

LES FEMMES ET LE MÉTIER D'ENSEIGNANTE DES SCIENCES AU GABON : EFFET GENRE OU MIXITÉ ?

Gilbert NGUEMA ENDAMNE

Maître de Conférences en Sociologie de l'Éducation

Ecole Normale Supérieure de Libreville (Gabon)

Hermine MATARI

Maître-Assistant au Département de Sociologie

Université Omar Bongo de Libreville (Gabon)

RESUME

L'article examine une question d'actualité au Gabon : au moment où l'on parle d'égalité et de parité, comment se fait-il que la proportion des femmes enseignantes des sciences soit insignifiante, voire négligeable? L'article prépare une démonstration qui s'attèle à montrer comment l'école en tant qu'institution sociale construit l'«effet genre» qui est responsable de leur détournement des filières scientifiques. Dans un second temps, l'article étudie le rapport à la profession : les femmes arrivent dans le métier d'enseignante des sciences pour le salaire et non pour dérouler une carrière.

MOTS CLES

Domination masculine, sciences, effet genre, champ social, identité professionnelle, sexe

ABSTRACT

The article examines a topical issue in Gabon: when we talk about equality and parity, how is it that the proportion of female science teacher is not negligible? The paper prepares a demonstration that shows how the school, as a social institution, builds the «gender effect» that is responsible for their diversion from the scientific channels. In a second step, the article examines the relationship to the profession: women enter the profession of science teacher for salary and not for a career.

KEY WORDS:

Male dominance, gender effect, social field of science, symbolic violence, professional identity, guidance, sex, sciences teachers.

Introduction

Le rapport femmes et sciences ne cesse d'alimenter polémiques et débat au tour du genre. À la faveur d'une pénurie aggravante d'année en année des enseignants des sciences dans les établissements secondaires, devenue récurrente et constante, la problématique du genre vient se rattacher à ce qui paraît relever de l'impossible déjà. En effet, le nombre d'enseignantes des sciences représente un taux de couverture de 8% selon les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale. Mais le discours officiel proclame la décennie de la femme, entendue comme une vision politique résolument orientée vers l'éradication des inégalités du genre pour insuffler une nouvelle ère préservée de différences.

Cet article prend à revers cette perspective apologétique et s'intéresse à un fait social qui relève d'une évidence statistique : insuffisance quantitative des femmes exerçant le métier d'enseignante des sciences. Cette situation ne date pas d'aujourd'hui, et rien n'est fait pour la comprendre avant d'envisager d'inverser la tendance.

Il faudrait comprendre comment se construit le processus du genre dans le choix du métier d'enseignante des sciences au Gabon et comment les rares femmes qui enseignent ces disciplines se les représentent-elles. Cette démarche suppose une interrogation des mécanismes qui interviennent dans l'affectation des femmes dans les filières d'études qui conduisent aux métiers scientifiques. Après une enquête exploratoire guidée par des entretiens libres, il ressort qu'à côté de l'effet genre, les femmes qui enseignent les sciences ne semblent pas assumer cette posture en tant qu'elle constitue non seulement une motivation mais davantage une affirmation de ce que l'on fait dans la société. La problématique examine conjointement le processus de construction de l'effet genre à partir du rapport aux sciences des femmes et la posture du champ social de la science dans sa dimension identitaire.

Combinés, la domination masculine -qui prend sa source dans la société par l'intermédiaire des institutions de socialisation- et le champ social de la science, constituent l'approche théorique de cet article. La démarche méthodologique s'appuie sur les entretiens de reconstitution des itinéraires des femmes enseignantes des sciences pour saisir comment elles ont vécu la construction sociale de l'effet genre par le biais du choix des sciences au lycée, puis à l'université.

Dans d'autres contextes, le peu de vocation pour les filières scientifiques chez les femmes, peut-être attribué à l'érosion des idéologies dominantes dont les changements brusques transforment le paysage intellectuel et culturel. C'est le cas dans les anciens pays de l'Est, devenus des pays en transition, qui sont sous le coup des plans de restructuration des activités de recherche, qui entraînent les baisses drastiques des budgets suite à la disparition des industries militaires et secteurs connexes (Zvinkliene, 2004). La conséquence de ce gaspillage est connue : c'est l'exode des cerveaux.

En Afrique, la réflexion sur la faible représentation des femmes dans les métiers

scientifiques, tâtonne certes, mais deux approches sont souvent convoquées : l'approche institutionnelle et l'approche socioculturelle. Les deux se recoupent d'ailleurs. Les enseignements des sciences sont en majorité dispensés par les hommes, ce qui ne rassure pas les filles pour développer des modèles d'identification. De plus, l'enseignant des sciences n'hésite pas à montrer comment l'acquisition d'une culture scientifique est un blocage insurmontable (Bouya, 1993 ; Matari et Quentin de Mongaryas, 2011). Le diktat des enseignants de mathématiques élimine les projets scientifiques des filles (Nguema Endamne, 2003). Outre le diktat des enseignants des sciences, les intérêts des filles sont portés par les pressions socioculturelles des familles et orientées dans les rôles traditionnellement dévolus aux femmes (Nguema Endamne, 2011). Il faut le signaler, les rôles que les filles exercent dans le cadre de la vie domestique ne permettent pas d'étudier dans les filières scientifiques. Une étude réalisée dans le cadre d'une recherche des facteurs qui empêchent les filles de suivre des trajectoires scientifiques (FAWE, 2010) a retenu quatre facteurs essentiels :

- les garçons reprochent aux filles qu'elles sont paresseuses pour réfléchir ;
- les filles ne posent pas de questions en classe même lorsqu'elles ne comprennent pas ;
- les sciences provoquent une pression importante sur les filles qui ne supportent pas ;
- la faible estime de soi.

