme le produit de qualités intrinsèques et naturelles. Or, si l'on regarde bien, ce sont des rôles qu'il/elles sont appelés à jouer en se basant sur une prétendue affinité des sexes en prenant comme base une répartition sexiste et sexuée. La division sexuelle du travail n'est pas naturelle, au contraire elle est culturelle, arbitraire, orchestrée par l'organisation sociale. Elle permet au patriarcat de s'asseoir sur des bases solides, difficiles à chambarder.

L'introduction du concept « Le rôle des sexes » dans les études féministes dans les années 1930-1940 a permis de situer la portée sociale des places attribuées aux hommes et aux femmes dans la société et de dénaturiser la division sexuelle du travail. Ce premier pas

franchi, il devenait alors possible d'entrevoir sa variabilité. Analysant le rapport du genre par rapport au sexe, Christine Delphy avait fait une remise en question des anciennes conceptualisations poussant à considérer le genre comme une dichotomie sociale qui se base sur une dichotomie naturelle. Or, cette approche, fait-elle savoir, sous-entend le seul fait d'admettre l'antériorité du sexe sur le genre, que le sexe cause le genre. C'est une conception naturaliste qui suppose, par exemple, que les différences biologiques impliquent des travaux différents au niveau de la procréation mais qui échoue à l'expliquer dans d'autres domaines où la procréation est absente. Elle ne voit pas non plus le bien-fondé d'une plus grande considération du sexe par rapports aux autres traits physiques. C'est pourquoi elle postule l'antériorité du genre sur le sexe en ce sens que le sexe n'est qu'un marqueur social permettant de « distinguer les dominés des dominants ». C'est pour dire que postuler que les filles sont différentes des garçons, c'est comme parler des différenciations sociales qui comme allant de soi, c'est faire fi de l'orchestration sociale qui fait que les femmes, de manière générale occupent des positions différentes des hommes et ces différences se produisent dans des sphères auxquelles on accorde une moindre valeur sociale. « (...) Parler des rôles des femmes et des hommes, c'est franchir un grand pas vers la dénaturalisation des positions et des occupations respectives des sexes » (Delphy, 2006 :245).

Nous pouvons également considérer la différenciation des rôles qu'orchestre la société et que les adolescent.e.s reproduisent dans les rapports de genre comme une stratégie de pérenniser une société patriarcale où les hommes, même mineurs ont toujours droit de cité. Car, s'il faut le rappeler, au XIXème siècle, quand les femmes et les enfants travaillaient, ce sont les hommes/maris qui touchaient l'intégralité de leurs salaires ; en 1907, quand elles seront autorisées à recevoir leurs salaires, les hommes/maris auront encore la mainmise sur leurs activités productives car ne disposant pas d'une possibilité personnelle de travailler ; car l'homme/le mari aura encore son mot à dire, son approbation à donner. Les progressions sont lentes et accusent la difficulté pour les mentalités d'évoluer, mais entérinent surtout un antagonisme de genre qui soutient l'ordre patriarcal. Car, déléguer certaines tâches spécifiques aux femmes et aux filles, c'est s'assurer que les inégalités persistent en entérinant certains avantages qu'une société égalitaire éliminerait. Ces avantages sont nombreux : la prise en charge des malades, l'obligation d'entretien des membres du groupe, qui permet aux hommes d'avoir la jouissance pleine de leur individualité qui bizarrement n'est possible que dans la perte de celle des femmes. Car cette dernière est une condition sine qua non à une

appropriation personnelle et collective de la matérialité des femmes. Colette Guillaumin décrit ce rapport ainsi :

« (...) Le rapport d'appropriation se manifeste dans le fait banal et quotidien que l'appropriée est attachée au service matériel du corps du dominant et des corps qui appartiennent ou dépendent de ce dominant ; la prise en tant que chose par le dominant se distingue par disponibilité physique consacrée au soin matériel d'autres individualités physiques. Et ceci dans une relation non-évaluée, ni temporellement, ni économiquement ». (Guillaumin, 1992 :18).

### **6.3- Des expériences différentes selon le sexe à l'école secondaire en Haïti**

#### **6.3.1- Comment s'organisent les comités de classe ?**

L'école haïtienne est un espace où les élèves font l'expérience d'un type d'organisation par le biais des structures que sont les comités de classe. Le schéma général est que ces derniers sont formés dans toutes les classes de la sixième à la philo et se changent à chaque niveau, ou à chaque nouvelle année scolaire en permettant à de nouveaux membres de « diriger » la classe. Les comités de classe attribuent des rôles de président.e, de vice-président.e et de secrétaire suite à des élections organisées dans les salles de classe. Cette expérience est vécue différemment suivant qu'il s'agit de filles ou de garçons avec des perceptions et attitudes traditionnelles des rôles que devrait accomplir chacun.e. Jonathan, un élève en Rétho au Lycée national de Carrefour Feuilles témoigne :

« Dans les comités de classe, le nettoyage devrait être la responsabilité des filles mais au lycée, les rôles sont volontaires, n'importe qui peut postuler pour jouer un rôle. Dans ma classe, les rôles respectifs des filles et des garçons ne sont pas respectés. Dans ma classe depuis la sixième jusqu'à la philo, les garçons sont toujours plus actifs » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

En dépit des progrès en matière d'égalité entre les sexes et des efforts des femmes pour poursuivre des carrières traditionnellement réservées aux hommes, on dénote la persistance de discriminations et de préjugés sexistes chez les adolescent.e.s, les stéréotypes sociaux étant fermement ancrés dans les mentalités. Ceux-ci prennent forme dans l'expérimentation de tâches différentes suivant leur sexe en se basant sur des aptitudes prétendument naturelles. Il importe de souligner que cette division sexuelle du travail donne une représentation de l'homme et de la femme de demain. En effet, cette expérience vécue dans les comités de classe les prépare à reproduire le schéma traditionnel où les femmes effectuent des tâches domestiques de moindre valeur tandis que les hommes évoluent dans des

taches habituellement dévolues à leur sexe et dotées d'un plus grand prestige social. Par la répétition sexuée des tâches, il y a un renforcement sur la perception du masculin et du féminin. Johanne, une élève en classe terminale du Collège Saint Pierre confie :

« Les tâches ménagères, ce sont les filles qui les assurent ; parfois les garçons peuvent aider dans le nettoyage ou pour aller au marché. Mais, monter la programmation, faire venir le Dj ; tout ça, ce sont les garçons qui les exécutent. C'est plus du domaine des garçons que des filles. Les filles, elles, sont là pour faire à manger et organiser la journée » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

Dans ces conditions, les filles s'alignent sur une éthique de responsabilité où le temps pour soi, les loisirs, dans son extrême, ne sont pas alors pris en compte mais priment dans l'extrême l'oubli de soi et une consécration aux autres. Pendant les périodes de fête, ou les filles se trouvent impliquées dans les activités domestiques (faire les courses, préparation et distribution des repas), elles disposent d'un temps moins considérable pour leurs études ainsi que les loisirs par rapport aux garçons qui disposent plus de temps pour étudier et se divertir. D'où, l'importance de « Travailler avec les filles » qui peut être interprété comme une plus grande latitude des garçons à disposer de leur temps, donc à exceller dans les matières. Comme le dit Joan Tronto, « une grande partie des soins n'a de valeur que dans la mesure où ils permettent à ceux dont les besoins sont les plus complètement satisfaits de poursuivre d'autres fins » (Tronto, 1993 :161). Même si ce n'est pas pris en compte dans la présente étude, il serait judicieux de comparer ces tâches avec celles qu'elles accomplissent dans l'enceinte familiale afin de mieux éclairer nos propos et nous permettre d'explorer sur un autre angle l'excellence scolaire.

### **6.3.2- Préjugés sociaux liés au genre**

La séparation sexuée des tâches est appropriée par chaque sexe renforçant des clivages entre eux. Cette accommodation s'appuie sur les modèles proposés de manière générale par la société. Les jeunes, en dépit de ce moment crucial qu'est l'adolescence les mettant face à des remises en question expérimentent une quête de modèles qui favorise la reproduction du schéma traditionnel des femmes assignées à l'espace privé et des hommes à l'espace public. Cette assignation de tâches place les filles dans des rôles de service qui ne leur permettent pas d'expérimenter d'autres rôles qui impliquent sans doute plus de challenge ni de rompre avec des préjugés liés au genre. Ainsi, ils passent à côté d'autres formes de coopération entre les sexes plus profitable pour l'égalité. Par exemple, le collège Cours Privés Edmé a recours à un



autre modèle de collaboration entre filles et garçons. Les rôles ne sont pas attribués d'avance mais se répartissent de façon volontaire suivant les aptitudes de chacun. Michel, un élève en classe terminale nous confie :

« La répartition des tâches se fait selon la capacité de chacun. Quelqu'un est très sociable par exemple et qu'on a besoin de quelqu'un pour parler, pour faire passer une communication, on choisit cette personne pour l'effectuer. On collabore, en effet, suivant la capacité des gens » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

L'avantage de ce modèle, c'est de permettre à chacun de mettre en valeur son potentiel tout en faisant fi des stéréotypes sexués. Il contribue à déplacer les rôles pour faire valoir des aptitudes et des élans. Chacun.e peut alors se proposer dans des tâches dans lesquelles il/elle se sent vraiment à l'aise sans pourtant être jugé.e d'empiéter sur des prétendues tâches masculines ou féminines ou de sentir que tel ou tel type de tâche est l'apanage de l'un ou l'autre sexe. C'est le cas de Joël, un adolescent en classe terminale au Cours Privé Edmé, qui affirme : « Dès qu'il s'agit de faire des beignets dans la salle c'est moi qui les fais. J'aime aussi aller au marché » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'auteure).

