

Ecole et Santé de la reproduction

Une recherche-action dans les départements du
Littoral et de l'Atlantique au Bénin

(novembre 2014 – juillet 2015)



Auteurs Yannick JAFFRE (CNRS), Salomé AHOANGONOU,
Amel DAHOUNTO, Pamphile VIAYINON

Coordination Adrien ABSOLU (AFD)

Pays

Bénin

Mots-clés

Santé sexuelle et
reproductive

AUTEURS

Yannick Jaffré est anthropologue, Directeur de recherche au CNRS (UMI 3189), membre du GID-WHEP (Institut de France) et enseignant à l'Ecole des hautes études en sciences sociales (Centre Norbert-Elias). Ses travaux soulignent les apports de l'anthropologie à la résolution des grands enjeux de santé publique (santé maternelle et infantile, maladies infectieuses, transition épidémiologique) <yannick.jaffre@univ-amu.fr>. Salomé Ahouangonou est anthropologue de la santé. Amel Dahounto est bio-statisticien. Pamphile Viayinon est inspecteur de l'Education Nationale.

RÉSUMÉ

De septembre 2014 à juin 2015, une petite équipe de chercheurs béninois, sous la direction de l'anthropologue de la santé Yannick Jaffré, s'est installée dans une quinzaine de collèges des départements du Littoral et de l'Atlantique au Bénin, pour y conduire une recherche-action. Ce travail anthropologique « par le bas » s'est attaché à décrire l'ordinaire des vies et des conduites des adolescents. Que se passe-t-il à l'école en matière de sexualité ? Comment des adolescents définissent leurs normes de conduite ? Comment s'établissent des relations de genre ? Quelles formes de violences s'y dissimulent ? Quels discours traversent cette société africaine et construisent un rapport au corps spécifique ? Quelle est la place de l'école, et quels sont les rôles des professeurs et des parents ? Quels bénéfices peut-on escompter d'une information précoce et adaptée sur la santé de la reproduction, pour réduire les asymétries de genres et le risque maternel ? Et si finalement l'école, autant que la santé, était une des clés pour améliorer les problèmes de la santé de la reproduction – fécondité, grossesses précoces, mortalité – auxquels l'Afrique de l'Ouest est confrontée ?

LANGUE ORIGINALE

Français

DÉPÔT LÉGAL

4^e trimestre 2015

Les *Notes techniques* sont téléchargeables sur le site des publications de l'AFD : <http://librairie.afd.fr>

AVERTISSEMENT

Les analyses et conclusions de ce document peuvent ne pas refléter le point de vue officiel de l'Agence Française de Développement ou de ses tutelles institutionnelles.

REMERCIEMENTS DES AUTEURS

Sans pouvoir nommer toutes les personnes que nous avons rencontrées et avec qui nous avons travaillé, nous remercions très sincèrement les autorités béninoises et l'ensemble des enseignants qui ont souhaité que nous entreprenions cette expérience et qui l'ont chaleureusement soutenue. Par ailleurs, et sans que cela ne les engage à partager nos choix, nous remercions aussi pour leur accueil chaleureux et leur accompagnement intellectuel l'équipe de l'AFD qui est à l'origine de ce travail, et sans qui rien n'aurait été possible : le Dr Catherine Bonnaud, M. Ghislain Kouton, le Dr Christophe Paquet et M. Adrien Absolu. Merci au Dr Anne Vincent, représentante de l'UNICEF au Bénin, pour ce combat partagé. Merci enfin au Dr Alain Prual pour avoir permis la réalisation du livret qui fait l'objet de ce travail.

SOMMAIRE

| | |
|---|------------------|
| Introduction : une situation démographique et sociale..... | 3 |
| I. L'enquête et ses objectifs..... | 7 |
| II. Matériel et méthode..... | 12 |
| 1. Une enquête qualitative pour « faire le point » et donner sens à des chiffres..... | 14 |
| 2. Une description des interactions « spontanées » pour appréhender les relations de genre | 15 |
| III. Situation initiale : les mondes scolaires vécus par les élèves..... | 17 |
| 1. L'école, un espace sexuel juvénile spécifique | 17 |
| 2. La construction des vulnérabilités des jeunes filles | 31 |
| 3. Les réponses des adultes | 37 |
| 4. Des réponses « éducatives » décalées ou inadaptées | 45 |
| IV. Introduire un changement : des configurations initiales aux apports d'une lecture..... | 48 |
| 1. Les choix démographiques et familiaux | 51 |
| 2. Connaissance des risques liés à l'accouchement..... | 54 |
| 3. Connaissance des risques liés à une sexualité non protégée | 55 |
| 4. Connaissance des moyens de contraception | 56 |
| 5. Transformation des liens de confiance..... | 60 |
| 6. Ce que l'on fait face à une grossesse non voulue | 63 |
| V. Les façons de lire et la dissémination des informations | 65 |
| VI. Conclusions et recommandations..... | 69 |
| Bibliographie | 76 |
| Précédentes publications de la collection..... | 80 |
| <i>Qu'est-ce que l'AFD ?</i> | <i>81</i> |

Introduction : une situation démographique et sociale

Quelques chiffres permettent aisément de situer l'ampleur des questions qui se posent aux pays subsahariens dans le domaine spécifique d'une « santé de la reproduction » liant la fécondité à la mortalité et la morbidité maternelles, notamment des femmes jeunes.

Au plus vaste, près de 16 millions de femmes âgées de 15 à 19 ans accouchent chaque année, ce qui représente 11 % de l'ensemble des naissances dans le monde, et malheureusement 23 % de la charge globale de la morbidité. Plus spécifiquement, en Afrique subsaharienne, près de 50 % des naissances ont lieu dans cette période de l'âge que l'on nomme « adolescence » dans les pays du Nord et dans le vocabulaire médical qui en émane.

Un certain nombre de ces grossesses se produisent à l'intérieur du mariage. Par exemple, plus de la moitié des jeunes filles sont mariées à l'âge de 18 ans au Niger, au Tchad ou au Burkina Faso. Dans ce cadre les grossesses sont attendues et – tout au moins socialement – voulues.

Ces mariages précoces sont souvent imposés aux jeunes filles par les parents, au prétexte de les protéger – ainsi que leur ensemble familial – de la honte sociale que représenterait une grossesse extra matrimoniale.

Cette assignation des adolescentes à des normes matrimoniales et à des pouvoirs générationnels, aux dépens des nouvelles figures amoureuses mondialisées promouvant un vouloir individuel et la liberté d'un choix affectif, entraîne bien souvent des unions douloureusement vécues affectivement et physiquement, parfois accompagnées par des violences physiques et psychiques.

Ajoutons que, d'un point de vue sanitaire, ces relations souvent dissymétriques avec des hommes plus âgés et plus « expérimentés » sont aussi fréquemment la cause de la transmission de maladies sexuellement transmissibles (MST), d'hépatites ou du VIH. Bien que mêlant des impositions gérontocratiques à des dissymétries de genres, ces unions sont « légitimes » au regard de normes sociales. De ce fait, elles aident – pour des raisons économiques et de soutien familial – à un accès aux soins et au suivi médical des jeunes épouses. Cependant, à l'évidence, ces facteurs liés au statut n'influent que très marginalement sur la réduction des risques obstétricaux directs liés à l'âge comme les disproportions foëto-maternelles (Pruel 1999).

Enfin, dans le domaine éducatif, ces mariages précoces faisant que les adolescentes deviennent des mères sont une des causes de la déscolarisation des jeunes filles¹.

Hors ces décisions familiales et ces incitations sociales à résumer son destin à l'accomplissement de normes faisant fi des souhaits individuels et des inclinaisons affectives, avec d'autres violences liées à la solitude et aux multiples figures de la désaffiliation sociale, de nombreuses grossesses d'adolescentes ne sont ni prévues ni désirées. Les conséquences sont ici évidentes et documentées. Faute de soutiens économiques ainsi que d'aides sociales et médicales, chaque année, parmi les 19 millions d'avortements illégaux, de 2,2 à 4 millions concernent des adolescentes. Des avortements qui sont de plus, très souvent, « clandestins » et/ou pratiqués dans de mauvaises conditions.

Tout ceci peut être résumé sous ces quelques chiffres et un cruel paradoxe politique. En Afrique, environ 1 décès maternel sur 7 est lié à un avortement ; environ 1,7 million de femmes sont hospitalisées chaque année pour le traitement d'un avortement non médicalisé et 92 % des africaines en âge de procréer vivent dans un pays à législation restrictive sur l'avortement. Dans 14 pays, l'avortement n'est autorisé pour aucune raison (De Bernis 2010).

En regard, pour améliorer ces situations sanitaires, des programmes et des projets proposent, sur un mode qui peut sembler quasi « naturel », quelques interventions idoines comme faciliter l'accès des jeunes filles à des services offrant des moyens de contraception, ou leur permettre de bénéficier d'un environnement « sûr » pour confier sereinement leurs problèmes et trouver les moyens pour les résoudre (OMS 2009).

Bien sûr, avec leur aspect d'évidence presque intuitive, ces actions sanitaires et socio-psychologiques sont indispensables. Cependant, analysées « par le bas », depuis l'ordinaire des conduites et le plus concret des situations vécues, il apparaît malheureusement que chacune des propositions organisant ces programmes lie de manière contradictoire des données sanitaires et sociales dont les conjugaisons adverses constituent des configurations expliquant bien des dysfonctionnements.

Par exemple, comment utiliser des moyens de contraception dans des sociétés où les normes, tout au moins énoncées, préconisent que les jeunes filles non mariées doivent

¹ Lange (2015) souligne que si l'on peut constater des progrès importants dans l'enseignement primaire, il reste une stagnation de la parité filles/garçons dans l'enseignement secondaire depuis 20 ans (0,82 en 1999 ; 0,79 en 2008 ; 0,83 en 2011).

s'abstenir de toute relation sexuelle et, qu'à l'inverse, les femmes épousées doivent apporter la preuve de leur fécondité et ce faisant témoigner aussi de la virilité de leur mari (Jaffré 2012) ?

Par ailleurs, dans ces environnements normatifs largement opposés à la contraception pour les jeunes célibataires, comment des adolescents peuvent-ils demander des moyens de contraception à des personnels de santé qui sont aussi des acteurs sociaux partageant très souvent les valeurs de leur société ? Comment de plus, dans des collectivités qui restent d'interconnaissance, s'adresser « anonymement » à des professionnels qui sont souvent des « parents » ou des connaissances – ne serait-ce que potentiellement – des membres leurs propres familles » ?

Comment pour ces jeunes – puisque la contraception sépare de fait le plaisir sexuel de la reproduction – effectuer harmonieusement cette rupture anthropologique consistant à affirmer une nouvelle morale sexuelle dont la cohérence ne serait pas uniquement basée sur le contrôle de la fécondité et les obligations de la matrimonialité ?

Certes, les propositions sanitaires sont nécessaires. Il faut agir et mettre en œuvre ces offres de santé qui sont autant d'ouvertures pour les jeunes. Mais, ces quelques très simples et très évidentes dimensions sociales de la sexualité expliquent largement pourquoi des objectifs de santé publique peinent à prendre place dans les pratiques réelles des jeunes garçons et filles du Bénin et plus largement des pays en voie de développement (Jaffré & Suh *in press*).

Ces écarts entre des objectifs de santé publique et les structures d'une vie quotidienne qui tendent à les déconstruire, tout au moins partiellement, nous incitent à imaginer d'autres approches et à trouver des moyens complémentaires pour **nous adresser plus directement aux adolescents**. Trouver des stratégies pour leur donner les moyens d'agir de façon plus autonome sur leurs vies et « depuis » leurs vies.

Ce souhait, de travailler au plus proche et au plus concret des situations ordinaires et en accroissant l'autonomie des acteurs, peut être aisément résumé par trois fort simples orientations programmatiques.

- Tout d'abord, s'il faut bien sûr offrir des services de santé de qualité, il faut aussi travailler à **assurer une large autonomie aux jeunes filles** – et aux

jeunes garçons – afin qu'ils puissent aménager en toute discrétion et selon l'intimité de leurs choix leurs conduites à leurs situations de vie.

- Deuxièmement, **la question « vécue »** – et de ce fait déterminante – **ne se résume pas aux thématiques physiologiques de la « fécondité » ou de la « reproduction » mais englobe celle de la sexualité.** C'est-à-dire de cet assemblage complexe et toujours instable – soumis à d'infinies variations – qui conjugue les impatiences du corps et les formes du désir avec des relations de genres, des formes de pouvoirs et des normes mêlant le physiologique, le social, le religieux et le juridique.
- Enfin, si l'on souhaite modifier des conduites, il ne peut s'agir uniquement de transmettre des informations. **Il faut avant tout modifier les cadres des interactions régissant les relations de genres.** Ce qui implique de rendre possible, voire « habituel » et légitime, un dialogue entre garçons et filles à propos des relations sexuelles, de leurs modalités et des implications sociales et affectives des choix sexuels et de fécondité qui devraient être « négociés » en commun. Il ne s'agit donc pas uniquement de rendre disponible une « information » ou un « contenu de connaissances » mais de **construire le plus tôt possible une réflexion partagée par les adolescent(e)s, leurs familles et leurs éducateurs autour de la sexualité.** Il faut construire un espace légitime de prise de parole sur la sexualité.

Ces larges et très simples hypothèses de travail ont orienté notre réflexion.

I. L'enquête et ses objectifs

A une échelle plus restreinte, la situation du Bénin correspond aux diverses tendances que nous venons d'évoquer. Les adolescent(e)s – 10 à 24 ans – représentent 33 % de la population et ce groupe spécifique se trouve confronté à d'importants problèmes de santé, notamment à la prolifération des IST et du VIH et/ou des grossesses non désirées et des avortements.

Plus spécifiquement, les rapports sexuels avant l'âge de 15 ans sont fréquents – 13,2 % des filles ont déjà eu des rapports sexuels contre 12,9 % des garçons – et la prévalence contraceptive reste faible : 2,9 % pour les 15-19 ans, 4,7 % pour les 19-24 ans. Par ailleurs, d'autres enquêtes soulignent que les jeunes « universitaires » sont particulièrement touchés par le VIH et que de nombreuses grossesses aboutissent à des avortements provoqués, réalisés dans des conditions précaires.

Enfin, globalement, les adolescentes contribuent pour 21 % à la fécondité totale. Autrement dit, une grossesse sur cinq concerne une jeune fille².

Face à ces données, malheureusement isomorphes du global au local, les mêmes évidences pragmatiques s'imposent. Il faut informer et former cette classe d'âge à une meilleure connaissance du fonctionnement du corps, aux risques liés aux grossesses précoces, aux IST et aux avortements. Il faut aussi, même si cela peut être l'objet de choix familiaux et de débats sociaux, informer précisément les adolescent(e)s sur la contraception.

Pour cela, même si diverses critiques peuvent être adressées à l'institution scolaire, comme le fait qu'elle soit un lieu de transmission « implicite » des asymétries de genre (Gastineau & *alii* 2012), l'école ne peut être négligée.

Certes, les « enfants » scolarisés ne représentent pas l'ensemble de la population « jeune ». Dans bien des cas, ils en constituent même la fraction la plus « privilégiée ». Les situations socio-sanitaires des « enfants dans la rue » ou des « petites bonnes » sont bien plus à risque et construisent de plus grandes vulnérabilités largement liées à l'imposition d'une sorte de « droit de cuissage » ou à l'obligation de trouver des ressources en échange de prestations sexuelles³.

Mais, hors ces critiques légitimes, l'école est un des lieux de socialisation des enfants et constitue un moment privilégié pour transmettre des informations fiables et utiles en

2 Nous empruntons ces données au document « Stratégie nationale multisectorielle de santé sexuelle et de la reproduction des adolescents et jeunes y compris le VIH/sida au Bénin 2011 – 2015 » [Ministère de la Santé. Direction de la Santé de la Mère et de l'Enfant, juin 2012]

3 Nous renvoyons sur ce point notamment aux travaux, rapports et conférences de l'UNICEF.

matière de sexualité et de réflexion sur les relations entre les sexes. Affaire de nombre aussi et, d'un point de vue pragmatique, peut-être surtout. De 30 % à 40 % des jeunes sont scolarisés jusque dans l'enseignement secondaire, ce qui représente globalement 900 000 « auditeurs potentiels ».

Plus précisément, si l'on cumule, pour les trois premières classes de l'enseignement secondaire, les élèves scolarisés dans le secteur public et le secteur privé, nous obtenons le chiffre d'environ 660 000 élèves.

| DEPARTEMENT | Année d'étude | | | | | | | | | | | | Total M | Total F | Total |
|---------------|---------------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|
| | 6ème | | | 5ème | | | 4ème | | | 3ème | | | | | |
| | M | F | Total | M | F | Total | M | F | Total | M | F | Total | | | |
| ATACORA | 7 724 | 6 174 | 13 898 | 5 551 | 3 446 | 8 997 | 5 482 | 3 447 | 8 929 | 5 254 | 2 774 | 8 028 | 24 011 | 15 841 | 39 852 |
| DONGA | 5 897 | 3 781 | 9 678 | 3 710 | 2 011 | 5 721 | 3 880 | 2 095 | 5 975 | 3 556 | 1 662 | 5 218 | 17 043 | 9 549 | 26 592 |
| ATLANTIQUE | 16 442 | 14 070 | 30 512 | 12 213 | 9 691 | 21 904 | 12 416 | 10 076 | 22 492 | 12 258 | 9 365 | 21 623 | 53 329 | 43 202 | 96 531 |
| LITTORAL | 7 310 | 7 698 | 15 008 | 5 954 | 6 155 | 12 109 | 5 815 | 6 270 | 12 085 | 5 686 | 5 985 | 11 671 | 24 765 | 26 108 | 50 873 |
| BORGOU | 12 262 | 10 940 | 23 202 | 8 685 | 6 835 | 15 520 | 8 959 | 6 647 | 15 606 | 8 484 | 5 405 | 13 889 | 38 390 | 29 827 | 68 217 |
| ALIBORI | 5 026 | 4 594 | 9 620 | 3 008 | 2 273 | 5 281 | 3 256 | 2 258 | 5 514 | 2 662 | 1 820 | 4 482 | 13 952 | 10 945 | 24 897 |
| MONO | 8 215 | 6 187 | 14 402 | 5 381 | 3 839 | 9 220 | 5 708 | 3 902 | 9 610 | 6 317 | 3 869 | 10 186 | 25 621 | 17 797 | 43 418 |
| COUFFO | 9 301 | 6 394 | 15 695 | 6 035 | 3 564 | 9 599 | 6 674 | 4 139 | 10 813 | 6 959 | 4 050 | 11 009 | 28 969 | 18 147 | 47 116 |
| OUEME | 16 317 | 14 568 | 30 885 | 13 076 | 11 136 | 24 212 | 12 849 | 11 122 | 23 971 | 13 620 | 11 055 | 24 675 | 55 862 | 47 881 | 103 743 |
| PLATEAU | 6 290 | 4 843 | 11 133 | 4 448 | 2 931 | 7 379 | 4 772 | 3 232 | 8 004 | 4 728 | 2 864 | 7 592 | 20 238 | 13 870 | 34 108 |
| ZOU | 12 158 | 10 025 | 22 183 | 9 012 | 6 407 | 15 419 | 9 098 | 6 243 | 15 341 | 8 923 | 5 553 | 14 476 | 39 191 | 28 228 | 67 419 |
| COLLINES | 10 986 | 8 981 | 19 967 | 7 580 | 5 051 | 12 631 | 8 115 | 5 200 | 13 315 | 8 032 | 4 973 | 13 005 | 34 713 | 24 205 | 58 918 |
| Total général | 117 928 | 98 255 | 216 183 | 84 653 | 63 339 | 147 992 | 87 024 | 64 631 | 151 655 | 86 479 | 59 375 | 145 854 | 376 084 | 285 600 | 661 684 |

Annuaire 2013-2014, Ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation technique et professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des jeunes

De plus, ces publics scolaires sont des « publics captifs ». Disons le simplement : cela permet de prendre son temps.

Loin de se limiter à une « éducation pour la santé » se réduisant souvent à la diffusion hâtive de quelques « messages sanitaires » ayant la forme de quelques slogans naïfs, l'école offre la possibilité de dialogues soutenus et réguliers entre des élèves et des éducateurs.

Il s'agit d'éduquer et non de « communiquer » quelques « messages » de type sanitaire. Et l'on peut à ce propos « s'interroger sur la pertinence de la démarche qui

consiste à relier la planification familiale à la santé de la reproduction, alors qu'existent d'autres canaux de la diffusion de la contraception » (Guillaume & al. 1994).

Enfin, matière spécifique mais intégrée au programme, les enseignants peuvent, au fil des leçons notamment de Sciences et Vie de la Terre (SVT) et sans accroître leurs activités, transmettre un ensemble de connaissances et susciter des réflexions sur le thème de la sexualité et de la fécondité.

Par ailleurs, pour revenir au plus concret et au plus dramatique, les parents et les éducateurs évoquent des « épidémies de grossesses » ou soulignent l'usage d'expressions connues de tous comme la traduction de l'acronyme « MST » par « Moyennes Sexuellement Transmises ». Ces témoignages soulignent que la question de la sexualité à l'école est un problème ressenti mais qu'elle n'est pas encore suffisamment traitée de manière méthodique.

Résumons ces quelques remarques introductives. Thème d'apprentissage mais aussi pratique « à risque », la sexualité se présente, dans l'espace scolaire, selon deux modalités :

- De façon officielle, il s'agit d'un discours et d'un corpus de connaissances quant à la reproduction.
- Plus discrètement, il s'agit de pratiques sexuelles, mises en œuvre souvent de manière dissimulée, dans l'espace scolaire.

Tout ceci est bien banal. L'école est un lieu privilégié d'acquisition de connaissances des mécanismes de la reproduction et de leur maîtrise. Elle est aussi un espace spécifique offrant aux jeunes une certaine autonomie loin du contrôle des autorités parentales. C'est un espace de rencontre régi par des connivences et des systèmes normatifs propres aux adolescents.

C'est enfin un espace constitué par des interactions avec les pouvoirs des adultes et notamment des enseignants.

Bref, l'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage cognitif, elle est aussi le lieu d'une sexualité spécifique. C'est pourquoi, la thématique de la « santé de la reproduction » doit être abordée de deux manières différentes, bien que complémentaires : un apprentissage de nouveaux savoir et l'incorporation de nouvelles conduites de genre.

D'un point de vue méthodologique, rendre compte de ces aspects pluriels de l'école – à la fois lieu d'éducation sexuelle mais aussi espace d'initiation à la sexualité – impliquait de mener une étude selon plusieurs perspectives et d'user de différents « outils » d'analyse.

Tout d'abord, il fallait « faire le point » sur cette question. Et, puisque la sexualité dit toujours plus qu'elle-même (Godelier 2001), il était nécessaire étudier les interactions

de genres et les échanges informels entre filles et garçons et leurs positionnements réciproques sur les diverses questions abordées.

Une « entrée » consistait pour cela à recueillir des propos informels, diverses expressions et plaisanteries révélant les systèmes de normes régissant les conduites réelles des enfants et constituant la part vécue de leurs sexualités : formes de la séduction, « drague », critiques touchant au corps et à l'expression du désir.