1.2.3. Cadre théorique et clarification des concepts : articulation de la domination masculine et champ social de la science

Les discussions préliminaires sous la forme d'une enquête exploratoire avec des enseignantes des sciences dans les établissements confessionnels de Libreville, ont eu lieu pendant les stages pratiques de l'année 2017-2018. Ces discussions ont tourné autour de la motivation, les influences reçues dans le cadre de la socialisation scolaire et familiale relative à la construction de l'«effet genre», les modèles d'identification, la cohabitation dans les classes scientifiques avec les condisciples, et au niveau professionnel, les changements de carrière... L'analyse de ces discussions met en lumière la domination masculine qui est présente à tous les niveaux, la spécificité du travail scientifique au-delà de toutes les spéculations et supputations, la découverte d'un monde dans lequel personne ne guide les premiers pas des postulants, l'absence d'un plan de carrière clair...

Les femmes et les métiers d'enseignants des sciences dans un contexte africain et gabonais, ne peuvent être saisis sans mettre en perspective la domination masculine et le travail scientifique en tant que spécificité et pratique qui associe des contraintes qui finissent par être diluées par les contraintes contextuelles. La domination masculine

s'enracine dans la tradition socioculturelle africaine qui assigne des rôles spécifiques à la femme par l'éducation traditionnelle à travers les légendes, contes et fables ; où les personnages charismatiques sont incarnés par les hommes. Dans cette tradition africaine, les hommes sont les seuls détenteurs des connaissances abstraites : cosmologie, cosmogonie, philosophie... Les sciences, en tant que savoirs théorétiques, sont du ressort de l'homme. Le travail scientifique permet par ailleurs d'interroger le processus par lequel on devient scientifique.

Chercher à rendre compte de la faible affluence des femmes dans l'enseignement des sciences à la lumière des résultats de la pré-enquête, oblige à recourir à un cadre théorique articulant domination masculine et champ social de la science.

La domination masculine est une constance historique des rapports entre les sexes que les schèmes de pensée reproduisent innocemment et inconsciemment. Ce sont les institutions historiques qui en sont responsable de cette déshistorisation et éternisation des structures de la division sexuée, selon Pierre Bourdieu. Autrement dit, la domination masculine s'appréhende comme processus et construit sociohistorique qui doit son succès à l'existence des institutions interconnectées que sont l'État, l'Église, l'école et la famille. Avant d'être une affaire des institutions, elle est un processus de construction des corps par la division entre les sexes qui rentre dans l'ordre naturel des choses (Bourdieu, 2002 :21).

«Si le rapport sexuel apparaît comme un rapport social de domination, c'est qu'il est construit à travers le principe de division fondamentale entre le masculin actif et le féminin passif, et que ce principe crée, organise, exprime et dirige le désir, le désir masculin comme désir de possession, comme domination érotisée, et le désir féminin comme désir de la domination masculine, comme subordination érotisée ou même à la limite reconnaissance érotisée...» (Bourdieu *op. cit* : 37).

Le second processus a rapport à l'intériorisation de cette domination. Il ne s'agit pas d'une domination fondée sur la violence physique, elle s'impose par la violence symbolique, encore désignée par la violence douce, insensible, invisible et acceptée comme légitime par les victimes elles-mêmes. L'incorporation de la légitimité morale de la domination est assurée par un habillage législatif et juridique. Ainsi, la domination masculine et l'infériorité féminine sont des données naturelles. Ceci est assuré par l'idéologie.

La notion d'idéologie est chargée de significations qui ne font pas toujours l'unanimité. La conséquence de ces acceptions est sa fragilisation. Sous Marx et Engels, l'idéologie est proposée pour combattre l'opium, que représentent la religion et les formes de pensées séparées du réel. L'éclatement de l'idéologie en plusieurs branches a contribué à l'affaiblir. Nous voulons nous accrocher à une orientation qui fait de l'idéologie un cadre d'interprétation du réel et un facteur de sa transformation. Ainsi

selon Châtelet (1978 :11), l'idéologie est :

(...) un système plus ou moins cohérent d'images, d'idées, de principes éthiques, de représentations globales et, aussi de gestes collectifs, de rituels religieux, de structures de parenté, de technique de survie (et de développement), d'expressions que nous appelons maintenant artistiques, de discours mythiques ou philosophiques, d'organisation des pouvoirs, d'institutions et des énoncés et des forces que celui-ci mettent en jeu, système ayant pour fin de régler au sein d'une collectivité, d'un peuple, d'une nation, d'un État les relations que les individus entretiennent avec les leurs, avec les hommes étrangers, avec la nature, avec l'imaginaire, avec le symbolique, les dieux, les espoirs, la vie et la mort.