L'expérimentation de ce modèle pro égalitaire pourrait être expliquée par le fait que cette école privée est fréquentée par des fils et des filles des classes moyennes et des catégories sociales aisées. On peut facilement admettre que ces derniers bénéficient d'une plus grande marge de manœuvre quant aux activités ludiques qui leur sont proposées et cuisiner pourra être considéré comme un passe-temps en raison du niveau de vie de leurs parents qui ne leur obligent pas à le faire. Par contre, ces tâches domestiques peuvent être le propre des auxiliaires de vie communément appelés des « servantes » qui sont des femmes des classes sociales appauvries. Beaucoup affirment qu'ils ont été scolarisés à l'étranger suite au séisme ravageur du 12 janvier 2010 et qu'ils habitent dans les quartiers résidentiels de la région métropolitaine de Port-au-Prince ; ce qui n'est pas le cas de des élèves du Lycée de Carrefour-Feuilles ni du Collège Saint Pierre. De plus, ces élèves du Cours Privé Edmé ont même un curriculum différent qui contient des matières qui ne figurent pas dans la programmation du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Ils sont conscients de bénéficier d'autres cours qui les rendent aptes à être mieux préparés pour la vie : « Oui nous avons beaucoup de cours que les élèves d'autres écoles en Haïti n'ont pas. Par exemple, il y a un cours qui s'appelle cours de méthodologie, cela nous apprend beaucoup de choses sur la vie, sur nous-mêmes. Il y a ensuite le cours d'histoire de l'art » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante). Par ailleurs, les élèves du lycée

de Carrefour-Feuilles révèlent ne pas avoir beaucoup d'activités récréatives. Les lycéen.ne.s est centré sur les cours dispensés par les professeurs.

### **6.3.3- Mixité scolaire et égalité de genre**

En fait, on peut déduire que la mixité scolaire ne garantit pas l'égalité de genre. Car, le processus de socialisation débute avant même la scolarisation. En effet, depuis la famille comme institution de prise en charge des enfants, les filles et les garçons sont socialisés de manière différente. Et, ce processus débute même avant la naissance de l'enfant qui se voit attribuer des comportements, des qualités qui sont le plus souvent le fruit d'une représentation sexuée du monde. Cette représentation est assimilée dans le processus de construction de l'identité chez l'enfant dès son jeune âge. Lewis et Feiring (1979) identifient que l'âge et le sexe sont les deux catégories sociales qu'utilisent les enfants pour comprendre le monde qui les entoure. Ces indicateurs constituent leurs premiers éléments pour identifier et différencier les humains. Maccoby d'après les études de Fagan et Shepherd (1982) et Fagan et Singer, (1979) avance que dès leurs premiers mois, les enfants sont déjà en mesure de distinguer les individus en fonction de leur sexe.

De plus, les enfants se font, à tous leurs stades de leur développement, des représentations du masculin et du féminin. Kholberg identifie quant à lui, trois étapes de la construction de l'identité chez l'enfant : le premier stade qui est « l'identité de genre », se situant à l'âge de 2 ans environ ; les enfants reconnaissent que le sexe des individus qu'ils côtoient est une donnée stable. Cette représentation qu'ils se font se base sur des caractéristiques socioculturelles comme la coiffure et les vêtements. Le deuxième stade, se situe entre 3 et 4 ans, c'est la « stabilité de genre » ; les enfants appréhendent alors le sexe comme une donnée stable au cours du temps, que les filles seront des femmes et les garçons deviendront des hommes. Cette différence n'était pourtant pas claire durant le premier stade où ils n'avaient pas assimilé le sexe comme une donnée stable en dépit des situations. Entre 5 et 7 ans, Kholberg, cité par Anne Daffon Nouvelle, identifie le stade qu'il appelle « constance de genre », et il l'explique ainsi : « On est un garçon ou une fille en fonction d'un critère biologique stable, l'appareil génital, et le sexe est une donnée immuable à la fois au cours du temps et indépendamment des situations » (Nouvelle, 2006 :119). Ce dernier stade, qui est atteint progressivement, signifie qu'en dépit des comportements sociaux dévolus à l'autre sexe, ils restent toutefois des enfants du sexe opposé. Ceci met en lumière la prépondérance

des attributs sociaux et culturels à chaque sexe dans la construction de l'identité sexuée chez l'enfant dès les premières années de sa vie.

De même que la construction de l'identité sexuée chez l'enfant passe également par plusieurs étapes, Anne Daffon Nouvelle reconnaît une certaine progression dans la flexibilité et la rigidité face au respect des rôles dévolus à chaque sexe. En effet, vers l'âge de 5 et 7 ans, l'enfant respecte scrupuleusement les rôles qui sont attribués à chaque sexe. Dans la tête des enfants, il n'y a pas de changement possible ; chacun doit rester dans son rôle, car ils ne sont pas interchangeables pour eux. Mais, au fait, cette intransigeance sur les rôles est due au fait qu'ils n'ont pas encore atteint le stade « Constance de genre » où les frontières sont nettement établies. Anne Daffon Nouvelle l'explique ainsi : « Comme ils pensent que leur sexe et celui d'autrui sont déterminés par le contexte social (apparences, jouets, activités, etc.), ils sont très attentifs au respect des conventions sociales des sexes, tant pour eux-mêmes que pour autrui, afin de ne pas tricher et de se représenter aux autres comme des enfants de leur groupe de sexe » (Nouvelle, 2004 :14). Mais entre 7 et 12 ans nous dit l'auteure, les enfants feront intervenir « la variabilité individuelle » quant aux rôles sexuels et seront à même d'accepter des « chevauchements » dans les rôles, les attitudes et les comportements. Mais à l'adolescence, il va s'opérer un retour vers la rigidité des rôles dévolus à chaque sexe, car c'est le moment de construction de l'identité sexuelle. Cette rigidité se trouve renforcée d'autant plus que c'est un moment propice pour le choix du partenaire sexuel. À ce moment précis de leur développement, il y a généralement une tendance parmi eux de rallier les adolescent-e-s qui empiètent sur les rôles attribués au sexe opposé. Ceci est bien vrai qu'un adolescent déjà cité nous a fait comprendre : « C'est préférable d'être dans une école mixte ; car dans chez les sœurs ou chez les pères quand l'élève n'est pas en contact avec l'autre sexe, il peut développer des mœurs et devenir homosexuel » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'auteure).

**Chapitre VII- Enjeux sociaux de la répartition sexuée des tâches entre adolescent.e.s  
scolarisé.e.s**

## **Chapitre VII- Enjeux sociaux de la répartition sexuée des tâches entre adolescent-e-s scolarisé-e-s**

Ce chapitre expose l'éducation en milieu scolaire, ses différents enjeux sociaux et impacts dans la construction des identités sexuées chez adolescentes et adolescents. Il présente également les incidences de la socialisation genrée sur les relations et pratiques pédagogiques qui se tissent en salle de classe, entre professeurs et élèves. En se basant sur l'apport théorique de quelques autrices telles que Margareth Mead, Gisèle Halimi et Elizabeth Badinter, il met en exergue la construction du masculin qui se fait en opposition du féminin. En dernier lieu, le présent et dernier chapitre fait le lien entre la promotion de valeurs universelles par l'institution scolaire et les obstacles sociaux réels pour son engagement dans la déconstruction des rapports sociaux de sexes en son sein.

### ***7- Rapports sociaux de sexe***

#### **7.1- Comment les tâches sont réparties à l'école haïtienne**

##### **7.1.1- Conséquences des rapports sexués différenciés**

On comprend que la séparation entre les tâches effectuées par les filles et les tâches assurées par les garçons, qui s'opèrent lors des activités extrascolaires est le fruit d'un long processus qui est engagé dans les premiers moments de construction de leur identité sexuelle. Ils/elles connaissent plusieurs étapes conduisant à une différenciation nette des rôles sexuels. Toutefois, pour ceux et celles provenant de familles plus aisées et possédant un meilleur capital culturel, cette rigidité dans les rôles sexuels est moindre comme nous l'avons vu au Cours privés Edmé où les garçons n'ont aucun complexe à cuisiner. Quelle part d'influence de ces répartitions revient aux choix de carrière et aux enjeux sociaux ?

