

PRATIQUES GENRÉES ET RAPPORTS AU POUVOIR DANS LES MANUELS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BURKINA FASO

Djénabou BOUGMA¹

Résumé : Cet article traite des représentations des hommes et des femmes dans les manuels scolaires du Burkina Faso. L'objectif de cette recherche est d'analyser ces différentes représentations dans le discours. D'une part, le cadre théorique prendra en compte les rapports entre le langage et le genre. Elle montrera en quoi le langage est le lieu de construction et de déconstruction des sexes, de la sexualité et du genre. D'autre part, le cadre méthodologique s'appuiera sur le champ de l'analyse du discours dite française. Les résultats de l'analyse de notre corpus ont montré que les hommes sont représentés dans la sphère publique, lieu de savoir et de pouvoir. Les femmes, quant à elles, sont représentées dans des rôles traditionnels de femmes au foyer et de mères. Au-delà de toutes ces représentations, ce sont les inégalités hommes/femmes qui sont questionnées dans cet article.

Mots clés : Manuels scolaires, représentations, genre et langage, Burkina Faso

***Abstract:** This article deals with the representations of men and women in school textbooks in Burkina Faso. The aim of this research is to analyze the way these representations are featured in discourse. On the one hand, our theoretical framework will allow us to address the relationship between language and gender and show that language is the place where sexes, sexuality and gender are constructed and deconstructed. On the other hand, our methodological framework will rely on French discourse analysis. The results of the corpus analysis showed that men are represented in the public sphere, a place of knowledge and power. Women, on the other hand, are represented in traditional roles as housewives and mothers. Beyond all these representations, this paper will question inequalities between men and women.*

Keywords: Textbooks, Representations, Gender and Language, Burkina Faso

¹ Doctorante en Sciences du langage, Université d'Angers, Laboratoire CIRPaLL. Thèse : « Discours d'appropriations du genre dans le système scolaire au Burkina Faso. Approche sociolinguistique et didactique », sous la direction de Valentin Feussi. Je le remercie pour sa relecture d'une première version de ce texte et pour ses remarques et critiques constructives.

Introduction

C'est au lendemain de la 1^{re} guerre mondiale que les contenus des manuels scolaires deviennent une préoccupation pour la Société des Nations (SDN)² dès sa création en 1920. La préoccupation principale de cette organisation était de lutter contre les éventuels préjugés ou la xénophobie que pouvaient véhiculer les manuels scolaires des pays protagonistes de la Première Guerre mondiale. À la suite de la Seconde Guerre mondiale et de la disparition de la SDN, l'Organisation des Nations Unies à travers l'UNESCO devait poursuivre sa mission dans la même optique grâce à ses différents programmes sur les questions éducatives à travers le monde³.

En se focalisant sur la problématique du genre dans les supports didactiques depuis cette ouverture onusienne, de nombreuses recherches⁴ se sont penchées sur la place des femmes et les discriminations liées au genre véhiculées dans les manuels scolaires d'une manière générale. Au Burkina Faso, mis à part le travail d'Adama Ouedraogo⁵, peu de recherches se sont intéressées à la problématique du genre dans les manuels scolaires d'un point de vue discursif. Le travail d'Adama Ouedraogo, que l'on peut considérer comme pionnier, était novateur, car il consistait à comparer diachroniquement les manuels de l'époque coloniale avec l'un des nouveaux manuels en usage pour observer l'évolution des représentations genrées. Sa méthodologie est basée sur une analyse comparative et quantitative et concerne trois manuels.

Dans le présent travail, nous faisons une analyse discursive de six manuels scolaires en usage au Burkina Faso pour observer les représentations genrées, mais aussi les outils linguistiques mis en œuvre par les auteurs pour représenter les personnages. Nous nous interrogerons donc sur la place du genre dans le système scolaire du Burkina Faso.

Corpus et méthodologie d'analyse

² MEMAÏ Atfa et ROUAG Abla, « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et socialisation*, n° 43, février 2017, disponible sur <http://journals.openedition.org/edso/2014> (consulté le 1^{er} février 2019).

³ BRUGELLES Carole et CROMER Sylvie, « Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires : guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire », UNESCO, 2008, disponible sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158897/PDF/158897fre.pdf.multi> (consulté le 21 juillet 2023).

⁴ BRUGELLES Carole et CROMER Sylvie, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, CEPED, coll. « Les collections du CEPED Les clefs pour », 2005 ; SINIGALIA-AMADIO Sabrina, « Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires », *Tréma*, n° 35-36, 2011, p. 98-115 ; LIGNON Fanny, PORHEL Vincent et RAKOTO-RAHARIMANANA Hérilalaïna, *Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires*, Paris, L'Harmattan, 2013.

⁵ OUEDRAOGO Adama, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », dans LANGE Marie-France (dir.), *L'école et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, 1998, p. 121-140.

Fortement marquée par l'héritage colonial, l'école burkinabé a toujours joué un rôle de renforcement de l'institution, qu'elle soit étatique, religieuse ou familiale⁶. Au Burkina Faso, connue sous le nom d'« éducation de base », l'actuelle institution scolaire du premier degré est composée de deux niveaux : un premier niveau appelé « préscolaire » qui accueille les enfants de trois à six ans et un second niveau appelé « enseignement primaire » ou « enseignement de premier degré », qui accueille les enfants de sept à dix-sept ans⁷. Notre corpus est composé des manuels du second niveau, c'est-à-dire de ceux de l'enseignement primaire. L'enseignement primaire, lieu de « formatages sociaux⁸ », est composé de six classes subdivisées en trois paires de cours : la première est constituée par le cours préparatoire première année (CP1) et le cours préparatoire deuxième année (CP2), la deuxième par le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2). Enfin, la troisième englobe le cours moyen première année (CM1) et le cours moyen deuxième année (CM2), sanctionné par un diplôme d'entrée au collège (Certificat d'études primaires). Chaque classe possédant son manuel scolaire, nos données prendront en compte les six manuels de lecture (voir la bibliographie).

Contrairement à certains pays comme la France, où il existe plusieurs collections de manuels et où chaque établissement scolaire a la liberté de choisir la collection qu'il juge la meilleure pour les élèves⁹, les manuels scolaires burkinabé ont été conçus par une équipe du ministère en charge de l'éducation nationale sous le nom de la série *Lire au Burkina*, uniques documents utilisés par l'ensemble des écoliers de l'enseignement public et privé, touchant ainsi toute la population scolaire. Plusieurs raisons justifient notre choix d'étudier les six manuels scolaires de lecture. La première réside dans le fait qu'il n'existe pas d'étude sur les représentations du genre qui analyse systématiquement le contenu des six manuels. L'étude comparative d'Adama Ouedraogo¹⁰ portait sur deux manuels (CE1 et CE2) de l'ancienne série *Mamadou et Bineta* (1951) et un seul manuel du CM1 de la série *Lire au Burkina*.