Cette définition rejoint la préoccupation de Louis Althusser (1976) pour qui toute action sociale est sous-tendue par une idéologie et celle de Bourdieu et Boltanski (2008) qui montrent comment un groupe particulier produit cet ensemble cohérent de représentation pour dominer d'autres groupes sociaux.

La convocation du champ social de la science permet de répondre à la question suivante : pourquoi les femmes se détournent-elles des sciences ? (Baufaÿs et Kraï *op. cit.*). La pratique scientifique intéresse les questions suivantes : comment pratiquer la science ? La science peut être envisagée comme un mode de vie, un choix radical qui n'admet aucune cohabitation possible avec les autres engagements sociaux. La science comme ensemble de connaissances rationnelles, méthodiques, rigoureuses et cohérentes qui recherche le pourquoi et le comment des choses, établit des vérités démontrables. Ainsi, la pratique de la science exige une attitude de fermeté qu'il faut assumer. La science comme champ ne se réduit plus aux connaissances qu'elle diffuse, elle doit être perçue comme un univers intermédiaire à l'intérieur duquel sont insérés les agents et les institutions qui produisent la science (Bourdieu, 1997 :14).

Le champ scientifique obéit à des lois spécifiques. À l'intérieur de chaque champ, on distingue des sous champs scientifiques constitués de disciplines. Chaque champ est le lieu de construction du capital qui permet aux agents de plier les forces à leur faveur. Ce capital peut comprendre la notoriété, les relations avec l'extérieur, le coût économique dont dépend le degré d'autonomie d'une science. Le champ peut se ramener à une échelle microscopique à l'identité professionnelle, à l'amour et à la passion d'un métier. L'agent doit pouvoir affirmer son identité, la défendre et en être fier.

La problématique met en relief la domination comme construit social et travail scientifique en tant que spécificité. C'est autour de l'articulation de ces deux concepts que l'on va saisir la faible adhésion des femmes au métier d'enseignante des sciences. Autrement dit, comment se construit le processus de domination dans le choix du métier d'enseignante des sciences au Gabon ? Quelle réalité se cache derrière la pratique scientifique ? L'hypothèse de travail postule que « l'exercice du métier d'ensei-

gnante des sciences se heurte aux poids des stéréotypes sociaux intériorisés pendant le processus de socialisation et aux exigences spécifiques au métier scientifique».

1.2.4. Démarche méthodologique

L'article cherche à comprendre le sens que les femmes donnent à leur faible présence dans le métier de l'enseignement des sciences et à l'exercice de ce dernier et le processus social qui légitime cette position. Il analyse donc la construction de l'«effet genre» à partir de la domination masculine, c'est-à-dire, les discours produits par les institutions de socialisation (famille et école) et leur intériorisation. Le recours au récit de vie permet de mettre en évidence les relations entre les femmes et le système de valeurs (Lasvergnas, 1998). La reconstruction du passé et les trajectoires sociales intéressent l'analyse car elle permet d'accéder au réel (Sanséau, 2005). Le matériau qualitatif est privilégié ici à travers les entretiens.

L'échantillon est constitué essentiellement de femmes professeurs des sciences. La population d'enquête est composée de 20 femmes au total répartie de la manière suivante :

Enseignement secondaire

- Sciences physiques 5,
- Mathématiques 4,
- Biologie 6.

Enseignement supérieur

- Mathématique 1,
- biologie 3,
- médecin enseignant-chercheur 1.

Le guide d'entretien concocté à cet effet est versé en annexes.

1.2.5. Organisation thématique

L'analyse de contenu thématique des entretiens a retenus les thèmes suivants :

- trajectoires et situations familiales identiques ;
- l'école plus que jamais un appareil idéologique qui construit activement les différences de sexes à partir des pratiques pédagogiques légitimes ;
- destin forcé et méconnaissance des exigences du métier d'enseignante de sciences.

2. Analyse des résultats obtenus

2.1 Présentation des résultats

Les entretiens ont été réalisés dans une ambiance rassurante qui attend beaucoup de ces échanges. L'analyse du verbatim a retenu des typologies significatives sans chercher à les hiérarchiser. La présentation des résultats suit l'ordre de présentation des questions :

- item 1 : Tableau 1 : situation matrimoniale

Situation matrimoniale	Effectifs
Mariée	02
Célibataire	11
Divorcée	07

- item 2 : Tableau 2 : série du bac

Série du bac	Effectifs
C	01
D	12
Autres	07

Difficultés rencontrées :

- problèmes d'adaptation surtout en mathématique ;
- moqueries venues des enseignants qui n'hésitent pas à demander de changer de filières.

comment ces problèmes ont-ils été surmontés

- recours aux pratiques des répétiteurs dans les matières comme les mathématiques, les sciences physiques ;
- l'aide des frères qui comprennent.