L'une des conséquences de la répartition sexuée des tâches c'est que les adolescentes par la répétition des tâches domestiques deviennent cette femme enfermée dont parle Gisèle Halimi dans son ouvrage « La cause des femmes » (Halimi, 2010). Elle peint la femme comme une personne qui exerce ses activités au foyer, des activités qui sont canalisées vers la reproduction de la force de travail : ménage, repassage, cuisine, etc. Ces tâches sont répétitives et ne permettent pas d'ouverture sur l'espace public. Cette femme est coupée du monde extérieur qui est l'espace de prise de décisions et de négociations ; elle « vit dans un monde parallèle, dans une sorte de ghetto » (Halimi, 2010 :4) révèle-t-elle. Le travail qu'elle

accompli dans la sphère domestique est un travail invisible qui n'est pas pris en compte dans le PNB (Produit National Brut), puisque non producteur de plus-value. Ce travail non rémunéré permet la reproduction de la force de travail comme l'a démontré Karl Marx (1867), « le salaire n'étant pas le prix de la force de travail, mais seulement celui de la reproduction de cette force ». (Novelle, 2004 :4). Mais, elle ne défend pas pour autant la rémunération de ce travail qui pour elle servirait à établir une ségrégation entre tâches masculines et tâches féminines et de surcroît, à renforcer les stéréotypes sexuels.

### **7.1.2- Implications politiques de la sphère privée**

L'investissement des femmes, et par ricochet des adolescentes scolarisées, dans les activités domestiques pose d'emblée la problématique de la dichotomie traditionnellement établie entre sphère privée et sphère publique. On admet le plus souvent que ce qui est privé ou personnel ne charrie aucune implication politique. La définition même du politique selon les contractualistes (Locke, Rousseau, Hobbes) a été conçue par opposition au privé. Or, la sphère privée habituellement perçue comme un endroit où se passent les activités de moindre importance, les activités de reproduction de la force de travail implique une certaine division sexuelle du travail domestique. Depuis des lustres, les hommes sont supposés être les seuls acteurs de la sphère économique et politique tandis que les femmes sont les gérantes de la vie domestique et privée. De ce fait, les féministes ont tenté de redéfinir dans les années 1960 la frontière entre vie publique et vie privée qui dépasse la notion de démocratie pour une redéfinition du politique qui englobe tous les aspects de la vie sociale. Ceci dit, le politique ne concerne pas uniquement le pouvoir politique mais doit être pris dans son acceptation la plus globale comme espace où se jouent des intérêts et qui sont tout au plus des espaces de pouvoir, du pouvoir masculin plus précisément.

À juste titre, les féministes radicaux ont fait intervenir le slogan « Le personnel est politique » pour signifier qu'ils ne peuvent pas être considérés comme deux espaces distincts et séparés mais doivent être pris dans leur interdépendance. L'expression pointe les privilèges masculins du système d'oppression patriarcal qui aux yeux des féministes radicales représentait la « forme primordiale d'oppression » par opposition à celle de la classe sociale. L'espace privé était vu comme étant le foyer du pouvoir patriarcal, et la famille, celui de l'oppression des femmes. D'autres féministes plus « modérées » ont de leur côté, voulu par le slogan « le personnel est politique », intégrer des sujets considérés habituellement comme

relevant du privé ; ensuite aborder les questions relatives à la gestion de la vie familiale comme le soin des enfants. En somme, cette approche permet de réviser les relations entre sphère privée et sphère publique. Pour mieux expliciter le slogan « le personnel est politique » Anne Phillips<sup>16</sup> identifie à ce sujet un ensemble d'enjeux sociaux d'une grande importance :

- 1) « La participation effective des femmes dans la sphère publique est conditionnée par leur vie privée ».
- 2) « La division sexuelle du travail mène à une “ double charge de travail pour les femmes ».
- 3) « Les femmes ne peuvent prendre part au processus de prise de décision en raison de leur manque de temps qui est dû à la surcharge des tâches domestiques qui permettent en partie à la reproduction de la force de travail. Car en fait, le mode d'organisation de la vie privée a une relation d'étroite causalité avec la participation politique des femmes ».

La répartition sexuée des tâches permet que l'espace public continue d'être partagée inégalement entre les sexes, avec des conséquences notables sur les femmes. Celles-ci, assurant le gros lot des tâches domestiques et de l'éducation des enfants, le font le plus souvent à côté de leurs responsabilités professionnelles ; tandis que les hommes sont complètement dispensés de ce genre d'activités. Le foyer continue d'être, dans la société haïtienne, un espace où les soins aux enfants et la gestion de la famille reposent en majeure partie sur le dos des femmes ; et pour les familles des classes moyennes et aisées, ils sont parfois partagés avec les aides familiaux. Ce type d'organisation de la vie familiale qui remonte au développement du système capitaliste où les femmes exerçaient désormais leurs activités en dehors du foyer (dans les usines). Cela consacre la subordination des femmes aux hommes desquels elles deviennent dépendantes économiquement, car même si on ne le dit pas assez souvent, leur investissement dans la sphère privée les empêche de vaquer à d'autres activités publiques et même d'avoir une longue carrière dans leur boulot.

En France, on dénote que ce sont les femmes qui parfois acceptent volontairement des emplois à temps partiel, afin de pouvoir assumer les travaux domestiques. Les hommes de leur côté sont libres d'avoir une meilleure carrière professionnelle car dispensés d'un ensemble de tâches que les femmes assurent à elles seules. Il s'agit d'une injustice faite aux femmes qui prend toute sa signification dans la conception naturaliste des sexes. Dans cette perspective, certaines tâches spécifiques sont considérées comme l'apanage des femmes,

---

<sup>16</sup> Anne Phillips, « *Espaces publics, vies privées* », [www.unil.ch](http://www.unil.ch), consulté le 20 décembre 2020.

pareil pour les hommes. Ces tâches ne sont pas interchangeables, il s'agit d'un ordre naturel des choses ancré dans les mentalités et les pratiques sociales. Ce qui n'a aucun rapport avec les capacités réelles des femmes mais qui est plutôt le fruit de la domination masculine qui consent à les confiner dans la vie domestique, sans possibilité réelle de s'épanouir dans d'autres lieux comme la vie économique et politique considérés comme des bastions masculins.

## **7.2-Inégalité de compétence et influence sur les choix de carrière**

### **7.2.1- Stéréotypes sexuels et performances au travail**

Les stéréotypes sexuels contribuent à établir des performances différenciées entre eux en transformant les attributions à chaque sexe en aptitudes scolaires. Cette répartition du travail des adolescent-e-s a créé une inégalité de compétences qui mène tout droit aux emplois à moindre responsabilité pour les femmes, sans pouvoir de décision et dont les salaires sont inférieurs aux hommes, parfois même à compétence égale. Ainsi s'opère un mode de transmission de traditions différentes capable d'influencer les choix de carrière où les filles s'orientant vers des métiers traditionnels de moindre valeur sociale renforcent les stéréotypes de genre tandis que les garçons choisiront des métiers traditionnellement masculins et plus valorisants dans l'échelle sociale. Ceci dit, les femmes gagneront moins par rapport aux hommes, sans compter les conséquences de cette inégalité sur les facteurs de développement et la pauvreté. Par la persistance de ces pratiques dans les comités de classe, l'inégalité de genre ne s'en trouvera que renforcée à l'école.

Nous pouvons déduire comme mentionné au cours du cadre théorico-conceptuel que l'inégalité entre les sexes est criante dans la société haïtienne. Cette inégalité est présente dans toutes les sphères de la société en dépit des luttes féministes pour un chambardement de la situation et le renversement de ce système machiste jusqu'à modeler le comportement des adolescent.e.s. Comme conséquence de cette inégalité, l'institution scolaire se trouve traversée par des perceptions rétrogrades de la société. Cette société, qui par le même mécanisme, désavantage les femmes par rapport aux hommes en arrive à désavantager les adolescentes par rapport aux adolescents.

Ces considérations nous permettent de saisir que l'éducation différentielle, dont bénéficient les adolescentes et les adolescents, est le reflet d'un rapport sociétal. C'est le fruit



des rapports sociaux de sexe qui mettent hommes et femmes sur un terrain d'inégalité où ce sont des rapports de pouvoir, de hiérarchie et de domination qui se tissent entre les sexes. Ces rapports inégaux qu'entretiennent les adolescent.e.s au sein de l'institution scolaire nous renseignent sur les rapports sociaux de sexe au sein de la société haïtienne.

Les attitudes des adolescent-e-s rencontrées dans le cadre de cette étude sont majoritairement sexistes. Le sexisme concentre cette caractéristique traditionnelle qui transcende les sociétés et révèle le déséquilibre social, politique et historique entre les sexes : que ce soit au niveau des possessions et au niveau des privilèges. La société haïtienne n'échappe pas à cet état de fait qui établit traditionnellement des différences de statut entre les hommes et les femmes. Nous l'avons vu avec les adolescents scolarisés qui estiment qu'ils doivent accompagner les filles, les soutenir dans leurs travaux scolaires alors qu'ils reçoivent les mêmes cours et partagent la même salle de classe. Le sexisme bienveillant des adolescents males est d'autant plus subtil qu'il est généralement perçu comme une sorte d'attention normale, faisant fi de tous les stéréotypes de genre qu'il charrie.