Ensuite, pour améliorer les compétences des élèves, il fallait construire un projet en deux temps.

Tout d'abord, il fallait évaluer les connaissances des élèves de 13 à 15 ans quant à la reproduction et à certains choix familiaux. Puis, de manière pragmatique, l'objectif de notre travail fut d'analyser l'efficacité d'une formation simple – lecture et animation – pour améliorer les connaissances ou les conceptions initiales de ces jeunes en matière de prévention des IST, des grossesses non désirées et subséquentement des avortements.

En résumé, les objectifs de notre étude furent donc de trois ordres :

- Analyser les interactions entre filles et garçons scolarisés et les positionnements de genres à propos de la reproduction et de l'entrée dans la sexualité ;
- Recueillir et analyser les connaissances des jeunes de 13 à 15 ans sur la reproduction, ses risques et leurs préventions ;
- Analyser l'efficacité d'un manuel pour améliorer ces connaissances et les attitudes des jeunes scolarisé(e)s en matière de sexualité⁴.

Nous avons souhaité que ce programme ne soit pas « un projet ».

Il ne s'agissait pas de greffer une activité supplémentaire sur le programme scolaire et, pour cela, de rémunérer des enseignants pour ce qui leur serait apparu comme un surcroît « artificiel » de travail.

La lecture du livret et la discussion de ses contenus devaient prendre place, de manière « ordinaire », dans les cours de SVT.

Pour éviter l'artificialité d'un « projet » et son impossible reproduction à « grande échelle », aucun enseignant n'a été spécifiquement formé ni rémunéré.

L'activité fut intégrée le plus banalement possible dans le déroulement de la classe et tout cela fut possible grâce à l'engagement et au dévouement des responsables de

⁴ Cet ouvrage peut être consulté en versions française et anglaise et est gratuitement téléchargeable sur le site de l'Académie des Sciences :

<http://g-i-d.org/fr/gid-whep/publications-du-gid-whep>

l'éducation nationale et des enseignants. Tous s'engagèrent dans cette expérience, bénévolement et courageusement, puisqu'ils savaient que ce travail risquait de ne pas épargner leur corps professionnel.

Finalement, tout ce parcours et ces efforts tiennent en quelques mots : un livret à lire et éventuellement à commenter collectivement, une circulation d'idées et de notions, quelques échanges entre filles et garçons. Presque rien : une méthode active et quelques discussions comme à l'ordinaire des vies.

Les résultats que nous présentons ne correspondent donc pas à l'artificialité flamboyante d'un « programme pilote » qui, soutenu par du personnel et des crédits, en appellerait ensuite à une large mise en œuvre prometteuse autant que forcément décevante puisque se déroulant dans une quotidienneté moins pécuniairement pourvue et moins intellectuellement soutenue.

Nos résultats sont, au contraire, au plus proche de ce qui peut être transformé par l'apport minimal d'un « outil » dans le contexte des enseignements quotidiens. Nous espérons ainsi raisonner sur ce qui pourrait se dérouler plus largement dans les établissements scolaires dans des situations ordinaires d'enseignement.

II. Matériel et méthode

Pour réaliser nos trois objectifs qui sont à l'évidence distincts mais liés, il fallait réaliser trois types d'enquêtes, en mêlant des approches quantitatives et qualitatives.

Loin d'être disjointes, ces approches par le nombre et des questions fermées ou par le sens et des entretiens ouverts représentent des moments de l'enquête (Passeron 2006). C'est pourquoi leurs résultats seront présentés plus ou moins conjointement, selon les nécessités d'une exposition cohérente et heuristique des situations. L'enquête qualitative avait pour objectif de décrire l'ordinaire des pratiques de genre à l'école et de préciser le sens de certaines données quantifiées.

L'enquête quantitative avait pour objectif de mesurer l'impact d'une lecture et d'une animation scolaire, en comparant des réponses antérieures et postérieures à ces formations.

Les deux enquêtes furent réalisées « en parallèle ».

Pour des raisons d'exposition, nous présentons, dans un premier temps, chacune des enquêtes selon ses méthodologies propres.

Nous avons choisi de mener notre enquête de manière méthodique auprès de 500 jeunes scolarisé(e)s de 13 à 15 ans, correspondant globalement aux classes de cinquième ou de quatrième du collège. Certes, tous les jeunes de cette tranche d'âge n'ont pas de relations sexuelles et toutes les jeunes filles ne « tombent » pas enceintes. Mais ce sont principalement les jeunes filles de cette tranche d'âge qui globalement, et plus encore lorsqu'elles présentent une grossesse non voulue, courent le risque le plus important de mortalité, morbidité et de relégation sociale.

Par ailleurs, et une nouvelle fois presque à l'évidence, il faut apporter des connaissances et une réflexion avant l'entrée dans la sexualité. Prévenir est toujours synonyme d'anticiper.

Concrètement, selon un choix raisonné, et en concertation avec les autorités et responsables de l'éducation nationale, nous avons choisi onze écoles dans les départements de l'Atlantique et du Littoral selon trois critères : urbain, semi-urbain et rural.

La zone urbaine était représentée par Cotonou, la zone périurbaine par Abomey-Calavi et la zone rurale par le village d'Allada commerçant largement avec le monde agricole.

Les établissements scolaires suivant accueillirent notre enquête en zone urbaine :

CEG Houéyiho ; CEG Zogbo ; CEG Suru Léré ; Complexe scolaire Privé St-Pascal ; CEG Le Littoral.

En zone périurbaine : Complexe Privé Le Faucon ; CEG Cocotomey ; CEG Le Plateau

En zone rurale : CEG Union AVA-Couffo ; CEG Ayou ; CEG 1 Allada.

Dans chacun de ces établissements, nous avons suivi une même démarche méthodologique.

Après contact officiel avec les autorités du collège et sous leur autorité, nous avons proposé aux élèves de répondre à un questionnaire simple et de dessiner leur famille idéale.

Dans un second temps, au rythme choisi par l'enseignant et selon sa façon d'enseigner, l'ensemble du livret « *décider de sa vie et construire sa famille* » était présenté, lu, discuté et expliqué aux élèves.

Dans un troisième temps, un questionnaire identique à celui de la phase 1 était proposé aux élèves.

Ce moment quantitatif de l'enquête a correspondu à deux objectifs de la recherche :

- Recueil des connaissances et des choix reproductif des élèves (phase 1)
- Mesure de l'impact d'une « lecture-formation » sur un public scolaire en comparant les éventuelles différences entre les réponses proposées en phase 1 et celles présentées en phase 3 d'évaluation finale

Le nombre initial de questionnaires recueillis est de 513. Cependant pour diverses raisons – maladie, absence à un des moments des enquêtes – nous n'avons pu comparer que 476 dossiers complets, c'est à dire appariant un questionnaire en phase 1 et en phase 3. Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des travaux réalisés.

| Nom des Etablissements | Effectif / Pré-test | | | Effectif / Post-test | | | Dossier élève |
|---|---------------------|------------|------------|----------------------|------------|------------|---------------|
| | Filles | Garçons | Total | Filles | Garçons | Total | |
| CEG Houéyiho/4 ^{ème} | 27 | 31 | 58 | 27 | 25 | 52 | 52 |
| CEG Suru Léré/5 ^{ème} | 29 | 21 | 50 | 29 | 20 | 49 | 49 |
| CEG LE Plateau/5 ^{ème} | 31 | 27 | 58 | 32 | 28 | 60 | 58 |
| CEG Zogbo/5 ^{ème} | 38 | 22 | 60 | 36 | 18 | 54 | 54 |
| CEG Cocotomey/5 ^{ème} | 13 | 21 | 34 | 13 | 21 | 34 | 34 |
| Complexe scolaire Privé St-Pascal/15 ^{ème} | 15 | 15 | 30 | 14 | 14 | 28 | 28 |
| Complexe scolaire le Faucon/5 ^{ème} | 18 | 25 | 43 | 19 | 25 | 44 | 43 |
| CEG Ayou/5 ^{ème} | 12 | 31 | 43 | 10 | 27 | 37 | 37 |
| CEG Union Ava Couffo | 13 | 23 | 36 | 12 | 22 | 34 | 33 |
| CEG 1 Allada/5 ^{ème} | 23 | 31 | 54 | 22 | 28 | 50 | 50 |
| CEG Le Littoral/5 ^{ème} C | 21 | 26 | 47 | 18 | 24 | 42 | 38 |
| TOTAL | 240 | 273 | 513 | 232 | 252 | 484 | 476 |

L'ensemble de ces données a été analysé en mêlant une lecture réflexive et l'usage du logiciel de traitement statistique « R ».

1. Une enquête qualitative pour « faire le point » et donner sens à des chiffres

Par ailleurs, afin d'explicitier certaines des réponses accordées, mais aussi de prendre en compte des données plus « fluides » comme les normes comportementales des jeunes entre eux, leurs manières de dire, leurs émotions ou leurs sentiments, nous avons interrogé, parallèlement au travail quantitatif, un « sous-échantillon » de 55 élèves (25 garçons et 30 filles).

Il s'est alors agi d'entretiens libres utilisant un guide d'enquête et des questions ouvertes. L'ensemble de ces entretiens a été transcrit et traduit si nécessaire, le tout représentant approximativement 400 pages.

| Etablissement | Effectif | | |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| | F | G | Total |
| CEG Houeyiho | 03 | 03 | 06 |
| CEG Suru Léré | 03 | 02 | 05 |
| Collège St Pascal | 02 | 02 | 04 |
| CEG Zogbo | 03 | 02 | 05 |
| CEG Le Plateau | 03 | 03 | 06 |
| CEG Union Ava-Couffo | 02 | 02 | 04 |
| CEG Allada 1 | 03 | 02 | 05 |
| CEG Ayou | 03 | 02 | 05 |
| CEG Cocotomey | 03 | 03 | 06 |
| Collège Faucon | 02 | 02 | 04 |
| CEG Zogbo | 03 | 02 | 05 |
| Total | 30 | 25 | 55 |

2. Une description des interactions « spontanées » pour appréhender les relations de genre

Bien que diversement, les deux précédentes enquêtes – quantitative et qualitative – ont en commun de faire que les adolescents répondent à nos questions et s'adressent à nous. Globalement, et quelles que soient nos stratégies d'enquêtes, nos interlocuteurs construisent en partie leurs réponses en fonction de ce qu'ils supposent être nos attentes et nos capacités d'écoute, de compréhension et de jugement. Autrement dit : ils nous parlent.

Or les interactions fondant les liens que les jeunes établissent entre eux usent de pratiques spécifiques et de divers sous codes linguistiques.

Ces interactions langagières et comportementales spécifiques à une classe d'âge sont socialement définies. Il est crucial de les noter puisqu'elles sont « efficaces ». Elles peuvent être blessantes pour les interlocuteurs, leur faire « perdre la face » et parfois l'estime de soi (Goffman 1974 & 2002).

Loin des déclarations « socialement » et « éducativement » correctes, ces expressions, moqueries ou remarques dépréciatives ou laudatives parfois ramassées sous un seul terme, voire une mimique, constituent une sorte de lexique incorporé régissant les formes du rapport à soi et les liens sociaux de proximité des adolescents.

C'est pourquoi, lors de la passation des questionnaires, nous avons observé et enregistré les propos des élèves, la façon dont ils réagissaient « naturellement », riaient, s'insultaient. Bref, toutes les instances discontinues mais « hautement performatives » qui construisent ou brisent les liens sociaux et fondent les identités complexes des adolescents : des systèmes normatifs en acte (Tauzin 2008).

L'ensemble de cette enquête qualitative prise au vif a été, lorsque cela était possible, enregistré. Parfois les gestes ou les expressions n'ont été retranscrites qu'après coup.

L'ensemble des corpus qualitatifs a été dépouillé selon une lecture thématique permettant de repérer des récurrences lexicales et sémantiques. Le sens, les usages et les effets sociaux et affectifs de ces expressions spécifiques – ou « densités signifiantes » – ont été analysés par des commentaires rétroactifs que nous avons suscités et en usant de questions ouvertes que nous avons posées à divers acteurs lors d'enquêtes complémentaires.

Nous présentons les résultats de cette méthode inductive, permettant de tirer des « enseignements » ou de repérer des régularités de cas particuliers, en usant de nombreuses citations. Au-delà d'une simple technique de mise en situation, il s'agit ainsi de rendre compte de la parole des acteurs, des logiques cognitives et affectives qui sous-tendent leurs conduites et de l'enchevêtrement complexe et des multiples discontinuités de ce que l'on nomme habituellement des « variables ».

Ces trois modalités d'interrogations et moments d'enquêtes – description quantitative autour d'une formation, comparative en phase « post passation » et qualitative ouverte tout au long de l'enquête – correspondent aux trois questions que l'on se posait.

- (1) Quels sont les mondes vécus par les élèves et les agencements socio-affectifs constituant les espaces scolaires du point de vue de la sexualité ?
- (2) Qu'est-ce que les jeunes scolarisés savent de la reproduction et quelles sont leurs inclinaisons et pratiques en matière de sexualité ?
- (3) Quel peut être, en situation réelle et sans l'adjonction artificielle d'un « projet », l'apport d'un livret pédagogique ?

En mêlant les résultats des moments quantitatifs et qualitatifs de l'enquête, nous allons tenter de répondre à ces questions en présentant (1) les dimensions constituant « les mondes vécus » de l'école, puis (2) en quantifiant quelques « savoirs » des élèves et en nous interrogeant sur l'impact d'une lecture et d'une animation scolaire quant à la diffusion de nouvelles connaissances et compétences.

III. Situation initiale : les mondes scolaires vécus par les élèves

Comme nous le soulignons précédemment, si la reproduction peut, d'une certaine manière, être simplement définie par un ensemble de caractéristiques physiologiques, il n'en va pas de même d'une sexualité, qui dans ces espaces éducatifs, correspond aux jeux complexes qui s'établissent entre pairs, entre pairs et éducateurs, et aux articulations de divers champs sémantiques, émotionnels et comportementaux.

Tous ces plans sont sécants et les situations concrètement rencontrées correspondent aux spécificités et aux formes variables résultant des « pliages » de ces surfaces : des interactions langagières croisent des différences générationnelles sur le mode de la honte ou de la pudeur, divers systèmes normatifs varient selon les genres et les statuts sociaux, les corps adolescents sont objets de pouvoirs

Chaque biographie peut conjuguer à l'infini ces dimensions et leurs variations. Il s'agit d'une combinatoire plus que d'une détermination régulière d'un plan par un autre comme le laissent entendre toujours abusivement des formulations énonçant que « telles populations » définies par une appartenance culturelle ou certaines caractéristiques socioprofessionnelles « penseraient que ».

En fait, toutes ces dimensions sont imbriquées et se déterminent réciproquement. L'infini nuancier des vies étant construit par les combinatoires de ces variables discontinues et la façon dont les jeux d'acteurs peuvent les reconfigurer.

Cependant, pour des raisons de clarté et d'exposition, nous décrirons plus spécifiquement les principaux agencements constituant une sorte de trame expliquant les conduites des divers acteurs dans l'espace scolaire, du point de vue de la sexualité.

Nous les regroupons selon quatre larges dimensions recouvrant, bien sûr, elles-mêmes d'autres « micro-dispositifs » que nous décrivons succinctement sous chacun de ces quatre « grands » points.

1. L'école, un espace sexuel juvénile spécifique

Comprendre les élèves implique, tout d'abord, de s'interroger sur la façon dont ils caractérisent le monde des relations sensuelles et affectives, leurs façons de dire, les scénarii « fantasmatiques » qui construisent leur sensualité et leurs manières de faire entre genres. Certes, tout ceci forme une grammaire complexe autorisant tous les récits. Mais, une fois de plus, pour des raisons d'exposition, nous pouvons délinéer quelques dimensions essentielles de ces façons d'être spécifiques.

Tout d'abord, ces jeunes catégorisent les sentiments et établissent très largement une différence entre une sexualité d'apprentissage ou de plaisir et l'entrée dans une vie matrimoniale socialement assumée. Cette distinction est clairement évoquée par ce jeune garçon puis par cette jeune fille⁵.

() La relation sexuelle, c'est d'avoir une copine et c'est seulement son sexe qu'on veut. L'amour veut dire quand tu es avec la fille, ton cœur bat pour elle ; et c'est seulement elle que tu désires. Mais par rapport à la sexualité, c'est quand tu as ta copine, c'est seulement le sexe que tu veux. Quand tu as ce que tu veux, tu la laisses, et tu prends une autre. Mais pour l'amour, tu as une seule personne. [] Si vous êtes élève, ce que vous voulez, c'est tenir les rapports sexuels pour le sexe, avoir des rapports sexuels avec la fille, l'enceinter et la laisser et aller trouver une autre, pour moi, c'est ça. [Garçon 14 ans, 4^{ème}]

() Bon, nous les élèves, beaucoup ne savent pas ce qu'on appelle une relation parce que d'autres font des bêtises dedans. D'autres sont sérieux et leurs couples vont bien. Mais ici on ne comprend pas ce qu'on appelle une relation normale. On ne comprend pas ; donc d'autres peuvent avoir une grossesse sans s'entendre avec l'homme. Donc on se jette sur une relation non protégée, et une relation qui n'est pas sérieuse. Et on peut dire que c'est un accident ; mais elle n'est pas du tout contente d'avoir un enfant avec celui-là.

() Pour moi j'aimerais avoir une relation sérieuse. Bon, pour commencer, on peut se parler. Il faut des dialogues car sans dialogue, on ne peut pas s'entendre sur ce que l'autre aime et ce que l'autre n'aime pas, pour ne pas l'énerver et s'il fait de mauvaises choses. Et ça peut se passer bien, et vous pouvez aller chez vos parents et vous présenter. Comme cela, s'il y a quelques problèmes, vos enfants sont au courant que celui-ci ou bien celle-ci a déjà un copain qu'on connaît. On connaît ses parents. Donc si un problème arrive, on peut venir chez la personne directement sans se balader [Fille, 14 ½ ans et demi, classe de 4^{ème}]

Bien sûr, de multiples gradations et évolutions sont possibles entre ces deux pôles mêlant variablement le sexuel, le sensible et le respect des normes sociales. Mais une différence est cependant clairement établie entre une économie désirante caractérisée par un rapport direct au corps et, presque à l'inverse, une relation médiatisée par le langage et des formes d'engagements sociaux. Autrement dit, entre ce qui relève d'une jouissance des corps et ce qui relève de l'ordre d'un choix affectif s'accordant à diverses normes familiales et sociales.

5 Pour d'évidentes raisons déontologiques, tous les prénoms et noms de lieux ont été changés ou gommés. Par ailleurs, dans notre corpus nous choisissons les quelques extraits d'entretiens en fonction de leur valeur illustrative et « représentative » du réel des situations observées. Les mots présentés condensent la régularité des autres propos.

Les effets de cette dichotomie, somme toute extrêmement banale et « classique », ne sont pas anodins. En effet, les lycéens caractérisent leur situation comme résultant de cette disjonction entre le fait qu'ils éprouvent la maturité de leurs corps, mais savent qu'ils ne sont pas socialement matures – ni assez pécuniairement nantis – pour entrer dans une vie matrimoniale ou simplement « régulière » et socialement reconnue.

Ce « retard à la nuptialité », pour des raisons liées à l'allongement de la scolarité ou à une sorte d'inflation du prix de la dot, a été largement décrit par les démographes (Adjamagbo & al 1998, Sanni 2001). Mais pour comprendre les logiques comportementales des acteurs, il importe de s'interroger aussi sur ce que ces vastes données quantitatives induisent comme effets subjectifs. Quelles pratiques résultent de cette situation démographique⁶.

Il s'ensuit globalement une sorte de « régime de subjectivité » spécifique dont une des caractéristiques est que l'adolescent ne peut se situer que dans l'immédiat de la relation.

Disons-le simplement. Au présent, du point de vue de la sexualité, il en découle une impatience des corps qui ressemble à « un moment dédié à la pratique du sexe, qui ne trouve sa justification que dans la recherche du plaisir, abstraite de toute considération affective sans qu'elle l'exclue nécessairement, et qui est largement déconnecté des autres domaines de la vie de celui ou celle qui s'y consacre » (Bayart 2014, 81-82).

C'est ce qu'expriment ces adolescents dans un lexique propre à leur classe d'âge. En disant dans leurs propres mots cette réalité ils construisent une complicité. En usant d'un code générationnel qui, distinguant des lexiques, crée de l'entre soi ils « tiennent à distance » les normes proposées par les adultes.

Oui. La fornication ; bon en fon *Yonou wiwa* (lit. faire le vagin) ou faire des rapports sexuels avec une femme. Il y a aussi *niquer*. C'est les trois. Rapports sexuels, ça veut dire, avoir une relation avec un garçon.

Q : D'accord. Oui mais quel est le terme que vous utilisez le plus ?

R : C'est la *fornication*.

Q : la fornication. Est-ce que ce n'est pas plus à l'église que ce terme est utilisé.

R : Oui, c'est à l'Eglise qu'on a abordé ce terme. La fornication veut dire avoir des rapports sexuels avant le mariage. C'est là qu'on l'utilise. Mais avant, on utilisait *yonou wiwa* quand on parle le fon, ça veut dire : *niquer* [Garçon 14 ans, 4^{ème}]

Les filles là, elles peuvent se tresser. Elles font des maquillages partout. Elles mettent des choses pour être claires. Et elles peuvent s'asseoir et Ou bien si les garçons sont tranquilles

⁶ Sur les variations dans les constructions de cette nouvelle période de l'âge appelée « adolescences » nous renvoyons aux études variées et comparatives éditées par Breviglieri et Cicchelli (2007).

maintenant, elles peuvent passer et revenir devant eux. Elles veulent que les garçons les appellent. Les garçons aussi lorsque les filles sont tranquilles et si elles sont jolies, ils les voient et ils disent : *je vais lui faire son bord*.

Q : ils disent quoi ?

R : *Je vais lui faire son bord*. [Garçon 13 ans, 5^{ème}]

R : Pas la sixième parce que c'est leur première venue au collège. C'est de là que ça commence petit à petit. Mais en cinquième, *ça prend le but*.

Q : ça prend quoi ?

R : *Le but* (rires !) [Fille 14 ans, 5^{ème}]

Ces « sous cultures sexuelles adolescentes » partout présentes résultent de cette situation spécifique d'un groupe social qui, entre l'exigence du désir et l'éloignement complexe et dispendieux d'une relation matrimoniale stable, ne peut vivre qu'au présent de l'affectif.

Elles témoignent d'une situation « en jachère », marquent une autonomie générationnelle et constituent en retour l'espace normatif d'une classe d'âge qui borne son territoire par l'usage de multiples codes comme celui de la mode vestimentaire ou musicale, ou encore les manières de se saluer.

De la même manière, les innovations lexicales de ces jeunes les distinguent des anciens et leur permettent de se reconnaître dans un langage partagé entre pairs.

Pédagogiquement, on comprend aisément combien il faut « partir » de ces réalités, de ces situations « sur le seuil », des termes incorporés et des classifications opérées par les acteurs.

Pour que les dialogues éducatifs aient un sens, il faut qu'ils soient ancrés dans les situations vécues et dans ces discours ordinaires qui catégorisent le monde et donnent, pour ces adolescent(e)s, un sens aux relations de genres.