La seconde raison est en lien avec le contexte socio-politique dans lequel les manuels ont été conceptualisés. En effet, le contexte d'élaboration des manuels de *Lire au Burkina* a été effectif

⁶ LANGE Marie-France, « Espaces scolaires en Afrique francophone », *Ethnologie française*, n° 37-4, 2007, p. 639-645.

⁷ OUEDRAOGO Adama, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », dans LANGE Marie-France (dir.), *L'école et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, 1998, p. 121-140.

⁸ JACQUEMIN Mélanie, BONNET Doris, DEPRESZ Christine *et al.* (dir.), *Être fille ou garçon : regards croisés sur l'enfance et le genre*, Paris, INED éditions, coll. « Questions de populations », 2016, p. 35.

⁹ FONTANINI Christine, « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? », *Colloque international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, 30 août-1^{er} septembre 2007, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf (consulté le 18 avril 2024).

¹⁰ OUEDRAOGO Adama, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », art. cit.

sous le régime politique du Conseil National de la Révolution (CNR). Le premier projet pilote sur l'élaboration de cette série de manuels a été fait pendant le régime du CNR au Burkina Faso (août 1983-octobre 1987), pouvoir qui avait placé « la libération de la femme » comme deuxième pilier de sa politique après celui de l'armée nationale¹¹. Jugeant que les anciens manuels conçus durant la période coloniale, sous la série *Mamadou et Bineta*, véhiculaient une image stéréotypée et « faussée » de l'Afrique, le pouvoir du CNR a remis en cause cette image et, par la même occasion, le modèle du système scolaire véhiculé dans ces supports¹². Le CNR, avec à sa tête Thomas Sankara, propose alors de réformer tout le système scolaire et ses outils didactiques sous la bannière du nationalisme comme le stipule la préface d'un des manuels :

Fait de textes puisés dans le terroir cet ouvrage comme le premier aidera nos jeunes écoliers à aimer le nouvel homme burkinabè et à s'identifier à lui dans ses diverses activités de développement ; bref, à savoir vivre avec les masses. L'imprégnation, dès la tendre enfance des écoliers, d'un certain nombre de nos mots d'ordre, contribuera aussi à leur faire assimiler les idées, les croyances, les bonnes habitudes et attitudes afin de les préparer à leur rôle de pionniers, futurs défenseurs de la Révolution Démocratique et Populaire¹³.

Analyser l'ensemble de ces documents peut nous aider à comprendre la place accordée aux hommes et aux femmes dans les manuels scolaires et, par extension, celle que l'on souhaite idéalement (dans un avenir proche) qu'elles occupent dans la société.

Méthodologie : l'analyse du discours comme point d'entrée

Contrairement aux travaux d'Adama Ouedraogo¹⁴, de Christine Fontanini¹⁵ et de Fanny Lignon¹⁶, qui portent sur une analyse de contenu des manuels scolaires, nous envisageons ici une approche de notre corpus par l'analyse du discours (AD).

Genre et langage entretiennent un lien étroit car c'est dans et par le langage que le genre se construit socialement et culturellement. C'est d'abord à travers le langage que le genre peut être appréhendé. Nous soutenons donc que « [l]e langage, en tant que *praxis*, ne dit ou ne reflète pas le réel mais constitue une activité qui le modifie et le transforme¹⁷ » et nous pouvons dire que la

¹¹ KANSE S. Mathias, « Le CNR et les femmes : de la difficulté de libérer la "moitié du ciel" », *Politique africaine*, n° 33, 1989, p. 66-72.

¹² OUEDRAOGO Adama, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », art. cit.

¹³ INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 2^e année*, Ouagadougou/Paris, IPB/EDICEF, 1989, p. 3.

¹⁴ OUEDRAOGO Adama, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », art. cit.

¹⁵ FONTANINI Christine, « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? », art. cit.

¹⁶ LIGNON Fanny, PORHEL Vincent et RAKOTO-RAHARIMANANA Hérilalaina, *Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires*, op. cit.

¹⁷ CANUT Cécile, DANOS Félix, HIM-AQUILLI Manon et PANIS Caroline, *Le Langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2018, p. 24.

décennie 1970-1980 a vu naître une multitude de travaux en linguistique et sociolinguistique¹⁸ qui se donnaient pour principale tâche de répondre à la question « est-ce que les hommes et les femmes parlent différemment¹⁹ ? ». Ils partent de l'hypothèse que la notion de genre en discours consiste à

[o]bserver qui sont les personnages, ce qu'ils font, où et avec qui, [ce qui] revient à étudier leur jeu/performance et leur valeur sociale. C'est ici que se trouve l'origine de l'hypothèse selon laquelle analyser le genre qui s'exprime dans et à travers les personnages, c'est analyser le genre dans le manuel²⁰.

En s'appuyant sur ces angles d'analyse et aussi sur le fait que « le discours participe à la construction de la réalité²¹ », l'analyse des représentations genrées dans les manuels permet de mettre en évidence les différentes formes de construction du discours autour ou à propos des personnages mis en scène dans ces manuels. La représentation sociale est une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social²² ».

Définition des concepts-clés

Jacques Guilhaumou²³ distingue trois grandes catégories pour analyser un discours : le contexte, le corpus et le champ discursif. Nous postulons que le discours peut être appréhendé « comme une production verbale complète, authentique et contextualisée, et en interaction avec d'autres discours²⁴ ». Cela renvoie aux notions d'interdiscours ou de formation discursive²⁵. Ces deux notions « reconnaissent l'existence d'un “ailleurs”, extérieur au discours et constitutif de ce discours²⁶ ». Ainsi donc nous pourrions étudier le discours comme le préconise Dominique Maingueneau pour qui l'intérêt de l'AD (analyse du discours) « n'est donc ni les fonctionnements

¹⁸ HOUDEBINE-GRAVAUD Anne-Marie, « Trente ans de recherche sur la différence sexuelle, ou Le langage des femmes et la sexuation dans la langue, les discours, les images », *Langage et société*, n° 106-4, 2003, p. 33 et STOKOE Elizabeth H., « Analysing Gender and Language », *Journal of Sociolinguistics*, No. 9-1, February 2005, p. 118-133.

¹⁹ STOKOE Elizabeth H., « Analysing Gender and Language », *Journal of Sociolinguistics*, No. 9-1, February 2005, p. 118 : « As readers will learn from many chapters in the collection, work carried out in the 1970s–80s – generally considered the ‘classic’ studies of ‘difference’, ‘dominance’ and ‘deficit’ – focused on answering the question, ‘Do women and men talk differently?’ ».