### **7.2.2- Discours de la neutralité ou l'invisibilisation des pratiques genrées chez les enseignant.e.s**

Les pratiques éducatives jouent un rôle déterminant dans les rapports sociaux de sexe qui se tissent entre les adolescent.e.s à l'école secondaire en Haïti. Les conceptions des enseignants jouent grandement dans la gestion de la mixité, mais aussi sont susceptibles de participer au renforcement de la reproduction des habitus de genre. L'intérêt ne se porte pas principalement sur les différences constatées ou présumées entre les sexes mais sur le fonctionnement de l'institution, où et comment s'inscrit la différence des sexes dans l'organisation et la vie même d'une école. Comme le souligne Jean-Claude Forquin :

« ce qui s'enseigne, c'est (...) moins la culture que cette part ou cette image idéalisée de la culture qui fait l'objet d'une approbation sociale et en constitue en quelque sorte la "version autorisée", la "face légitime" » même s'ils sont tous enseignants, même s'ils ont reçu la même formation professionnelle et ont suivi auparavant des études générales comparables, les maîtres n'ont pas trait pour trait le même habitus, n'investissent pas dans leur enseignement les mêmes schèmes générateurs de contenus, les mêmes images de la culture et de l'excellence, les mêmes valeurs ». (Forquin, 1996 : 15).

Les professeur-e-s ne sont pas formé-e-s à la problématique du genre et l'extirpent tout bonnement de leurs discours. D'autres n'ont qu'une connaissance limitée de la problématique du genre qui renforce les stéréotypes et font percevoir l'inégalité sous le fond du naturalisme. De plus, en dépit des efforts réalisés par les écoles dites progressistes, dont le Cours Privé Edmé, qui s'opposent à un cursus scolaire traditionnel, il y a lieu de constater que l'adoption de certains principes régulateurs ne s'allient pas à l'enjeu de l'égalité filles/garçons comme on l'a vu avec les élèves interrogés, mais comme allant de soi. La volonté est chez les professeurs qui jugent nécessaire d'en faire un principe ; mais nous ne l'avons pas trouvé chez les directeurs d'école interrogés. Un directeur d'école témoigne : « Nous nous efforçons de donner une éducation de qualité dans notre établissement. Aucune différence n'est portée quant à la provenance des élèves, à leur sexe ou autres. Chaque professeur est libre de dispenser son cours ; il est tenu de faire montre du respect de tout le monde, c'est tout. » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'étudiante).

Dynamiser la mixité n'est pas une préoccupation globale qui exige la mobilisation d'efforts communs, comme on l'a vu bien à travers plusieurs de nos exemples. La neutralité supposée des savoirs scolaires ne favorise pas la remise en question de la place des femmes et des filles au sein des rapports entre les sexe, non plus. Or, ce serait là un moyen de faire basculer les clichés sexistes et du coup faire reculer l'inégalité entre les pouvoirs détenus par chacun des groupes sexués. La liberté pédagogique n'est pas une liberté qui embrasse ce qui pourtant saute sur les yeux : l'asymétrie des pouvoirs entre filles et garçons dans la classe et hors de la classe.

### **7.2.3- L'opposition des sexes, un enracinement dans la structure sociale**

Des rôles inégalitaires sont profondément enracinés dans la structure sociale qui impose l'opposition entre les sexes comme la seule option de coopération. L'ethnologue Margareth Mead citée par Elisabeth Badinter (1986) étudiant les sociétés primitives et les relations hommes-femmes qui s'y tissaient a pu démontrer qu'aucune société, même celles dites matrilineaires et qui s'appuyaient sur une certaine valorisation de la figure de la mère, n'a éliminé les traces de la domination masculine. Selon l'auteure, cette lourde tribu continue encore aujourd'hui (dans le cas de la société américaine) en dépit des diverses remises en question du pouvoir masculin et des avancées qui propulsent les femmes au-delà de leurs simples rôles de génitrices. Ces paramètres de la société patriarcale deviennent perceptibles en

dépit de leur manque de ressemblance avec « l'image traditionnelle du père tout-puissant ». (Badinter,1986 :136). Elle revêt des formes variées et se consacre notamment dans l'institution du mariage où la femme tient lieu d'échange et de perpétuation de la mainmise masculine sur son destin Cela provoque une carence de modèles due à un déficit historique pour les femmes et les filles elles-mêmes.

Badinter postule que la division sexuelle du travail est une constante, un fait qui tient ses origines depuis la substitution de la chasse pour satisfaire les besoins alimentaires dans l'ère néolithique à la sédentarisation ». Les nouvelles connaissances acquises sur les animaux et les cultures, instaurent d'emblée une entente entre les sexes, qu'Élisabeth Badinter qualifie de « contrat sexuel. » (Badinter, 1986 : 6). Certaines tâches deviennent spécifiques et font évoluer les connaissances spécifiques des femmes vers le sensoriel et les hommes vers la technique. Il va sans dire que la domestication des animaux et des plantes va de pair avec une domestication de la femme qui offre le plus clair de son temps à la gestion des enfants et à prendre soin de la famille. En lieu et place d'une valorisation de leur complémentarité, plus d'avantages seront dévolus aux hommes qui s'attribuent les bases des ententes politiques entre les groupes rivaux, dont on sait que les femmes serviront de biens d'échanges, pour répéter Claude Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 1949). La séparation sexuée des comportements et des jeux, chez les adolescents scolarisés, aussi spontanées qu'ils puissent paraître obéissent à la logique de la séparation des sexes et de la dissemblance. Les jeux de même que les attitudes sont différentes comme dans la vie de tous les jours, hormis certaines exceptions comme on l'a vu pour les garçons du Cours Privé Edmé. Les différences s'accroissent en dépit de la neutralité pédagogique déclarée. Un enseignant nous confie en ce sens : « C'est un leurre de croire que les professeurs ont une préférence pour les filles, en dépit de leur plus grande réception en salle de classe. Elles disputent beaucoup plus entre elles ; de mon côté, j'essaie toujours de maintenir une certaine distance entre elles et d'éviter les malentendus » (Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'auteure).

Les perceptions considérant les filles toujours introverties d'un côté, et les garçons turbulents de l'autre, serait un élément significatif de la différence des sexes qui se postule comme élément significatif, central ou non, de la situation par les acteurs sociaux. Les enseignants ont tendance à utiliser les différences de comportements pour faciliter l'organisation de la classe. Certaines qualifications telles que « élèves sages », « bonnes élèves », « bonnes camarades aidant leurs camarades », sont attribuées aux filles et les

encouragent dans des rôles fortement différenciés. C'est fondamental dans les relations avec les enseignants hommes ou femmes et dans l'environnement académique en général. Dans le même temps, la socialisation de l'intérieur, dans la gestion des choses et des relations, l'école apporte un renforcement à cette socialisation féminine traditionnelle et de la division sexuelle du travail. Valorisation paradoxale qui renforce l'enfermement identitaire. Un autre professeur interviewé, déclare à ce propos : « Les filles sont plus réceptives aux principes ; c'est un fait qu'on ne peut pas nier. Chaque sexe développe son propre rapport à tout ce qui se passe dans l'établissement scolaire » Extrait d'entretien, enquête de terrain de l'auteure).

L'éducation différentielle s'appuie sur l'idée fondamentale d'un dualisme exclusif. La ressemblance des aptitudes entre hommes et femmes est délaissée pour une institutionnalisation des différences. L'éducation commune défendue depuis des lustres pour fonder l'égalité se révèle prise au piège des interactions et rapports interindividuels nullement égalitaires. Les rapports entre filles et garçons, entre enseignant.e.s et élèves s'inscrivent dans la continuité de l'idéologie patriarcale dont la base est l'asymétrie des attributs dits masculins et féminins, et de pouvoir inégal entre les sexes. L'épanouissement et l'occultation des capacités féminines se perdent dans des conceptions traditionnelles qui se reproduisent infiniment dans les rapports pédagogiques. La coexistence ou la mixité scolaire ne s'ouvre pas automatiquement sur une culture de la mixité sociale.

Les interactions sociales entre les adolescent-e-s de l'école secondaire en Haïti font montre d'attitudes et de comportements différents suivant leur sexe. Dans le cas des adolescent.e.s scolarisé.e.s de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince, on a observé des rapports sociaux de sexe où hiérarchisation, domination et différenciation des rôles de genre prennent tout leur sens. Ces rôles sont soit encouragés, soit orchestrés par les groupes de pairs ou groupes de sexes. Les antagonismes entre les groupes sont à la base de la construction identitaire. Ces constructions sociales, qui suivent un cheminement qui fait que les rôles sont non-interchangeables, confortent des positions rigides et participent à la construction d'un soi sexué et différencié chez les adolescent.e.s. L'expérience scolaire conduit à des catégories conceptuelles opposées où les garçons incarnent la force, le défi, la mobilité alors que les filles se positionnent en tout leur contraire. Une communauté d'habitus se transforme en une seconde nature. Par la régularité des rôles se produit une accoutumance et une spécification suivant qu'il s'agit d'un adolescent ou d'une adolescente. Le féminin se construit différemment du masculin dans la reproduction d'un ensemble de traits réifiés et répétitifs. Il

Il y a une place confortable puisque non remise en question pour chaque sexe qui s'aligne sur le système sexiste de la société. Cette place instaure un ordre hiérarchique entre les sexes qui perpétue les discriminations où les femmes où les filles se profilent en des êtres inférieurs.