item 3 :

au secondaire

- conflit permanent avec des professeurs de mathématiques : injures, intimidation, découragement et remontrances ;
- avec les professeurs de physique, c'était tendu également mais pas trop. ils conseillaient de travailler beaucoup à la maison ;
- avec les professeurs de biologie/géologie au secondaire, les relations étaient très

humaines ;

au supérieur

- des changements interviennent. les enseignants sont plus rigoureux encore mais ils gardent la distance vis-à-vis des étudiantes

en section mathématiques, c'était l'enfer avec les enseignants d'algèbre qui n'admettent aucune erreur.

item 4

- plusieurs collègues garçons lançaient de quolibets comme quoi, les filles ne travaillent pas et n'iront pas au bout du tunnel ;

- d'autres soupçonnaient les filles d'entretenir des relations sexuelles avec des enseignants de sciences. c'est pourquoi les filles passent en seconde scientifique. même au supérieur, les garçons continuent de penser que les filles bénéficient des faveurs des enseignants.

item 5

- cadres supérieurs (8) ;

- des ouvriers (7)

- des cultivateurs (6).

item 6

- des parents non et faiblement instruits se sont toujours opposés à la poursuite des études supérieures. il fallait absolument raccourcir pour les aider ;

- des parents instruits n'imposent pas d'options mais ont soutenu et respecté les choix d'orientation ;

- les frères et sœurs affichaient une attitude circonspecte : ne pas se prononcer car en cas d'échec, ils seront les premiers responsables.

item 7

- certaines présentaient des aptitudes mais ont été très vite traumatisées par les professeurs et le discours des collègues garçons ;

- il y a eu aussi des cas de harcèlement que l'on dénonçait sans succès. les enseignants avaient toujours raison et se réfugiaient derrière l'argument que les filles sont paresseuses. elles trouvent des motifs graves pour se dédouaner de leur incompetence scolaire.

item 8

- le désir de devenir enseignante des sciences au secondaire n'a jamais été le premier

choix – même si on exprime la volonté de démystifier la science- c'est par dépit qu'on arrive dans l'enseignement des sciences après des échecs en facultés des sciences et en faculté de médecine ;

- l'adaptation venait progressivement malgré les regards misogynes ;
- c'était difficile d'achever des études ;
- il fallait absolument avoir des convictions pour devenir une femme qui travaille dans le domaine scientifique. ce qui était dit sur les femmes était insupportable.

item 9

- pas grand-chose, sinon c'est quelque chose de prestigieux ;
- c'est un métier comme les autres ;
- le métier scientifique est très contraignant. il faut se priver de l'essentiel : arrêter des promenades, des plaisirs. on divorce pour privilégier la carrière.

item 10

- on essaie d'être connecté à internet pour préparer des cours. mais cela demande beaucoup de travail et surtout des moyens dont la plupart ne disposent pas ;
- le contexte tue les scientifiques. on n'arrive pas à participer à des colloques internationaux parce que la présence à ces rencontres demande des moyens.

item 11

- rédiger un article scientifique et le publier n'est pas facile à cause des charges familiales, l'absence de moyens et des charges de travail ;

item 12

- rien on essaie ;
- oh ! surprise.

item 13

- on continue de réfléchir pour le moment ;
- aucune association ;
- surprise générale.

2.2. LES ENSEIGNANTES DE SCIENCES : CARACTÉRISTIQUES ET ITINÉRAIRES IDENTIQUES

les enseignantes de sciences, qu'elles soient du secondaire ou du supérieur, présentent des caractéristiques communes. la majorité des femmes sont titulaires d'un baccalauréat de série «d» avec comme exigences pédagogiques les performances dans les sciences naturelles : biologie/géologie. les mathématiques

viennent compléter. dans l'échantillon, la plupart des femmes interrogées enseignent les sciences naturelles. une préférence des sciences naturelles au détriment du duo mathématiques/physiques est exprimée par les femmes. si l'on s'en tient à la correspondance entre série et discipline de prédilection, la pondération des sciences naturelles en série «d» devrait être au dessus d'autres matières. mais ce n'est pas le cas en série «d» où les mathématiques sont égales aux sciences naturelles. la filière scientifique se divise en deux options : la majeure correspond à la série «c» et la mineure à la série «d». en fait, le système scolaire forme deux types de scientifiques : un scientifique affirmé et un scientifique complexé. il aurait été simple de créer une seule série scientifique comme la «s». ainsi, lorsque les filles ont quelques aptitudes scientifiques, elles se réfugient majoritairement dans la série «d». sollicitées pour être en série «c», les filles déclinent cette proposition, si elle ne leur est pas refusée pour des raisons moins objectives. ici on ne peut pas parler de disparition des filles dans les séries scientifiques (establet et baudelot, *op. cit* : 135). la série «d» devient simplement un exutoire qui permet de continuer de nourrir le fantasme prestigieux d'«être scientifique».