²⁰ VADOT Maude, ROCHE Françoise et DAHOU Chahrazed, *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2017, p. 205.

²¹ BEUGNET Martine et CERVILLE JULIER Maxime, « Une discussion à propos des Gender Studies », *Mise au point*, n° 8, avril 2016, p. 3. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/map/2123> (consulté le 1^{er} février 2019).

²² JODELET Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 2003 [1989], p. 54.

²³ GUILHAUMOU Jacques, « Où va l'analyse de discours ? Autour de la notion de formation discursive », *Marges linguistiques*, n° 9, 2005, p. 95-114.

²⁴ FLOREA Marie-Laure, « Faire une thèse d'analyse du discours “troisième génération” », *Langage et société*, n° 2, 2012, p. 3 et p. 41-56.

²⁵ DUFOUR Françoise, « Dialogisme et interdiscours : des discours coloniaux aux discours du développement », *Cahiers de praxématique*, n° 43, 2004, p. 145-164.

²⁶ *Ibid.*, p. 2.

textuels, ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation qui relève à la fois du verbal et de l'institutionnel²⁷ ». L'AD ne doit pas dissocier les phénomènes langagiers des phénomènes sociaux et revendique le fait que tout discours doit être reconstitué dans les conditions sociales qui l'a vu naître, et c'est en cela que sa démarche rejoint celle de la sociolinguistique²⁸. Quelles sont les implications pour notre démarche ?

Tout d'abord, notre première tâche a été d'observer les différents thèmes qui émergent de manière explicite ou implicite en lien avec notre problématique. Nous entendons donc identifier et marquer tous les extraits du corpus que nous percevons comme ayant un contenu genré. La sélection des extraits du corpus a été faite en référence à la linguistique de corpus : « le sens n'est pas un donné mais un construit et [...] le corpus est soumis à une interprétation²⁹ ». Pour interpréter nos résultats, nous nous sommes appuyée d'une part, sur la fréquence des occurrences et sur des éléments redondants et répétitifs concernant les représentations des hommes et des femmes et, d'autre part, sur les éléments pour lesquels chaque genre fait défaut.

Analyses

Les valeurs nationales : l'intégrité masculine

Autrefois connu sous le nom de « Haute-Volta » lors de sa tutelle politique française, le Burkina Faso tire son nom actuel d'une formule qui signifie « Pays des hommes intègres » et qui lui a été attribuée par le Conseil National de la Révolution le 3 août 1983. Une fête nationale a été organisée le lendemain de ce baptême, le 4 août, dans le but de vulgariser ce nouveau nom et pour mieux expliquer au peuple le bien-fondé de ce changement ainsi que les projets du régime révolutionnaire en place, qui avait pour mot d'ordre la « Transformation de l'École en un instrument au service de la Révolution³⁰ ». L'expérience a largement été reprise dans les six manuels qui composent notre corpus.

Plusieurs expressions ou groupes nominaux en lien avec les valeurs défendues par la Révolution y reviennent le plus souvent. Le manuel de CP2 se présente comme une introduction de cette politique révolutionnaire³¹ à travers des thèmes en lien avec la Révolution : « la fête du 4 août », « le camarade président du Faso », « les pionniers », « Le Ditanyè » (titre de l'hymne

²⁷ MAINGUENEAU Dominique, *Discours et analyse du discours : une introduction*, Paris, Armand Colin, coll. « ICOM Série "Discours et communication" », 2014, p. 43-44.

²⁸ CALVET Louis-Jean et BARBERIS Jeanne-Marie (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sociolinguistique », 1999.

²⁹ CONDAMINES Anne, « Linguistique de corpus et terminologie », *Langages*, n° 1, 2005, p. 8.

³⁰ PILON Marc et WAYACK Madeleine, « La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? », *Cahiers d'études africaines*, n° 43-169-170, 2003, p. 3 et p. 63-86.

³¹ INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 2^e année, op. cit.*, p. 104-105.

national du Burkina), « sofas » (formateurs des pionniers). Tout cet ensemble entretient un lien étroit avec les expressions qui ont émergé pendant la Révolution d'août 1983 au Burkina. Il s'agit d'expressions qui s'adressent à toutes les composantes sociales du pays, d'où l'expression « Le camarade président du Faso » pour désigner Thomas Sankara qui était à la tête du pouvoir durant cette Révolution. Nous mentionnons à cet égard un poème intitulé *Debout, pionnier* du même manuel :

Debout Pionnier en avant !
Vers l'avenir, va en chantant
Tes aînés ont tracé le chemin,
Tu es l'espoir de demain.
Pour le combat sois toujours prêt,
Ici ou ailleurs,
Sois un homme d'honneur
Sois un BURKINABÉ³².

Les valeurs enseignées dans ce poème sont d'abord l'engagement et le militantisme, la formation à la mission de « pionnier » (jeune militant révolutionnaire) puis le suivi de la voie tracée par les devanciers, c'est-à-dire les révolutionnaires. Le destinataire étant un « tu » qui a une valeur générique dans l'extrait, nous pouvons penser dans un premier temps que le texte s'adresse à n'importe quelle personne (homme/femme, garçon/fille) lisant le texte. Mais en focalisant notre attention sur les deux derniers vers « Sois un homme d'honneur / Sois un BURKINABÉ » qui constituent des expressions figées, nous constatons qu'elles servent souvent à lancer un défi à un interlocuteur. Ces séquences discursives, jugées sexistes (on pourrait interroger la grammaire française sur la valeur générique du masculin) consistent généralement à distinguer « les hommes bons » des « hommes mauvais » et ont pour destinataire un individu de sexe masculin³³. C'est attesté par l'image illustrative qui montre un garçon en uniforme scolaire regardant droit devant lui et le poing levé (le poing levé et fermé symbolise la résistance ou la révolution). Cet individu correspond aux valeurs exigées par l'énonciateur des propos.