Les assignations suivant le sexe des adolescent.e.s scolarisées contribuent au processus identitaire différencié. L'investissement dans les tâches privées, créent des désavantages probants pour la fille et susceptibles de provoquer une réduction de perspectives à l'avenir. C'est un terrain propice pour une dissemblance d'aptitudes chez les adolescentes et les adolescents.

**Conclusion générale : Développer une culture de l'égalité**

## **Conclusion générale : Développer une culture de l'égalité**

Nous avons étudié dans ce mémoire de licence la problématique de l'éducation différentielle des adolescent-e-s à l'école secondaire mixte de la zone métropolitaine de Port-au-Prince. Les travaux de recherche abordant la problématique de genre que nous avons consultés soulèvent surtout des préoccupations liées au sexisme à l'école maternelle, et aux représentations sociales genrées dans les manuels didactiques. Des clichés véhiculant l'inégalité entre les sexes, en dépit de l'évolution des rapports sociaux de sexe, dans la société haïtienne contemporaine, nous ont poussé à aborder les rapports sociaux de sexe chez les adolescent.e.s scolarisés. Nous avons donc jugé opportun dans ce travail, d'étudier l'éducation au niveau du secondaire et par la même tenter de saisir et d'interpréter l'agencement qui se fait entre les sexes à ce moment crucial dans la vie de l'individu qu'est l'adolescence.

Partant d'une revue de la littérature scientifique existant sur les thèmes centraux de notre sujet et des observations que nous avons effectuées, nous avons pu formuler deux hypothèses, tout d'abord « le processus d'éducation différentielle des adolescent-e-s à l'école secondaire mixte de la région métropolitaine de Port-au-Prince contribue à la reproduction des rapports sociaux de genre dans la mesure où celui-ci active des mécanismes sociaux qui différencient et hiérarchisent les individus selon leur catégorie de sexe en Haïti » ; ensuite, « le processus d'éducation différentielle des élèves des écoles secondaires mixtes en Haïti s'explique par la reproduction des normes et valeurs de genre qui génère une distribution de pouvoir inégal entre adolescents et adolescentes scolarisés ». En vue de la vérification de nos hypothèses, nous nous sommes évertuée à camper les rapports sociaux de sexe dans le cadre éducatif où évoluent les adolescents de trois types (3) d'établissements scolaires mixtes à Port-au-Prince. Nous avons aussi profité pour étudier les rôles et attitudes des catégories sexuées dans ce même environnement.

Notre hypothèse s'est révélée appropriée au cadre d'étude dans la mesure où les pratiques d'enseignement et les interactions entre les adolescent.e.s attestent de la reproduction des pratiques liées au genre. Quand ce ne sont pas des conceptions naturalistes des sexes qui ont la voix au chapitre, ce sont des attitudes de neutralité qui ne veulent pas rendre compte de la gravité de ces rapports ou ils sont tout simplement ignorés. Notre

mémoire de licence, certes limité quant à l'échantillon d'étude, permet de comprendre non seulement la tenue d'une séparation entre les sexes en dépit de la mixité, mais aussi une ségrégation dans les pratiques qui conduisent à l'évitement de l'autre ou un repli sur soi. Nous avons vu que l'adolescent.e subit sa première socialisation ou « socialisation primaire » à la famille mais aussi à l'école qui lui inculque les outils pour s'intégrer socialement en le dotant de normes, de conduites et en lui fixant des limites. Nous avons montré que l'école est un agent socialisateur et nous avons découvert qu'elle couvre des pratiques genrées en dépit de son apparente neutralité en nous basant sur les discours et les pratiques des enseignant.e.s. Nous avons pu comprendre que le discours de la neutralité prime sur la dimension genre qui est peu prise en compte dans l'enseignement.

La société haïtienne est traversée par l'idéologie de la différence des sexes qui imprègne les mentalités de représentations sociales toutes faites des hommes et des femmes. Les rapports sociaux de sexe pénètrent tous les interstices sociaux en reproduisant la domination et la hiérarchisation entre les sexes. Et ce, en dépit des progrès considérables réalisés au niveau des études consacrées au genre et aux efforts effectués dans la mise en place d'un système éducatif plus égalitaire. Il est possible de constater une emprise du genre, source d'inégalité, dans tout l'appareillage social. Judith Butler (2006) a fait mention de la répétitivité des normes sociales hétérosexuées qui formatent les gens, parfois sans même qu'on s'en rende compte. Or, cette orchestration sociale du genre rend subtile l'inégalité. Il faut rappeler que le genre postule une conception binaire des sexes qui reproduit des inégalités qu'on a tendance à ignorer ou parce qu'elles arrangent un groupe d'individus privilégiés qui détiennent les espaces de pouvoir et de décision et c'est ce que nous avons observé avec les adolescent.e.s évoluant dans les écoles étudiées.

L'éducation participe à un travail de valorisation des hommes en même temps qu'elle confine les femmes dans des positions subalternes. D'une part, ce travail conforte les hommes en leur permettant de croire en une virilité et une supériorité construite tellement depuis longtemps que les mentalités peinent à suivre les évolutions ; d'autre part, il construit les femmes comme des êtres fragiles, de moindre capacité intellectuelle, destinées à remplir « des tâches qui allègent l'existence des hommes », pour répéter une expression chère à Colette Guillaumin (1976). Or, ces différences d'attributs ne détiennent pas la même valeur sociale selon le schéma tracé par l'ordre social inégalitaire. Si certaines recherches soulignent comment l'école favorise l'apprentissage de la différenciation dès le plus jeune âge, les



valeurs traditionnelles qui accompagnent les représentations sociales ne changent pas à l'adolescence considérée comme une période de remise en question ; elle révèle de préférence le durcissement ou la continuation de ces rapports inégalitaires qui affectent le comportement des jeunes. Toute leur éducation débouche sur des normes et des valeurs différentielles qui posent des limites non interchangeables.

Notre travail permet de comprendre que la mixité scolaire, qui est une avancée dans les façons de concevoir les rapports entre les sexes dans l'éducation, ne permet pas d'établir de réels rapports égalitaires à l'école secondaire en Haïti. Notre travail de terrain met en lumière des rapports de compétition et de dévalorisation des filles, de ségrégation et de hiérarchisation des adolescentes. C'est un sombre tableau du sexisme qui s'affiche dans les interactions des élèves étudiés. Si les garçons s'affichent en sexe fort, supérieur, les filles développent des rapports de passivité et de mise à l'écart. Toutefois, ce tableau bien que récurrent n'est pas absolu ; il s'ensuit des rapports pro-égalitaires quand les conditions économiques de vie des parents des élèves sont plus élevées. En raison du nombre restreint d'école et d'élèves étudiés, nous ne pouvons pas nous permettre de généraliser les résultats obtenus, toutefois ces derniers sont susceptibles de révéler une différence de traitement « du genre » en fonction de la classe sociale.

Nous avons réalisé que des conceptions sur les comportements pro ou inégalitaires sont considérés comme allant de soi, car ils ne relèvent d'injonction ni de conception bi-catégorielle. Toutefois, ils instaurent des rôles sexuels différents dans les différentes structures étudiées et nous avons pu comprendre que le genre scolaire, qui est le fait de développer des habitudes de schémas genrés s'appuyant sur une culture de genre, se poursuit. La culture de genre défavorise les filles en les projetant comme des personnes de seconde zone. La distribution de pouvoir est si inégale entre les adolescent.e.s qu'elle reconduit des stéréotypes vieux de plusieurs siècles qui affectent les représentations qui sont susceptibles d'impacter négativement les capacités intellectuelles des filles. Nous avons observé également combien les rapports sociaux de genre peuvent être défavorables pour les trajectoires scolaires des filles. Par ailleurs, les enseignant.e.s ne sont pas moins épargnés par la reproduction d'idées conservatrices des rapports entre hommes et femmes en dépit des discours critiques tenus sur le fonctionnement de l'école en Haïti. L'école, en dépit de sa fonction d'émancipation des individus, est un espace d'inégalités entre les sexes. Par ailleurs, la vie éducative est dominée par des rapports inégalitaires qui interviennent dans la construction des identités sexuelles

différenciées. Les rôles sexuels y sont distribués inégalement suivant une conception naturaliste avec des impacts sur les relations entre pairs.

Nous avons compris, comme susmentionné, après la réalisation de notre travail de terrain, que les rapports sociaux de sexe entre adolescents à l'école secondaire se manifestent différemment en fonction de l'origine sociale des élèves. Cet aspect bien que pas approfondi est susceptible être révélateur pour les études de genre en Haïti. Les cultures sont différentes selon qu'on considère l'origine sociale des adolescent-e-s. En fait, la perspective intersectionnelle initiée par Danièle Kergoat a déjà abordé l'interrelation des rapports de domination entre le genre, la classe et le sexe et cette perspective s'est révélée profitable pour comprendre l'imbrication de ces rapports. Le travail de Kergoat peut aider à la compréhension de la reproduction des schémas de genre en fonction de la classe sociale en Haïti. Si la mixité en milieu scolaire n'empêche pas la persistance des représentations sexuées toutefois elle demeure un terrain de conflit des identités de genre. Il importe maintenant de combattre les caractéristiques essentielles qui campent les adolescents en êtres supérieurs et les adolescentes en êtres inférieurs.