La créativité lexicale spécifique à cette classe d'âge et ces langages « locaux » sont maintenant connectés avec les flux mondialisés réorganisant les formes du rapport à soi, les catégories affectives et les relations de genre (Gagnon 2004). Comme le remarque fort justement Assayag, « l'idée de cultures qui empruntent les unes aux autres, cohabitent ou se chevauchent de manière bricolée est bien plus profonde et surtout plus conforme aux réalités sociales discrètes que ne le laissent penser des modes de compréhension réducteurs en termes de "blocs culturels" ou de "civilisations" » (2005, 31).

C'est ce que, en d'autres termes, remarque cette tante chargée de l'éducation de sa nièce de 15 ans.

Tout, tout Ils regardent tout Moi ma nièce quand il y a un feuilleton ou quand il y a n'importe quel film, elle va te donner la programmation. Et quand tu lui dis, va faire telle chose à tel moment, quand il y a le film qui passe Elle ne met pas son esprit, à ce qu'elle est en train de faire ! Elle est en train de suivre le film, de loin, elle suit. Elle veut s'informer de tout. Bon, maintenant comme, ils suivent ça. On se dit : peut-être ils apprennent aussi là-bas. Mais il faudrait qu'on en parle ; parce que les telenovelas montrent des trucs que les enfants veulent essayer.

Il y a tellement d'embrassades, les enfants sont intéressés. Ils sont excités de découvrir. Toi-même, tu le sens. Quand ils sont à côté de toi, et que tu les regardes, tu sens qu'ils sont vraiment intéressés. Ils ont envie de découvrir [Femme 42 ans, secrétaire].

Mais, outre ces flux télévisuels, il s'agit aussi des nouvelles érotiques. Et ici comme ailleurs, les clips télévisuels de rap, de « *twerk* » et de « *boty shake* » [lit. en argot « remuer les fesses »] ainsi que les films pornographiques proposent des identifications séduisantes liant le sexe et l'argent⁷.

Ces *storytelling* (Salmon 2007) configurent largement l'imaginaire sexuel des jeunes élèves. Et ces transformations produites par cette diffusion et par la libéralisation des échanges d'images et de récits, contribuent à l'émergence de ces nouveaux styles de vie, à de nouvelles subjectivités, de nouveaux modelages du désir et des rapports particuliers à soi et aux autres.

Q : Dis-moi, est-ce qu'en groupe, il vous arrive de regarder des films pornos ?

R : Oui, ça existe. Souvent, ce sont les garçons qui allument ça. Souvent quand le prof n'est pas là. Ils peuvent allumer ça et regarder.

Q : Et vous vous attroupez pour regarder ?

R : Oui ; ça, moi j'ai regardé une fois.

Q : Seulement dans votre classe là ?

R : Oui, ils ont allumé et j'ai regardé.

Q : Et après qu'est-ce qui s'est passé quand vous avez regardé ?

R : Après ça, il a éteint son portable.

Q : Et les filles, elles ne se sont pas intéressées à ça ?

R : Oui, il y a d'autres filles quand elles commencent par voir ça, elles commencent des choses bizarre ; comme si elles veulent aussi faire ça !

Q : En même temps là ?

⁷ Sur ces dimensions des modernités sexuelles nous renvoyons au bel article de Coulibaly (2015). D'autres travaux permettant d'initier des actions comparatives en Afrique, et notamment entre les pays du Sahel et les pays côtiers seraient indispensables.

R : Oui ! Elles font des choses comme . Même les garçons aussi lorsqu'ils sont en train de regarder, leur pénis se soulève ! C'est parce que ça leur fait quelque chose Et moi aussi j'ai fait ça !

Q : Donc toi aussi, tu as eu ça quand tu as regardé.

R : Oui ; ça c'est vrai. [Garçon 13 ans, 5^{ème}]

R : Quand on était en cinquième, il y a des garçons quand ils sont en train de regarder ça, ils sont agités. Ils ont envie d'aller à la sexualité ; et ils commencent par toucher les filles. Eh, toi viens ici ! Eh, toi viens là ! Quand moi on me touche, je leur dis : « je vous ai dit de ne pas regarder ; moi je savais que si vous regardez ça, c'est ce qui allait se passer ». C'est pour ça que je vous ai conseillé de ne pas regarder. Que personne ne m'approche. [Fille 14 ans, 4^{ème}]

R : Oui, dans ma salle dans mon groupe ceux qui ont des portables, ils échangent des films pornographiques. Dans le groupe qui est à côté, ils font des recherches pour savoir les plus riches du monde, beaucoup d'informations, et ils nous communiquent ça.

Q : Dans votre groupe, vous partagez des films pornographiques ?

R : Ils partagent.

R : Pour moi, je pense que ce n'est pas bon, puisqu'en regardant ça, ils auront envie de le faire. Même les filles, il y a une fille qui avait regardé et qui est avec moi. Sa copine, souvent quand elle prend le portable d'autrui, c'est souvent ces choses. C'est là qu'elle vient donc quand elle aura envie aussi, elle ira chez un garçon, on va l'enceinter seulement.

Q : Et tu penses que c'est fréquent que les gens s'échangent des images pornographiques comme cela.

R : C'est fréquent. Oui [Garçon 15 ans, 4^{ème}]

Ces apprentissages sociaux induisent des formes de repérage des signes et des indices corporels de séduction, et construisent les conduites attendues dans un ensemble d'interactions potentiellement sexuelles. « Dans la sexualité humaine, tout n'est pas possible à tout moment avec n'importe qui, en n'importe quelle circonstance. Les scripts sexuels énoncent moins des interdits qu'ils n'écrivent les scénarios d'une sexualité possible » souligne fort justement Bozon (2013, 101).

Des connaissances lacunaires sur le corps

Toutes ces conduites sensuelles se déroulant sur fond d'une très large méconnaissance de la physiologie sexuelle et d'une grande confusion dans les représentations de son corps et de celui de l'autre sexe caractérisent les appréhensions réciproques des jeunes filles et des jeunes garçons.

Nous reviendrons de manière plus quantifiée sur ces questions, c'est pourquoi nous nous bornerons à quelques citations pour illustrer la façon dont ces adolescents construisent certaines représentations du corps.

Lorsque la femme est en période, son vagin se développe, elle commence par couler du sang et en ce moment, elle a envie d'avoir un rapport sexuel. Dans ces jours, elle a envie d'avoir des rapports sexuels avec les garçons. [Garçon 14 ans, 4^{ème}]

Comment ils effectuent diverses synthèses entre les informations sanitaires qu'ils entendent

Q : De quoi tu as peur en ce qui concerne les rapports sexuels ?

R : Du sida ; parce que la fille peut être malade du sida ; avoir des grossesses non désirables. Même à l'âge de quinze ans, tu peux être papa Comme il y a Ebola maintenant, ça aussi. C'est les trois.

Q : Tu penses que par les rapports sexuels on peut attraper Ebola.

R : Oui parce que c'est un virus. [Garçon 15 ans, 4^{ème}]

Combien aussi, ils sont ignorants des processus liés à la fécondité, bien que diversement puisque l'une vit ce que l'autre ne peut qu'imaginer. Ces deux courts extraits soulignent combien la rencontre entre les interlocuteurs féminins et masculins se fait sur un large fond d'ignorance.

Q : Est-ce qu'il faut prendre des précautions. Est-ce qu'il faut faire attention lorsqu'on veut avoir les rapports sexuels ?

R : Oui parce que si la fille est en règle, et que toi le garçon, tu ne sais pas et que vous avez eu des rapports sexuels ensemble, elle peut tomber enceinte sans le savoir.

Q : Donc quand la femme est en règle là, elle tombe enceinte ?

R : Lorsque le garçon s'approche d'elle, il peut y avoir fécondation, et dans ce cas-là elle peut tomber enceinte. [Garçon 13 ans, 5^{ème}]

Q : Peux-tu me dire quand tu as commencé par avoir tes menstrues, qui as-tu informé ?

R : Ma maman.

Q : Qu'est-ce qu'elle t'a dit ?

R : Elle m'a envoyée vers la grande sœur pour s'occuper de moi.

Q : Pourquoi elle n'a pas voulu discuter avec toi ?

R : Elle avait des invités. On était revenu de l'école Après ma maman m'a appelée, elle a dit si on est « en règles », on ne s'approche pas des garçons. De se méfier. Ce n'est pas une affaire d'amusement. S'il y a un mois où je n'ai eu mes règles de m'approcher d'elle . [Fille 16 ans, Classe de 4^{ème}].

Cette conjonction entre un manque de connaissance, une luxuriance de termes évoquant la sexualité et une sorte de « glocalisation » des codes sexuels et des émotions érotiques, constitue, sans aucun doute, un des référentiels des conduites et des normes sensuelles irrigant une sexualité oscillant entre des pratiques très « crues » et diverses méconnaissances de soi.

Séduction et marchandisation

À l'école comme ailleurs, le corps séduisant est toujours paré des signes sociaux qui le distinguent. Ces manières de corps sont après tout habituelles. Ici comme ailleurs, « la marchandise est le vecteur de la subjectivation » (Bayart *op cit.* 2014), et la beauté est souvent utilisée comme un capital social dont il faut user rapidement car il est éphémère⁸.

Dans ces jeux liant les sentiments et la présentation de soi, les signes qui « font mouche » sont très liés à l'univers des médias et de la consommation. Ce qui induit parfois une confusion lorsqu'un certain continuum entre la séduction et une certaine marchandisation des relations sexuelles apparaît de façon évidente. « En ville, le héros contemporain, celui que l'on respecte, devient le richard. [] Mieux vaut être branché, sortir les filles les plus belles, consommer de manière ostentatoire, quitte à gommer, même pour un soir, tous les signes de pauvreté et oublier une filiation paysanne toujours trop proche »⁹.

Q : Comment ça se passe ? Avant que l'autre ne s'intéresse ?

R : Bon je ne sais pas En s'habillant, et si leur prof ne vient pas, ils ouvrent les boutons qu'on voit ce qu'ils ont porté. Ils portent les Jordan sur les chaussures et quand les filles voient ça, elles voient que ce garçon a de l'argent. Quand les garçons payent, ils donnent de l'argent à leurs amies, les filles voient ça et commencent par courir derrière lui.

Q : Donc c'est les Givenchy, les

R : les Versace, Givenchy, ce sont les Tee-Shirt « de marque » [Garçon 15 ans, 4^{ème}]

8 Nous empruntons cette citation à Pierre Joseph Laurent et nous renvoyons à ses analyses sur la question du corps et de la beauté dans ce qu'il nomme la « modernité insécurisée » en Afrique de l'Ouest (2010).

9 Cf P. J. Laurent *op. cit.* 2010. Sur ces questions de la marchandisation des relations affectives nous ne pouvons que renvoyer aux travaux de Broqua et Deschamps (2014) et aux discussions que ces textes ne peuvent manquer de susciter.

[] les garçons, ils s'habillent proprement. Ils portent des *Supra* de belles chaussures ! Ils peuvent porter ça et des tenues propres. Ils peuvent aussi porter des verres. Ils peuvent amener des motos pour aller dans les rues chercher les filles. Ils gardent des portables comme des *BlackBerry*. Les portables qui coûtent cher pour attirer les filles. Et les filles se disent : « Ah ! Celui-là a de l'argent hein ! On va lui manger ça ». Elles croient que les garçons ont de l'argent, et s'ils les mettent enceinte, après ils refusent la grossesse.

Q : Quand les relations commencent, quand ils ont noué amitié, à quel moment commencent les relations sexuelles ?

R : Il peut lui parler et chaque fois, si la fille lui demande quelque chose . La fille peut lui demander de l'argent. Le garçon lui donne. Et si le garçon lui demande aussi les rapports sexuels, la fille ne peut pas refuser puisqu'elle a accepté l'argent. Maintenant, lorsqu'il va demander à avoir des rapports sexuels avec elle, elle ne peut pas refuser [Garçon 13 ans, 4^{ème}].

R : Par exemple, d'abord c'est la fille qui va commencer par . Si par exemple c'est la fille qui est amoureuse de l'homme

Maintenant elle va commencer par mettre la pression sur l'autre ; à faire des gestes. Certaines, par exemple, elles peuvent porter des choses qui vont commencer par attirer le gars pour qu'il puisse l'aborder. Les filles aussi font la cour aux hommes.

Q : La fille va porter des choses pour attirer mais vous êtes en tenue d'école avec des blouses de couleur kaki ?

R : Oui, on est en kaki. Mais, certaines, par exemple ouvrent leurs boutons pour mettre leurs seins en valeur. [Fille 14 ans, 4^{ème}]

D'une certaine façon, hors des situations extrêmes, ces confusions et ces jeux amoureux sont bien banals. Mais ils se déroulent « en coulisses » dans une sorte de *no man's land*, un envers de l'école, que n'oriente aucune parole éducative.

Tout se joue sur le mode d'un : « tout le monde le sait, mais personne n'en parle ». Et, faute d'être inclus dans une réflexion étayée par divers conseils, l'équilibre reste très instable entre ces jeux ordinaires et une sexualité qui peut très rapidement prendre la forme d'une immédiateté désirante que caractérise parfois l'usage d'une certaine pression voire de la violence.

C'est ainsi qu'au plus simple, dans ces stratégies amoureuses, il peut s'agir de piéger l'autre en usant, sur le mode du don et du contre-don, d'une obligation de réciprocité : « je te donne, tu me dois » finalement assez proche d'une attention amoureuse s'exprimant habituellement – et presque obligatoirement - par quelques cadeaux.

Il peut aussi s'agir d'user de tactiques basées sur l'habitude des réciprocités « d'entraide » ou des obligations sexuelles supposées être liées au statut d'aimée et de promise. Comme si accepter une place était synonyme d'en accepter les « obligations ».

Mais ces stratégies peuvent aussi conduire à « réclamer » ce qui est supposé être dû, parfois en abusant de sa force ou de sa situation. Ces gradations apparaissent dans ces quelques témoignages mêlant des paroles de jeunes filles et de jeunes garçons¹⁰.

R : Ils peuvent se voir, et il peut lui demander : s'il te plaît. J'aimerais avoir un rapport sexuel avec toi.

Q : Directement comme ça ?

R : Non, il peut lui parler. Et après lorsqu'il appelle souvent ; il peut te dire que « je t'aime » ou « mon amour ». Sache qu'il te demande déjà un rapport sexuel. Souvent s'il t'appelle et te dit : « mon amour, nous allons faire l'amour ensemble », tout ça là. Toi, aussi, tu es une fille. Tu comprends déjà qu'il te demande un rapport sexuel. Donc en ce moment, tu ne peux rien ; vous avez déjà causé ensemble. Vous êtes ensemble pour toujours, tu devras accepter. Ça, c'est forcé.

Q : Donc si la personne te dit chaque fois, je t'aime, tu dois t'attendre que c'est forcément les rapports sexuels ?

R : Non, ce n'est pas ça. Si chaque fois, il t'appelle [] et que tu vois qu'il t'aime, qu'il t'aime et encore Parce que lui sait ce qu'il dit. A un moment si la fille veut, elle peut accepter. Mais si elle ne veut pas, elle peut refuser.

Q : Mais, est-ce que tu penses que certaines fois, elles acceptent parce que le garçon force réellement la fille à accepter ?

R : Lorsqu'il lui a donné un rendez-vous et qu'elle est venue, s'ils rentrent dans une chambre, et la fille n'a pas accepté, il peut la forcer ou bien il peut la violer.

Q : Ça arrive souvent ici ?

R : Oui ça arrive souvent. Mais ces cas ne sont plus ici. Ils sont déjà renvoyés [Garçon, 13 ans, 5^{ème}].

A partir de la classe de la seconde, ils « dévient » les petites filles. Ils les appellent, ils leur demandent des rapports sexuels. Souvent, ça se fait souvent. Lorsque le professeur n'est pas là, ils éteignent les lumières ; et ils caressent les filles dans les salles. Ça, ça se passe toujours à partir de dix-sept heures, lorsque les professeurs les laissent. Lorsque le professeur finit son cours ; c'est là que les élèves ont l'opportunité de faire ces choses [Garçon 13 ans, 4^{ème}].

Les « pressions » et les usages des pouvoirs

Enfin, l'école est traversée par divers pouvoirs, dont celui des enseignants. Et certains usent des dissymétries de statuts pour bénéficier d'une « habitude statutaire », voire abuser d'un droit de « séduction » qui serait implicitement une sorte de prérogative ou de privilège des enseignants.

¹⁰ Ces questions sont abordées pour le Ghana par Awedoba et al (2012). On peut aussi se référer à des « petites histoires » de violences sexuelles au Mali (Dumestre 1998) ou globalement à Cole & Thomas (2009).

Aux dires des élèves, ces relations équivoques sont fréquentes, voire « attendues » dans les écoles. Une fois de plus, ces quelques longs témoignages disent une part de ce réel – connu de tous mais tu par tous – de l’institution scolaire.

C’était au cours des devoirs Nous étions en salle. Il est venu, il m’a regardée [] Et il a dit de s’asseoir de déposer les sacs devant son bureau. Nous sommes allées déposer nos sacs, et on est revenu s’asseoir. Moi comme, il n’y avait pas de bancs, je me suis assise à côté d’une grosse. On était assise à quatre. Il m’a dit de venir m’asseoir ailleurs. [] Il a tapé ma tête et a commencé par rire. Moi aussi, j’ai commencé par rire. Maintenant il est allé s’asseoir sur son banc, et il a commencé par nous regarder ma voisine et moi. Il a commencé à rire. Et nous, on s’est fait signe disant : « pourquoi le Monsieur, il rit » ? Donc nous on a rien compris et on a continué notre épreuve. Mais il est venu, il a commencé par nous taquiner. Est-ce que nous on comprend l’épreuve. On a répondu : « oui monsieur ». Il dit : « d’accord ». Maintenant, il est parti derrière, il a commencé à rire avec certaines filles là-bas. Après il est revenu, il nous a demandé si nous, on comprend l’épreuve ? Est-ce que nous sommes bloquées. [] Et j’ai dit que nous comprenons l’épreuve ; que nous ne sommes pas bloqués, que nous pouvons terminer. Maintenant quand j’ai fini. Je lui ai remis l’épreuve. Il m’a regardé jusqu’à, moi je ne savais pas. Ces genres de choses-là, comme c’est un professeur, c’est comme la honte quoi J’ai tourné la tête et j’ai baissé la tête. Il dit pourquoi tu baisses la tête ? J’ai dit : « non monsieur ». Et il m’a regardé et il m’a demandé : est-ce que tu as fait un peu. Et j’ai dit : « oui, que j’ai tout fini ». Il a dit : « bon d’accord ». [] On a quitté et maintenant, on partait à la maison, [] Il a envoyé une fille pour m’appeler. J’étais déjà au portail. Moi j’ai cru que j’avais fait quelque chose de grave. J’ai eu peur ; donc j’ai couru et je suis venue. J’ai dit : « Monsieur, qu’est-ce que j’ai fait » ? Il a dit pourquoi tu as peur ? Qui t’a dit que tu as fait quelque chose ? [] Il a déchiré un papier, il a écrit son numéro et il m’a dit de prendre. Et moi, je pensais que c’était un papier à jeter. Quand j’ai pris pour voir ce qui est là-dessus. J’ai ouvert et j’ai vu le numéro de son portable [fille 14 ans, 4^{ème}].

R : Certaines filles ont des téléphones portables. Il y a des gars qui sont plus âgés plus qu’elles, qui leur envoient des messages, de venir chez eux à la maison, faire certaines choses. Elles aussi, elles partent pour qu’ils fassent des rapports sexuels. []

Q : Ah, généralement les élèves aussi les invitent ?

R : Oui et les enseignants aussi. Par exemple le jour où on a fait le devoir, il y a un enseignant qui m’a donné son numéro, et m’a demandé de l’appeler. Il m’a envoyé un message me demandant de venir chez lui à midi. Et je l’ai appelé pour dire que je ne suis pas comme certaines filles qu’il rencontre.

Q : C’est un enseignant de l’établissement ?

R : Oui, c’est un enseignant. Mais il n’est pas de l’établissement. Il enseigne au CEG X.

Q : Donc il est venu juste faire de la surveillance ici. Et maintenant, tu penses que c’est courant dans l’école, les profs ?

R : Oui, Je trouve que beaucoup de profs font ça. C’est sûr.

Q : Et quand les filles n’acceptent pas ?

R : Si les filles n’acceptent pas. Par exemple, si le professeur enseigne à la fille dans sa classe, et qu’il drague la fille dans la salle, et la fille n’a pas accepté. C’est comme si la fille l’a humilié quoi Donc il commence par lui donner des embêtements qu’il ne faut pas.

Q : Est-ce que tu connais des cas comme ça.

R : A vrai dire, j'ai fait ma cinquième ici. Mais devant moi, on avait une copine. Le professeur lui a parlé, et la fille nous a dit qu'il lui met la pression pour savoir si elle veut sortir avec lui. Et elle est venue nous dire ça. Et je lui ai dit que tous les profs ont des femmes à la maison [] Je lui ai dit de garder ces idées ; et de lui dire de plutôt prendre soin de sa femme et de ses enfants. Et la fille a dit qu'elle ne peut pas dire ça. Et moi, j'ai dit ça au prof. Et le prof, le lendemain quand je suis partie au cours, et il m'a renvoyée [Fille, 14 ½ ans, classe de 4^{ème}].

Q : Est-ce que ces relations amoureuses aussi ça se passe aussi entre les élèves

R : Le plus souvent, c'est entre les élèves. Ça peut se passer entre nous les élèves, mais aussi avec les professeurs. Mais il y a des risques ; parce qu'en tant que professeur, tu vas draguer ton élève, ce n'est pas bon. [] Le professeur aussi peut demander l'âge de l'élève avant de sortir avec cette dernière.

[] quand le professeur drague la fille dans une salle, il peut lui dire que si elle n'accepte pas elle n'aura pas une bonne note et ce n'est pas du tout bon. Il peut aussi arriver qu'il y ait une relation entre élèves dans laquelle le professeur intervient disant que la fille lui appartient. Il peut y avoir des disputes entre élèves et professeurs à cause de la fille.

[] Le professeur dit qu'il veut la fille et l'élève dit qu'ils sont ensemble depuis avant qu'il n'arrive et l'enseignant dit que si l'élève ne laisse pas la fille, il n'aura pas une bonne note. Et tout le temps, c'est la bagarre. Il vient, il désigne toujours l'élève et le met à genoux. Il lui donne des punitions sans que nous ne sachions ce qu'il a fait.

[] L'année passée ; cela s'est produit ici et c'est comme ça l'élève nous a expliqué qu'il veut prendre sa copine, c'est pourquoi il se comporte comme ça.

Q : La fille est dans la classe ?

R : Oui, la fille est dans la classe, en Quatrième, et finalement la fille a laissé l'élève et elle est sortie avec le professeur parce que le professeur la forçait. Elle n'avait pas envie. Mais le comportement du professeur l'a poussée à quitter l'élève.

Q : Et ils ont continué jusqu'à maintenant, en fin de compte le professeur l'a épousée ?