Par ailleurs, le sens de ces deux vers découle directement des autres vers. On ne pourra être considéré comme « un homme » – pas n'importe lequel, mais « un homme d'honneur », « un BURKINABÉ » et par extension « un homme intègre », « un pionnier de la Révolution » – que lorsque l'on aura suivi les conseils indiqués, la voie tracée par les devanciers que sont les révolutionnaires, les « sofas » considérés ici comme les seuls bâtisseurs du Burkina Faso. Et c'est à ce prix seul que l'on doit non pas *devenir* « un homme d'honneur » et un « BURKINABÉ », mais *l'être* ici et maintenant. Ces deux vers sont la concrétisation, la manifestation du sens profond du

³² *Ibid.*

³³ BARBERIS Orsola, « Sois un homme ! », *La Clinique lacanienne*, n° 1, 2017, p. 127-134.

mot *Burkina* qui signifie en langue mooré et dioula (principales langues nationales du pays) « intégrité, honneur, dignité » et de *Faso* qui signifie « Patrie » ou « pays ». Si on adopte la démarche de Dominique Maingueneau³⁴, on constate qu'il existe une interaction discursive implicite entre ces extraits de poème et l'hymne national du Burkina Faso : le *Dytanié*. Les vers sont un prolongement de l'hymne national du Burkina. En effet, l'hymne s'insurge contre la colonisation en faisant l'éloge des hommes qui se sont battus pour leur propre liberté, mais aussi pour celle des autres citoyens. Il s'agit donc d'une interdiscursivité qui s'appuie sur « une relation à un genre de discours, à une famille de textes, à une pratique discursive³⁵ », dans la mesure où il est fait allusion à d'autres discours et faits historiques auxquels il est nécessaire de se référer pour interpréter correctement celui ainsi produit.

Pour renforcer cette position, le mode des verbes des deux derniers vers « Sois un homme d'honneur/Sois un BURKINABÉ » est l'impératif (présent). Il exprime plusieurs valeurs comme une demande, une injonction, un ordre, un conseil, etc., selon le contexte dans lequel il est employé. Son but principal est de persuader un interlocuteur d'agir selon son souhait³⁶.

Par ailleurs, il convient d'examiner de plus près l'exemple suivant tiré du manuel de CE1 *Une réunion de pionniers* :

Peu après, le “sofa” arrive. Il donne un coup de sifflet. Vite, les pionniers se mettent en rangs. Le “sofa” leur demande : « Qu'est-ce qu'un pionnier ? C'est le plus *jeune militant* de notre révolution, disent les enfants. Pionniers ! crie le “sofa”. Tout le groupe répond : *oser lutter, savoir vaincre*³⁷... [Nous soulignons]

Tout d'abord, l'intérêt se porte sur le mot « sofa », nom qui signifie « chevalier » en langue tiéfo (langue parlée dans la partie Ouest du Burkina Faso). En nous référant à l'histoire coloniale du Burkina Faso, nous nous sommes rendu compte que cette région s'était opposée aux invasions étrangères (celles de Samory Touré et celles françaises dans les années 1897)³⁸. Ainsi, en faisant une allusion intertextuelle au mot « *sofa* » (« chevalier »), voire « *soldat* », les auteurs des manuels veulent rappeler aux utilisateurs de ces documents le sacrifice des anciens pour la protection de la patrie. Cette forme intertextuelle fonctionne comme un implicite. Selon Dominique Maingueneau³⁹, l'implicite permet d'« exprimer quelque chose sans risquer d'être considéré comme responsable de

³⁴ MAINGUENEAU Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspectives*, Paris, Hachette, coll. « Langue, linguistique, communication », 1976.

³⁵ ADAM Jean-Michel, « Intertextualité et interdiscours : filiations et contextualisation de concepts hétérogènes », *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n° 44, 2006, p. 21.

³⁶ NGUYEN Minh Chinh, « L'impératif en français parlé », *SHS Web of Conferences*, No. 27, 2016, p. 15.

³⁷ INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 3^e année*, Ouagadougou/Paris, IPB [Institut pédagogique du Burkina]/Vuibert, 1989.

³⁸ LENTZ Carola et SOMDA Claude Nurukeyor, *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina Faso*, Paris, Karthala, 2003.

³⁹ MAINGUENEAU Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, *op. cit.*

l'avoir dit » : la seule évocation du mot « *sofa* » serait alors un appel à la mémoire collective burkinabé et surtout une injonction aux élèves d'incarner les valeurs des anciens « *sofa* », sans pourtant le dire de manière ouverte. Dans l'extrait, le « *sofa* » joue le même rôle qu'un soldat ; il est le formateur des pionniers qui ne sont rien d'autres que les jeunes militants ou futurs gardiens de la Révolution. Ces jeunes militants, non seulement protégeront la patrie, mais protégeront aussi la Révolution des contre-révolutionnaires. Les pionniers⁴⁰ ont repris le slogan phare du CNR d'août 1983 comme leur devise : « *oser lutter, savoir vaincre* » qui peut se comprendre comme « mourir les armes en mains pour la défense de la patrie ».

Si l'on s'appuie sur la notion de mémoire discursive qui fonctionne sur la base de l'allusion⁴¹, le premier contexte dans lequel l'intégrité apparaît se situe au niveau du changement du nom du pays – qui avait été baptisé « Haute-Volta » pendant la période coloniale – en *Burkina Faso*, « Pays des hommes intègres ». L'intégrité est construite à travers un groupe nominal figé qui a une connexion avec la construction du syntagme de la devise « *oser lutter, savoir vaincre* ». La devise semble donc être la matérialisation du groupe nominal figé ; l'intégrité enseignée ne prend en compte que le genre masculin. L'exclusion des femmes est inférée par l'image qui accompagne le texte, image sur laquelle il n'y a aucune fille. L'intégrité et l'abnégation sont présumées être des valeurs qui ne se rapportent qu'aux seuls garçons et aux hommes, excluant la présence de la gent féminine.

À la lumière de ce qui précède, nous remarquons que de nombreux thèmes traités dans les différents textes sont destinés soit au genre masculin, soit au genre féminin, en fonction du sujet abordé. De plus, ces exemples sont tous ramenés au seul élément masculin qui fonctionne comme une représentation stéréotypée du sexe masculin⁴². La mise en application de l'intégrité énoncée présuppose avant tout l'appartenance au genre masculin. Les injonctions au courage et à l'intégrité s'adressent directement aux garçons et aux hommes. Ces différentes représentations du genre masculin (re)produisent les impressions selon lesquelles l'homme est le seul être humain capable d'incarner les valeurs d'intégrité et de défense de la Nation.

⁴⁰ <https://www.thomassankara.net/slogans-et-chansons/> (consulté le 1^{er} février 2019) : « Les pionniers étaient scindés en trois grands groupes : le niveau I regroupait les élèves du CE2 (11 ans) qui étaient désignés par le nom “Janto” qui signifie “ne m'oublie pas” en Dioula, ils portaient autour du cou, un foulard vert ; le niveau II était composé des élèves des classes de CM1 et CM2 (12-13 ans), ils arboraient autour du cou un foulard jaune et étaient symboliquement appelés “Djambou”. C'est un terme lélé (gourounsi) qui veut dire “enfant intrépide sur qui on peut compter” ; le niveau III était composé par les élèves des classes de 6ème et de 5ème. On les reconnaissait par leur foulard rouge et par leur nom “Abga”. C'est par ce nom que les moose désignent la panthère, cet animal agile, vivace dans l'action. »

⁴¹ MOIRAND Sophie, « Les indices dialogiques de contextualisation dans la presse ordinaire », *Cahiers de praxématique*, n° 33, 1999, p. 145-184.

