

Parité entre les sexes et programmes d'enseignement dans l'éducation en Afrique

SOMMAIRE

- 2 Pourquoi les filles sont encore sous-représentées dans les domaines de la science et de la technologie
- 7 Perspectives de la méthode de l'auto-investigation critique par le praticien dans la promotion de l'équité entre les sexes dans l'enseignement et l'apprentissage
- 10 Application des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage : Un expert en TIC parle de son expérience et des perspectives pour la parité entre les sexes dans les salles de classe
- 12 Actualités IIRCA

Le Bulletin de l'IIRCA de juin 2005 analyse le degré d'intégration de la parité entre les sexes dans le secteur de l'éducation. Au cours des trois dernières décennies, l'on nous a rappelé à l'occasion d'ateliers, de séminaires et de conférences, que l'égalité entre les sexes est une préoccupation pour l'efficacité des programmes de développement, pas seulement pour des raisons de pertinence politique ou d'amabilité à l'égard des femmes, comme le pensent certains collègues. Les statistiques disponibles montrent que les inégalités entre les sexes demeurent un problème crucial dans la quasi-totalité des pays en développement et à tous les niveaux du système éducatif. Bien que près de 40 % des filles des pays les moins avancés (PMA) ne soient même pas en mesure de s'inscrire dans le primaire, il a été récemment établi que lorsque les hommes et les femmes sont plus ou moins égaux, la croissance économique est généralement plus rapide, les pauvres sortent plus rapidement de la pauvreté et le niveau de vie de toutes les couches de la population s'améliore considérablement.

Le présent numéro du Bulletin est consacré aux questions relatives à la parité entre les sexes et aux programmes d'enseignement dans le secteur de l'éducation en Afrique. Le premier article, rédigé par Mme Euphrates Gobina et intitulé *Pourquoi les filles sont encore sous-représentées dans les domaines de la science et de la technologie*, examine les options, les

stratégies et la répartition des effectifs par sexe dans le secondaire au Cameroun. Selon l'auteur, le choix des matières par les filles est complexe et marqué par quelques contradictions. L'établissement scolaire influence certes le choix des matières par les filles, ainsi que les expériences vécues en milieu scolaire en fonction du sexe et de la classe, mais il n'en demeure pas moins que les programmes d'enseignement, les enseignants et les méthodes pédagogiques constituent d'importants facteurs qui expliquent la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques et technologiques. Au nombre des causes des disparités entre les sexes qui se traduisent par la sous-représentation systématique et le manque d'accès des filles à l'éducation post-secondaire, il y a lieu de citer la pauvreté, la persistance d'attitudes et de pratiques socioculturelles négatives, le manque de responsabilisation des filles, l'environnement scolaire peu favorable aux filles et l'attitude des enseignants à leur égard. Toutefois, il convient de ne pas perdre espoir, dans la mesure où les enseignants cherchent actuellement à identifier des stratégies nouvelles et des approches pédagogiques modernes pour créer un environnement d'apprentissage propice aussi bien aux filles qu'aux garçons.

Dans le deuxième article intitulé *Perspectives de la méthode de l'auto-investigation critique par le praticien dans la promotion de l'équité entre les sexes dans l'enseignement et l'apprentissage*, M. Temechegn fait une étude comparative de l'aptitude spatiale des garçons et des filles dans les écoles allemandes et éthiopiennes (niveaux 7 à 12). Il en ressort que, dans les deux cas, les résultats scolaires des garçons sont supérieurs à ceux des filles, et que bien que les enseignants et les méthodes pédagogiques ne soient pas ouvertement hostiles aux filles, le résultat est le même : les filles continuent d'éviter certaines matières qui offrent pourtant des possibilités d'emploi. Temechegn affirme que les enseignants eux-mêmes peuvent contribuer considérablement à l'instauration de l'équité entre les sexes dans la salle de classe. A cette fin, ils doivent appliquer la méthode de l'enquête critique par l'enseignant au processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette méthode met l'accent