R : Non, il ne l'a pas épousée hein ! Il l'a laissée finalement et l'élève a refusé de recommencer avec la fille. Et le professeur aussi n'est plus ici. [Fille 14 ans, 4^{ème}]

R : L'année passée, moi j'avais fait la 5^{ème}. C'était notre professeur de math qui est notre Professeur Principal. Comme la fille n'a pas eu la moyenne, notre professeur lui a donné les points, mais il a exigé d'avoir des rapports sexuels avec lui d'abord, avant de la faire passer en classe supérieure. La fille est tombée enceinte par la suite. Elle a informé ses parents qui sont arrivés dans l'établissement. Ce professeur, il a dit la vérité ; il a confirmé que c'est lui qui l'a mise enceinte.

Q : Et maintenant, comment il a fait ? Il l'a épousée ?

R : Non,

Q : Mais elle a fait l'enfant ?

R : Oui

Q : Elle a continué les classes ?

R ; Non, elle a abandonné. Le directeur a convoqué le professeur. Et il a été décidé qu'il ne travaillera plus dans l'établissement [Fille, 15 ans, 5^{ème}].

R : Oui, c'est un surveillant qui m'a cherché. En tout cas, quand j'étais en 6^{ème}. J'étais la responsable de la classe. Je vais souvent dans la salle pour balayer et lorsque je vais chercher le cahier de texte, les surveillants sont là, et lui me disait : « chérie ». Et moi je prenais cela comme un amusement. [] Il m'a demandé ce que fait mon papa []. Je réponds qu'il est au Nigeria. Il demande aussi ma mère. J'ai répondu qu'elle est au Nigeria. Il me demande ensuite avec qui je vis ? Je lui ai répondu que je suis avec mes sœurs ; que nous sommes en famille. [] C'est à partir de ce moment qu'il a commencé à m'appeler « chérie ». La Saint-Valentin de 2014, je suis allée chercher le cahier. Il m'a demandé pourquoi je ne lui ai pas souhaité Saint-Valentin ? J'ai dit fêter Saint-Valentin ? Il m'a dit ok, comme il ne m'avait pas prévenu là, le lendemain, je vais lui fêter ça. Et souvent, il me dit « chérie » [Fille, 14 ans, 5^{ème}].

Quand le prof vient, il va se tenir chaque fois à côté de la fille pour lui poser des questions ; et après quand il sort à 17h ou 19 h, le prof dit qu'il veut voir la fille. Et ils seront en train de parler. () Quand il s'est approché de la fille, il a dit si elle refuse, il va la faire redoubler. La fille a dit s'il arrivait qu'elle redouble, elle ne saurait quelle raison donner à ses parents. C'est pourquoi, elle a accepté. La fille est en quatrième maintenant [Garçon 15 ans, 5^{ème}]

R : Dans notre salle, il y a une fille quand son professeur lui a fait la cour, elle a refusé et après le professeur a commencé par la maltraiter. L'année passée en sixième. Lorsque la fille fait une erreur, il commence par mal la traiter

Q : Des punitions ?

R : Oui, des sanctions. Par exemple, s'il rentre en classe avant la fille. Il dit : « va dehors ». Il fait tout, je ne sais comment expliquer. Il fait tout pour faire du mal à la fille. Moindre geste, il peut coller des heures à la fille. Mais ce n'est pas bon.

Q : Mais est-ce que la fille s'est plainte ?

R : Oui, elle s'est plainte à ses parents, et les parents sont arrivés ; et après le professeur s'est corrigé [Fille 15 ans, 5^{ème}].

Ces quelques témoignages dessinent une sorte de typologie des usages illicites de l'autorité. Dans certains des cas évoqués, il s'agit clairement de l'usage d'un pouvoir se dissimulant derrière des conduites glissant insidieusement du « normal » à « l'inhabituel », puis à « l'étrange » et au « dérangeant ». Cette pression pour des relations sexuelles transactionnelles use ainsi de « zones grises » où l'on passe insensiblement des jeux de langage ou de quelques plaisanteries à des conduites plus insistantes, voire à des menaces.

Mais quels que soient les aléas de ces relations, il s'agit toujours de l'imposition d'un pouvoir.

En effet, la jeune fille sollicitée ne sait souvent pas comment réagir alors que celui qui fait prévaloir son « droit sexuel » s'inscrit dans une certaine conformité avec de larges

pans d'un code culturel partagé définissant l'autorité sous les traits de la masculinité, du statut hiérarchique, du droit d'aïnesse et du pouvoir relationnel¹¹.

Certes, il serait absurde et faux d'incriminer toute une profession. Certains font ce que d'autres condamnent. Mais ces récits largement partagés par les élèves construisent un espace scolaire incertain pour les jeunes filles.

Au Bénin, 75 % des filles du secondaire et 40 % des filles du primaire ont déclaré avoir subi des pressions pour accepter des relations sexuelles et respectivement 5 % et 60 % déclarent des attouchements inappropriés¹².

À cela vient s'ajouter la crainte toujours présente, bien que peu évoquée, des pouvoirs occultes souvent supposés corollaires de l'âge et du statut.

La supposition du pouvoir d'un autre potentiellement dangereux incite à négocier ou, dans certains cas, peut aussi permettre de ne pas « prendre la responsabilité » de ses conduites. Les violences réelles et imaginaires peuvent se mêler pour abuser d'un(e) autre, ou parfois, presque à l'inverse, pour anticiper une disculpation évoquant l'emprise de forces ou l'évocation d'une manipulation supposée. Exercer le pouvoir et « être sous l'emprise d'autres pouvoirs » sont parfois présentés comme résultant des mêmes mécanismes. C'est ce que souligne cette élève.

Il y a des prétendants qui viennent ; mais je ne peux pas les repousser comme ça. On se voit, on parle. Mais à l'école, moi je n'en ai pas.

Q : Pourquoi vous ne pouvez pas les repousser comme ça ?

Vous savez en Afrique, il y a tout, beaucoup de choses. Nous, nos parents nous disent que quand tu es une femme et que tu repousses un homme, il arrive parfois que cet homme-là, puisse aller chez un charlatan ou chez un marabout pour te faire du mal ; donc la première fois que tu le vois et qu'il te salue, puisque c'est une salutation entre vous, il faut lui répondre. Et là, s'il a besoin de quelque chose et si tu vois que tu peux. Et là quand tu vois que tu peux, mais si tu vois que tu ne peux pas, il faut que tu sois honnête avec lui c'est tout. Bon, moi ceux avec qui je suis, on ne parle pas trop de sexe (Fille, 14 ans, 4^{ème})

Ces ruses, ces douteuses progressions et ces anticipations de disculpations ne peuvent fonder un espace public cohérent où une relation pédagogique ne peut réellement exister qu'en reposant sur une éthique de la responsabilité et une stricte congruence entre les préceptes enseignés et les conduites des acteurs.

11 Ces formes de violence des enseignants sont largement attestées dans l'ensemble du continent africain, comme en témoigne divers articles (Mimche et al. 2013) et le très complet rapport de l'UNICEF sur la violence en Afrique de l'Ouest et du Centre (UNICEF 2010).

12 Voir sur ces questions les divers travaux du « Réseau francophone pour l'égalité des femmes et des hommes dans le développement »

2. La construction des vulnérabilités des jeunes filles

Les dissymétries qui « articulent » les relations de genre peuvent aussi prendre d'autres formes. Certaines semblent modestes, mais corrodent l'estime de soi. D'autres semblent tout aussi modestes, mais peuvent engager la vie des jeunes filles.

Il est impossible de lister l'ensemble des situations liées à ces formes d'assujettissement spécifiques même si certaines situations « objectives », comme le handicap ou la pauvreté, constituent des facteurs de vulnérabilité partout attestés.

Par ailleurs, les mêmes situations peuvent être vécues différemment et s'équilibrer autrement en fonction des capacités des acteurs à répondre, résister ou « prendre le dessus ».

Mais on peut, cependant, décrire les processus à l'œuvre qui construisent diverses formes d'atteinte à l'estime de soi et de vulnérabilités spécifiques aux adolescent(e)s scolarisé(e)s.

Une « sur-responsabilisation » des jeunes filles

Partout, on peut observer une dissymétrie dans l'accès à une certaine liberté et c'est une banalité de dire que les parents surveillent les filles et laissent relativement libres les garçons. Implicitement ceci souligne que les familles – outre sans doute des craintes liées à la violence – s'inquiètent des « conséquences sociales » de la grossesse

Ma grande sœur, souvent quand elle part au cours, si c'est à dix-sept heures qu'elle veut sortir, elle vient à dix-neuf heures. Elle est avec des groupes de filles. Donc quand beaucoup de personnes la voient en circulation; les amies de ma mère la voient dans la circulation, elles viennent dire ça à ma mère qu'on l'a vue dans la circulation. C'est de là que ma mère fait des reproches à ma sœur. [Garçon 14 ans, 4^{ème}]

Tout cela apparaît bien modeste. Mais soulignons que les questions ici en filigrane concernent des négociations sur les styles de vie, la place des femmes dans l'espace public et les transformations sociopolitiques à l'œuvre dans les pays d'Afrique de l'Ouest¹³.

13 Pour un autre contexte, nous renvoyons au beau travail d'Amélie le Renard (2011) ou à nos plus modestes réflexions sur les femmes dans l'espace urbain à Niamey (Jaffré & al 2013).

Une seconde forme de violence consiste à disqualifier socialement certaines jeunes filles.

Q Il y a beaucoup de filles ici. Est-ce qu'il y a eu des filles qui vont à l'école et qui sont tombées enceintes et qui ont eu des enfants ? Est-ce que vous avez l'habitude d'échanger

R : Oui, il y en a. Au fait, comme on n'est pas de la même famille. Elles n'habitent pas trop à côté de leurs parents. Tantôt, elles sont chez leurs belles familles, tantôt elles sont ici. Vu le cas, moi quand même, je ne parle pas trop avec elle. Puisque avant même qu'elles ne tombent enceintes, ce sont des filles qui ne respectent personne ; même pas leurs parents ; donc quand ces genres de situations leur arrivent, plus personne n'a le courage de s'approcher d'eux pour leur donner des conseils ; puisque même si tu fais ça, c'est comme si tu as parlé dans le vide [Garçon 15 ans, 4^{ème}].

Le mécanisme est bien connu. Plutôt que de s'interroger sur la façon dont une situation peut induire des conduites, on incrimine celle qui pour des raisons simplement biologiques, semble porter la faute : la « matérialise ». La faute est « essentialisée » – la jeune fille devient équivalente à sa conduite – au lieu d'être « contextualisée » et analysée en fonction des causes et des rapports de forces à l'œuvre dans cette situation de précarité.

Or, c'est justement ce travail d'analyse et d'explication que devraient faire les éducateurs et d'une façon pédagogiquement adaptée, l'institution scolaire.

Des disqualifications langagières qui incitent les filles à dissimuler et à avorter

Il s'agit ici, comme précédemment, de « régimes faibles », des « presque riens » qui constituent cependant des jugements et surtout peuvent faire « perdre la face » à des jeunes qui ont impérativement besoin de se construire socialement dans une appartenance à un groupe.

Paradoxalement, en l'humour dont on sait qu'il construit la menace du ridicule, réside un des plus sévères et des plus cruels rappels à l'ordre normatif des conduites.

Au CEG ici, moi je vois souvent les élèves en tenue kaki de l'école avec la grossesse. Et moi je me pose la question de savoir pourquoi l'administration ne leur dit pas de rester à la maison. Et mes amis m'ont dit que l'administration ne refuse pas. La fille peut être enceinte et venir à l'école. C'est ce que moi je comprends par là.

Q : Est-ce que les autres filles ne les embêtent pas ?

R : Ah ! On leur lance des moqueries.

Q : On leur lance des moqueries comment ?

R : Les gens disent parfois. « *Ya wla. A ya wu yi mon ho* » [tu t'es empressée pour tomber enceinte]. Les élèves s'ils voient une élève enceinte en tenue kaki, ils regardent la fille ; de telle manière que si la fille les regarde, elle va remarquer qu'ils sont en train de parler d'elle [Fille 15 ans, 5^{ème}].

J'en connais une, lorsqu'elle était enceinte et qu'elle venait à l'école, les gens l'appellent « *nàn nan* » [vieille]. Dès qu'elle rentre dans la salle, directement comme ça les gens disent : « *nàn nan est venue* » [Garçon, 14 ans, 4^{ème}]

- La fille qui avait avorté, est-ce que tu sais pourquoi elle s'est fait avorter ?

R : Il n'y a pas d'autrement pour la fille. Elle n'avait pas d'aide et elle ne voulait pas que ses parents constatent qu'elle est enceinte. En plus, elle est encore élève. Lorsqu'elle est tombée enceinte, elle est souvent sujette à des injures.

- Qui sont ceux qui l'injurient souvent ?

R : Ce sont ses camarades de classe.

- Donc la grossesse était bien visible !

R : Oui bien visible. Elle s'était déjà faite avorter à deux reprises C'est la troisième grossesse qu'elle a pu mener à terme.

- Et ses parents ne l'avaient pas constaté ?

R : En fait, elle a quitté ses parents et a élu domicile auprès de ses amies. C'est chez ces dernières, qu'elle passe souvent la nuit [Garçon 15 ans, classe de 5^{ème}].

Il s'agit, pour ces jeunes filles d'une sorte de « triple peine ». Celle d'une grossesse qu'il faut assumer très souvent seule, celle aussi fréquemment des ruptures ou, tout au moins, des condamnations familiales et enfin celle d'une disqualification par ses pairs, prenant quasiment la forme d'un « harcèlement psychologique ». Alors qu'il faudrait des soutiens pour affronter cette épreuve, aider au suivi de la grossesse et éventuellement anticiper l'accueil de l'enfant à naître, la jeune fille se retrouve confrontée à une très grande solitude. Parfois de plus condamnée – et souvent insultée – par les personnels de santé supposés l'accueillir et la conseiller. Au regard des adultes, ces moqueries et rappels à l'ordre peuvent sembler bien anodins. Et puis la segmentation de cette chaîne morale – chacun y allant de son unique sermon – fait que seule la jeune fille éprouve l'ensemble de ces reproches comme un jugement dépréciatif ininterrompu.

Mais, il suffit d'écouter les jeunes élèves parler pour comprendre les conséquences de cette construction dépréciative par les proches et les « recours ».

Q : Connais-tu les raisons pour lesquelles elle a avorté ?

R : Elle ne voulait pas que les gens se moquent d'elle

Q : Et le monsieur ?

R : Il n'a pas accepté qu'elle garde la grossesse. C'est le monsieur qui lui a donné l'argent pour qu'elle aille avorter.

Q : Il ne voulait pas d'enfant ? Pourquoi a-t-il demandé à la fille de se faire avorter ?

R : Il étudie encore sur le campus.

Q : Combien a-t-elle dépensé pour se faire avorter ?

R : Elle m'a dit cinquante mille Elle a été dans une clinique.

Q : Et cette grossesse était déjà sortie ?

R : Cette grossesse avait fait au moins deux mois.

Q : Alors quand elle s'est faite avorter après quelle a été leur relation ?

R : Ils se sont laissés ! [Fille, 15 ans, 5^{ème}]

Ces plaisanteries énoncent que la fécondité doit être « socialement inscrite » dans un cadre « officiel ». La grossesse non voulue témoigne d'un désordre social, de la faute de n'avoir pu maîtriser ses pulsions. Un excès coupable, mais différemment connoté selon les genres

- Il y a certains garçons ici à S., s'ils cherchent des filles, au cours de mois, si le garçon demande des rapports sexuels à la fille, si la fille n'est pas vigilante, la fille peut lui donner du sexe et après ça, il peut y avoir de la grossesse. Et maintenant si la grossesse vient, et si on demande au garçon si c'est lui qui est l'auteur de la grossesse, le garçon refuse. Mais parfois, ces genres de problèmes apportent des difficultés Les parents peuvent abandonner la fille ou lui demander de ne plus aller à l'école. Et maintenant la fille commence par souffrir.

Q : Toi, tu as déjà vécu l'expérience une fois ?

R : Oui ! Au CEG ... [Fille 15 ans, 5^{ème}].

Porteuse de la grossesse, la jeune fille doit en assumer les conséquences physiques et sociales, mais aussi être victime de la suspicion des familles des jeunes garçons.

R : L'année passée, il y avait quelqu'un qui était dans notre salle. Il a enceinté une fille. Il a quatorze ans ; et il a enceinté une fille. Bon on ne sait pas si c'est lui hein ! Mais la fille a dit que c'est lui qui l'a enceinté.

- La fille était dans votre salle ?

R : Non, elle n'est pas dans notre salle. Elle était en sixième. Elle s'appelle R. Et la fille a dit que c'est lui qui l'a « enceintée ». On a dit maintenant que la fille viendra vivre chez le gars. Et le papa du gars va lui donner à manger, petit-déjeuner : tout. Il va assurer tout. Après quand elle va accoucher, ils vont faire l'analyse de sang ; si ce n'est pas son enfant, ils vont lui faire la facture de tout ce qu'ils ont dépensé. [Garçon 15 ans, 4^{ème}]

Certes, tout n'est pas homogène, et dans certains cas, les jeunes hommes assument socialement leur part de responsabilité. Mais cette attitude plus positive, d'un point de vue affectif et moral, n'en est pas moins lourde de conséquences quant aux études ou aux projets d'avenir de ces jeunes. Ce dont témoigne ce court verbatim

Q : Maintenant, elle a rejoint le garçon, c'est ça ?

R : Non, elle est avec ses parents.

Q : Mais est-ce que le garçon prend ses responsabilités ?

R : Oui, il va là souvent.

Q : Comme il est encore élève, comment s'occupe-t-il de l'enfant et sa mère ?

R : Non, il a finalement laissé l'école aussi. Il fait Il est en apprentissage ;

Q : Pourquoi il a laissé l'école ? C'est à cause de la grossesse de la fille ?

R : Oui, parce que le papa l'a grondé. Que c'est à lui de prendre en charge sa copine jusqu'à l'accouchement et l'enfant aussi. Quand il vient à l'école, il ne gagne pas d'argent ; donc il a laissé l'école pour avoir un petit salaire pour s'occuper d'eux [Fille, 14 ½ ans, 4^{ème}].

Ces mots sont inécoutés et ces douleurs de l'intime sont souvent négligées. Le banal des situations et une certaine âpreté de l'ordinaire les dissimulent. Pourtant ces dimensions affectives déconstruisent des projets de soi et des espoirs familiaux.

C'est pourquoi, plutôt que de taire ces situations, elles doivent être interprétées comme des formes de « harcèlement », des « *school bullying* » des « abus de pouvoir agressifs et systématiques à long terme » et traitées comme telles (Blaya 2006, Olweus 1993).

Des avortements connus et clandestins

Pour dissimuler, faire comme si rien ne s'était passé, éviter les moqueries et toutes les disqualifications sociales, de nombreuses jeunes filles avortent, et le plus souvent dans un mélange de dissimulations, d'improvisations et de violences construisant tous les risques (Suh 2014).

Lorsque j'étais en cinquième parmi nous, il a eu une grossesse avec une élève de la seconde. Elle a voulu avorter et l'une de nos camarades [] lui a donné une tisane. Je ne connais pas son nom, à vrai dire. Mais elle lui a donné une tisane dans un bidon de couleur jaune Qu'elle n'a qu'à consommer ça. Et elle lui a donné aussi des « *toupaye* » [« médicaments »] on dit en fon « *mi kpo go kpo* » ; qu'elle doit prendre ensemble. Donc quand la fille nous a montré ça, elle a dit qu'elle veut éliminer la grossesse. Nous lui avons demandé pourquoi elle veut faire ça, et qui lui a donné ça. Elle nous a indiqué la fille, et on est parti chez la fille ; et on lui a demandé si elle sait que ce qu'elle veut faire est un crime ? Moi je n'ai rien dit. Quand nous sommes revenues, j'ai dit à la fille si elle ne veut pas risquer sa vie, de montrer à ses parents, quel que soit ce qu'ils vont lui faire. Quand elle est partie à la maison, elle n'a pas montré. [] Je suis passée chez elle, et j'ai demandé après elle. Sa maman a dit qu'elle n'est pas à la maison. C'est en ce moment que j'ai parlé à sa maman, j'ai dit ce que sa fille veut faire. Et sa maman m'a dit le soir à 20h de venir. Et je suis partie. Sa maman a fouillé dans son sac, et vraiment ils ont trouvé ça dedans. Sa maman lui a dit qu'elle est sa fille. Si elle a besoin de conseils, elle est sa mère ; elle aussi est une femme et qu'elle est passée par là avant de devenir mère aujourd'hui. Qu'elle n'a pas besoin de passer de copine en copine avant d'avoir des conseils. Elle a actuellement accouché. Elle a fait une fille. [Fille 14 ans, 4^{ème}]

Il y a une fille ; elle est tombée enceinte. Elle est partie à l'acte sexuel sans poser ce problème à nous ses amies. On a appris que son gars l'a forcée à aller à l'acte sexuel avec lui. Finalement elle est tombée enceinte et elle ne nous a pas dit ça. Ça fait un mois. Sa mère est venue à l'école. Ce jour-là, elle était absente au cours. On lui a dit qu'on ne l'avait pas vue. Elle nous a demandé si on ne connaît pas un de ses copains. On lui a dit non. Qu'elle ne nous a présenté personne. Alors sa mère nous a dit qu'elle est enceinte. Qu'elle a vomi à la maison et qu'elle est enceinte. On lui a dit qu'elle ne nous a même pas mis au courant de ça ; et sa mère a dit qu'elle va garder cette grossesse. Mais de retour à l'école avec la grossesse, on a remarqué qu'elle buvait de la tisane. C'est une tisane pour faire passer la grossesse et on l'a empêchée de boire jusqu'à ce que sa mère vienne. Elle a accouché d'une fille. Elle a accouché maintenant et elle a repris les cours [Fille, 14 ½ ans, 4^{ème}].

Elle a 14 ans. Elle a dit qu'elle est tombée enceinte pour la première fois. Et elle a avorté. Et la deuxième fois aussi, elle a avorté. La troisième fois aussi elle a avorté et on lui a demandé : mais comment toi, tu as fait ? Elle nous a répondu que lorsqu'on a une relation non protégée, que c'est comme ça que ça se passe. Et elle n'a rien dit à ses parents. C'est la quatrième grossesse qu'elle est partie avorter. Et je lui ai dit : « le docteur ou bien la personne qui lui fait ça, ne lui refuse pas » ? Elle a dit : non. Que lui, il va lui faire ça, et prendre son argent.

Elle a dit, si on négocie, la personne peut prendre quinze mille ou vingt mille francs []. Elle a dit que c'est son gars qui lui donne ça pour aller avorter ; qu'il ne veut pas avoir d'enfant. [] Bon, elle est partie encore avorter pour la quatrième fois et c'est comme ça qu'elle est morte à l'hôpital. C'était il y a trois semaines [Fille, 14 ans et demi, 4^{ème}]

Moi, j'entends souvent que si la fille tombe enceinte, elle peut aller avorter. Mais ce sont leurs amis qui les conseillent souvent d'aller avorter. Moi, une amie m'a dit un jour que si tu veux avorter, il faut aller à l'hôpital. Mais, semble-t-il que les docteurs, quand ils veulent faire avorter, ils cassent la tête de l'enfant. Ils la mettent dans un sachet et la jettent. Et moi je lui ai demandé comment ça se passe. Elle m'a répondu que si moi aussi je veux savoir, il me faut tomber enceinte et elle va m'accompagner avorter chez le docteur. Elle, elle a déjà fait cela une fois, elle a 18 ans [Fille 15 ans, 5^{ème}]

Une fois de plus, ces trop longs verbatim dessinent une sorte de typologie des destins féminins - avortement, acceptation, décès – et des modestes jeux d'acteurs qui les construisent.