Notre travail offre des perspectives intéressantes pour notre champ disciplinaire qui est le travail social. Surtout que l'existence d'une intervention féministe est chère à la discipline et permet d'appréhender des réalités imbriquées ainsi que les discriminations croisées. Michèle Bourgon (1987) a proposé un modèle d'intervention féministe en termes de rapports sociaux en Travail social. Dans son approche qui se fonde sur trois prémisses ; les comportements et actions des gens sont étroitement liés aux ressources auxquelles ils ont accès ; la deuxième prémisses s'attaque aux idées selon lesquelles l'individu est maître de son destin et responsable de ce qui lui arrive, soit en bien ou en mal ; et enfin une troisième prémisses, qui vient des deux premières proposant « une profonde transformation des rapports sociaux dominants et des structures actuelles » (Bourgon, 1987 : 251). L'approche féministe en Travail social soutient qu'une éducation à l'égalité s'impose comme une perspective nécessaire afin que les enseignant.e.s et les élèves puissent s'affranchir du carcan du genre. Cette éducation à l'égalité doit être porteuse d'idées neuves et progressistes, elle doit déconstruire les idées reçues, toutes faites, figées qui composent la socialisation dans les différentes sphères d'intégration de l'individu qu'elles soient familiales, religieuses ou scolaires. Il faut un travail méthodique de déconstruction des clichés sexistes qui entravent les progrès en termes de rapports sociaux de sexe. Les luttes féministes et les institutions

d'enseignement doivent contribuer à accoucher ce progrès. Pour les enseignant.e.s, ils/elles doivent encourager les filles et les garçons à s'investir dans des activités similaires, que ce soit pour les matières, mais aussi en classe, une égalité dans le temps de parole, ce qui concerne l'accompagnement, les remarques en salle de classe, pour ne citer que ceux-là. Il faut donner place à une mixité effective qui prend en compte l'empreinte du sexisme dans tous les domaines y compris l'éducation et la formation des professeur.e.s. En résumé, il faut encourager, développer une politique éducative qui va au-delà de la mixité numérique ou d'une simple cohabitation entre les sexes pour rendre effective une éducation non sexiste et réellement inclusive.

## Bibliographie

- Adichie, C. (2018), *Nous sommes tous des féministes*, Barcelone : Editions Gallimard.
- Albarello, L. (2011), *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*, Bruxelles : De Boeck.
- Balibar, E. & Wallerstein I. (1988), *Race, nation, classe, les identités ambiguës*, Paris : La Découverte.
- Beaud, S. & Weber, F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte.
- Becker, S. H. (2004), *Écrire les sciences sociales*. Paris : Économica.
- Becker, S. H. (1988), *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences humaines et sociales*, Paris : La Découverte.
- Berger, P. (2006), *Invitation à la sociologie*, Paris : La Découverte.
- Berger, P & Luckmann, T. (1996), *La construction sociale de la réalité*, Deuxième édition, Paris : Armand Colin.
- Berteaux, D. (1997), *Le récit de vie*, Paris : Armand Colin.
- Bihl, A. & Pfefferkorn, R. (2002), *Hommes/ femmes, quelle égalité ?*, Paris : Les Éditions de l'Atelier/ Éditions Ouvrières.
- Bourdieu, P & Passeron, J.-C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du Système d'enseignement*, Paris : Édition de Minuit.
- Bonnewitz, P & Bourdieu, P. (2004), *Vie. Oeuvres. Concepts*, 2ème Edition, Paris : Ellipses.
- Bourgon, M. (1987), « *L'approche féministe en termes de rapports sociaux ou l'art de survivre sur la corde raide en talons hauts !* », Volume 36, numéro 2-3, Québec : in *Approches intégrées*.
- Célestins Saurel, M. (2000), *Les Stéréotypes Sexuels Dans Les Livres Scolaires Haïtiens*, Port-au-Prince : Imprimerie Henry Deschamps.
- Couette, C. (1992). *Si on parlait d'éducation ? Pour un nouveau projet de société*, Paris : ULB Editeur.
- Davis, A. (2007). *Femmes, race et classe*, Paris : Antoinette Fouque.
- Dawn, (1992), *Femmes du Sud, Autres voix pour le XXI siècle*, Paris : Côté-Femmes.

- Delima, P. (2004), *Apprendre et punir à l'Ecole haïtienne, La violence de l'Ecole haïtienne*, Québec : Les Éditions Mémoire.
- Delphy, C. (2009), *L'ennemi principal, Economie politique du patriarcat I*, Paris : Syllepse, Col. Nouvelles questions féministes.
- Delphy, C. (2001), *L'ennemi principal, penser le genre II*, Paris : Syllepse, Col Nouvelles questions féministes.
- Dorlin, E. (2006), *La matrice de la Race, généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*, Paris : La Découverte.
- Dolto, F. (1988), *La cause des adolescents*, Paris : Editions Laffont.
- Dorlin, E. (2008), *Sexe, genre et sexualités*, Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1997), *Sociologie de l'éducation*, 6ème édition, Paris : Ed. Quadrige.
- Falquet, J. (2008), *De gré ou de force, les femmes dans la mondialisation*, Paris : La dispute.
- Falquet, J & Lada, E. & Rabeaud, A. (Coord). (Ré-) *Articulation des rapports Sociaux de Sexe, Classe et « Race »*, Paris : Cahiers du CEDREF.
- Gaulejac (De), V. (1987), *Névroses de classe*, Paris : Hommes et Groupes.
- Gaussel, M (2016), *Education des filles et des garçons : Paradoxes et inégalités*, no 12, Paris : IFE.
- Gilbert, M (2001), *Lutttes des femmes et lutttes sociales en Haïti*, Port-au-Prince : Imprimeur II.
- Guidère, M. (2003), *Mythologie de la recherche*, Paris : Ellipses Editions.
- Guillaumin, C. (2002), *L'idéologie raciste, genèse et actuel langage*, Paris : Gallimard.
- Guillaumin, C. (1992), *Sexe, Race et Pratique du pouvoir, L'idée de nature*, Paris : Coté femmes.
- Guillaumin, C. (1978), *Pratique du pouvoir et idée de nature : l'appropriation des femmes, Nouvelles questions féministes et idées féministes* in *Nouvelles Questions féministes*, # 3, Paris : Éditions antipodes.
- Gravitz, M. (2000), *Méthodes des sciences sociales*, 11ème édition. Paris : Dalloz.
- Halimi, G. (2010), *La cause des femmes*, Paris : Editions Gallimard.

- Héritier, F. (2002), *Masculin/Féminin II : Dissoudre la Hiérarchie*, Paris : Odile Jacob.
- Jeammet, P. (2004), *Comment comprendre les pathologies mentales de l'adolescence ?* 5<sup>ème</sup> édition, Comprendre les Jeunes, Paris : PUF.
- Joseph, R-M. (2007), *Genre, Travail et migration : Le cas des femmes haïtiennes en France*, Mémoire de Master I, Université Paris 7.
- Joseph, R-M. (2008), *Domesticité des paysannes migrantes à Port-au-Prince, et déclassement professionnel des femmes haïtiennes migrantes en France*, Mémoire de Master II, Université Paris 7.
- Lacasse J. (1991), *Introduction à la méthodologie utilisée en Sciences Humaines*, Canada : Éditions Études Vivantes.
- Lamour, S. (2015), *Le statut paradoxal des femmes en Haïti*, Paris : Ibis Rouge.
- Lowy I & Rouch H. (2003), *La distinction entre sexe et genre, une histoire entre biologie et culture*, Cahiers du genre #34, Paris : L'Harmattan.
- Lorval, K. (2018), *Représentations du corps féminin dans la publicité télévisée dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince*, Mémoire de licence en Service social à la Faculté des Sciences Humaines, Port-au-Prince.
- Marc, E. (2004), *La construction identitaire de l'individu*, Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Mars, J-P. (2013), *La vocation de l'élite*, Port-au-Prince : Les Editions Fardin, nouvelle édition.
- Masson, S. (2006), « *Genre, classe, race : décoloniser le féminisme dans un contexte mondialisé. Réflexion à partir de la lutte des femmes indiennes au Chiapas* », Nouvelles Questions Féministes, Volume.25, #3, Paris : Antipodes.
- Mathieu, N. (1991), *L'anatomie politique, catégorisation et idéologies du sexe*, Paris : Coté femmes.
- Michel, A (1979), *Le féminisme : Que sais-je ?*, Paris : PUF
- Michel, J. (2009), *De la domination de la mode et des marques étrangères sur les jeunes de Pétion-ville*, Mémoire de licence en sociologie présenté à la Faculté des Sciences Humaines, Port-au-Prince.