et pourtant toutes les femmes qui enseignent les sciences ne détiennent pas un baccalauréat scientifique. la volonté politique de susciter des vocations scientifiques a conduit à certaines dérives dans le recrutement des enseignants des sciences, sacrifiant le sacro principe de la qualité sur l'autel de la quantité méphitique. c'est ainsi que les concours d'entrée à l'école normale supérieure (voie interne réservée exclusivement aux anciens instituteurs détenteurs de baccalauréats bourbeux) sont autorisés à concourir pour entrer dans les classes prépa des filières scientifiques où certains candidats sont d'ailleurs proprement exclus. il faut ajouter des recrutements directs qui, comme le concours ne s'attardent pas sur le profil mais sur la volonté de combler le déficit en enseignants des sciences.

la situation sociale des femmes qui enseignent les sciences est quasiment identique à toutes. on peut tirer ce raisonnement : plus une femme exerce à quelques niveaux que ce soit un travail scientifique, plus elle augmente sa probabilité de vivre dans le célibat. la conciliation des deux rôles (enseignante et épouse) n'est pas évidente dans certains contextes. la féminisation de la fonction d'enseignante a concilié dans le cas de la france ces deux rôles (duru-bellat et van zanten, 2001 : 151). le déficit des femmes dans l'enseignement des sciences explique leurs choix de préférer la construction de leur carrière à celle d'un foyer conjugal. la proportion des femmes célibataires et celles de divorcées est significative à cet égard. la recherche de l'autonomie et de la liberté, sous le prétexte d'un travail scientifique qui demande un maximum de concentration, explique la situation de célibat. c'est aussi l'occasion d'échapper au diktat des hommes qui exigent des femmes une totale soumission.

2.3. L'ÉCOLE : UN PUISSANT APPAREIL IDÉOLOGIQUE AU SERVICE DE LA CONSTRUCTION

on aurait pensé que la famille comme les autres institutions de socialisation des individus, continue d'exercer son pouvoir sur les choix des filières des filles qui devraient préférentiellement s'orienter dans les filières féminines. ce rôle de la famille qui consiste en la construction des identités de sexe avec la double socialisation différenciée et domestique, évolue vers une plus grande autonomie des filles qui apprennent à se prendre en charge (nguema endamme, 2011 : 152). la modernité qui halète l'émancipation de la femme réduit le rôle et l'influence des familles dans la construction du genre. l'école, par son ouverture au grand public favorise cette émancipation. l'effacement de la famille cède la place et renforce le rôle de l'école dans la construction de l'«effet genre». le conflit école et famille, s'ouvre sur un nouveau front : annihiler le rôle de la famille dans la construction du «genre».

la théorie de la reproduction met en relief la complicité active entre l'école et la classe dominante. de cette complicité découle la reproduction de la structure sociale par le biais de la violence symbolique. selon bourdieu et passeron, c'est par la violence symbolique que l'école parvient à imposer des significations en les légitimant (bourdieu et passeron, 1970 : 18). la violence symbolique s'exerce par l'action pédagogique, entendue comme processus de transmission et de diffusion de la culture par l'instauration de l'autorité pédagogique qui institue un rapport de communication. c'est dans la communication pédagogique qu'assurent les agents institutionnels à l'intention de nouveaux producteurs d'habitus (élèves et étudiants) que l'école construit l'«effet genre». deux acteurs sont en œuvre : les enseignants et les élèves/étudiants.

les enseignants de mathématiques, et dans une moindre mesure, ceux des sciences physiques, appartiennent à la catégorie d'agents idéologiques chargés de construire l'«effet genre» dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. en effet, après l'étiollement du latin et du grec, les mathématiques ont construit une audience qui fait d'elles non pas la voie royale mais la clé de réussite dans les secteurs compétitifs (baudelot et establet, *op.cit* : 132). on exige des performances en mathématiques dans les concours où le profil de formation initiale ne les utilise pas. il s'agit visiblement de reconnaître l'hégémonie d'une discipline qui doit être partout et nulle part. c'est pendant la communication pédagogique que les enseignants de mathématiques se laissent emporter par un enthousiasme débordant :

« en seconde s, qu'est-ce que l'enseignant de mathématiques ne me disait pas. il fallait avoir du cœur et de la patience : «tu es bête... qui t'a envoyé ici ?tu as déjà ton brevet d'études du premier cycle, tu peux aller travailler ou aller en mariage». les mathématiques ne sont pas l'affaire des femmes. en même temps il me draguait. il voulait sortir avec moi ».

hélène

« le professeur de mathématiques que j'avais en 1^{ère} s a refusé de m'envoyer en terminale c parce que j'avais une moyenne annuelle de 10,90 et une moyenne annuelle en maths de 12,33/20 les garçons qui avaient une moyenne annuelle en maths de 12/20 ont été envoyés en terminale c. ça, je n'ai pas compris. même le recours de mon oncle n'a pas abouti. monsieur petit dieu en maths a parlé... j'ai changé d'établissement et j'ai été inscrite en terminale c au lycée d'état de l'estuaire à l'époque où j'ai été reçu au baccalauréat au premier tour».