⁴² DAFFLON NOVELLE Anne, « Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone », *Swiss Journal of Psychology*, No. 61-2, 2002, p. 85-103.

La famille : le modèle dominant et omniprésent de l'homme gagne-pain et de la femme au foyer

Le deuxième point de notre analyse se focalisera sur la manière dont le partage des rôles est fait au sein du foyer. En effet, ce partage véhicule une image traditionaliste des rôles des hommes et des femmes. L'environnement familial est décrit comme un lieu de transmission des valeurs morales et collectives. L'image de la famille traditionnelle africaine présente dans l'ensemble des manuels peut constituer un socle stable, fort et porteur d'espoir pour ses membres.

De ce fait, pour mieux garantir et préserver ce lien fort entre ses membres, le rôle de chaque personnage (hommes, femmes, garçons et filles) présent dans notre corpus est déterminé en fonction d'une conception institutionnelle du genre. Les extraits du corpus suivant l'illustrent :

Safiatou et Mathieu habitent Saria. Mathieu est infirmier. Safiatou est « tisseuse ». Ils ont deux enfants. Ceux-ci sont de bons écoliers. Le matin, Mathieu casse du bois pour Safiatou. Celle-ci *réchauffe* du tô. Toute la famille prend le petit déjeuner. Les enfants partent pour l'école. Mathieu va à l'hôpital. Safiatou, elle, *sort* son métier à tisser : tous les matins, elle *fait* un peu de tissage. Après, elle *fait* ses autres travaux. Maintenant, Safiatou *prend* son panier : elle *va* au marché. Elle *achète* du manioc et du fonio car les enfants aiment bien en manger le soir, Mathieu leur *apprend* à lire. Safiatou et Mathieu sont de bons parents⁴³.

Dans cet extrait, nous remarquons que le partage des rôles suit le modèle habituel de la famille : l'homme reste la figure du travail et de l'autorité et la femme demeure la figure de l'éducatrice (c'est la mère au foyer). Cette répartition est ainsi doublée d'une construction dichotomique qui représente les parents sous l'image de « [m]ère à temps plein/père à temps partiel⁴⁴ ». Sur le plan professionnel, Safiatou est en effet « tisseuse », terme utilisé entre guillemets pour acter la démarcation avec le métier de son mari qui est infirmier. La mise à l'écrit de ces deux professions interpelle sur l'image que renvoie chaque métier dans la société. Le métier de tisseuse faisant partie des professions supposées féminines⁴⁵, il contribue à véhiculer une représentation sociale du genre féminin censé être de nature gracieuse, une qualité que seules les femmes possèdent. Le discours met en scène le mode de vie d'une famille moyenne où chaque membre joue le rôle attendu par la société. L'homme incarné par Mathieu dans l'exemple possède le savoir et le pouvoir, en plus de la force physique, à en croire cette séquence : « Le matin, Mathieu casse du bois pour Safiatou. » Cette séquence présuppose que Safiatou est la bénéficiaire de l'action de son mari et en même temps sous-entend que le fait de casser le bois est une activité virile. Seuls les hommes

⁴³ INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 2^e année, op. cit.* Nous soulignons.

⁴⁴ SUNDERLAND Jane, « "Parenting" or "Mothering"? The Case of Modern Childcare Magazines », *Discourse & Society*, No. 17-4, 2006, p. 503-528.

⁴⁵ DECROUX-MASSON Annie, *Papa lit, maman coud, les manuels scolaires en bleu et rose*, Paris, Denoël-Gonthier, 1979.

possèdent les muscles nécessaires pour cette activité, même si celle-ci a un lien étroit avec la cuisine, domaine réservé aux femmes présentes dans les manuels. La construction syntaxique récurrente des activités que mène Safiatou est une accumulation qui fait allusion aux tâches ménagères qu'elle accomplit chaque jour de manière mécanique.

À ce premier exemple, nous pouvons ajouter ces deux séquences textuelles qui viennent renforcer l'image de la femme au foyer :

- 2) C'est le soir. Le repas est prêt. Maman sert du bon riz au gras dans un grand plat⁴⁶ ;
- 3) Ce matin, madame Diallo a réchauffé un bon plat de tô et de la sauce gombo au poisson⁴⁷.

Dans chacun des extraits, l'évocation du repas (celui du matin ou du soir) est accompagnée par le dessin d'une femme et par une expression évaluative. Dans les deux extraits, l'adjectif « bon » qui qualifie le « riz au gras » et le « plat de tô » est très explicitement positif et valorise non seulement les plats, mais également les personnes qui les ont préparés et qui sont par conséquent jugées. Être femme présuppose avant tout d'être une bonne cuisinière. Ces deux extraits font écho à la maxime populaire au Burkina Faso et dans certains pays africains, voire occidentaux, qui énonce qu'une bonne femme est celle qui sait bien faire la cuisine. Et c'est cette bonne femme qui doit être la seule figure de référence pour les filles (puisqu'elles sont aussi les principales destinataires de ces textes). Dans l'extrait 1, l'évaluation est faite de manière implicite puisque c'est un dit à travers un non-dit : « elle va au marché. Elle achète du manioc et du fonio car les enfants aiment bien en manger⁴⁸ ». Au-delà du fait que les enfants aiment bien le menu, c'est la mère Safiatou qui est une bonne cuisinière, une bonne mère, connaissant le goût de ses enfants. En un mot, elle est la seule qui veille au bien-être matériel du foyer comme le discours l'a si bien décrit. La présentation de Safiatou dans le discours l'inscrit à la fois dans une vie familiale en tant qu'épouse et mère, et dans une vie professionnelle (de tisseuse) moins importante que celle de son mari. Elle n'existe qu'en tant qu'épouse et mère. En somme, l'emploi répétitif de tout ce lexique participe à l'émergence d'un discours présenté comme caractéristique des femmes. Ce discours, d'une part, les représente comme une entité homogène ayant les mêmes gestes, et d'autre part, contribue à créer et à renforcer les représentations genrées en lien avec la construction de la féminité comme le soutiennent Fanny Lignon *et al.*⁴⁹.