sur la pratique de l'enquêteur et les différentes politiques et stratégies mises en place dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage donné. Elle est axée sur une stratégie d'enseignement, d'apprentissage, d'action et de recherche. M. Temechegn est convaincu que cette méthode pédagogique que UNESCO-IIRCA vient d'expérimenter en Ethiopie peut entraîner des changements dans l'approche pédagogique, en prenant en compte les spécificités de chaque sexe. Cette approche permet aux enseignants de commencer à examiner leurs pratiques et à créer un environnement d'apprentissage tenant compte autant des garçons que des filles, et répondant aux besoins des élèves des deux sexes dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Sur la base de l'expérience personnelle d'un formateur en TIC, le dernier article cite des exemples

qui montrent comment les filles et les femmes peuvent tirer parti de l'utilisation des TIC. Il analyse aussi les perspectives et les défis de l'application des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage en vue de promouvoir la parité entre les sexes dans la salle de classe. M. Iginio Gagliardone affirme que même si les TIC peuvent apparaître comme un domaine qui ne fait pas de distinction entre les hommes et les femmes, il convient néanmoins d'élaborer des stratégies efficaces pour les ouvrir davantage à tout le monde, sans distinction de sexe. Sur la base de son expérience à Tunis et à Rome, il estime que les enseignants peuvent mettre l'accent sur les aspects plutôt communicatifs que techniques des TIC, afin de les rendre plus attrayantes pour tous les deux sexes. Bien que non définitif et sujet à des travaux de recherche supplémentaires, son point de vue est simple : les TIC suscitent

l'intérêt des filles lorsqu'elles sont utilisées dans un cadre social plus large, plutôt que comme un simple outil de bureautique.

Il est de notoriété publique que l'ordinateur personnel, plus que l'ordinateur central et avant celui-ci le micro-ordinateur, change la nature de l'informatique pour les personnes qui utilisent les ordinateurs, et même la nature de notre société et de notre vie au XXI^{ème} siècle. Ce changement est si rapide, si profond et si global que l'Afrique risque de se retrouver bien plus à la traîne encore si l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation ne tient pas compte des femmes et des filles.

Joseph N. Ngu
Coordonnateur de programme et
Directeur adjoint de l'UNESCO-IIRCA
B.P. 2305, Addis Abeba, Ethiopie
Email: jngu@unesco-iicba.org

Pourquoi les filles sont encore sous-représentées dans les domaines de la science et de la technologie

Par Mme Euphrates Efosi Wose Gobina (Docteur d'Etat)

UNESCO-IIRCA, B.P. 2305, Addis Abeba, Ethiopie

E-mail : wosegobina@unesco-iicba.org

Les publications portant sur la parité entre les sexes et l'éducation en Afrique apportent un certain nombre d'éclaircissements sur les disparités entre les effectifs des garçons et des filles dans les établissements du secondaire. Les chercheurs et les agences de financement qui s'intéressent au développement socioéconomique ont tenté d'analyser la parité entre les sexes et l'éducation en se basant sur l'importance socioéconomique de la scolarisation des femmes et les facteurs domestiques et scolaires qui sont à l'origine des disparités entre les sexes dans la participation, la poursuite des études et les résultats scolaires. Les spécialistes de l'éducation et du développement qui militent pour une participation accrue des filles à l'éducation formelle affirment que la scolarisation des filles est un élément essentiel, voire un facteur indispensable du processus national de développement économique (Seidman & Anang, 1992; Visvanathan, Duggan, Nisonoff & Wiegiersma, 1997). La scolarisation offre les qualifications qui permettent

aux filles et aux garçons d'avoir accès aux professions modernes et d'élargir le champ de leurs activités commerciales, agricoles et de production. Blakemore et Cooksey émettent l'hypothèse

que les aptitudes et les qualifications acquises à la suite de la scolarisation sont directement vendues sur le marché de l'emploi, les personnes les plus qualifiées obtenant les meilleurs



emplois. Il est également établi que les salaires élevés offerts dans les secteurs scientifique (médecins) et technique (ingénieurs informaticiens) soulignent le caractère hiérarchique du marché de l'emploi.