prisca

« j'ai un très mauvais souvenir de mon professeur de mathématiques en classe de seconde. il avait quelque chose contre moi... je ne sais pas. c'était un peu général avec les filles. son problème était qu'il ne voulait pas voir les filles en seconde scientifique. il fallait nous jeter en seconde le...»

nathalie

le pouvoir des enseignants de mathématiques tient à la nature de cette discipline qui ne cesse de prendre de l'importance dans un contexte de développement de la science. selon les enseignants eux-mêmes, la rigueur s'associe à la spécificité des mathématiques comme raisonnement abstrait. les mathématiques facilitent également l'accès au marché du travail (matari et quentin de mongaryas, op.cit : 154). mais ces deux arguments ne justifient pas l'hérésie scientifique à considérer les filles comme des obstacles au développement de la science. les enseignants de mathématiques se servent de la discipline comme prétexte pour masquer des sollicitations sensuelles qui n'ont pas abouti. on aurait pu se servir également de l'éducation physique et sportive ou de l'art plastique, pour faire accepter aux filles que cette discipline est une affaire de garçons. les dérives engendrées suite aux récriminations des victimes auxquelles s'ajoute le pouvoir d'orientation, montrent que les enseignants de mathématiques agissent par délégation de pouvoir : c'est l'école qui leur donne ce pouvoir. mais il n'y a pas que des enseignants. le rôle des camarades garçons peut s'analyser en termes de complicité implicite et inconsciente avec le corps professoral.

souçonner les garçons de manipulation de la part des enseignants de mathématiques et de sciences, participe d'une cécité qui ne voit pas le pouvoir que les mathématiques exercent dans la compétition scolaire comme le reconnaissent volontiers baudelot et establet. en voyant par exemple en la rixe scolaire des garçons un moyen de construction de l'identité masculin (debarbieux, 1996), le commérage et d'autres formes de médisances entretenues par les garçons contre les filles, visent moins le dénigrement de ces dernières que l'affirmation de l'identité masculine. c'est par ce jeu que leurs compétences sont reconnues par les enseignants de mathématiques et qu'ils sont préférés aux filles. il faudrait en arriver là pour écarter de la compétition

des adversaires qui ont montré leur sérieux au travail au premier cycle. les idées préconçues, les schèmes de pensée et les préjugés négatifs contre leurs collègues filles sont des armes de cette compétition. tout le discours historique qui vilipende les filles revient en charge.

au gabon par exemple, on a construit des notions qui réfutent les compétences des filles à l'école : promotion canapé pour les femmes sorties des grandes écoles en échange de leur charme, elles ont obtenu des diplômes ; les moyennes sexuellement transmissibles (mst), les notes reçues par les filles ne reflètent pas leurs compétences. sans nier des supputations de l'existence des relations charnelles, elles sont présentes dans tous les milieux interactifs, mais elles ne peuvent être corrélées à l'attribution exclusive des notes fantaisistes qui existent dans les deux sens. les garçons ont construit des images autour des notes scolaires des filles pour montrer qu'ils sont nettement meilleurs. l'enjeu de la note devient, selon les garçons, une lutte qui prend des formes diverses pouvant aller de la séduction à la convertibilité du capital sexuel en plus value scolaire (proteau, 1998). dans l'imaginaire des garçons, les filles par leur charme peuvent tout obtenir. la construction de ces images met en avant la supériorité des garçons en mathématiques et en physiques surtout. plusieurs études ont montré que les filles enregistrent des meilleurs résultats scolaires jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire et même en mathématiques et physiques (marro, 1992). à partir du second cycle, la puissance des filles change en domination masculine qui ne se traduit pas seulement par les performances mais utilise les stéréotypes sociaux contre les filles. ces stéréotypes fonctionnent puisque les filles finissent par accepter leur infériorité en sciences. mais celles qui sont orientées en sciences ont-elles suffisamment de ressources pour y faire carrière ?

3. ÊTRE ENSEIGNANTE DES SCIENCES ENTRE DESTIN FORCÉ ET MÉCONNAISSANCE DES EXIGENCES DE LA PRATIQUE SCIENTIFIQUE

3.1. UN DESTIN FORCÉ

n'est pas enseignante des sciences qui veut mais qui peut, a-t-on coutume de dire et d'entendre. le profil des enquêtés en suivant leurs trajectoires et leur histoire particulière, n'autorise pas à soutenir qu'elles viennent dans le métier par vocation :

« tout ce qu'on m'a fait subir, il fallait me venger un jour. les enseignants ont juré par le ciel et la terre que je ne serais jamais scientifique. j'ai pris ce défi au sérieux car c'était ça ou rien »

brigitte

« à l'université du gabon, j'ai été bien dégouté. on m'a dit que je ne pouvais pas suivre des études de médecine après deux échecs en première année. en allant en

europe, j'ai réussi à mon concours en première année. je suis devenu médecin huit ans après. mes enseignants du cuss à l'époque ont eu honte de me voir à mon retour du pays».

sidonie

«je n'ai pas fait la science pour devenir grande scientifique. j'ai choisi les sciences pour faire douter ceux qui pensaient que j'étais incapable, têtue, bête, ignorante... j'ai entendu tous ces noms d'oiseau quand j'étais élève et étudiante.»