⁴⁶ INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 3^e année, op. cit.*

⁴⁷ BURKINA, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION DE MASSE, et INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Karim et Aïssa: livre de lecture, 4^e année, Ouagadougou/Paris, IPB/Edicef, 1990.*

⁴⁸ INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 2^e année, op. cit.*

⁴⁹ LIGNON Fanny, PORHEL Vincent et RAKOTO-RAHARIMANANA Hérilalaïna, *Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires, op. cit.*

Résultats

Pour cette étude, nous nous sommes appuyée sur le travail d'Adama Ouedraogo⁵⁰ intitulé « Les contenus sexistes des manuels scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé » qui, à nos yeux, n'accordait pas de place à l'analyse textuelle. Pour rappel, son analyse, qui se focalisait beaucoup plus sur l'image des filles et des femmes, montrait qu'elles étaient déjà non seulement enfermées dans des images stéréotypées, mais aussi sous-représentées. En résumé, sur l'ensemble des 182 personnages des deux anciens manuels de la série *Mamadou et Bineta*, 51 sont des personnages féminins, soit un taux de 22%. Le manuel de *Lire au Burkina* compte 189 personnages masculins et 89 personnages féminins, soit un taux de 20% pour les derniers.

Partant de l'hypothèse selon laquelle il existe une différence considérable et orientée dans les représentations des hommes et des femmes dans les manuels scolaires du Burkina, notre analyse corrobore les observations d'Adama Ouedraogo. Même si l'ensemble des représentations semblent accorder une place importante au genre masculin par rapport au féminin, il est toutefois important de mentionner que ces représentations peuvent exercer une violence sur certains garçons et hommes qui ne peuvent pas répondre aux attentes de ces supports. Quand il s'agit d'évoquer les valeurs d'intégrité et par extension de pouvoir, le texte a recours au masculin générique qui peut être interprété comme une manière flexible de suggérer le genre masculin en particulier. Lorsqu'il s'agit d'aborder le thème du travail domestique, le texte fait l'usage du genre féminin. Dans cet ordre d'idées, une partie de la gent masculine peut se sentir discriminée vu qu'elle ne se retrouve pas dans le prototype du « nouvel homme burkinabè » qu'elle doit aimer et auquel elle est censée « s'identifier⁵¹ » dans les manuels.

Les représentations données à voir dans les manuels

L'analyse de notre corpus a abouti à la mise en exergue des représentations genrées véhiculées par le discours de manière consciente ou non.

Tout d'abord, notre analyse a révélé que les hommes et les garçons sont en effet représentés dans le domaine du patriotisme, de l'intégrité, symbolisant la conscience nationale burkinabé. Il faut préciser que la décision de produire la série des manuels *Lire au Burkina* a été prise à un moment particulier de l'histoire sociopolitique du Burkina Faso, lors de la période révolutionnaire (1983-

⁵⁰ OUEDRAOGO Adama, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », art. cit.

⁵¹ INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 2^e année, op. cit.*

1987). En conséquence, le discours des manuels s'est voulu porteur des valeurs promues par cette politique, comme en témoignent ces propos de la préface du manuel de CP1 :

La nécessité de repenser le système scolaire au Burkina Faso ne peut plus s'accommoder des longues tergiversations sur les orientations, les structures, les contenus et les méthodes d'une éducation de type nouveau, et il faut que des décisions concrètes soient entreprises, pour amorcer le changement. C'est désormais chose faite avec la mise à la disposition de nos élèves, parents d'élèves et enseignants d'un livre entièrement conçu par des Burkinabè et dans le cadre d'une révolutionnarisation des programmes, des méthodes et des contenus de notre école⁵².

L'extrait résume bien la volonté explicite du pouvoir du CNR de mettre les manuels conçus au service de sa cause politique, c'est-à-dire former les futurs gardiens de la Révolution que sont les élèves. De plus, cela revient pour ce pouvoir à choisir les normes, les valeurs (autant morales que républicaines) et les représentations qui sont à promouvoir dans les manuels didactiques. Notre analyse a démontré qu'à travers certains choix lexicaux et selon les thèmes, le discours des manuels ne s'adresse pas à tous les élèves. En effet, nos observations relatives à la représentation de l'intégrité et du patriotisme ont révélé que seuls les hommes pouvaient incarner ces rôles, cruciaux pour l'institution burkinabè. Ces images et représentations sont récurrentes dans l'ensemble du corpus analysé. Pour Samira Boubakour⁵³, cela peut s'expliquer par le fait que les auteurs des manuels veulent sauvegarder les valeurs traditionnelles patriarcales afin de ne pas perturber l'ordre social établi basé sur la défense, l'honneur et le courage, valeurs qui ont toujours été associées aux hommes⁵⁴. Les auteurs des manuels ont reproduit cette hiérarchie sans prendre en compte les élèves, principaux destinataires des manuels. Les exemples faisant cas d'une remise en cause de la division sexuée des rôles dans la société sont absents dans tous les manuels, sauf celui de CP2 qui l'évoque en ces termes :

Aujourd'hui, au Burkina, les femmes font les mêmes travaux que les hommes : il y a des femmes chauffeurs, des femmes maçons, des femmes soldats... Camille dit alors : Tu as raison ; dans mon village, les femmes ont construit une maternité⁵⁵.

Les auteurs ont ici pour intention explicite de reconnaître, d'une part, qu'autrefois au Burkina il était difficile à une femme d'exercer le même métier qu'un homme et d'expliquer, d'autre part, que ce constat est révolu vu la mutation sociale du pays. Cependant, les auteurs

⁵² SANOU Bernadette et SIDIBÉ Jeanne, *Lire au Burkina : 1^e année*, Paris, Larousse, 1987.

⁵³ BOUBAKOUR Samira, « Femme et genre au prisme des manuels scolaires », dans SARA CALDERÓN Sara, MARTI Marc et SALANOUVE Florence (dir.), *Nouveaux Imaginaires du Féminin*, Actes de colloque, Plate-forme Epi-Revel, Université Nice Sophia Antipolis, coll. « Nouveaux Imaginaires », 2018, http://epi-revel.unice.fr/index.php/numero/NOUVEAUX_IMAGINAIRES

⁵⁴ Voir BOURDIEU Pierre, *La Domination masculine*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points Série essais », 2002.