Les jeux d'échelles et les variations de perspectives sont ici essentiels. Du plus large des études épidémiologiques au plus précis des raisons d'agir des acteurs, elles permettent d'articuler cette succession de relations ratées et de « petits » événements sordides avec les données de santé publique énonçant qu'en Afrique environ 1 décès maternel sur 7 est lié à un avortement (Bernis, op. cit. 2010).

Globalement, si les chiffres permettent de définir des priorités, il faut, pour agir et dialoguer, partir « d'en bas ». Reconstituer précisément les sociographies et les douleurs singulières que ces données recouvrent et dont parfois témoignent des romans que devraient lire les enfants et les adultes. « *Ifemelu se souvint qu'une*

infirmière lui avait rasé le pubis, du grattement désagréable du rasoir, de l'odeur de l'antiseptique. Puis il y eut un blanc, son esprit oblitéré, et quand elle émergea, sonnée, vacillant encore à la lisière du souvenir » écrit Chimamanda Ngozi Adichie dans son beau roman *Americanah* (2014, 114).

La littérature pourrait aussi ouvrir à des questions où les choix sociaux construisent des problèmes de santé.

3. Les réponses des adultes

Les adultes, qu'ils soient parents ou éducateurs, ne sont pas sans connaître ces réalités.

Ils en sont souvent les acteurs, entendent des histoires, rencontrent des jeunes, partagent parfois quelques épisodes de ces trajectoires biographiques.

Mais, s'ils sont conscients de cette situation, ils semblent désemparés pour répondre concrètement aux adolescents qu'ils côtoient et surtout pour les éduquer préventivement. Diverses « variables » comportementales entravent le dialogue entre les adolescents et leurs tuteurs et ces dimensions interactionnelles semblent souvent fragiles et de peu d'importance. Elles s'apparentent tout au plus à un certain embarras.

Cependant, une part de l'éducation réside dans les conversations banales qui, sous le masque de l'anodin, accompagnent le quotidien des adolescents. Et dans ce domaine de la sexualité, comme dans une scène maladroitement jouée, des adultes aux enfants, certains « passages » sautent, altérant la cohérence des propos.

C'est pourquoi il importe de situer quelques-unes des discontinuités relationnelles entre les parents, les adultes et les adolescents.

Les difficultés des dialogues intergénérationnels entre honte et pudeur

L'embarras s'explique tout d'abord par une sorte d'effet « ethnolinguistique ». En effet, partout le dire sur la sexualité se caractérise par un ensemble d'interdits obligeant à parler de manière oblique en usant de métaphores, de circonvolutions et d'euphémismes. Cette sorte de « double fond » du langage constitue d'ailleurs l'un des ressorts les plus habituels de l'humour et du rire.

Le respect de ces divers usages régule les échanges sociaux ou les différences statutaires et différencie ce qui peut se dire licitement – ou tout au moins aisément – entre des parents et des enfants, des aînés et des cadets ou entre pairs, de ce qui ne peut se dire qu'à mi-mot.

En ce domaine sexuel, la discrétion, la pudeur et la honte bornent les paroles quotidiennes et ces restrictions discursives autour des thèmes de l'intimité « caviardent » les interlocutions entre les adultes et les enfants de multiples manières¹⁴.

Par rapport à elle, c'est vrai que j'ai des inquiétudes ; mais là, je n'ai pas encore abordé le sujet de sexualité avec elle. Sinon, quand elle sort pour aller quelque part, je lui dis : bon fait attention, si quelqu'un t'appelle pour dire de venir ou bien un garçon t'appelle pour aller chez lui ou même à l'école si quelqu'un a envie d'être ton ami, ou bien quelqu'un a tendance à te draguer comme ça là, je lui dis de faire attention ; et si c'est vraiment un sentiment réel, je lui dis aussi que bon, de dire au garçon d'attendre un peu la fin de ses études. Que bon, s'il y a réellement un sentiment, d'attendre un peu qu'ils finissent les études d'abord, et puis ils en reparleront après. C'est souvent ce que moi je dis. Sinon, la sexualité profonde, je n'ai pas encore abordé ce sujet-là avec elle (rire) [Père d'une fille de 14 ans, tailleur à Cotonou, 40 ans]

Bien sûr, il y a un danger ! Là maintenant, à quatorze ans avec une relation, genre je suppose avec une relation amicale, disons amicale, il faut d'abord commencer par là ; avant que ça devienne relation sentimentale ou que la sexualité, que les rapports sexuels soient avec quelqu'un ou bien, on s'imagine ? Il y a des choses ; vous voyez non ? Nous parents, on réfléchit par rapport à tout ça. Vous voyez non ? Bon, on choisit bon un moment, bon je ne sais pas comment m'exprimer le moment adéquat pour aborder ça. Par rapport à un geste qu'elle a fait ou par rapport à une découverte. Dans son cahier, tu peux trouver un petit message, sans le vouloir, en fouillant dans ses affaires tu trouves un petit message, tu commences à aborder ce sujet avec elle. Parfois les enfants mentent, et en les ménageant, peut-être, ils arrivent à s'ouvrir [Père d'une fille de 14 ans, responsable papeterie, 45 ans]

Difficultés à dire, et presque toujours une sorte de « retard à dire ». Le moment d'expliquer est différé par les parents. De même, divers « verrous » affectifs et comportementaux entravent tout le questionnement des adolescents. Les dialogues restent alors en suspens comme autant d'hésitations et de questions toujours remises à demain.

C'est sûr, elle aura honte de me poser des questions. Bon, juste, sur le plan du sujet dont on parle, sûrement, elle aura honte de me poser des questions par rapport à ça. Et de poser à sa mère la question de ... Bon peut-être à sa mère ; parce que souvent les jeunes filles se rabattent, se rapprochent plus souvent de leur maman que de leur papa ; donc moi j'estime qu'elle peut parler plus facilement à sa mère qu'à son père. [Père 35 ans, fille 13 ans]

Q : Est-ce que votre maman, elle vous a appris des choses concernant votre corps ?

¹⁴ Sur cette question de l'intimité et de « la transformation de l'intimité », voir notamment le livre de Giddens (2004).

R : Concernant, mon corps, je ne vais pas dire oui, puisque je n'aime pas trop aborder les sujets de sexe, et elle-même, elle n'a pas eu le temps de parler de ces trucs-là avec moi. Je ne sais pas, je n'arrive pas à me libérer en face de ma mère quoi. Donc j'ai une amie avec qui, je dis tout. Elle, elle est là pour m'aider. Je parle aussi avec sa mère puisque sa maman, elle est comme pour nous une grande sœur. [] Mais avec ma mère, je ne sais pas comment parler avec elle.

Q : Comment tu as fait, par exemple, quand tu as eu tes premières menstrues ?

R : Oui quand j'ai eu mes premières menstrues, c'est ma grande sœur qui m'a appris à porter mes premières couches.

Q : Mais après, tu as informé ta mère ?

R : Non, c'est elle qui a informé ma mère. Ce n'est pas moi.

Q : Et après quand elle a remarqué, elle ne t'a rien demandé jusqu'à présent ?

R : Si, elle m'a demandé, c'est quand j'ai mes règles que j'ai le bas-ventre qui me fait très mal. Quand je suis dedans, elle sait automatiquement que je suis dedans c'est tout [Elève 15 ans, 4^{ème}].

De gênes en silences, l'information qui devrait accompagner les diverses étapes de la maturation physique et affective s'effiloche.

Plus encore, comme une sorte d'effet collatéral, ce qui ne se dit pas entre parents et enfants – ou éducateurs et « jeunes » – se dit entre pairs dans un autre langage, spécifique à ces classes d'âges où, plus que d'expliquer on donne des recettes et des sortes de conduites à tenir qui ne sont pas exemptes d'erreurs.

R : Comme les grands-parents disent que ce ne sont pas des choses qu'il faut exposer ; quand tu es en menstrues, il ne faut pas t'exposer. Ça se passe de façon discrète. Vous voyez non ?

Q : Et pour le reste ; par exemple vos parents, ils vous avaient dit des choses, peut-être ils le savaient ou peut-être ils ne le savaient pas. Par exemple, le moment où la femme est féconde pendant son cycle. Le moment où elle est moins féconde ?

RF : Oui elle disait ça à ma sœur ; parce qu'elle était très grande. Elle avait eu, ma grande sœur, elle a eu ses menstrues à quinze ans. Moi, j'ai eu mes menstrues à treize ans ; donc quand elle la faisait asseoir pour dire à telle période, ce n'est pas bon ; tu peux commencer déjà par compter parce que ce n'est pas bon. Tu ne dois pas commencer à avoir un petit ami ; si jamais tu t'approches de cet ami. Déjà en Afrique quand tu as tes premières menstrues, si tu dis à tes parents, on te dit : quand tu t'approches d'un homme, à tout moment, tu tombes grosse. A tout moment hein, on ne t'explique pas telle période ou telle période. Donc quand toi, tu as tes menstrues et tu ne veux pas tomber grosse, tu commences par fuir [Femme 40 ans].

Les difficultés à trouver les mots du présent

Par ailleurs, les parents ressentent que les mots qui tissèrent leurs vies adolescentes ne correspondent plus au présent de leurs enfants. D'une certaine façon, les sentiments qui furent les leurs et les mots qui les nommèrent « ne sont plus d'actualité ».

Les mutations sociales rapides, les changements technologiques, l'importance des médias, les transformations induites par les modes de vie urbains rendent leurs repères affectifs et moraux anachroniques. Ils ne savent comment s'y référer pour éclairer les parcours sensuels et affectifs de leurs enfants.

Par exemple, là où autrefois les jeunes et les cadets se conformaient – plus ou moins heureusement – aux décisions des adultes et acceptaient que leurs vies s'équilibrent dans l'accomplissement d'une sorte de destin social préconstruit, les enfants d'aujourd'hui « individualisent » leurs choix et décident de leurs conduites. Ils sont en quête d'une liberté où s'accomplir, plus que dans l'ancienne acceptation d'une conformité qui assurait une reconnaissance sociale.

De même, l'opacité des villes, propice à l'exercice de la liberté, a remplacé l'interconnaissance des milieux ruraux et, subséquemment, une sorte de rapport à soi autonome a remplacé l'autorité des groupes de parenté. « La solidarité ne repose plus sur le rassemblement de ceux qui se ressemblent mais sur l'interdépendance entre ceux qui diffèrent » (Marie 1997, 24). Ce qu'exprime très finement cette femme âgée de plus de 80 ans.

C'est alors que, quand le jeune homme fera ses avances à la fille, elle, à son tour, lui suggérera d'aller voir ses parents. C'est comme cela que ça se faisait.

Lorsque tu grandis et que tu atteins l'âge de vingt ans ou dix-huit ans, et si un prétendant te remarque et que tu lui plais ; quand bien même tu as cet âge, pour échanger avec lui, tu as toujours peur. Voici comment s'explique la crainte.

Pendant que vous êtes debout en train d'échanger, si une des connaissances de tes parents, ou même tes parents t'aperçoivent, ils diront que tu as commencé à plaire, ou avoir la compagnie des garçons. Tu vois, tu comprends maintenant. C'est là, la crainte. Mais si tu lui plais vraiment et que le jeune homme aussi te plaît, la seule chose que tu as à lui dire c'est qu'il aille voir tes parents.

Si le jeune homme veut faire du sérieux, il dira à ses parents qu'il a rencontré une fille qui lui plaît ; et qu'il souhaite qu'ils aillent connaître ses parents. C'est alors que ses parents aussi vont entamer les démarches vers les parents de la fille pour leur fils.

Q : Est-ce vous trouvez maintenant que ça a beaucoup changé, les jeunes qui s'embrassent les jeunes qui se tiennent par la main ; est-ce que de votre temps, les gens pouvaient s'embrasser comme cela ?

R : Non ! Ça n'existait pas. Il y avait une crainte que tu avais vis-à-vis de tes parents ! Même si tu arrives à le faire, c'est en cachette. C'est aujourd'hui que les jeunes peuvent s'exprimer librement, et dire ce qu'ils pensent. Ils peuvent s'extérioriser au vu et au su de tous.

Avant la peur était permanente dans l'éducation. La fille avait souvent peur ; mais quand ils éprouvaient réellement de l'amour l'un pour l'autre, les jeunes étaient obligés, malgré cette crainte, d'aller informer les parents de leur relation pour la rendre officielle [Grand-Mère, 85 ans, quartier Fidjirosé].

Par ailleurs, l'urbanisation et les nouvelles formes du travail induisent d'autres rythmes et de plus importantes marges de liberté pour les enfants. De ce fait, l'éducation ne peut plus être simplement construite sur la surveillance et l'interconnaissance.

Ce qui est à la base de ça maintenant, plusieurs parents qui ont des boulots, qui rentrent peut-être tard, qui laissent les enfants aux nounous à la maison. Les enfants savent que les nounous ne sont pas leurs parents. Même si la nounou, lui dit ne fait pas, elle peut ramasser, « rabouiller » et dire quitte là-bas ! Toi, je m'en fous de toi, tu n'es même pas de la famille ! Et les enfants se permettent d'amener des amis à la maison. La nounou ne pourra rien dire ; parce que à force de le dire peut-être les parents ne la croient pas parce que l'enfant ne fait pas ça devant eux. Les enfants sont laissés à eux-mêmes. Quand ils viennent à la maison avec leurs amis, ils mettent la télé en marche. Ils regardent des trucs, des films qui peuvent peut-être lever l'envie, ou bien je ne sais pas ce que je vais dire donnent des envies (Père 45 ans, Fille 15 ans)

Les mutations sociales transforment les relations aux principes de respect et de civilité. Là où l'extériorité de l'interconnaissance obligeait à respecter des normes, l'opacité des villes oblige à fonder les conduites morales sur des décisions prises en toute liberté.

Ce rapport à soi autonome – le for intérieur – n'est pas donné. Il correspond à une certaine construction subjective fondée sur un processus éducatif privilégiant l'analyse critique de ses actes. La place de l'école est ici essentielle pour accompagner ces transformations de soi induites par les changements sociotechniques. Disons-le un peu rapidement ; d'une certaine façon l'incorporation des normes est liée à la mise en œuvre d'une pédagogie active valorisant l'auto-évaluation de ses actes et un regard critique sur ses conduites.

Un brouillage des référentiels des corps et des âges

Outre ces mutations socio-affectives, les corps adolescents sont, eux aussi, perçus sur le mode d'une certaine étrangeté.

Ils semblent désarrimés d'une réciproque détermination entre une maturité physique et un marquage social, parfois de type « initiatique », autorisant les jeunes à passer d'une classe d'âge à une autre en acquérant ainsi certaines prérogatives comportementales liées à l'acquisition de ce nouveau statut d'adulte.

Globalement, ce qui s'inscrivait socialement dans une succession générationnelle « préconstruite » par des rituels et des institutions doit maintenant être singulièrement déchiffré et défini (Attias Donfut 1994).

Le corps devient – ou semble devenir – mature plus rapidement et afficher sa valeur sexuelle (maquillage, bijoux, danses, etc.) beaucoup plus tôt, introduisant ainsi une

sorte de différentiel entre ce qui est supposé permis selon l'âge et une présentation de soi ouvrant à des conduites de séduction. Dès lors, « se fier aux apparences » peut entraîner par confusion volontaire ou involontaire toutes les « dérives ».


Sœur : Il y a plus en plus de *djogo-djogo*. Bon, moi je peux dire que moi-même je suis un *djogo-djogo*, je faisais partie des premières *djogo-djogo* du Bénin ; parce que déjà à treize ans, si tu me voyais ! Demande à mon frère, il va vous expliquer. A dix ans déjà, j'avais ma morphologie en place. Quand on vient à la maison, on pensait que j'étais plus âgée que les autres sœurs. Celles qui avaient deux ans, quatre ans sur moi. J'avais presque la même taille et la même morphologie qu'elles.

Frère : Elle avait treize ans quand je l'ai amené en boîte. Elle était tellement grande que

Sœur : Oui, mon grand frère après qui je viens, on est allé en boîte ce jour-là. Mais lui, n'a pas pu entrer parce qu'il est petit ! On ne l'a pas autorisé à entrer. Mais moi, j'étais entrée ; donc vous voyez à cette période-là déjà, moi j'étais un peu plus développée. Donc quand je sortais, tout le monde pensait que j'étais la plus grande. Quand je sortais avec ma grande sœur, c'est moi qu'on draguait ! Et parfois, elle n'aimait pas sortir avec moi (éclats de rires) Donc c'est ça quoi, je ne sais pas comment les parents nourrissent leurs enfants maintenant. Tu vas voir les enfants qui sont franchement ah ! Moi, mon enfant là, si c'est trop yaourt, il prend là, je vais diminuer. Moi je n'avais pas pris trop de yaourt. Mais j'étais quand même développée.

Mais si c'est trop aussi, ce n'est pas bon. L'enfant pense qu'il est déjà grand. Ou bien tu vas voir des parents qui vont habiller, des mamans qui vont habiller leur enfant comme elles-mêmes s'habillent. L'enfant a peut-être, neuf ans, ou dix ans ; mais tu l'habilles comme toi qui a trente ans, quarante ans. L'enfant va se dire qu'elle est déjà âgée, qu'elle va faire comme sa maman. Quand moi j'ai des copines qui font ça, je leur interdis ça. Non ! Il faut laisser l'enfant grandir. Même si elle est grande, laisse-là grandir avec toutes les étapes d'un enfant ; donc ils se disent que c'est la mode. On suit, on suit l'Occident.

Ces propos sont largement partagés, et le succès d'une chanson populaire évoquant ce phénomène d'une apparence trompeuse témoigne de l'importance socialement ressentie du « brouillage » des âges et des statuts

| | |
|---|--|
| <p>Groupe H2O</p> | <p>Extrait du texte de la chanson <i>Djogo-djogo</i> : terme désignant des jeunes filles mineures ayant cependant un corps de femme</p> |
|  | <p>Attention aux pédophiles</p> <p>Monsieur le procureur, je ne savais pas qu'elle avait 13 ans ou 15 ans.</p> <p>Karima, Sandrine, Faousia, Zeinabou</p> <p>Je ne savais pas. Si j'avais su</p> <p>J'ai quitté pour aller chez mes parents et j'ai croisé leurs sourires.</p> <p>Elles m'ont dit qu'elles allaient chez elles.</p> <p>On a mangé frites et poulet.</p> <p>On est allé chez moi et on s'est couché.</p> <p>Monsieur le procureur, 16 ans seulement.</p> <p>Toi tu es poulet d'élevage qui a poussé vite.</p> <p>Tu m'as dit que tu avais 20 ans</p> <p>Il faut immatriculer les filles !!!!</p> |

Complexité et confusion des références normatives

Il n'y a pas de réponse « toute faite » à ces questions. Le choix résulte le plus souvent d'une sorte d'évaluation de la situation et des circonstances : d'une délibération à la fois intime et sociale.

Certains fondent leur conviction et s'appuient sur des normes religieuses jouant souvent sur des injonctions culpabilisantes mêlant sous un même interdit, la sexualité hors mariage, l'adultère et l'usage de la contraception.

R : Parce que si tu ne veux pas avoir d'enfants, il ne faut pas t'approcher d'un garçon parce que tout cela c'est un péché envers Dieu. Si on utilise les moyens pour ne pas avoir les enfants là, c'est un péché [Fille 15 ans, Classe de 5^{ème}].

Ma crainte, c'est que dans notre église par exemple, on se marie d'abord avant d'être déviergée. Je ne sais pas si toutes les filles respectent ça chez les Assemblées de Dieu. Mais pour moi, comme jusqu'à cet âge, j'ai gardé encore ma virginité. Je prie Dieu de me garder ma virginité ; parce que si tu gardes ta virginité, et que tu te maries, après le mari te respecte. Donc si tu

couches avec n'importe quel garçon, et après tu te maries, il n'y aura plus de respect pour toi parce que toi-même tu ne t'étais pas respectée. Ça sera un honneur pour toi [Fille 14 ans, Classe de 5^{ème}].

Beaucoup serait à dire sur ces propos et ce qu'ils sous-tendent comme représentation du corps et acceptation d'un pouvoir masculin. Mais qu'il suffise de souligner que les relations charnelles adolescentes y sont interprétées sur le mode d'un amoralisme condamnable incitant, sans aucun doute, ceux qui s'y adonneraient à les dissimuler. De ce fait, une fois de plus, elles restent hors scène et ne peuvent être évoquées avec un adulte.

Entre interdiction et lucidité, la question se pose donc de définir un seuil pour un début « raisonnable » et « socialement acceptable » des relations sexuelles.

A quelles normes accorder ses conduites dans un monde où la décision individuelle a pris la place des rituels institutionnalisés ?

Q : Et tout à l'heure, vous disiez qu'au moins elle attende d'avoir des relations sérieuses. Et alors ce serait quoi une relation sérieuse ?

R : Une relation sérieuse. Je ne dis pas une relation sérieuse en tant que telle. Quand c'est précoce, ce n'est pas bien. C'est ça, ce n'est pas une relation sérieuse. Il faut Quand tu atteins l'âge de raison, tu peux savoir distinguer ce qui est bon du mauvais. C'est à dire, ce n'est plus dix-huit ans hein ! Disons seize ans [Mère 32 ans, fille de 13 ans]

En fait, face à un manque de normes « externes », chacun ne peut se référer qu'à sa propre expérience et parfois constater qu'il demande à ses enfants de faire ce qui lui-même – ou elle-même – n'a pas fait. D'autant plus que de nombreux adultes usent eux aussi d'aventures brèves (« *one night stand* »), sans engagement (Traeen & al 1998, Welzer-Lang 2001) ou d'une sorte de sexualité parallèle et quasi officielle nommée « deuxième bureau ».

La parole des adultes est bien souvent découplée du réel qu'elle est supposée nommer et ordonner.

C'est plus facile maintenant pour les enfants. Je ne sais quoi dire, les mots me manquent. C'est-à-dire que bon, il y a des choses que toi-même tu ressens, mais que tu n'arrives pas à exprimer. Alors que maintenant, les enfants s'expriment librement. Il y a la nouvelle technologie, les portables Facilement on peut draguer une fille ou un garçon par un message ; alors que nous là Bon, c'était aussi précoce pour nous mais A seize ans, par exemple, moi, je peux faire mon témoignage, moi j'ai eu mon premier rapport à seize ans. Vous voyez, si je trouve un garçon de quinze ans en train de draguer une fille, je me dis : Ah moi-même, je suis déjà passé par là !

A l'école, j'étais au CM2, il y avait des filles plus âgées que moi qui me plaisaient ! Je ressentais ça. On était ensemble, alors que j'avais onze ans ; et les filles étaient plus âgées que moi de trois ou quatre ans ; et pourtant, je les provoquais, je les provoquais ! Vous voyez non ? Donc moi je

me dis que c'est la même chose. C'est-à-dire que c'est à nous, parents de savoir comment *manager* les enfants pour qu'il n'y ait pas dérapage. C'est tout [Homme 40 ans, père d'une fille de 15 ans].