angèle

c'est l'amertume qu'elles ont gardée de la désillusion et des injustices dont elles ont été victimes, qui justifie leur arrivée dans le métier d'enseignante, de médecin doublé du titre d'enseignante-chercheur. il serait intéressant d'étudier les interactions de ces enseignantes avec leurs élèves dans les salles de classe pour voir si elles ne reproduisent pas le modèle qu'elles condamnent aujourd'hui. cette tendance au repli sur le passé ne constitue pas un gage d'engagement et de motivation (cacouault et œuvrard, *op. cit* : 95). même les enseignantes-chercheurs, dans leur trajectoire ont éprouvé des passages à vide doublés de doute et d'incertitude. plusieurs péripéties survenues en cours de parcours, confirment le caractère d'un destin forcé. l'incongruité qui entoure le recrutement des enseignants au profil ne correspondant pas à la description des postes à pourvoir, donne raison au hasard qui, du coup devient une médiation entre l'absence des enseignants de sciences et la nécessité de susciter dans l'absolu les vocations scientifiques. ce hasard a pour déterminisme l'insuffisance quantitative et qualitative des enseignants des sciences.

3.2 méconnaissance de la pratique du métier scientifique

sans prétention au réductionnisme, la pratique du métier scientifique, quand il s'agit des enseignants peut s'assimiler à la notion d'identité professionnelle. or, c'est la formation qui confère cette identité professionnelle marquée par le sentiment d'appartenance à une culture (devalay, 1996). l'image qu'offre l'enseignant gabonais est celle d'un fonctionnaire qui, par accident de parcours atterrit malencontreusement dans un océan pollué de revendications insatiables. il aurait souhaité travailler dans le pétrole, les régies financières, les mines. hélas ! en devenant par dépit enseignant, ce dernier ignore tout de l'identité professionnelle. trois modèles d'identité professionnelle sont proposés par lise demailly cité par devalay :

- la non directivité pour conduire les apprentissages : on désigne ce modèle par le modernisme pédagogique ;
- le modernisme technologique avec l'introduction de l'informatique dans l'enseignement/apprentissage ;
- le modernisme organisationnel qui induit un management participatif.

l'identité professionnelle vise deux objectifs indissociables : efficacité en introduisant des changements nécessaires et engagement d'un agent qui assure une mission sociale (develay, *op. cit* : 148). c'est un habitus qui développe la culture d'appartenance à un groupe et les postures d'un professionnel qui assume son identité. il y investit pour cela.

lorsque l'on regarde notre échantillon, non seulement les profils d'entrée paraissent douteux et hétéroclites, mais les enseignantes en question donnent l'impression d'être venues dans ce métier pour travailler et avoir un salaire à la fin du mois. la défense de l'identité professionnelle renvoie à une vue de l'esprit. ce sentiment d'indifférence nourrit les préjugés sociaux dont elles sont victimes et justifie le gaspillage des ressources lorsque la société leur fait confiance.

conclusion

notre problématique a voulu apporter des réponses à ces interrogations : comment se construit le processus de domination dans le choix du métier d'enseignante des sciences au gabon ? quelle réalité se cache derrière la pratique scientifique ?

l'analyse des résultats recueillis dévoile les trajectoires précaires avec des caractéristiques communes, et hétérogènes des enseignantes des sciences. la construction sociale de l'«effet genre» est assurée de façon exclusive aujourd'hui par l'école à travers des interactions élèves/enseignants pendant la communication pédagogique et élèves/élèves autour de la compétition représentée par les compétences en mathématiques surtout. si l'«effet genre» explique dans un premier temps -par la violence symbolique- la résignation des femmes à accepter le verdict social qui réduit leur présence dans les métiers scientifiques, le rapport à la science, l'engagement et l'affirmation de cette posture, ne sont pas présentes chez les femmes qui enseignent les sciences, d'où dialectiquement leur faible présence dans les domaines scientifiques.

les déceptions et humiliations vécues pendant le processus de socialisation scolaire et universitaire constituent de véritables déterminismes de la construction du métier d'enseignante des sciences.

BIBLIOGRAPHIE

Althusser L. (1976). «Idéologie et appareils idéologiques d'États», *Positions 1964-1976*. Paris : Éditions sociales.

Baudelot C. & Establet R. (2006). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, nouvelle édition mise à jour. Paris : Seuil.

Beaufaÿs S. & Kraiss B. (2005). «Femmes dans les carrières scientifiques en Allemagne : les mécanismes cachés du pouvoir», *Genre et Sociétés*, 14, p.46-69.

Bourdieu P. & Passeron J.- C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du*

système d'enseignement. Paris : Minuit.

Bourdieu P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz.

Bourdieu P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris : INRA.

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

Bouya A. (1993). *Les filles face aux programmes scolaires des sciences et technologies en Afrique, Études sociopolitiques*. Dakar : Unesco.

Cacouault-Biteaud M & Œuvrard F. (2009) *Sociologie de l'éducation*, 4^{ème} Édition. Paris : La Découverte.