⁵⁵ INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 2^e année, op. cit.*

retombent dans une contradiction, en écrivant que les femmes ont construit une maternité. À ces représentations, nous pouvons ajouter celles de l'école et du savoir. Nous pouvons en déduire que ces champs sont associés à des images masculines. Ces représentations se reproduisent au sein de l'instruction scolaire au Burkina Faso. En effet, au Burkina Faso, le sexe constitue un déterminant capital dans l'accès des enfants à l'école : les filles sont moins scolarisées que les garçons, et ces derniers sont favorisés dans le choix de la scolarisation quand la famille fait face à un problème économique⁵⁶. Lorsque cette scolarisation a lieu, une fille scolarisée sur deux arrête l'école à la fin du primaire⁵⁷. L'association des représentations de l'école et du savoir aux seules images masculines renforce l'idée que les femmes et les filles sont toujours tenues loin des domaines dits masculins que sont le savoir et le pouvoir, gages de libération⁵⁸. Toutes ces représentations contribuent à maintenir les hommes dans la sphère publique et les femmes dans la sphère privée. Pour ce qui concerne les représentations de la famille et du couple, nous constatons que l'image de la famille traditionnelle revient de manière fréquente. L'homme est représenté comme le chef du couple et de la famille tandis que les familles monoparentales sont invisibles et les parents homosexuels absents. Il est décrit comme étant le seul instruit, ayant un travail rémunéré au sein du couple et le seul pourvoyeur de la famille en nourriture. Notre analyse a montré l'impact de cette représentation sur les personnages féminins et sur les enfants. En effet, les filles sont représentées en tant qu'aides ménagères et ensuite éduquées pour devenir de futures épouses. Les garçons sont éduqués pour devenir de futurs leaders, tout comme leur père qui est le seul décideur au sein du foyer⁵⁹. En postulant que l'instruction des filles tout comme celle des garçons est susceptible de bousculer l'ordre familial et social avec ses répartitions sexistes des tâches⁶⁰, nous pouvons affirmer que les illustrations des manuels pourraient être améliorées pour participer pleinement à cette conscientisation, au lieu de les reproduire.

Ainsi donc, nous pouvons dire que « les institutions ne sont pas étrangères à la perpétuation du sexisme, qui consiste à légitimer un rapport de domination des hommes sur les femmes, et jouent dès lors un rôle dans les inégalités de genre qui en découlent⁶¹. »

⁵⁶ SANOU Fernand, « Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso », *Annales de l'Université de Ouagadougou*, vol. X, 1990, p. 103-145 ; GÉRARD Étienne, « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines », dans LANGE Marie-France, *L'École et les filles en Afrique : scolarisation sous conditions*, *op. cit.*, p. 197-220.

⁵⁷ Au Burkina Faso, le post-primaire est composé de quatre classes (6^e, 5^e, 4^e et 3^e) sanctionné à la fin par le diplôme de brevet d'études du premier cycle (BEPC). WOUANGO Joséphine, « L'accès des filles à l'enseignement supérieur au Burkina Faso : choix parentaux, parcours d'étudiantes et défis », *International Review of Education*, No. 63-2, 2017, p. 213-233.

⁵⁸ GÉRARD Étienne, « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines », art. cit.

⁵⁹ HÉRITIER Françoise et CITÉ DES SCIENCES ET DE L'INDUSTRIE (PARIS) (dir.), *Hommes, femmes : la construction de la différence*, Paris, Le Pommier/Universcience, 2010.

⁶⁰ GÉRARD Étienne, « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines », art. cit.

Conclusion

Les manuels de lecture du Burkina Faso sont donc bien sexistes. Le constat fait à la suite de notre analyse de ces supports didactiques corrobore les résultats d'Adama Ouedraogo⁶². Les représentations des hommes et des femmes étudiées nous donnent à voir une mise en conflit entre les genres masculin et féminin, puisqu'elles leur assignent des rôles différents. En effet, les hommes et les femmes apparaissent tous dans des rôles stéréotypés traditionalistes. Les hommes et les femmes sont rarement représentés dans des situations qui ne tiennent pas compte de leur appartenance de genre. De plus, étant donné que les femmes sont invisibilisées par la langue (en raison de la règle de la grammaire française selon laquelle le masculin l'emporte sur le féminin lorsqu'ils sont employés ensemble), leur absence est beaucoup plus remarquable que celle des hommes. Par conséquent, les élèves (les filles surtout) n'ont pas de modèle d'identification auquel s'accrocher pour construire leur personnalité. Toutefois, certains auteurs pensent que cette invisibilité peut être compensée par la valorisation des travaux des femmes et des rôles occupés par ces dernières⁶³.

Il faut noter aussi que notre analyse n'a été menée que sur les manuels scolaires de lecture, ne préjugant pas d'un positionnement différent dans les autres disciplines. Elle demande donc à être élargie par une recherche sur les représentations données à voir aux élèves dans l'ensemble des manuels, utilisés depuis plus de trente ans dans l'enseignement, pour une vision significative du traitement du genre. Enfin, il faut préciser que par souci de rigueur méthodologique, « nous n'avons jamais perdu de vue le fait qu'il est pratiquement impossible de savoir jusqu'à quel point les valeurs explicitées et relevées dans les manuels ont été assimilées dans la réalité⁶⁴. »

Bibliographie

Sources primaires

1- SANOU Bernadette et SIDIBE Jeanne, *Lire au Burkina : 1^{re} année*, Paris, Larousse, 1987.

⁶¹ MISSOFFE Prune, « Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires », *Revue des droits de l'homme*, n° 8, novembre 2015, disponible sur <http://journals.openedition.org/revdh/1667> (consulté le 1^{er} février 2019).

⁶² OUEDRAOGO Adama, « L'école et les filles en Afrique », art. cit.

⁶³ DAFFLON NOVELLE Anne, « Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone », art. cit.

⁶⁴ BOUDART Laurence, « Contribution du discours scolaire à la formation de l'identité nationale : le cas des manuels de lecture de l'école primaire belge (1842-1939)/Contribución del discurso escolar en la formación de la identidad nacional: el caso de los manuales de lectura de la escuela primaria belga (1842-1939) », *THÉLÈME: Revista Complutense de Estudios Franceses*, n° 25, 2010, p. 63.

2- INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 2^e année*, Ouagadougou/Paris, IPB/EDICEF, 1989.

3- INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 3^e année*, Ouagadougou/Paris, IPB [Institut pédagogique du Burkina]/Vuibert, 1989.

4- BURKINA, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION DE MASSE, et INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Karim et Aïssa : livre de lecture, 4^e année*, Ouagadougou/Paris, IPB/EDICEF, 1990.

5- BARRY Micheline, DIALLO Ibrahim, DIALLO Farima et TAPSOBA Judith, *Livre de lecture : 5^e année*, Ouagadougou, IPB, 1996.

6- BARRY Michéline, SANOU Bernadette et TAPSOBA Judith, *Livre de lecture : 6^e année*, Ouagadougou, IBP, 2003.

Sources secondaires

ADAM Jean-Michel, « Intertextualité et interdiscours : filiations et contextualisation de concepts hétérogènes », *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n° 44, 2006, p. 3-26.

BARBERIS Orsola, « Sois un homme ! », *La Clinique lacanienne*, n° 1, 2017, p. 127-134.

BOUBAKOUR Samira, « Femme et genre au prisme des manuels scolaires », Colloque *Nouveaux Imaginaires du Féminin*, dans SARA CALDERÓN Sara, MARTI Marc et SALANOUVE Florence (dir.), *Nouveaux Imaginaires du Féminin*, Actes de colloque, Plate-forme Epi-Revel, Université Nice Sophia Antipolis, coll. « Nouveaux Imaginaires », 2018, http://epi-revel.unice.fr/index.php/numero/NOUVEAUX_IMAGINAIRES.