Mieyaa, Yoan et Al. (2012), « *La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : les rôles de l'identité sexée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons* », Paris : in OSP.

Molinier P. (2004), « *Psychodynamique du travail en rapports sociaux de sexe* », no. 97, Travail et Emploi, Paris : Etudes.

Mucchielli A. (1990), *L'identité*, Paris : PUF, Col. Que sais-je ?

Nicole C. M. (dir.), (1985), *L'arraisonnement des femmes. Essais en anthropologie des sexes*, Paris : Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Quentel, J-C. (2004), *L'adolescence et ses fondements anthropologiques*, Comprendre les jeunes, # 5, Paris : PUF.

Perret M. C. & Ladme, F. (1997), *Adolescence et Psychanalyse*, Paris : Gallica.

Phanord, K. (2007). « *La domination masculine dans les matériels didactiques au préscolaire haïtien* », mémoire de licence présenté à la Faculté des Sciences Humaines, Port-au-Prince.

Quivy R. & Campenhout.V. (1995), *Manuel de recherches en Sciences sociales*, Paris : Dunod.

Richard, A. & Devreux, A. (1992), *Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique*, Volume 5, Paris : Femmes au travail.

Rocher, G. (1992), *Introduction à la sociologie générale*, Tome 1. L'action sociale, Paris : Editions HMH.

Sayad, A. (1991), *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles : De Boeck universitaires.

Tabet, P. (2004). *La grande Arnaque, sexualité des femmes et échange economico-sexuel*, Paris : L'Harmattan.

Tiguetti, C & Michèle. (2002), *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Paris : PUF.

Trouillot Ménard, E. (2013), « *L'éducation en Haïti : L'inégalité économique et sociale et question de genre. La femme dans l'enseignement supérieur* », vol. 2, Port-au-Prince : Haïti Perspectives.

Van Der Maren J.-M (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2<sup>ème</sup> édition, Bruxelles : Éditions De Boeck.





## **Annexes**

## *Annexe 1*

Port-au-Prince, le.....2018

Lettre aux directeurs et directrices d'école

De : Jeanne-Elsa Chéry

A :

Madame/Monsieur

Je suis Jeanne-Elsa Chéry, étudiante mémorand en Service Social à la Faculté des Sciences Humaines (FASCH) de l'Université d'Etat d'Haïti. Pour obtenir ma licence, il m'est fait l'obligation de présenter un mémoire de sortie. C'est dans cette perspective que je réalise actuellement une recherche sur l'éducation différentielle des adolescent.e.s à l'école secondaire dans la région métropolitaine de Port-au-Prince.

Cette étude devrait s'étendre sur l'ensemble des jeunes des deux sexes âgés de 16 à 20 ans, qui fréquentent les établissements scolaires de la région métropolitaine. Mais pour des soucis de faisabilité et par manque de moyen, je vais me contenter d'un échantillon de trente (30) élèves, fréquentant trois écoles à Port-au-Prince. C'est ainsi que votre établissement été choisi.e de façon aléatoire dans le cadre de ce travail.

Je vous garantis la pleine confidentialité des informations que j'aurai recueillies tout au cours de ce travail.

Je vous remercie de votre collaboration et vous prie de recevoir mes salutations distinguées.

Jeanne-Elsa Chéry

## *Annexe 2*

### **Guide d'entretien semi-directif avec les enseignants des écoles secondaires en Haïti**

- 1- Pouvez-vous vous présenter s'il vous plait ?
- 2- Parlez-nous un peu de votre parcours professionnel. Pourquoi avez-vous fait choix du métier d'enseignant ?
- 3- Quelle est votre impression de ce milieu, et quel en est votre niveau de satisfaction ?
- 4- Quelle place pensez-vous que l'instruction scolaire doit occuper dans la société haïtienne ?
- 5- Comment comprenez-vous la répartition des tâches lors des activités scolaires et parascolaires organisées dans votre établissement?
- 6- Qu'est-ce que l'identité selon vous ?
- 7- Comment l'école participe-t-elle dans la construction identitaire des filles et des garçons, selon vous?
- 8- Citez les normes et valeurs que vous essayez d'inculquer à vos élèves en dispensant vos cours ; vous arrive-t-il d'aborder les filles différemment des garçons ?
- 9- Qu'est-ce que vous entendez par l'égalité des sexes?
- 10- Quels sont les obstacles que vous identifiez à l'égalité des sexes dans le système éducatif haïtien?

### ***Annexe 3***

#### **Guide d'entretien semi-directif avec les élèves d'écoles secondaires en Haïti**

- 1- Pouvez-vous vous présenter s'il vous plait ?
- 2- Parlez-nous de votre parcours scolaire.
- 3- Qu'est-ce qui vous motive à poursuivre vos études secondaires ?
- 4- L'excellence scolaire diffère-t-elle selon vous quand il s'agit d'une fille ou d'un garçon ?
- 5- Comment se déroulent les rapports entre filles et garçons à votre établissement scolaire ?
- 5 – - Participez-vous à des groupes, comité de classe, association, etc?
- 7- Comment répartissez-vous les tâches dans les activités extrascolaires comme l'organisation des journées récréatives et les groupes de travail à l'extérieur de la classe ?
- 8- Combien de temps accordez-vous en moyenne chaque semaine aux activités scolaires/versus activités domestiques ?
- 9- Dans quelle carrière comptez-vous vous lancer après vos études scolaires ?
- 10- Quelles sont les raisons pour lesquelles vous aimeriez poursuivre cette carrière ?

## ***Annexe 4***

### **Echantillon d'entrevue - Professeur**

Myen gen 32 lane. Mwen yon fòmasyon nan Art dramatique. Mwen te pran l « Théâtre national » ki fasilite m fè kou konsa san pwoblèm. Mwen bay kou sa nan nouvo segondè 1 annatandan mwen nome ; lè m nome m ap fè l nan segondè 2 ak 3.

Pakou pwofesyonèl mwen koumanse ak eskolarite m mwen fè nan Faculté d'Ethnologie nan Anthropol-Sociologie. Aprèsa mwen gen yon fòmasyon nan Art Dramatique mwen te pran nan teyat nasyonal.

Mwen vin Anseyan ; premyèman ann di an Ayiti, li difisil pou fè chwa filyè yo, karyè yo. oubyen oryantasyon pwofesyonèl yo; lè w konnen pa egzanp ou fin fè yon fakilte pa gen okenn kote yo akeyi w. Apre sa nan chache travay, mwen te fè kou nan yon lise Jean Jacques Dessalines, apres a m vin gen yon transfè pou kafou fèy ki te tou pre.

Sa fè 7 lane depi m ap anseye.

Sistèm edikatif la, mwen paka pale de sistèm edikatif lan san m pa pale de sistèm tradisyonèl la; gen nouvo segondè ministè a pran desizyon pou l fenk entegre nan sistèm edikatif la, ann ta di metòd aprantisaj yo diferan .Nan tradisyonèl lan, nou te itilize apwòch pa objektik men nan nouvo segondè a nou itilize l pa konpetans ; pou nouvo segondè a mwen sou swaf mwen jiskaprezan ; mwen poko satisfè ak sa nouvo segondè a devni. Sa vle di jiskaprezan poko gen pwofesè ki pran fòmasyon pou vin anseye nan nouvo segondè, se chache n ap chache pwofesè e ministè a pa fè okenn efò pou fòme pwofesè ki fè m kwè demen ap pi tris. Paske lekòl tradisyonèl te konn fè elèv reto bat *night*, rete konekte avèk liv, tandiske ou vin gen yon nouvo segondè ki san ke ni tèt ki vin fè elèv parese. W ap fòme de sitwayen rate. Mwen ensatistè, mwen rete sou swaf mwen; sa lekòl devni jodia; mwen pa konprann ni.

Ann di sila ki li nan gwo liv yo oswa gwo zotobre k ap panse sou edikasyon yo, yo di w kareman si w vle detwi yon nasyon, detwi yon sosyete, atake sistèm edikatif li, bay de sitwayen pachiman e deseni k ap swiv yo m ba w garanti w ap fini ak sosyete sila a. Ebyen, edikasyon an jwe wòl de « vecteur directeur » comme « agent de socialisation », yo tankou lekòl, legliz, menmjan lafamiy. Ann di se lekòl ki oryante sitwayen yo ; ann di modèl sitwayen an bezwen an; ann ta di se lekòl ki modle l. Se edikasyon ki fè travay sa. Ann ta di travay sa ki se baz edikasyon elèv yo, ann ta di sistèm edikatif sa s on sistèm edikatif k ap fòme de sitwayen rate, de sitwayen moribon. Ebyen ou vin wè edikasyon sa li pa vin la pou oryante elèv yo, men sitwayen an pèdi li pa konn misyon l, li pa patisipe nan aktivite sosyete a, ki vin fè sistèm edikatif nou an li pa oryante sitwayen yo pou sosyete nou bezwen an .