Châtelet F (s.d.). (1978). *Histoire des idéologies. Les monde divins jusqu'au VIII^e siècle de notre ère*. Paris : Hachette.

Chenard P. (1997). *L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatif et enjeux*. Montréal : Presses universitaires du Québec.

Debarbieux E. (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris : ESF.

Devaley M. (1996) *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.

Duru-Bellat M. (1990). *L'école des filles*, Paris : l'Harmattan.

Duru-Bellat M., Kieffer & Marry C. (2001). «La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné», *Revue française de sociologie*, 42,2, p.251-280.

Duru-Bellat M. & Van Zanten A. (2001). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Fawe (2002). *Renforcer la recherche sur le genre pour améliorer l'éducation des filles et des femmes en Afrique*, vol2.

Gadrey N. (1992). *Études sur l'orientation des filles*. Lille : IFRESI.

Hulin N & Bilodeau B. (2002). *Les femmes et l'enseignement scientifique*. Paris : PUF.

Lavergnas I. (1998). «Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique des femmes». *Revue Féminine*, vol 1, 1, p.31-46.

Marro C. (1989). «Les projets scolaires et professionnels d'élèves de seconde envisageant une première scientifique», *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 3, p.251-262.

Marry C. (2003). *Le paradoxe de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*. Paris : PIREF.

Matari H. & Quentin De Mongaryas F.- R. (2011). *École primaire et secondaire au Gabon. État des lieux*. Paris : l'Harmattan.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2000). *Bulletin statistique*, n°1.

Mosconi N. (1998). « Réussite scolaire des filles et garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école», *Recherches Féministes*, vol 11, 1, p.7-17.

MOSCONI N. (2014). «Le paradoxe des garçons.», *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, vol1, p.37-52.

Nguema Endamne G. (2003). *Orientation scolaire au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public au Gabon*. Lille : thèse de doctorat en sociologie, Université des Sciences et Technologies de Lille

Nguema Endamne G. (2011). *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Paris : Publibook.

Ntsame Assogo J. (1989). *Le fondement de la collaboration scolaire entre l'Église et l'État au Gabon*. Bordeaux thèse de doctorat 3^{ième} cycle en Sciences de l'éducation.

Proteau L. (1998). «Itinéraires précaires et expérience singulière. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire». Marie France LANGE, *L'école et les filles en Afrique*, p. 27-71, Paris, Karthala.

Sanséau, P.-Y. (2005). « Le récit de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : perspectives d'analyse», *Recherche qualitative*, 25, 2, p.33-57.

Troger V. (2001). *L'école*, Paris : Le Cavalier Bleu.

Unesco. (2000). *Projet d'appui à l'élaboration d'un programme de réforme et de développement de l'éducation au Gabon*. Paris : Unesco.

Zvinkliene A. (2004). «Un gaspillage de talent : la situation des femmes scientifiques dans les pays d'Europe de l'Est», *Nouvelles questions féminines*, 23,2, p.122-126.

Annexe méthodologique :

Guide d'entretien destiné aux femmes enseignantes des sciences

Item 1 : présentation

- présentez-vous
- situation matrimoniale
- ce que vous faites

Item 2 : parcours et trajectoire

- comment avez-vous fait pour être ce que vous êtes aujourd'hui
- des difficultés particulières rencontrées au secondaire, au supérieur
- comment avez-vous fait pour les surmonter

Item 3 : rapport avec les enseignants

- quels types de rapport entreteniez-vous avec les enseignants des sciences depuis la classe de secondaire jusqu'à l'université
- comment ces rapports ont-ils influencé votre parcours

Item 4 : rapports avec les collègues garçons

- parler-moi des rapports dans les matières scientifiques avec vos collègues garçons
- comment ces rapports ont-ils influencé votre parcours

Item 5 : situation scolaire et professionnelle des parents quand vous étiez élève et étudiant

Item 6 : décision d'orientation en filière scientifique

- le point de vue de vos parents
- le point de vue de vos frères et sœurs

Item 7 : expériences des autres collègues filles qui ont pris une autre orientation

- parler-moi de vos camarades filles qui sont parties dans les filières littéraires et d'autres

- des regrets pour elles

Item 8 : l'arrivée dans l'enseignement en qualité d'enseignante des sciences

- motivations
- comment avez-vous surmonté le fait que l'enseignement des sciences est dans notre contexte gabonais dispensé en majorité par les hommes ?

Item 9 : représentation du métier d'enseignant des sciences

- parler-moi du métier d'enseignant des sciences

Item 10 : investissement dans la profession

- parler-moi de l'investissement que vous consentez pour vous arrimer aux nouvelles exigences de l'enseignant des sciences moderne

Item 11 : pénibilité

- qu'est-ce qui est plus pénible pour vous en tant que femme exerçant un métier scientifique

Item 12 : notoriété

- que faites-vous pour vous connaître au niveau national et international

Item 13 : association scientifique

- parler-moi des associations scientifiques auxquelles vous adhérez
- qu'est-ce qu'elles vous apportent en lien avec ce que vous enseignez