D'autres études couvrent les facteurs familiaux tels que l'éducation, la profession et le niveau socioéconomique des parents (Nfou, 1997) et les facteurs scolaires tels que la parité entre les sexes, le programme d'enseignement et le climat au sein de l'établissement scolaire (Hari, 1998; Torto, 1998), en raison de leur incidence sur l'accès et la participation des filles aux différentes matières. Il en ressort que plusieurs filles en Afrique subsaharienne ne vont pas à l'école. Lorsqu'elles y vont, leur taux d'abandon des études est supérieur à celui des garçons, et leurs résultats scolaires, comparativement à ceux des garçons, sont médiocres à tous les niveaux du système éducatif (FEMSA, 1998; Hartnett & Heneveld, 1993; Leigh-Doyle, 1991; MINEDUC, 1990). Il est intéressant de constater que seules quelques filles s'inscrivent dans les filières scientifiques et techniques (Hari, 1998). Même si les différentes études identifient les facteurs familiaux et scolaires qui sont à l'origine des disparités entre les sexes dans la participation, la poursuite des études et les résultats scolaires, il faut relever qu'elles n'analysent pas ces disparités du point de vue des élèves filles concernées. Les données de nombreuses études sont basées sur les vues des parents, des enseignants, des responsables d'établissement scolaire et des dirigeants communautaires.

Très peu de travaux de recherche portent sur l'expérience des filles en matière de scolarisation et sur la manière dont cette expérience influence leurs choix scolaires et professionnels en Afrique. Bien que des travaux de recherche approfondis aient été menés sur les disparités entre les sexes et l'éducation en Afrique, et que l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) ait créé des groupes de travail tels que FEMSA (Education des femmes

en mathématiques et en science en Afrique) pour améliorer la participation des femmes aux activités scientifiques et technologiques, très peu d'études ont porté sur la manière dont les élèves filles choisissent les matières. Il est évident que plusieurs facteurs ont une incidence sur le choix d'une filière d'études par les élèves filles. Les filles issues de classes socioéconomiques différentes apprécient différemment leurs expériences scolaires en raison du type d'interaction qu'elles ont à la maison, à l'école et dans la société en général, et ces différentes appréciations ont une incidence sur leurs aspirations scolaires et professionnelles. Aussi faut-il chercher à comprendre l'idée que les filles se font de la scolarisation et la manière dont elles choisissent les matières, aux fins d'intégrer les filles dans les filières scientifiques et techniques ainsi que dans le processus de développement socioéconomique.

Dans ce contexte, une étude qualitative a été menée au Lycée bilingue de Molyko, à Buea, dans la province du Sud-Ouest au Cameroun, sur 20 élèves filles âgées de 14 à 18 ans et inscrites en '*Form four*' (classe de 3^{ème}) de l'enseignement secondaire.¹ L'étude était axée sur : 1) la manière dont les élèves filles de '*Form four*', issues de classes socioéconomiques différentes, vivent leurs expériences, leurs résultats et leurs aspirations scolaires; 2) la manière dont ces expériences et ces résultats influencent leurs futurs choix des matières; et 3) les moyens par lesquels les aspirations et les expériences des filles sont négociées dans le contexte scolaire. L'objectif principal de cette étude était de faire la lumière et d'attirer l'attention sur les expériences particulières des filles issues de classes socioéconomiques variées en ce qui concerne le choix des matières et, par la suite, leur décision de prendre part aux différents domaines de l'enseignement secondaire et de l'économie basée sur les salaires. Les résultats présentés dans les sections suivantes découlent de l'analyse des données initialement collectées par l'observation des participants,

des entrevues semi-dirigées, et des concertations en groupe. Les données ont été analysées à la lumière des principes de choix justifiés, des approches théoriques de la prise de décisions. Elles sont basées sur une interprétation africaine du concept de parité entre les sexes.

Les résultats montrent que le choix des matières par les filles est complexe et marqué par quelques contradictions. Ils font ressortir leurs **aspirations** distinctes à saisir les opportunités offertes pour améliorer leurs conditions de vie et celles de leurs familles à l'avenir. Cependant, ces aspirations sont tempérées par les caractéristiques du **moi individuel de l'élève**, telles que leurs résultats scolaires réels ainsi que leur intérêt et leur engouement pour les matières scolaires. L'établissement scolaire pèse de tout son poids sur le choix des matières, y compris les expériences vécues en milieu scolaire en fonction du sexe et de la classe, les programmes d'enseignement, les enseignants et les méthodes pédagogiques qui font partie intégrante de la vie scolaire. Enfin, les **familles et les communautés** ont une incidence considérable sur les professions et le choix des matières scolaires.