BOUDART Laurence, « Contribution du discours scolaire à la formation de l'identité nationale : le cas des manuels de lecture de l'école primaire belge (1842-1939)/Contribución del discurso escolar en la formación de la identidad nacional: el caso de los manuales de lectura de la escuela primaria belga (1842-1939) », *THÉLÈME: Revista Complutense de Estudios Franceses*, n° 25, 2010, p. 63.

BOURDIEU Pierre, *La Domination masculine*, Paris, Seuil, coll. « Points Série essais », 2002.

BRUGELLES Carole et CROMER Sylvie, « Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire », UNESCO, 2008.

BURKINA, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION DE MASSE, et INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Karim et Aïssa: livre de lecture, 4^e année*, Ouagadougou/Paris, IPB/Edicef, 1990.

CALVET Louis-Jean et BARBERIS Jeanne-Marie (éd.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sociolinguistique », 1999.

CANUT Cécile, DANOS Félix, HIM-AQUILLI Manon et PANIS Caroline, *Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2018.

- CONDAMINES Anne, « Linguistique de corpus et terminologie », *Langages*, n° 1, 2005, p. 36-47.
- DAFFLON NOVELLE Anne, « Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone », *Swiss Journal of Psychology*, No. 61-2, 2002, p. 85-103.
- DECROUX-MASSON Annie, *Papa lit, maman coud, les manuels scolaires en bleu et rose*, Paris, Denoël-Gonthier, 1979.
- DUFOUR Françoise, « Dialogisme et interdiscours : des discours coloniaux aux discours du développement », *Cahiers de praxématique*, n° 43, 2004, p. 145-164.
- FLOREA Marie-Laure, « Faire une thèse d'analyse du discours "troisième génération" », *Langage et société*, n° 2, 2012, p. 41-56.
- FONTANINI Christine, « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? », *Colloque international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, 30 août-1^{er} septembre 2007, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf (consulté le 18 avril 2024).
- GÉRARD Étienne, « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines », dans LANGE Marie-France (dir.), *L'École et les filles en Afrique : scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 1998.
- GUILHAUMOU Jacques, « Où va l'analyse de discours ? Autour de la notion de formation discursive », *Marges linguistiques*, n° 9, 2005, p. 95-114.
- HÉRITIER Françoise et CITÉ DES SCIENCES ET DE L'INDUSTRIE (PARIS) (éd.), *Hommes, femmes : la construction de la différence*, Paris, Le Pommier/Universcience, 2010.
- HOUDEBINE-GRAVAUD Anne-Marie, « Trente ans de recherche sur la différence sexuelle, ou Le langage des femmes et la sexuation dans la langue, les discours, les images », *Langage et société*, n° 106-4, 2003, p. 33.
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 2^e année*, Ouagadougou/Paris, IPB/EDICEF, 1989.
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE DU BURKINA, *Livre de lecture, 3^e année*, Ouagadougou/Paris, IPB [Institut pédagogique du Burkina]/Vuibert, 1989.
- JACQUEMIN Mélanie, BONNET Doris, DEPRez Christine, *et al.* et INSTITUT NATIONAL D'ÉTUDES DÉMOGRAPHIQUES (FRANCE) (dir.), *Être fille ou garçon : regards croisés sur l'enfance et le genre*, Paris, INED éditions, coll. « Questions de populations », 2016.
- JODELET Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 2003 [1989].
- JULLIER Martine Beugnet et CERVILLE Maxime, « Une discussion à propos des Gender Studies », *Mise au point*, n° 8, 24 avril 2016, <http://journals.openedition.org/map/2123>.

KANSE Mathias S., « Le CNR et les femmes : de la difficulté de libérer la “moitié du ciel” », *Politique africaine*, n° 33, 1989, p. 66-72.

LANGE Marie-France, « Espaces scolaires en Afrique francophone », *Ethnologie française*, n° 37-4, 2007, p. 639-645.

LENTZ Carola et SOMDA Claude Nurukyor, *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina Faso*, Paris, Karthala, 2003.

LIGNON Fanny, PORHEL Vincent et RAKOTO-RAHARIMANANA Hérilalaïna, *Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires*, Paris, L'Harmattan, 2013.

MAINGUENEAU Dominique, *Discours et analyse du discours : une introduction*, Paris, Armand Colin, coll. « ICOM Série “Discours et communication” », 2014.

MAINGUENEAU Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspectives*, Paris, Hachette, coll. « Langue, linguistique, communication », 1976.

MEMAÏ Atfa et ROUAG Abla, « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et socialisation*, n° 43, 1^{er} février 2017, <http://journals.openedition.org/edso/2014>.

MISSOFFE Prune, « Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires », *Revue des droits de l'homme*, n° 8, novembre 2015, <http://journals.openedition.org/revdh/1667>.

MOIRAND Sophie, « Les indices dialogiques de contextualisation dans la presse ordinaire », *Cahiers de praxématique*, n° 33, 1999, p. 145-184.

NGUYEN Minh Chinh, « L'impératif en français parlé », *SHS Web of Conferences*, No. 27, 2016, p. 15.

OUEDRAOGO Adama, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », dans LANGE Marie-France (dir.), *L'école et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, 1998.

PILON Marc et WAYACK Madeleine, « La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui? », *Cahiers d'études africaines*, n° 43-169-170, 2003, p. 63-86.

SANOU Bernadette et SIDIBÉ Jeanne, *Lire au Burkina : 1^{re} année*, Paris, Larousse, 1987.

SANOU Fernand, « Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso », *Annales de l'Université de Ouagadougou*, vol. X, 1990, p. 103-145.

STOKOE Elizabeth H., « Analysing gender and language », *Journal of Sociolinguistics*, No. 9-1, février 2005, p. 118-133.

SUNDERLAND Jane, « “Parenting” or “Mothering”? The Case of Modern Childcare Magazines », *Discourse & Society*, No. 17-4, 2006, p. 503-528.

THÉBAUD Françoise, « Genre et histoire en France », *Hypothèses*, n° 8-1, 2005, p. 267-276.

VADOT Maude, ROCHE Françoise et DAHOU Chahrazed, *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives : actes du colloque Jeunes chercheur-es, 20 et 21 novembre 2014, Dipralang EA739, université Paul-Valéry, Montpellier 3, 20 et 21 novembre 2014*, Presses universitaires de la Méditerranée, 2017.

WOUANGO Joséphine, « L'accès des filles à l'enseignement supérieur au Burkina Faso : choix parentaux, parcours d'étudiantes et défis », *International Review of Education*, No. 63-2, 2017, p. 213-233.