Bref, ici comme en d'autres domaines, les normes pratiques diffèrent des normes officielles¹⁵. C'est pourquoi, s'il importe d'apporter des connaissances précises sur la reproduction, on ne peut qu'ouvrir un débat sur les questions complexes liées à la sexualité : formes de la séduction, usage des pouvoirs et relations de genres, éventuelles désillusions.

Soulignons cependant que s'il n'y a aucune véritable « connaissance » sur ces multiples déclinaisons singulières du désir et ses aléas, il est indispensable que les adultes soient congruents avec leurs paroles.

4. Des réponses « éducatives » décalées ou inadaptées

Confrontées aux multiples questions et silences liés à la sexualité, les réponses éducatives restent incertaines et maladroitement.

En fait, souvent par embarras, elles oscillent entre la « surveillance » – particulièrement des filles – et la sanction pour tous. Ce qu'énonce ce père, à l'unisson de bien d'autres qui évoquent les mêmes attitudes.

Le constat que j'ai fait c'est que ce sont les filles qui vont plus vers les garçons. [] Parfois, même il y en a qui me disent que c'est des filles qui les draguent. C'est-à-dire les filles s'intéressent à toi, et puis après ils commencent par échanger. La dernière fois, un garçon a balancé le numéro d'une fille à un ami. Celui-ci a commencé à envoyer des messages à la fille sans la connaître. Puis après, ils ont demandé à se rencontrer. Et c'était une fille de quatorze ans. Ils ont demandé à se rencontrer. Il paraît que la fille était à côté de l'Eglise Saint Jean. Et le garçon, il a seize ans comme ça. Il était en train de fouiller dans son portable, en train de faire des messages. Moi je l'ai surpris. Et je lui ai dit : qu'est-ce que tu es en train de faire ?

Il m'a expliqué que bon, c'est un ami qui lui a envoyé le numéro d'une fille ; et puis il a commencé par discuter avec elle, et ils se sont rencontrés aujourd'hui !

J'ai dit quand vous vous êtes rencontrés ça s'est passé comment ? Non, ils se sont rencontrés, et c'était l'anniversaire de la fille, et puis la fille lui disait : tu es venu me rencontrer, aujourd'hui c'est mon anniversaire, tu veux m'offrir quoi ?

[] C'est pour cela que je dis à ma fille, quand elle quitte l'école, je lui compte les minutes pour qu'elle rentre à la maison. Je t'ai envoyée à l'école, si tu finis le cours, tu rentres à la maison c'est tout. Tes minutes sont comptées à partir de midi ou à partir de 13 heures. Si elle revient, c'est :

¹⁵ Nous renvoyons sur cette différence aux travaux de Olivier de Sardan et notamment à « la rigueur du qualitatif » (2008).

« tu étais où » ? Et puis, je dois savoir quel cours tu as ? Et à quel moment tu finis ; donc tout ça pour qu'il n'y ait pas de dérapage. Bon je sais que ça viendra ; mais si c'est précoce, ce n'est pas bien. Vous voyez ? [Homme, 47 ans, fille 15 ans].

De semblables difficultés pour trouver « une juste attitude » caractérisent les conduites des enseignants. De ce fait, et globalement ne sachant que faire, le « dialogue éducatif » se résume souvent en l'exercice d'une certaine violence plus qu'il n'ouvre à un échange complexe sur les relations de genre et l'exercice responsable de la sexualité.

- Comment ça se passe entre les garçons et les filles ici dans votre classe ou dans l'école ?

R : Par exemple, lors des journées, il y a beaucoup de salles vides. Ils partent avec la fille dans les salles pour avoir des rapports sexuels avec elles Et quand on les attrape, on les tape.

- Qui les tape ?

R : Le surveillant, le censeur, c'est eux qui les tapent. Les professeurs Souvent les gens sortent à 19h ; et eux ils restent dans l'établissement. Et c'est quand tout le monde est sorti qu'ils cherchent les salles pour avoir les rapports sexuels.

Cette année, les surveillants ne nous autorisent plus à rester dans l'établissement. Quand il est 19h 20, on chasse tout le monde avec un bâton. Le gardien fouille les salles et il chasse les élèves, même si vous n'avez pas fini de recopier votre travail. On les chasse, parce qu'ils vont dire qu'ils sont en train de recopier, et ils vont rester jusqu'à ce que tout le monde sorte. Alors, ils auront des rapports sexuels. C'est comme ça que ça se passe ici.

- C'est souvent les élèves de quelles classes qui font ça réellement ?

R : La Première, la Troisième, la Seconde et la Terminale .

- Et quand ils le font, c'est avec les élèves de quelle classe ?

R : 5^{ème}, 6^{ème}, 4^{ème}.

- Et maintenant, ils les tapent devant tout le monde ? Comment ça se fait ?

R : C'est lors des journées qu'on en a attrapé comme ça. [] On les a amenés sur le podium, et ils sont restés à genoux et on les a tapés.

Q : Il y a eu des cas comme ça déjà auxquels tu as assisté ?

R : Oui, l'année passée, lors de la Saint-Valentin. Il y a deux garçons, deux amis, qui ont offert des cadeaux à une seule fille. Et le jour-là, il sonnait dix-sept heures. Ils veulent avoir des rapports sexuels avec la fille. Quelqu'un passait et il les a vus. La fille était seule avec les deux garçons

Elle avait accepté. Elle se déshabillait quand quelqu'un les a trouvés. On est venu signaler ça au surveillant. On est venu dire ça au surveillant. On les a mis derrière là, on les a mis à genoux, on les a tapés. On a dit ça à tout le monde. [Elève 14 ans, 4ème]

R : Il y a une autre fille qui est mon amie Mais j'ai entendu dire que la fille et moi nous sortions ensemble. C'est pourquoi j'ai arrêté avec la relation.

- Mais pourquoi tu as arrêté avec la fille, c'est toi-même qui lui a fait la cour ?

R : Oui, mais mes amis ont dit qu'ils vont dire au surveillant que moi j'ai une fille. Or les surveillants tapent les gens pour copains ou copines. C'est pourquoi

- Ils tapent les gens de quelle classe ?

R : Si tu as entendu qu'un tel a un copain ou une copine, tu peux aller le signaler au surveillant.

- Est-ce qu'on tape les élèves de la Terminale aussi ?

R : Ils ont tapé ; et cela s'est passé aussi dans notre classe cette année : trois garçons Il y en a dans la même classe et d'autres qui ont leur copine dans différentes classes. Et le surveillant les a tapés avec la lanière [Garçon 15 ans, 5^{ème}].

Entre la crudité des relations sexuelles et la violence de leur répression, du corps désirant au corps sanctionné, ces histoires d'adolescents se déroulent sans paroles.

Faute d'une réflexion concertée et d'une option éducative discutée, les éducateurs, dans une sorte de « panique morale », oscillent entre des emprunts à des normes religieuses ou l'exercice d'un contrôle social ayant la forme des sanctions familiales et des violences « ordinaires ».

Il reste à définir un neutre éducatif : à construire un espace spécifique de dialogue permettant de poser rationnellement les questions liées à la sexualité des adolescents d'aujourd'hui.

IV. Introduire un changement : des configurations initiales aux apports d'une lecture

Il nous a semblé qu'une des réponses à cette situation sociale de l'école et aux questions qui s'y rencontrent pouvait consister à doter l'école d'un « espace » apaisé et rationnel permettant le fonctionnement d'un dialogue de réflexion neutre. Qu'il importait d'initier des modalités d'interlocution organisant la rencontre entre des enseignants et des élèves et leur permettant de parler de sexualité selon une démarche cohérente et adaptée à leurs situations et expériences¹⁶.


Ce lieu et ce temps furent construits autour d'un livret rédigé à partir des propos d'enfants et d'adultes d'Afrique de l'Ouest et des interrogations qu'ils proposent sur leurs choix de vie¹⁷.

Les textes de ce livret ne prennent pas parti. Ils ouvrent à un questionnement éclairé par quelques données de santé publique, et interrogent chacun sur ses choix en soulignant la pluralité des options possibles face à des choix de vie.

Concrètement, la première partie de l'ouvrage interroge les enfants à partir de divers et véritables témoignages d'enfants et d'adultes. La seconde partie introduit des informations sur le risque maternel et les avortements, et propose quelques explications simples concernant la fécondité et la contraception.

16 Il va sans dire que d'autres actions, comme des « numéros verts » ou des club scolaires, sont des actions complémentaires indispensables.

17 Ce livret fut écrit au décours d'une enquête réalisée par l'UMI 3189 du CNRS et le WHEP au Sénégal, Burkina Faso et Ghana grâce à un financement et un programme UNFPA dont était responsable le Dr Alain Prual.

| Livret | Titres des chapitres |
|--|--|
|  <p>Sous la direction de Yannick Jaffré Décider de sa vie et construire sa famille <small>Réfléchir ensemble pour améliorer la santé maternelle</small></p> <p>Gratuitement téléchargeable français & anglais http://g-i-d.org/fr/gid-whep/publications-du-gid-whep</p> | <p>Pourquoi fait-on des enfants ? Mariage arrangé ou mariage choisi ? Polygamie ou monogamie ? Combien d'enfants souhaitez-tu avoir ? Les conséquences des naissances rapprochées ? Les conséquences sur nos familles Connaître son corps Connaître la fécondité Connaître la contraception La Planification Familiale, une affaire de confiance et de dialogue</p> |

Ce livret ne dit pas ce qu'il faut faire. Il a pour fonction d'être un support neutre permettant d'ouvrir à un débat et de matérialiser le possible fil d'une discussion ordonnée.

Ce texte est « ouvert » et englobe à la fois un questionnement sur des dimensions socio-affectives, et une sorte « d'évaluation » de l'amélioration des connaissances initiales des jeunes garçons et filles composant les classes de 5^{ème} et de 4^{ème} année.

Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment, ces discussions se déroulèrent à la manière et au rythme choisis par les enseignants, dans 11 écoles, avec 476 enfants.

Plus qu'une « évaluation précise » basée sur un large échantillon, nos données correspondent à une estimation.

Nous brossons à grands traits les lignes d'un paysage plus que nous n'étudions précisément tous les aspects d'une situation extrêmement complexe.

Il va aussi de soi, qu'il s'agit de réponses et non de conduites. Penser ou « avoir l'intention de » n'ont jamais été synonymes de faire. Mesurer l'impact d'une formation – ou de plusieurs cycles de formation – sur des changements de comportements,

impliquerait d'autres moyens et d'autres procédures scientifiques comme de très complexes enquêtes « cas-témoin » et des suivis de cohortes sur de longues périodes. De même, l'enquête se situant dans un espace scolaire, nous n'avons sans doute pas évité que se voulant « bons élèves », malgré l'énoncé des consignes, les adolescents ont parfois tenté de répondre selon ce qu'ils imaginaient être « la bonne réponse » plutôt que selon leur opinion.

Mais ces réserves faites, notre objectif consistait à mesurer l'impact d'une « leçon ordinaire » de Sciences et Vie de la Terre (SVT) sur des choix de vie et des connaissances.

Pour cela, l'entier du livre devait être lu et quelques débats devaient offrir à chacun l'occasion de s'exprimer.

Ces discussions ouvertes devaient permettre d'échanger des points de vue, d'entendre des opinions contraires aux siennes et de mesurer ses choix à l'aune de quelques données objectives comme les risques liés au déroulement de la grossesse, l'accouchement ou les avortements.

Bien sûr, cet enseignement ne fut que « relativement ordinaire » puisqu'il suscita un intérêt particulier de la part des élèves et fut l'occasion de vives discussions accompagnées de gêne et de rires. Autant d'expressions de soi inhabituelles en des lieux consacrés à des apprentissages cognitifs supposés être « affectivement neutres ».

Mais à la jonction du médical et du scolaire, le but de notre travail fut de tester comment une lecture et une animation pouvaient, si ce n'est directement induire une réduction des grossesses non voulues et des avortements, tout au moins y contribuer en informant et modifiant des conduites à risque.

Pour cela, nous devons répondre à plusieurs questions :

- Ce travail a-t-il modifié les choix de ces jeunes en matière de fécondité ?
- A-t-il changé leurs choix quant au type de mariage espéré ?
- Sont-ils mieux informés quant aux risques liés à la grossesse et à l'accouchement ?
- Sont-ils mieux informés sur les risques liés à des relations sexuelles non protégées ?
- Sont-ils plus lucides sur les personnes à qui il faut s'adresser en cas de grossesse non voulue ?
- Que pensent-ils de l'avortement ?

Bref, que se passe-t-il lorsque l'on aide les adolescents à réfléchir à leurs choix familiaux et affectifs et qu'on les informe réellement – en prenant le temps d'un véritable dialogue – sur les implications sanitaires de leurs conduites sexuelles.

Ce sont les changements produits sur ces thématiques et les échanges qui en résultèrent que nous présentons maintenant.

1. Les choix démographiques et familiaux

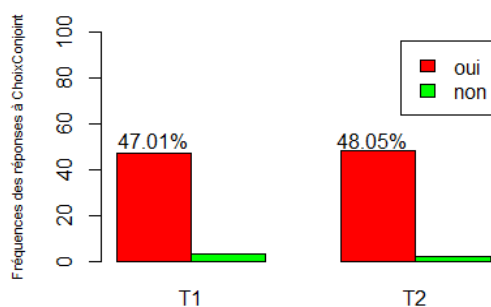
Entre les premières opinions, et celles recueillies après la lecture et les discussions, certaines positions – ou inclinaisons préférentielles – n'ont guère changé. Il en est ainsi, notamment, des choix matrimoniaux.

Les raisons de cette permanence sont sans doute assez simples.

En milieu urbain et plus encore urbain et côtier, le « basculement » dans une modernité laissant aux jeunes le droit de se choisir – ou tout au moins d'avoir l'illusion d'une liberté de choix que l'on sait largement déterminée par divers facteurs sociaux – est acquis.

De ce fait, « avant » comme « après » la lecture, garçons et filles énoncent clairement leur préférence pour un mariage « libre » plutôt « qu'arrangé » par leurs parents.

D'autres questions ne manqueraient sans doute pas de se poser dans d'autres contextes moins « ouverts » à cette modernité de l'alliance.



Choix personnel de conjoint

En revanche, le « nombre moyen d'enfants désirés » varie très légèrement entre les deux moments de l'enquête ; même si le nombre d'enfants souhaités reste aux alentours de 3 pour les garçons comme pour les filles.

| Total de 476 dossiers | Nombre total d'enfants souhaités | Nombre total d'enfants souhaités | Nombre total d'enfants souhaités |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | Filles & Garçons | Filles | Garçons |
| Enquête Phase 1 (n = 513) | 1840 | 813 | 1027 |
| Enquête Phase 3 (n = 476) | 1694 | 769 | 925 |

Une plus longue étude et des « reprises » de ces dialogues seraient sans aucun doute utiles. Le questionnement et les choix s'effectuent sur des temporalités plus longues que celles d'un simple enseignement. Comme l'illustre ce verbatim, il faut du temps pour s'interroger et parfois modifier ses opinions.

Q : Toi, tu souhaiterais avoir combien d'enfants ?

R : Deux.

Q : Au début tu as voulu avoir combien d'enfants ?

R : Premièrement comme je ne savais pas, j'ai mis quatre. Mais deuxièmement, j'ai encore mis quatre ; mais j'ai vu que quatre ce serait beaucoup. C'est pourquoi j'ai dit deux.

Q : Donc au niveau des deux dessins tu as mis ..

R : J'avais mis quatre, et quatre . Mais aujourd'hui je veux avoir deux [Garçon 13 ans, classe de 5^{ème}].

Cependant, très globalement, les choix concernant cette thématique n'ont guère été modifiés par cette lecture.

Cette stabilité peut s'expliquer de diverses manières, allant des habitudes sociales valorisant la fécondité à divers calculs économiques assignant aux enfants une sorte de fonction « d'assurance vieillesse » ou d'investissement générationnel.

Outre ces facteurs largement décrits par ailleurs (Jaffré *op. cit.* 2012), il nous semble cependant important de souligner à quel point les dessins que nous avons recueillis laissent aussi supposer que le projet familial de ces adolescents est précis.

Dans la majorité de ces dessins, les enfants « imaginaires » sont nommés et leur sexe est précisé. Parfois même, les auteurs usent du possessif pour désigner les enfants à venir : « mon garçon », « ma fille »

Tout cela laisse à penser que fonder une famille reste pour les filles comme pour les garçons un projet fondamental ou une sorte d'imaginaire structurant. L'acquisition d'un rôle social valorisant est encore largement corrélée à la fécondité et, de ce fait, plus

subjectivement, les élèves témoignent, par leurs dessins, de cette identification à un statut de père ou de mère¹⁸.

Ces tendances lourdes, liées à de vastes dimensions sociales – statut social de l'enfant, signification de la fécondité, modèles familiaux incorporés – ne peuvent être modifiées par une seule lecture.

Simplement, sans doute, peut-il apparaître aux yeux de ces jeunes élèves, que ces « styles de vie » ne sont pas « naturels », mais correspondent à des choix et que, de ce fait, d'autres manières d'être peuvent être adoptées.

Q : Qu'est-ce que tu as compris dans le questionnaire qu'on avait fait avant et puis dans tout ce que nous sommes en train de faire dans le livre ?

R : Ok, moi j'ai compris beaucoup de choses à propos de la polygamie, la monogamie, les rapports non désirés, non protégés et avoir le nombre d'enfants qu'on veut et le choix de son mari volontairement, tout seul quoi. [] J'ai compris que quand est amoureux, d'avoir le courage, quand on n'a pas encore décidé de ce qu'on voudrait être, de ne pas se laisser aller à l'acte sexuel facilement parce qu'il y a des risques [Fille 16 ans, Classe de 4^{ième}].

J'ai 14 ans. J'ai retenu comment on peut garder son foyer. A propos des économies de la femme et l'homme s'ils ont beaucoup d'enfants. Moi je trouve que si tu as les moyens d'avoir beaucoup d'enfants, il faut bien prendre en charge de tes enfants, ne pas les laisser [Fille 14 ans, Classe 4^{ème}].

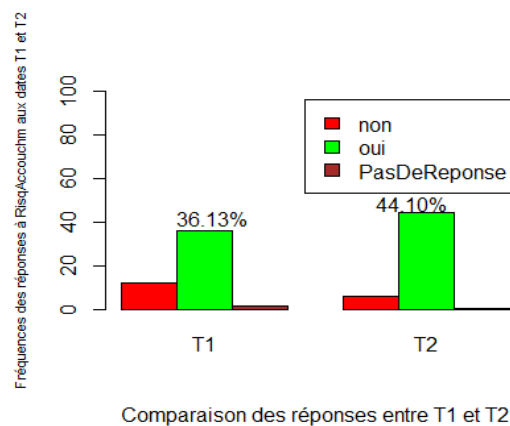
¹⁸ Hadiza Moussa décrit parfaitement, par contraste, les douleurs de celles et ceux qui ne peuvent acquérir ce statut lié à la fécondité (2012).

2. Connaissance des risques liés à l'accouchement

En revanche, de nombreuses thématiques liées à l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences sociales ont été modifiées par l'usage du livret et par les débats engagés en classe.

Ce que je ne comprenais pas avant ce sont les risques qu'il y a lors de l'accouchement. Quand j'ai lu le livre, j'ai compris tout ce qui peut se passer. S'ils ont beaucoup d'enfants et ça leur suffit, comment faire. Il faut planifier et arrêter de faire des enfants [Fille 16 ans, Classe 4^{ème}].

Était notée comme juste, une réponse évoquant le risque de mourir lors de l'accouchement et de faire une fistule lors d'un travail trop long et/ou mal dirigé. Il apparaît que de lectures en discussions, la connaissance des risques lors de l'accouchement a largement progressé.



3. Connaissance des risques liés à une sexualité non protégée

De façon plus précise, les élèves évoquent l'ensemble de ces items lorsqu'on les interroge sur les « risques » liés à une sexualité non « protégée » et/ou « non protégée par un moyen de contraception ».

| Enquête | | Phase 1 | Phase 3 |
|-----------------------------|-----------------------|---------|---------|
| Filles & Garçons | IST | 23.32 % | 35.50 % |
| | Grossesse non désirée | 39.08 % | 55.46 % |
| | Avortement | 5.67 % | 8.61 % |
| | Mort | 2.31 % | 6.51 % |
| | Stérilité | 0 % | 1.47 % |
| | Arrêt des études | 0.42 % | 0.63 % |
| Filles | IST | 19.56 % | 34.22 % |
| | Grossesse non désirée | 42.22 % | 60 % |
| | Avortement | 5.78 % | 7.11 % |
| | Mort | 1.78 % | 4 % |
| | Stérilité | 0 % | 0.44 % |
| | Arrêt des études | 0 % | 0.44 % |
| Garçons | IST | 26.70 % | 36.65 % |
| | Grossesse non désirée | 36.25 % | 51.39 % |
| | Avortement | 5.58 % | 9.97 % |
| | Mort | 2.79 % | 8.76 % |
| | Stérilité | 0 % | 2.39 % |
| | Arrêt des études | 0.80 % | 0.80 % |

Certes, dans ce premier temps d'évaluation, les réponses sont d'ordres divers.

Cependant, tous les items ont été améliorés de la phase 1 à la phase 3 de l'enquête et notamment pour ce qui concerne les IST, les grossesses non désirées et les avortements.

On peut aussi remarquer un large différentiel d'acquisition de connaissances entre garçons et filles. Les adolescentes ont une progression plus importante que les garçons.

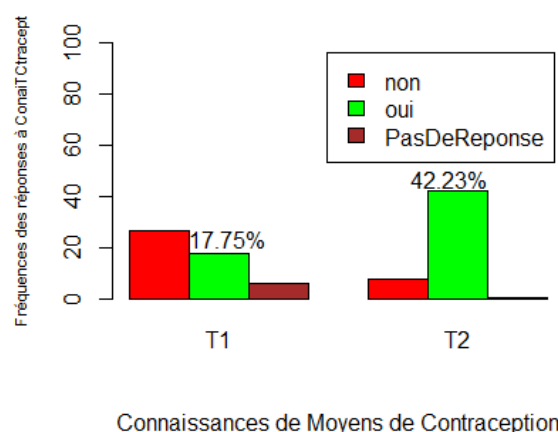
Ces pourcentages correspondent au cumul de quelques variations cognitives assez simples. Mais, ces données recouvrent aussi d'autres réflexions que révèlent nos entretiens qualitatifs.

Notamment que réfléchir au risque signifie aussi penser aux éventuelles raisons de le prendre. De ce fait, quelques modestes questions et savoirs peuvent ouvrir à de plus larges interrogations sur ses choix et ses raisons d'agir. Globalement, cette lecture a incité les élèves à une plus ample réflexion sur les rapports de genre et à comment inscrire la fécondité dans le cours de sa vie.

Selon moi, j'ai appris beaucoup de chose avec ce livret. J'ai appris qu'avoir des enfants c'est une bonne chose ; mais cela a quelques risques à gérer. Et aussi, qu'avant d'avoir un enfant, la fille doit être en âge de pouvoir donner naissance. Et si elle n'a pas l'âge, de ne pas essayer parce que ça donne beaucoup de risques. Et aussi avant de passer aux rapports sexuels, il faut être plus âgé. Mais aujourd'hui, de nos jours, certaines filles à l'âge de onze à douze ans commencent par avoir des rapports sexuels avec des hommes âgés plus qu'eux-mêmes [Fille, 14 ans, Classe de 4^{ème}].