Aspirations professionnelles

L'idée que les filles se font de leur avenir après la '*Form four*' pèse considérablement sur le choix des matières à ce stade déterminant de leur scolarisation. La présente section décrit la manière dont les filles perçoivent leur avenir; il s'avère que leurs points de vue sont idéalistes et nuancés par les contraintes rencontrées. Les résultats présentés dans la présente section sont conformes au point de vue de Gray et Herr (1998) selon lequel la possibilité de s'instruire est perçue comme un moyen d'engranger des revenus, de se faire un nom et une renommée, de garantir sa sécurité, d'établir sa réputation et d'avoir accès à la mobilité sociale. Les choix des filles concernées par l'étude sont conformes à ce qu'elles considèrent

¹ Il est important de relever qu'il existe, au Cameroun, deux systèmes éducatifs dits anglophone et francophone, du fait de la colonisation. Le système anglophone prévoit six années d'éducation primaire, cinq années de collège d'enseignement secondaire et deux années de lycée, ensuite trois années d'université pour obtenir une licence (6-5-2-3). Le système francophone prévoit six années d'éducation primaire, quatre années de collège d'enseignement secondaire et trois années de lycée, ensuite trois années d'université pour obtenir une licence (6-4-3-3). L'étude a été menée dans la section anglophone d'un établissement qui applique les systèmes éducatifs francophone et anglophone. La '*Form four*' (classe de 3^{ème}) a été retenue comme un point de décision majeur parce que c'est dans cette classe que les élèves sont invités à choisir leurs matières; à choisir entre la littérature et la science. Dès que ce choix est fait, il est impossible dans le système camerounais de changer, dans la mesure où l'élève doit remplir des conditions préalables en science pour être admis à faire toute spécialité scientifique à l'université. Le choix des matières est une décision d'importance dans la vie, et les élèves devraient faire des choix avisés à l'âge de 14-16 ans. Cette décision déterminera leur spécialisation à l'université et l'économie basée sur les salaires.

comme étant pertinent dans leur vie. Bien que la classe socioéconomique des parents, notamment les élites et la classe moyenne, semble liée aux aspirations professionnelles des filles, tel n'est pas le cas pour les filles issues de la classe ouvrière. L'environnement socioéconomique et socioculturel rend complexes les aspirations et les choix des élèves. Zey (1992) présente ces problèmes sociologiques comme certaines des limites de la rationalité humaine. Certains résultats sont conformes aux faits relatés par Donaldson et Dixon (1995) et Kithyo et Petrina (2002). Ces deux études montrent que l'identité sexuelle influence le choix des matières ou des programmes auxquels aspirent les filles parce que celles-ci tiennent compte du rôle qu'elles devraient jouer à l'avenir en choisissant ces programmes. Enfin, le capital social, en termes d'entregent et de réseaux d'informations offerts par ces relations, joue un rôle crucial dans le choix opéré par les filles.

Les professions auxquelles les filles inscrites en «*Form four*» aspirent à l'avenir sont à la fois idéalistes et décisives, d'abord parce que la scolarisation permet d'avoir un emploi et un revenu, ensuite parce que l'emploi et le revenu sont très importants pour le statut social, la considération et le prestige auxquels aspirent les filles. Certaines filles définissent leurs aspirations en termes de meilleure éducation par rapport à celle de leurs parents et de respect au sein de la société. Leurs aspirations sont favorisées ou freinées par les informations qu'elles ont sur la société en général, par exemple les médias, le marché de l'emploi et l'importance que l'on accorde à la science. Leurs aspirations sont à la fois favorisées ou freinées par les conseils de leurs amis, de leurs familles et amis élargis, ainsi que des parents. Elles dépendent de la richesse de leur famille et de l'obligation qu'elles ont de contribuer à la richesse de la famille. Pour les

filles de «*Form four*», les aspirations sont les idées qu'elles se font de leur propre avenir, et le choix de leurs matières scolaires se fait sur la base de ces aspirations. Malheureusement, ces aspirations sont tempérées par une forme de confrontation à la réalité qui voit le jour avec la sensibilisation du moi individuel de l'élève qui fait l'objet de la section suivante.