Kesyon sa se yon trè bèl kesyon ; li pap chita nan nouvo segondè an. Lè n konnen nouvo segondè a mande pou timoun yo patisipe anpil nan kou yo, e nan Lycée national de Carrefour Feuilles fò m reponn ou dirèkteman, fò m di nou anreta paske sal yo gen twòp elèv. Pwofesè yo vin pa alèz ; sa vle di pwofesè yo kanpe devan ap met bèt; san w pa wè elèv yo k ap patisipe nan kou yo vre. E si elèv yo pa patisipe pwofesè yo vin pa ka bay devwa; li vin gen plis fèy pou korije. De sal ki gen 150-160 elèv, se pa posib !

Pwofesè a ta byen renmen evalye elèv yo, fè yo patisipe nan yon kou. Men nou ta di satisfaksyon an si n ta pran l pa sèks, toujou gen tandans mesye yo plis sou sa; sitou nan kesyon y ap poze, epi entèvasyon y ap fè nan sal la. Epitou se menm jan ak sosyete a medam yo toujou rete sou kote. Yo toujou gen yon « rôle d'observateur » nan sal klas yo. Sa kab rive tou ou rantre nan de sal, kote w jwenn de fanm lidè kote w jwenn de fanm ki ap patisipe nan aktivite sal yo, k ap poze kesyon.

Nou tout konnen ke sosyete ayisyèn nan se yon sosyete patriyaka, kote chapant sosyete a se sou gason an li repoze, ebyen kounya w ap wè nan tout aktivite kote moun ap pran lapawòl , w ap wè mesye yo se yo ki domine l; pa egzanp paleman.

Pou m byen di, pa egzanp nan legliz, n ap wè se gwo efò k ap fèt pou gen de fanm ki pastè. Ebyen jan sosyete a striktire, li ba w mesye yo nan tout kote pou pran pawòl, foutbòl, eksetera. Kote ki gen deba k ap fèt, w ap wè se mesye yo ki ladan l; medam yo pa ladan l. Se sak fè nan sosyete, ou toujou jwenn de fi ki plis okipe tach domestik yo, lave, pase. Alòs kote pou yo pran pawòl lan, yo pa vrèman parèt. Si se lakay yo, yo pa abitye pale. Sosyete a pa fasilite yo pran pawòl, pou yo nan de espas pou y ap pran desizyon pou y ap pale ak moun de

tanzantan. Bon mwen parapò ak koze de militans mwen pou m ap pale ak moun nan de òganizasyon kominotè, lè m ap fè eleksyon, sa yo rele diskriminasyon pozitif la m fè l. M ankouraje lidèchip lakay fanm, se pa kapasite yo pa genyen men defwa yo pè moun, gen yon latriye bagay ki anchene yo, ki anpeche yo patisipe. Pou m rezime kesyon an, mesye yo patisipe plis, mwen te kab di, prè de 70, 80% nan sal yo konparativman ak medam yo.

Rapò yo a m kab di jiskaprezan se yon rapò de kamaradri sa pa rive souvan pou w wè de konfli eklate ant tigason ak tifi. Se souvan mesye yo ant yo ki estime swa yo gen fòs; y ap kreye de konfli ant yo. Men sa kab rive; gen yon konfli santimantal; ka gen de fas ak fas gason ak fi. Men pou tan mwen genyen nan Lycée national de Carrefour Feuilles sa pa rive souvan pou w wè de konfli eklate nan mitan tifi ak tigason. Se gen dwa mesye yo santi yo gen pi gwo ponyèt. Li toujou prè pou l bat fi yo, men yo rive jere sa « à l'amiable. »

Ann ta di idantite a se yon konstriksyon. Si se yon konstriksyon ; nou k ab di lekòl pèmèt elèv yo konstwi idantite yo, fòje ideyal yo, pwojte modèl endividi yo vle ye a. Ann ta di ajan sosyalizasyon yo fè travay sa, men ann ta di nou wè lekòl kòm pi gran ajan sosyalizasyon, kant a konstriksyon idantite a paske se etan w lekòl ou koumanse devlope leadership lakay ou; si nan komite sal de klas yo, w ap pran pawòl devan de moun de tanzantan; n ap moute de strikti, de gwoup travay de tanzantan; devwa ansanm, ki pèmèt leadership la angaje, ke idantite a koumanse konstwi.

An prensip, se valè ki pou ede yo vanse nan lavi : lwayote, respè tout moun, sans responsabilite

Non mwen pa t resevwa okenn kou sou egalite fanm ak gason depi m ap anseye ; pa gen kou sa yo, sof kou sou pedagoji ki kapab oryante w nan sans sa a.

Egalite se avan tou, konnen fi ak gason se moun, yo dwe gen menm respè, ak menm tretman an.

### **Annexe 3**

#### **Echantillon d'entrevue - Elève**

J'ai 19 ans. Je suis en terminale. J'habite à Fermathe.

Je viens à l'école pour me former et me fixer de meilleurs buts dans la vie.

Bon, au préscolaire, ça a été mais quand je suis arrivé en primaire ça a été beaucoup plus difficile, parce que j'ai eu quelques problèmes à gérer les flux d'information, parce que je lisais beaucoup, je m'instruisais beaucoup et j'avais quelques confusions surtout quand j'arrivais sur les feuilles d'examen, cela me stressait. Parce que en plus des recherches que je faisais, j'avais aussi des leçons qui étaient assez intéressantes. C'est arrivé jusqu'au début du cycle secondaire. J'étais malheureusement dans une école qui avait un encadrement qui n'était pas très soutenu. Et cela m'a donné un mental *breakdown* et mes parents pensaient aussi qu'ils avaient perdu leur enfant sur le plan académique et j'ai été aussi beaucoup victime de pressions sociale. Mais quand je suis arrivé ici, c'est la seule école qui a pu me diagnostiquer de dyslexie et qui a pu m'aider avec ce problème et aussi c'est la seule école qui a pu me permettre de gérer mes flux d'information, gérer la manière dont je devais maîtriser mes flux d'information, en gros, ils m'ont permis d'atteindre mon vrai potentiel.

De façon générale, je ne suis pas satisfait du tout. Hormis certaines écoles qui ont un bon niveau, il y a un trop grand nombre d'écoles qui bousillent aussi le niveau d'éducation et aussi l'Etat haïtien n'a pas une implication assez sérieuse dans l'éducation des jeunes haïtiens. Il y a d'abord l'éducation, le civisme, par exemple il y a la question d'environnement. Bien que l'école soit la première instance de socialisation, c'est l'école qui doit ouvrir les yeux d'un jeune sur les différents problèmes environnementaux et comment on peut traiter ce problème.

On est vraiment tous égaux. On a un rapport qui est sans complexe et je pense que c'est positif; il y a un certain lien qui s'établit entre les filles et les garçons et qui sont favorables pour la vie à venir. Dans le sens de la manière d'agir avec les filles. Savoir qu'elle n'est pas comme un garçon. Savoir qu'il y a une certaine différence, il faut savoir comment la traiter. Savoir qu'il y a certaines activités qu'on ne peut pas faire avec la fille non plus.

Il y a des cotisations; par exemple il y a des classes qui sont beaucoup plus avancées, par exemple, la seconde, la terminale, la première ont un comité qui gère les fonds. On a un comité qui est là pour récolter les fonds. Il y a une cotisation de chaque élève, on a un trésorier. On a un comité central pour la façon dont on va organiser. Certaines fois, on a un président mais par exemple nous, la terminale de cette année, on a décidé de ne pas avoir un



président mais d'avoir un comité qui prend les décisions. Donc on favorise l'opinion de chacun pour trouver une décision.

Bien sûr il y a la culture que j'ai acquise. La manière que je vais me comporter en société. J'analyse les différentes étapes de la vie. Mon identité c'est bien sur la manière dont je réagis mais aussi l'image que je projette, l'identité ne peut pas être faite sans les autres. C'est pourquoi les autres ont un rôle fondamental dans la création de cette identité.

L'école est la première instance qui t'instruit de manière culturelle. Dès l'enfance on a une première instruction. Il y a la littérature et les comptes de fée qui ont une morale, des morales qui vont nous servir toute la vie. Il y a les matières qui nous montrent un autre aspect du monde. Donc, c'est l'ensemble de ces matières qui nous permettent de nous forger nous-mêmes sans que nous ne nous en rendions compte. Mais ce sont les informations que nous avons acquises, qui nous permettent de réagir positivement face aux différentes épreuves de la vie.

Oui, il existe certaines différences sur le point physique et sur le point moral entre les filles et les garçons. Une différence qui est purement basée sur des détails. Sa corpulence n'est pas la même et émotivement, elle ne réagit pas de la même manière que moi mais physiquement, je pense qu'une fille peut atteindre les mêmes capacités physiques que moi. Elle peut être aussi forte. Moi, je pense que les capacités des filles et des garçons sont égales car je crois dans la capacité de tous les êtres humains. On a tous cette capacité de faire quelque chose.

Je pense qu'il y a beaucoup d'élèves qui ont un but dans la vie, comme moi. A l'avenir j'aimerais être médecin généraliste et après peut-être me spécialiser dans l'orthopédie. Je sais aussi que si je ne vais pas à l'école, si je fais pas ce que je dois faire, je ne vais pas y arriver.