4. Connaissance des moyens de contraception

Face à ces craintes, la connaissance des moyens de contraception a, elle aussi, été très largement améliorée.



Plus précisément, le plus important est sans doute que les jeunes filles – et les jeunes garçons – ont acquis d'indispensables connaissances sur le fonctionnement de leur

corps et notamment une meilleure connaissance des périodes les plus fécondes du cycle féminin.

Comme nous l'évoquons précédemment, il s'agit ici de diffuser une information induisant une certaine « autonomisation » des adolescent(e)s. Et le tableau suivant présente par catégorie, les proportions des élèves qui ont répondu justement à la question concernant la période la plus féconde du cycle féminin. La réponse « *entre le 9^{ème} et le 17^{ème} jour* » était notée comme juste.

| | Bonne réponse Filles & Garçons | Bonne réponse Filles | Bonne réponse Garçons |
|----------------------------|---|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Enquête Phase 1 | 16.60 % | 15.11 % | 17.93 % |
| Enquête Phase 3 | 63.87 % | 66.22 % | 61.75 % |

Très clairement, après information et lecture du livret, les proportions de bonnes réponses ont remarquablement augmenté passant globalement de 15% à 66 % pour les filles (soit une augmentation de 51 %) et de 17 % à 61 % pour les garçons (soit une augmentation de 44 %).

Soulignons, de plus, que l'impact de la formation est plus marqué pour les filles que pour les garçons.

Cette progression est essentielle et quelques discussions enregistrées dans les classes permettent de comprendre les mots qui accompagnent et construisent ces transformations.

Q : Qu'est-ce que tu as appris avec le livre et les différentes discussions ?

R : Moi, avant je ne connaissais pas trop qu'est-ce que c'est les règles. Aujourd'hui, j'ai appris ce que c'est les règles. Et j'ai appris comment faire des enfants. Par exemple, si tu veux faire deux enfants, comment ne pas dépasser et aller jusqu'à faire au moins huit ou douze enfants. Et j'ai appris que le foyer polygame et le foyer monogame, ça dépend de ton choix ; pas forcément que tes parents te choisissent ton propre mari ou bien ta propre femme ; que c'est toi-même si tu voulais de choisir.

Q : Tu dis qu'à la longue tu feras le nombre d'enfants au moment voulu. Et quels sont les moyens qu'on peut utiliser Lesquels connais-tu ?

R : Je peux utiliser des préservatifs, ou soit des pilules Ou soit je peux demander des conseils auprès des médecins [fille 14 ans, classe de 4^{ème}].

R : Moi, j'ai appris la contraception, et encore le thème décider de sa vie et construire sa famille. On a encore étudié un mariage arrangé décidé par ses parents et un mariage choisi qui est un mariage choisi par soi-même.

[] Ce que moi, je pense, si la fille n'a pas l'âge d'avoir un enfant et si elle est pressée d'avoir une grossesse, il y a des risques au moment de l'accouchement. Le sang peut arriver à manquer par rapport à la fille ; l'enfant peut mourir ou bien la maman meurt [Fille 15 ans, classe de 5^{ème}].

Plus globalement, des gains significatifs ont été enregistrés pour l'ensemble des connaissances concernant les pratiques et les méthodes permettant d'éviter des grossesses non voulues.

| | Thèmes | Phase 1 | Phase 3 |
|-----------------------------|-------------|---------|---------|
| Filles & Garçons | Abstinence | 23.11 % | 21.01 % |
| | Préservatif | 27.52 % | 47.27 % |
| | Pilule | 0.21 % | 5.67 % |
| | Implant | 0 % | 1.47 % |
| | Stérilet | 0 % | 1.26 % |
| | Spermicide | 0 % | 1.47 % |
| Filles | Abstinence | 26.67 % | 22.67 % |
| | Préservatif | 22.22 % | 45.33 % |
| | Pilule | 0 % | 7.11 % |
| | Implant | 0 % | 2.22 % |
| | Stérilet | 0 % | 1.78 % |
| | Spermicide | 0 % | 1.78 % |
| Garçons | Abstinence | 19.92 % | 19.52 % |
| | Préservatif | 32.27 % | 49 % |
| | Pilule | 0.40 % | 4.40 % |
| | Implant | 0 % | 0.80 % |
| | Stérilet | 0 % | 0.80 % |
| | Spermicide | 0 % | 1.20 % |

Soulignons que lorsque l'on passe de la phase 1 à la phase 3 de l'enquête, la réponse évoquant « l'abstinence » a légèrement baissé, aussi bien pour les filles que pour les

garçons. En revanche, les moyens « préservatif » et « pilule », ont largement augmenté pour les filles comme pour les garçons.

Un bref commentaire est sans doute ici nécessaire.

Tout d'abord, comme le souligne ce rapide verbatim, parler de choix ne veut pas dire accéder aux produits ni vouloir ou pouvoir les utiliser.

- Selon toi, où est-ce qu'on peut trouver les moyens de contraception ?

R : A l'hôpital, dans les centres « Amour et Vie ».

Q : Est-ce que les gens fréquentent le centre Amour et Vie ?

- Oui

Q : Tu as déjà été là-bas combien de fois ?

R : Je n'ai jamais parlé avec la dame. Je vais là-bas pour me reposer sur la terrasse. Mais je n'ai jamais rencontré la dame pour des échanges.

- Pourquoi ?

R : Parce que ça ne me plait pas. Comme je n'ai pas envie de faire, selon moi, je crois que les filles qui vont là-bas là, elles ont déjà commencé les rapports sexuels. Mais moi, ça ne me plait pas. J'ai des copines quand elles vont là-bas, elles ont changé subitement, et leurs comportements, ça ne me plait pas. Donc moi-même je me disais que, si je les suis maintenant je vais devenir comme elles.

- Et comme elles sont allées là-bas, c'était pour prendre quoi ?

R : Il y en a qui disent juste des conseils. Moi, je ne cherche pas plus loin à savoir.

Q : Penses-tu que c'est difficile pour d'avoir de la contraception ? Et lequel est couramment utilisé ?

R : Moi, je crois que c'est les préservatifs et la pilule. [Fille 15 ans, 5^{ème}].

Q : Est-ce que tu penses qu'on peut trouver facilement ces contraceptions ?

R : Avant ce n'était pas facile. Mais maintenant c'est facile. Souvent on trouve ça chez les dames qui vendent des médicaments, si tu vas à l'hôpital, on va te prescrire des piqûres. C'est facile.

Q : Lesquels trouve-t-on souvent chez les femmes vendeuses là ?

R : Bon, je ne sais pas. Mais j'ai une dame à côté de ma maison qui envoie sa fille chaque fois lui acheter ça.

Q : Lui acheter quoi ?

R : Il y a un médicament La fille m'a expliqué que si tu ne veux pas tomber enceinte, tu prends. Mais si tu arrêtes C'est la pilule ?

Q : Est-ce la maman qui le lui a expliqué ou la vendeuse ?

R : Moi, je ne sais pas... Elle a dit que chaque fois que la maman lui donne ça, elle dit de cacher ça. Et quand elle est allée voir la vendeuse, elle a demandé [Fille 14 ans, Classe de 5^{ème}].

Savoir n'est aucunement équivalent à vouloir et pouvoir. Comme nous le soulignons précédemment, l'accès à la contraception et son usage confrontent les jeunes à divers

systèmes normatifs valorisant – tout au moins « dans les discours » - la maîtrise de soi et l'abstinence préuptiale (Jaffré 2015).

A ce titre, le recul de l'item « abstinence » pourrait, d'un point de vue « moral », laisser penser que la lecture du livret inciterait les adolescents à « passer » au stade des relations sexuelles. Les connaissances sur les moyens de réduire les risques liés à la sexualité inciteraient à « passer à l'acte ». Parlant de sexualité et de contraception, on inciterait les lycéens à des conduites sexuelles.

Ce raisonnement ne résiste pas aux faits.

Outre que « l'épidémie de grossesse » souvent évoquée par les éducateurs laisse penser que cette « abstinence » est largement déclarative, nous pensons que ce terme signifie pour les adolescents qu'ils n'ont tout simplement rien prévu en cas de relation sexuelle.

Et c'est justement cette conjonction d'un passage à l'acte non réfléchi, sans que rien n'en soit anticipé, qui « fait le lit » des « grossesses non voulues ».

5. Transformation des liens de confiance

Les personnes à qui l'on s'autorise à parler en cas de grossesse sont essentielles. Elles peuvent conseiller, accompagner et, comme nous l'avons observé dans les réponses précédentes, éviter bien des errances et des erreurs parfois fatales.

Un des impacts du livret et des dialogues scolaires a été de changer quelques idées initiales, et d'accorder une part plus importante aux parents.

Faut-il voir dans ce changement l'amorce d'une réflexion plus « mature » sur les relations sexuelles et le choix – ou une nouvelle possibilité – d'aborder avec des personnes responsables leurs éventuelles conséquences ?

Par ailleurs, et nous y reviendrons à la fin de ce chapitre, le livret a été largement partagé par les élèves et souvent commenté « en famille ». Il a pu ainsi, malgré les habituels mécanismes de gêne et de pudeur que nous évoquions précédemment, jouer le rôle d'un objet neutre et intermédiaire permettant d'engager un dialogue entre parents et enfants.

Ce témoignage décrit parfaitement ce rôle d'intermédiaire, ou d'objet commissionnaire, qu'a pu jouer le texte : un *go between*

Ces réflexions soulignent aussi une nouvelle fois qu'il ne s'agit pas ici de naïvement « transmettre des messages », mais plutôt de construire des ouvertures, de solliciter de l'attention et d'être autorisé à dire ses questions et ses émotions.

Le jour où, j'ai pris ce livre, arrivée à la maison D'abord le jour où vous avez partagé ça et que vous avez repris ça, j'ai dit à ma maman qu'on nous a partagé certains livres. Et elle a dit qu'il n'y a pas de problème. Maintenant, à la prochaine séance, ou ça a été distribué, je lui ai montré ça. Elle a d'abord pris ça, elle a lu avant de me remettre. Elle a dit c'est très bon. Elle a dit que c'est les conseils qu'une jeune fille doit suivre ; donc de ne jamais négliger ça quoi. Donc je peux garder ça pour moi-même, pour les enfants, et les enfants de mes enfants.

Q : À part ta maman ?

R : Il y a mes grandes sœurs Et je l'ai prêté à une fille de la troisième.

Q : Penses-tu que ça pourrait leur faire du bien, et que ça pourrait vous aider dans vos choix futurs ?

R : Oui, ça va vraiment nous aider ; parce que là maintenant À vrai dire moi aussi je ne savais pas comment fonctionne mon corps. Mais à vrai dire, le cours d'aujourd'hui, et quand j'ai lu le livre Je sais que le sexe de la femme a tels éléments et que pour l'homme aussi a certains éléments. Donc il faut savoir comment se guider.

Q : Alors qu'il y a eu certaines déjà en cinquième

R : sont tombées enceintes sans connaître leur corps.

Q : Ok. Tu penses que la classe de quatrième qu'on a choisie est mieux ou bien il est nécessaire qu'on revienne, en cinquième ?

R : Selon moi, si vous évoluez, ce serait bien pour moi ; surtout pour les jeunes filles. La troisième surtout, mais même les élèves de la cinquième aujourd'hui là ! Vraiment hein ! Elles ont toutes commencé. Je vais dire tous ont commencé [Fille 14 ans, classe de 4^{ème}].

Ces données et ces propos sont confirmés par le tableau ci-dessous qui évoque, plus largement, les choix des personnes à qui les adolescents disent qu'ils s'adresseraient en cas de grossesse.

| | | Enquête Phase 1 | Enquête Phase 3 |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Filles & Garçons | Petit ami | 33.61 % | 33.61 % |
| | Mère | 7.6 % | 12.40 % |
| | Parents (Père & Mère) | 65.97 % | 74.58 % |
| | Amis | 20.38 % | 22.06 % |
| | Intermédiaire (auprès des parents) | 0 % | 0.42 % |
| Filles | Petit ami | 37.78 % | 36 % |
| | Mère | 6.22 % | 12.90 % |
| | Parents (Père & Mère) | 63.11 % | 74.67 % |
| | Amis | 16.88 % | 17.78 % |
| | Intermédiaire (auprès des parents) | 0 % | 0.44 % |
| Garçons | ami | 29.90 % | 31.48 % |
| | Mère | 8.76 % | 12 % |
| | Parents (Père & Mère) | 68.53 % | 74.50 % |
| | Amis | 23.51 % | 25.90 % |
| | Intermédiaire (auprès des parents) | 0 % | 0.40 % |

Ces résultats sont explicites.

En phase 1, les jeunes filles ont déclaré, en proportions décroissantes, qu'une jeune fille enceinte se confie à ses parents, « petit ami », puis à ses amis. En phase 3 la place des parents comme éventuels recours devient plus importante.

Nos enquêtes ne nous permettent aucunement d'affirmer ou d'infirmer cette hypothèse, mais, peut-être s'agit-il ici des effets d'une lecture partagée.

Le droit de dire, et en énonçant des interrogations de présenter une identité sexuée, ayant été approuvé et éprouvé, les adolescents se rendent compte qu'un dialogue avec leurs parents est possible. C'est, en d'autres termes, ce que souligne cette mère :

C'est-à-dire qu'il vaut mieux discuter de ça de façon normale, dans un débat. C'est-à-dire trouver un créneau et ouvrir ce débat c'est tout. Moi, pour moi là, c'est trouver un créneau et ouvrir un débat ; quel que soit l'âge de l'enfant [Femme, 40 ans].

6. Ce que l'on fait face à une grossesse non voulue

Soulignons tout d'abord ce qu'est la situation présente et l'importance de pouvoir établir une relation de confiance.

Rester hors les mots, ou hors d'un conseil permettant de décider lucidement de la conduite à tenir, peut être crucial. C'est ce manque de liens et de soutiens qu'évoque de façon allusive cette jeune fille.

Q : A combien on lui a enlevé sa grossesse ?

R : Je ne sais pas, mais elle a accepté ça et finalement elle est morte.

Q : Et elle est morte quand ?

R : Ça fait déjà trois semaines

Q : C'est récent ! C'était dans quelle école ?

R : Au X.

R : C'est à la plage, là-bas. Elle est morte, et on a appelé ses parents.

Q : Elle est morte dans l'hôpital, à la clinique ou à la maison ?

R : Elle est morte à l'hôpital. Bon, on nous a seulement informées qu'elle est morte.

Q : Et toi, tu connais son copain ?

R : Non on ne le connaît pas. C'était un élève []. Elle me le disait et comme ce n'est pas mon problème je n'intervenais pas. On lui fait une messe à l'église Saint François d'Assise catholique []. Elles sont deux qui sont mortes dans l'école. []

Q : Et en tant que filles qu'est-ce que vous pensez de tout cela ?

R : Bon, quand moi je vois ces cas-là, je me dis que c'est elle-même ; parce que j'ai suivi une émission à la radio « *d'Amour et vie* » que fait Alias Adjado. Ils ont dit que c'est à cause des enfants mêmes ; parce que si tu as un ami, même si tes parents sont méchants ou bien sont rigoureux avec toi là, ce n'est pas que tu vas refuser de le présenter à tes parents. Dans n'importe quelle situation, tu peux aller vers tes parents. Ta mère peut être énervée contre toi, mais tu dois avoir le courage de lui dire que c'est comme ça : « maman j'ai un copain et il s'appelle, un tel ». J'ai su cela à la radio [Fille 14 ½ ans, classe de 4^{ème}].

Pouvoir dire, décider en prenant conseil et agir en bénéficiant d'un soutien familial est déterminant. Et il est encourageant de voir qu'entre la phase 1 et la phase 3 de l'enquête, le choix « se cacher » est largement modifié.

De même l'item « avorter » diminue largement chez les jeunes filles alors qu'il augmente chez les jeunes garçons. Les « affaires de cœur » sont aussi des questions de place occupée par rapport au risque.

| | | Phase 1 | Phase 3 |
|---------------------------|-------------|---------|---------|
| Filles Garçons | & Se cacher | 7.35 % | 3.36 % |
| | Avorter | 8.40 % | 8.40 % |
| | Accoucher | 75.84 % | 87.40 % |
| Filles | Se cacher | 6.22 % | 2.66 % |
| | Avorter | 7.55 % | 5.33 % |
| | Accoucher | 77.33 % | 89.77 % |
| Garçons | Se cacher | 8.36 % | 3.98 % |
| | Avorter | 9.16 % | 11.15 % |
| | Accoucher | 74.50 % | 85.25 % |

Le choix de l'accouchement progresse comme une sorte de réponse plus cohérente, bien que, dans la réalité, ce choix n'aille pas sans poser d'autres problèmes sociaux et médicaux.

V. Les façons de lire et la dissémination des informations

Durant les passations du questionnaire, les élèves se sont exprimés de manière informelle, soulignant les thématiques qui les avaient « accrochés » et ce qui, pour eux, avait été important.

Ils ont aussi évoqué la façon dont ils avaient lu ce texte – ses usages sociaux – dessinant ainsi une sorte d’utile sociologie de la réception.

Nous ne pouvons dresser un tableau exhaustif des façons de lire de ces groupes d’adolescents, cependant, il ne nous a pas semblé inutile de souligner une sorte de mécanisme très positif de dissémination des informations et de mise en discussion des contenus de ce livret auprès des parents, des ami(e)s ou d’autres éducateurs.

L’ouvrage fut parfois simplement présenté. Parfois lu avec les parents, ouvrant ainsi la voie à d’autres discussions, ou tout au moins attestant qu’il était « licite » de s’informer, voire de poser des questions concernant les relations de genres aux adultes.

Q : Comment est-ce que tu as trouvé la formation éducative que nous avons faite ?

R : Pour moi, ça été une chose très importante, parce que c’est rempli de conseils et ça nous permet de connaître des choses sur la vie. Donc c’était très, très intéressant !

Q : Est-ce que tu peux me parler des points essentiels qui ont été importants pour toi ?

R : Avant je ne comprenais pas. Par exemple, quand j’ai commencé par avoir mes règles, mes parents me disaient seulement que si tu t’approches d’un garçon, tu deviendras enceinte ! Donc ça me faisait très peur. Mais maintenant, j’ai eu plus d’information sur cela avec le livre.

Q : Quelles sont ces informations par exemple ?

R : J’ai appris dans le livre qu’il y a trois. Il y a la fécondité, c’est la période pendant laquelle tu peux tomber enceinte dans le mois ; la partie où on peut avoir les règles ; donc il y a trois parties essentielles que j’ai appris et c’était très intéressant aussi [].

Q : Quand tu as eu le livre, tu as eu à partager la lecture avec combien de personnes ?

R : Je partage ça des fois, avec maman.

Q : Elle s’est mise à le lire ?

R : Oui, mais je ne lui ai pas donné le livre pour qu’elle le lise. Mais je parle des fois, des choses qui sont contenues dans le livre. Elle a dit que c’est bon.

Q : Quels sont les thèmes que tu as abordés avec elle ?

R : Nous sommes en train de parler et j’ai abordé la planification avec elle. Elle a dit que son enfant a vraiment grandi. Et j’ai dit : non que j’ai simplement lu le livre et qu’on a fait une séance avec une dame, et je lui ai expliqué tout ça [Fille 15ans, classe de 5^{ème}].

Le livre fut aussi largement commenté en famille, au sein des classes d’âges, entre frères et sœurs et parfois entre les ami(e)s de ces frères et sœurs

R : Je pense que c'est bon, parce que ça va nous amener à changer. Ceux qui deviennent papa, à l'âge de quinze ans, ça va les amener à changer. Ceux qui ont une famille polygame et une famille monogame, ça va leur apprendre à comment s'entretenir et comment évoluer dans leur famille. Bon ça a beaucoup d'avantages. Ça va nous amener à totalement changer. Ce que j'ai apprécié, c'est la monogamie. Et là où le gars a dit je choisirai moi-même ma femme. C'est ça. Je pense choisir ma femme pour moi-même.

Q : Alors le livret, avec combien de personnes tu l'as partagé ?

R : Mon grand frère l'a pris et ses amis l'ont lu. Quand j'étais parti à la bibliothèque, faire des recherches en histoire-géo. J'ai retrouvé le livre sur leur table, ouvert. Et j'ai demandé qui a touché à ça.

Maintenant mon grand frère, au moins chaque mois, il amène une fille pour tenir les rapports sexuels avec elle. Peut-être, si lui-même il a ça, ça va l'aider à changer. Et ça peut être pareil pour beaucoup de personnes dans l'établissement. Si on en a tous, c'est bon [Garçon 15 ans, Classe 4^{ème}].

R : Le livre nous a donné beaucoup de conseils ; parce que lorsque la femme ne sait pas la date où elle doit avoir les règles, dans le livre, elle peut comprendre : ah, c'est comme ça ! Et aussi comment ne pas faire pour tomber enceinte. Et aussi comment tu dois garder ta famille. Mes grands frères aussi ont lu ça.

Q : Combien ? Quand ils l'ont lu, qu'est-ce qu'ils ont dit,

R : Ils ont dit de prendre mon temps pour lire. C'est des conseils que le livre a donné, donc tu devrais suivre ces conseils pour être bien assuré dans la vie. Comment tu dois garder ta famille quoi.

Q : Est-ce qu'ils t'ont encouragé à le lire ?

R : Oui. Mais ils pensent que moi je suis petit pour ça. [] Mais quant à moi, moi je comprends ce que le livre dit !

Q : Eux, ils pensent que tu ne comprends rien.

R : Oui. C'est ce qu'eux ils pensent. Mais moi ce que le livre dit, moi je comprends [Garçon 13 ans, Classe 4^{ème}].

J'ai déjà montré le livre à mes grandes sœurs à la maison. Elles sont deux près de moi maintenant mais elles vont encore partir à Bembéréké ; car la grande est déjà partie.

Q : Donc les deux sœurs ont lu le livre ?

R : Oui

Q : Et qu'est-ce qu'elles ont dit ?

R : Elles ont dit que c'est à l'école qu'on nous a donné le livre et elles ont demandé si la personne vient à l'école. J'ai dit : oui et elles ont dit qu'elles vont l'emporter. Elles ont dit que le livre là, c'est bon. J'ai dit non qu'elle ne peut pas emmener ça, que moi je veux l'utiliser [Fille 16 ans, Classe 4^{ème}].

Ce texte fut aussi le prétexte à des discussions avec d'autres adolescents, auprès de qui furent parfois diffusés les nouveaux savoirs acquis.

R : Je pense que ce livre, ça nous conseille et nous évite de tomber dans les pièges d'un garçon ou d'une fille dans l'avenir.

Q : Lorsque tu as eu le livre, les gens, tes camarades se sont-ils intéressés à lui ?

R : Oui, mes amis de l'église.

Q : Ils sont au nombre de combien ?

R : Trois.

Q : Dis-moi est-ce que tu discutes avec tes parents à la maison ?

R : Non.

Q : Penses-tu que c'est nécessaire que les parents échangent avec leurs enfants au sujet du sexe ?

R : Nous là, notre pasteur, il nous donne des conseils à ce sujet ; on appelle ça « rassemblement des jeunes ». Nos parents n'ont plus besoin de nous donner ces conseils-là.

Q : Maman et Papa vont à l'église,

R : Oui.

Q : Lorsque tu as eu tes premières menstrues, tu en as discuté avec qui ?

R : Maman.

Q : Comment as-tu fait pour la lui annoncé ?

R : J'ai dit à ma maman que je voulais aller pisser, et j'ai vu du sang. Et elle m'a dit que ce sont les règles. Si on commence à voir cela, on ne s'approche pas d'un garçon hein ! Et je lui ai répondu qu'on apprend ça au cours de SVT.

Q : Tu as déjà un copain ?

R : Oui

Q : Tu as parlé de ça déjà avec ta maman ? Il est ici dans le même établissement que toi ?

R : Non . Il est à Notre Dame.

Q : Il va à la même église que toi ?

R : Il est musulman []

Q : Lui par exemple qu'est-ce qu'il te propose ? Vous vous voyez non ?

R : Il me dit qu'on va finir notre étude avant de nous marier.

Q : Lorsque vous vous voyez souvent comment cela se passe-t-il ?

R : *Elle rit aux éclats et garde le silence*

[] On parle seulement. Son grand frère s'appelle Yazid, lui-même s'appelle Fadoul. Je leur ai dit que moi qui suis devant eux, Fadoul ne peut jamais me demander le sexe et je vais lui donner. Et le petit frère de me répond en goun : « toi, une petite comme ça, tu es là. Mais les copines de Fabien, elles lui donnent chaque fois le sexe ». Et j'ai répondu que moi je suis sur la voie de Dieu. Il a même la chance que j'ai répondu favorablement à ses avances. Et lui-même m'a dit qu'on va finir nos études, nous marier avant qu'on ne tienne les relations sexuelles [Fille 15 ans, classe de 5^{ème}].

L'ouvrage enfin peut aider à la circulation de petits groupes constitués autour de ces questions, inciter à ouvrir des discussions et réfléchir collectivement et contradictoirement à ses choix.

R : Le livre m'a appris beaucoup de choses. Le livre m'a déclaré qu'il y a vingt-cinq jours, dans ces vingt-cinq jours, trois ou quatre jours seront nécessaires que la femme ait ses règles. Mais avant moi je croyais que c'était franchement, trente et un jour et vingt et huit. Par exemple, moi dans le mois de décembre, les jours sont un peu des balades quoi !

Q : ah : C'est irrégulier ?

R : Parfois dans le mois si j'ai fait beaucoup de mouvements, les jours se déplacent. Le livre m'a rafraîchi la mémoire. Il m'a encore appris beaucoup de choses. Sinon moi aussi je disais qu'avant je dois être dans une famille polygame ; mais avec le livre, j'ai appris beaucoup de choses. Etre polygame, n'est pas bon. Et je disais aussi avant que ce sont mes parents qui vont choisir pour moi. Avec le livre, j'ai aussi pris la décision de choisir moi-même.

Q : Lorsque tu as emmené le livre avec toi, est-ce que d'autres personnes l'ont lu avec toi ?

R : Oui.

Q : Combien à peu près ?

R : Dans le quartier, on a formé un groupe d'amis, on est au nombre de huit. J'ai fait lire le livre à trois d'entre eux. Il y a trois qui font la même classe avec moi ; il y a aussi un ami qui est en quatrième, il m'a posé des questions sur les relations sexuelles. Je lui ai passé le livre, je lui ai dit de se débrouiller avec [Fille 16 ans, Classe 4^{ème}].

Q : Alors quand vous avez eu le livre, vous l'avez partagé ou prêté à quelqu'un ?

S : J'ai partagé cela avec les amis de mon grand frère qui sont en seconde et aussi à certains amis du quartier. A peu près avec cinq personnes.

G : Moi, j'ai prêté aux amis du quartier et leur ai expliqué beaucoup de choses. Et ils ont dit que dans leur école, on leur explique cela. Mais pas aussi détaillé comme nous.

O : J'ai partagé avec mon frère. Il m'a demandé qui m'a donné ça. J'ai dit : une dame, elle a partagé à toute la classe, et on travaille sur ça.

K : J'ai partagé le livre avec ma sœur. Lorsqu'elle ne fait rien, elle prend le livre et elle lit.

S : Moi mon grand frère a dit de suivre les conseils qui sont dedans. [Groupe constitué de deux garçons et deux filles de la classe de 5^{ème}].

VI. Conclusions et recommandations

Pour diverses raisons précédemment évoquées, les Objectifs du Millénaire ne pourront être atteints – ou approchés – qu'en organisant des synergies entre les secteurs de l'éducation et de la santé. On ne peut ici que reprendre les remarques de Sanni (*op cit.* 2001) soulignant que « l'espacement des naissances a toujours existé et été pratiqué en Afrique. À l'heure actuelle, il serait plus pratique et plus efficace de promouvoir la connaissance physiologique et de permettre aux jeunes et aux adultes de se prendre en charge en leur apprenant à maîtriser leur cycle. Le processus de transition y gagnerait sans que les vies des jeunes soient en danger par des avortements provoqués ».

Cependant, cette collaboration éducative et sanitaire doit être méthodique et s'attacher très concrètement à la réalité des problèmes vécus par les adolescents et leurs formateurs.

Notre enquête, portant sur la sexualité vécue à l'école, les connaissances d'un échantillon d'élèves des classes de 5^{ème} et de 4^{ème} et l'impact d'une « lecture animation », permet de mettre en évidence les principales caractéristiques liant les domaines de la sexualité et l'institution scolaire.

- L'école étant un des principaux lieux de socialisation des jeunes, elle est aussi un lieu d'apprentissage et d'exercice de la sexualité.
- Cette sexualité s'exerce entre pairs, mais est aussi liée à des dissymétries de pouvoirs, qu'ils soient économiques ou statutaires.
- Ces jeunes manquent de connaissances pour réduire les risques liés à l'exercice de leur sexualité.
- Un grand nombre de grossesses non voulues et d'avortements résultent de ces contradictions entre un passage à la sexualité et une méconnaissance de ses risques.

En résumé, ces données recueillies « *bottom up* » et les évidentes contradictions qu'elles dévoilent soulignent combien l'école devrait œuvrer à combler le déficit de connaissances en matière de santé de la reproduction et s'attacher à réduire les vulnérabilités et les violences sexuelles dans ces espaces sociaux.

Globalement, sur le terrain, quelques programmes s'attachent à améliorer l'accès des jeunes à ces connaissances, à fournir des soutiens psychologiques et à accéder à des moyens de contraception.



Un utile livret rédigé et diffusé par APESSA

Ces programmes – ayant en commun de se situer « en périphérie » et s’attachant, avant tout, à informer les publics scolaires lors de séances externes à l’école ou en se tenant à l’entrée des établissements – doivent être encouragés, maintenus et appuyés.

Mais il faut aussi construire des synergies avec des actions initiées depuis l’intérieur de l’espace scolaire.

Dans ce cadre, cinq recommandations nous semblent essentielles.

1. Proposer les enseignements concernant la santé de la reproduction dès la classe de 5^{ème}.

Les raisons de cette proposition sont évidentes.

- Il s'agit, tout d'abord, de fournir une information avant l'entrée des jeunes dans la sexualité, de leur apporter le socle des connaissances indispensables leur permettant de gérer de façon raisonnée et autonome leurs conduites sexuelles.
- Par ailleurs, il faut le plus tôt possible construire un espace de dialogue entre garçons et filles sur les questions de sexualité et de responsabilité dans ce domaine de la santé de la reproduction. Il faut aider les jeunes à mettre des mots sur ce qui ne peut se limiter à l'expression d'un désir physique et initier ainsi une véritable réflexion sur les relations de genre.
- Enfin, ce support livresque légitimé par son inscription dans l'espace scolaire offre aussi aux parents « une entrée », « un prétexte » pour évoquer ces questions avec leurs enfants. L'école peut être ainsi à l'initiative de relations plus ouvertes entre parents et enfants autour de la sexualité.

2. Il faut construire un enseignement et une réflexion sur « la sexualité » et ne pas uniquement diffuser un savoir sur « la reproduction »

L'ensemble des propos que nous avons rapportés souligne à quel point les questions soulevées par les adolescents englobent des dimensions corporelles, affectives et sociales. Et l'on pourrait aisément marquer quelques différences entre le strict domaine de la reproduction et celui d'une sexualité socialement « vécue » en usant de cette dichotomie entre ce qui relève du savoir et ce qui me touche et m'affecte.

| Domaine de la reproduction | Domaine de la sexualité |
|---|---|
| <i>Studium</i> : savoirs et connaissances ¹⁹ | <i>Punctum</i> : ce qui me touche et m'engage |
| Présentation de normes « régulières » et standardisées | Usage de normes pratiques variables, liées aux classes d'âge et aux situations singulières |
| Définitions externes à l'expérience Savoir n'impliquant pas de différences de genres | Conduites fondées sur les interactions Expériences fondées sur des différences de genres |
| Données fondées sur le biologique | Relations fondées sur le désir sexuel |
| Définition physiologique | Définitions englobant des dimensions affectives (honte, gêne, pudeur), sensuelles et des dimensions sociales (famille, éducation, responsabilité). |
| Enseignement en langue française | Usage des codes linguistiques et comportementaux des adolescents et des langues locales (fon, yoruba, mina) |
| Un savoir « régulier » et officiel | Des pratiques discrètes entre pairs ou usant de « pressions » et de violences |
| Maîtrise d'un savoir | Complexité d'un désir qui taraude et « s'impose » |

La diffusion de connaissances concernant la reproduction est nécessaire. Mais, pour que cela ait un sens et une efficacité, il faut inscrire ces connaissances dans les expériences vécues et les situations rencontrées par ces jeunes.

- Il faut utiliser une pédagogie active et « partir » des questions, réflexions et expériences des élèves afin d'asseoir la formation sur une sorte de

¹⁹ Nous empruntons cette distinction entre studium et punctum à Roland Barthes (1980)

« référentialité » du langage éducatif. Il faut que ces formations soient ancrées dans le réel des vies adolescentes.

Il faut utiliser certains mots du lexique des élèves, les commenter, évoquer des « cas » et des expériences proches, « anonymisées » mais « exemplaires » des situations vécues.

- Il faut promouvoir la discussion entre les jeunes filles et les jeunes garçons afin qu'ils débattent ensemble de ces questions ; qu'ils puissent comparer leurs opinions et confronter leurs situations. Pour le dire une nouvelle fois très simplement, il faut qu'un garçon puisse comprendre la situation d'une jeune fille enceinte !

Globalement, il faut construire un espace de dialogues respectueux et compréhensifs entre garçons et filles.

3. Mettre en place et assurer le fonctionnement d'un observatoire des problèmes rencontrés par les adolescents

Il est essentiel que le ministère de l'Enseignement se dote d'un instrument de recueil des problèmes, d'analyse des situations et d'élaboration de propositions pour résoudre les difficultés qui éventuellement apparaîtraient.

Pour le Ministère, ce comité « transversal », qui pourrait regrouper, en fonction des domaines analysés, des pédagogues, des chercheurs et des spécialistes de diverses disciplines – notamment sanitaires – constituerait un indispensable outil de réflexivité et d'orientation.

Les tâches de cet observatoire devraient être :

- Entreprendre régulièrement des enquêtes anonymes de type « victimisation » auprès des élèves afin de lutter contre les diverses formes de harcèlements ou pressions exercées notamment sur les jeunes filles à l'intérieur des établissements scolaires (Debarbieux 1996).
- Entreprendre des enquêtes rapides dans les lycées où apparaîtraient des grossesses afin d'en comprendre les raisons et améliorer la prise en charge socio-éducative de cette situation.
- Recenser, dépouiller, rendre accessible et utiliser les données « potentiellement » disponibles (enquêtes « numéro vert », récits des expériences de diverses ONG, etc.)
- Initier des recherches-actions pour construire une réflexivité sur les dimensions sociales de l'éducation et éclairer des politiques éducatives.

4. Introduire ces questions touchant à la sexualité dans les formations initiales des enseignants

Cette question doit être abordée de deux manières.

Il s'agit tout d'abord, sous l'angle de l'enseignement, de proposer des façons d'enseigner la reproduction et la sexualité humaine d'un point de vue scientifique et « normativement neutre ». Présenter la physiologie, les risques et les moyens de les réduire et parfois de les éviter, mais aussi de souligner les questions sociales que pose, pour toute société, la sexualité.

Par ailleurs, il s'agit aussi, au décours de cette formation ou lors d'un module spécifique, d'initier une réflexion sur l'éthique du métier d'enseignant et d'énoncer que l'usage d'un pouvoir sexuel sur les jeunes filles est contraire au statut de professeur.

Ici encore, cette réflexion pour des adultes doit être menée à partir d'exemple de situations vécues et de discussions ouvertes.

Les acteurs doivent incorporer des normes plutôt que simplement les connaître.

5. Harmoniser les diverses interventions ayant l'école pour « cible »

Dans l'espace scolaire, et notamment dans le domaine de la santé et des risques liés à la sexualité, les interventions sont nombreuses.

La plupart de ces interventions sont externes aux établissements scolaires. Il peut s'agir d'informations données aux adolescents lors de consultations médicales, de campagnes de « sensibilisation », de numéros verts spécialement dédiés à leurs questions ou d'infrastructures socio-sanitaires qui leur sont proposées en périphérie des lycées.

L'ensemble de ces actions est, à l'évidence, nécessaire. Mais il serait important d'en harmoniser les buts et de « potentialiser » leurs travaux.

Pour ne prendre que quelques exemples, les mêmes textes pourraient être commentés dans la classe puis disponibles dans ces centres extérieurs, les demandes reçues par les « numéros verts » pourraient être analysés et faire l'objet de réponses dans les classes ou d'exemple pour la formation des « maîtres »

Offrir aux adolescents une continuité d'encadrement et de supports sociaux en créant des passerelles entre l'intérieur de la classe et ces diverses structures externes à l'institution est essentiel. Il faut harmoniser, sans doute grâce à des réunions de concertation, les formations internes à l'école et les structures d'accueil proposées par diverses ONG.

Il s'agit ainsi, globalement et sans ajout important de dépenses, de construire une politique publique « par le bas », utilisant au mieux les structures disponibles et les compétences des acteurs engagés dans la Santé de la Reproduction et la réduction de la morbidité et mortalité maternelles.

Bibliographie

Adichie C. N., 2014 [2013] *Americanah*, Paris, NRF Gallimard

Adjamagbo A., Delaunay V., 1998. – "La crise en milieu rural ouest-africain : implications sociales et conséquences sur la fécondité. Niakhar (Sénégal), Sassandra (Côte-d'Ivoire), deux exemples contrastés", in Francis Gendreau éd., *Crises, pauvreté et changements démographiques dans les pays du Sud*, ESTEM, Paris, p. 339-355.

Assayag J. 2005, *La mondialisation vue d'ailleurs. L'inde désorientée*, Paris, Le Seuil

Attias-Donfut C. & Rosenmayr L., 1994, *Vieillir en Afrique*, Paris, PUF

Awedoba A., Atobrah D., Dsane S., 2012, Aspect of social violence among the Ga : ethnographic study of concupiscence in transition, in Jaffré Y. (sous la dir.), *Fécondité et contraception en Afrique de l'Ouest, une contribution anthropologique*, Ed. WHEP- Faustroll, 167-198

Barthes R., 1980, *La chambre claire. Notes sur la photographie*, Paris, Cahiers du Cinéma, Gallimard, Seuil

Bayart J.-F., 2014, *Le plan cul. Ethnologie d'une pratique sexuelle*, Paris, Fayard

Blaya C., 2006, *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin

Bozon M., 2013, *Sociologie de la sexualité*, Paris, Armand Colin

Breviglieri M. & Cicchelli V., 2007, *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Paris, l'Harmattan

Broqua C. & Deschamps C. (sous la dir.), 2014, *L'échange économico-sexuel*, Paris, Éditions EHESS

- Bernis de L., 2010, Mortalité maternelle, estimations et stratégies de lutttes, Communication orale & Power Point au Ministère des Affaires Etrangère et des Affaires Européennes, Paris 19-20 octobre 2010
- Cole J & Thomas L. M. (ed.), 2009, Love in Africa, Chicago and London, the University Chicago Press
- Coulibaly A., 2015, Fécondité et nouvelles expression de la sexualité à Bamako et en Afrique de l'Ouest, in Santé et Sociétés en Afrique de l'Ouest, Boëtsch G., Macia E., Gueye L., Jaffré Y. (sous la dir.), Paris, éditions CNRS, 47-72
- Debarbieux E., 1996, La violence en milieu scolaire. 1 Etat des Lieux, Paris ESF
- Dumestre G. & Touré S., 1998, Chroniques amoureuses au Mali, Paris, Karthala
- Gagnon J., 2004, An Interpretation of Desire: Essays in the Study of Sexuality, Chicago, Worlds of Desire: The Chicago Series on Sexuality, Gender, and Culture
- Gastineau B., Gnele J., Michozounnou S., 2012. Scolarisation et genre au Bénin Des pratiques de genre dans les écoles primaires à Cotonou. Communication au colloque de l'AIDEFL. Ouagadougou. Décembre 2012.
- Giddens A. 2004 [1992], La transformation de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes, Rodez, Le Rouergue/Chambon
- Godelier M., 2001, « La sexualité est toujours autre chose qu'elle-même », Esprit, mars-avril 2001, 96-104
- Goffman E. 1974, Les rites d'interaction, Paris, Editions de Minuit
- Jaffré Y. (sous la dir.), 2012, Fécondité et contraception en Afrique de l'Ouest, une contribution anthropologique, Ed. WHEP- Faustroll
- Jaffré Y. 2015, Corps biologiques, corps désirants, corps politiques. Les interfaces sociales et techniques des programmes de « santé de la reproduction » en Afrique de l'Ouest, in Santé et Sociétés en Afrique de l'Ouest, Boëtsch G., Macia E., Gueye L., Jaffré Y. (sous la dir.), Paris, éditions CNRS, 19-44

Jaffré Y. & Moussa H., 2013, Jeux et enjeux de la mode à Niamey, in Corps du Monde, Andrieu B. & Boetsch G. (ed.), Paris, Armand Colin, 108-111

Jaffré Y. & Suh Siri, In press, Where the lay and the technical meet : using an anthropology of interfaces to explain persistent reproductive health disparities in West Africa

Lange M.-F., 2015, Stratégies des acteurs et politiques publiques d'éducation en Afrique de l'Ouest, Communication orale, Séminaire AFD des Bernardins

Laurent P.-J., 2010, Beautés imaginaires. Anthropologie du corps et de la parenté, Louvain, Académia Bruylant

Le Renard A., 2011, Femmes et espaces publics en Arabie Saoudite, Paris, Dalloz

Marie A. (ed.), 1997, L'Afrique des individus, Paris, Karthala

Ministère de la Santé du Bénin, 2012, « stratégie nationale multisectorielle de santé sexuelle et de la reproduction des adolescents et jeunes y compris le VIH/sida au Bénin 2011 – 2015, Ministère de la Santé. Direction de la Santé de la Mère et de l'Enfant

Moussa H. 2012, Entre absence et refus d'enfant. Socio-anthropologie de la gestion de la fécondité féminine à Niamey, Niger, Paris, L'Harmattan

Olivier de Sardan J.-P. 2008, La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant

Olweus D. 1993, Bullying at School: what we know and what we can do, Oxford, Blackwell

Passeron J.-C., 2006 [1991], Le raisonnement sociologique, Paris Albin Michel

Pilon M. & Guillaume A. (ed.), 1994, Maîtrise de la fécondité et planification familiale au Sud, Actes des V^e Journées démographiques de l'IRD, Paris, 28-30 septembre 1994, Paris IRD

Pruat A., 1999, Grossesse et accouchement en Afrique de l'Ouest, Une maternité à haut risque, Santé publique, vol. 11, no 2, 155-165

Réseau Francophone pour l'égalité des femmes et des hommes dans le développement, La violence en milieu scolaire en Afrique subsaharienne - repérage de données, d'initiatives et d'expertise, <http://www.genreenaction.net/La-violence-en-milieu-scolaire-en-Afrique.html>

Salmon C. 2007, Storytelling. Une machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits, Paris, La Découverte

Sanni M. A., 2001, Évolution des comportements matrimoniaux et fécondité au Bénin, in Les transitions démographiques des pays du Sud Gendreau F (ed.), Agence universitaire de la francophonie, Paris, ESTEM

Suh S. 2014, Rewriting abortion : Deploying medical records in jurisdictional negotiation over a forbidden practice in Senegal, Social Science & Medicine 108 : 20-33

Tauzin A. (ed), 2008, Insultes, injures et vanes en France et au Maghreb, Paris, Kathala

Traeen B. & Hovland A. 1998, Games people play sex, alcohol and condom use among urban norwegians, Contemporary Durg Problems, 25, N° Printemps, 3-48

Welzer-Lang D., 2001, L'échangisme, une multisexualité commerciale à forte domination masculine, Sociétés Contemporaines, 11-131

WHO, 2009, Pourquoi est-il important d'accorder une attention particulière aux adolescentes pour atteindre l'objectif du Millénaire pour le développement 5 ?, OMS, Aide-mémoire, 1-3

Précédentes publications de la collection

| | |
|------------------------------|--|
| Notes techniques n°1 | Panorama des inégalités hommes – femmes dans le monde (Juin 2015) |
| Notes techniques n°2 | La Commission du Mékong face à un tournant – Quelle place pour l'aide française (Septembre 2015) |
| Notes techniques n°3 | Quelle efficacité environnementale de la certification pêche et aquaculture « durable » ? (Septembre 2015) |
| Notes techniques n°4 | Vérité des prix ou socialisation de la couverture des coûts ? (Octobre 2015) |
| Notes techniques n°5 | Accompagnement technique et renforcement des capacités : leçons de l'expérience (Octobre 2015) |
| Technical Reports n°6 | Actors and networks of agroecology in the Greater Mekong Subregion (October 2015) |
| Technical Reports n°7 | Creating Alliances to Accelerate Commercially Viable Sanitation (November 2015) |
| Notes techniques n°8 | La recherche française sur l'éducation dans les pays en développement : un état des lieux (Novembre 2015) |
| Technical Reports n°9 | Facilitating green skills and jobs in developing countries |
| Notes techniques n°10 | Étude sur le développement de l'entrepreneuriat social à Madagascar |

Qu'est-ce que l'AFD ?

L'Agence Française de Développement (AFD), institution financière publique qui met en œuvre la politique définie par le gouvernement français, agit pour combattre la pauvreté et favoriser le développement durable.

Présente sur quatre continents à travers un réseau de 72 bureaux, l'AFD finance et accompagne des projets qui améliorent les conditions de vie des populations, soutiennent la croissance économique et protègent la planète.

En 2014, l'AFD a consacré 8,1 milliards d'euros au financement de projets dans les pays en développement et en faveur des Outre-mer.

Agence Française de Développement
5 rue Roland Barthes – 75598 Paris cedex 12
Tél : +33 1 53 44 48 86 – www.afd.fr

Conception et réalisation : Elsa MURAT, AFD