Le moi individuel de l'élève

Bien que les filles concernées par cette étude soient de classes socioéconomiques différentes, elles fondent toutes leurs choix sur la vision de leurs objectifs à l'avenir, ainsi que sur les retombées économiques et le prestige qui peuvent en découler. Leurs choix montrent qu'elles sont à même de prendre le risque de choisir certaines matières pour la simple raison qu'elles sont rentables et favoriseront leur réussite à l'avenir. Au moment où elles font ces choix, leurs aspirations sont tempérées par leurs caractères individuels. Les filles affirment qu'elles ne choisissent que les matières qui leur ont toujours réussi et qu'elles sont sûres de valider au *General Certificate of Education (GCE), Ordinary Level*, ce qui est conforme aux résultats de l'étude menée par Kithyo et Petrina (2002) sur les facteurs qui influencent les programmes orientant le choix de carrière professionnelle des élèves dans deux établissements d'enseignement technique au Kenya, et à la conclusion que la moyenne que l'élève obtient joue un rôle déterminant dans le choix des matières au lycée. De même, Donaldson et Dixon (1999) affirment que «la manière dont les élèves apprécient leur aptitude à se réaliser a un effet sur le choix des matières scolaires et de la carrière professionnelle» (p.41).

Les aspirations professionnelles des filles que nous avons décrites dans la première section sont tempérées par la réalité de leur expérience scolaire, en particulier leurs résultats scolaires, et par le fait qu'elles maîtrisent les

matières et les valident. Une seconde dimension du moi individuel de l'élève est l'intérêt et l'engouement des filles pour certaines matières. Cet intérêt et cet engouement, outre les résultats scolaires, permettent aux filles de savoir si elles doivent choisir les humanités ou les sciences. Les filles commencent au moins à estimer qu'elles sont enclines à faire l'une ou l'autre. Elles tirent parti des possibilités offertes dans leur contexte pour forger des identités et des affinités libératrices. Pour paraphraser Stamps (1995), elles participent de manière active au choix de la carrière professionnelle qu'elles doivent embrasser à l'avenir.

Dans la présente section, nous constatons que les élèves de classes socioéconomiques différentes ont les mêmes points de vue sur la manière dont leur intérêt et leur engouement pour certaines matières scolaires les amènent à continuer à choisir ces matières. Cet intérêt et cet engouement sont directement liés aux enseignants qui dispensent ces matières et à la manière dont l'enseignant dispense son cours. Les matières fort utiles pour un certain nombre de filles ont un lien avec leur vie familiale et politique ainsi qu'avec d'autres questions d'actualité et de la vie courante. Ces matières sont aussi celles dans lesquelles les enseignants les aident à découvrir l'importance du sujet et recourent à l'apprentissage par l'action et l'essai. L'intérêt et l'engouement sont étroitement liés aux résultats scolaires des filles. En d'autres termes, les matières qu'elles maîtrisent et valident sont souvent celles qu'elles aiment. L'intérêt et l'engouement des filles pour certaines matières scolaires contribuent à leur choix des humanités ou des sciences. Bien que les filles aient exprimé leurs points de vue sur l'engouement pour une matière, à la lumière de leur moi, il existe des facteurs extrinsèques qui vont au-delà du moi individuel de l'élève, notamment les milieux scolaire et familial qui induisent des changements considérables dans le choix.

Le Bulletin de l'IIRCA est une publication semestrielle paraissant en anglais et en français. Les articles publiés peuvent être reproduits, à condition d'en indiquer la source. Pour les commentaires sur les articles et les demandes de renseignements sur l'IIRCA, bien vouloir adresser toutes les correspondances à :

La Rédaction Bulletin de l'IIRCA
P.O.Box 2305, Addis Abeba, Ethiopie
Tél. : (251-1-44 52 84/44 54 35/55 75 87
Fax : (251-1-51 49 36
Email : info@unesco-iicba.org
Site web : www.unesco-iicba.org

Influence du milieu scolaire

La section antérieure sur le moi individuel de l'élève met en exergue les attributs individuels, étant donné qu'ils influent sur les décisions des filles. La section sur l'analyse documentaire remet sérieusement en cause l'hypothèse fondamentale selon laquelle les individus prennent des décisions logiques lorsqu'ils sont informés des retombées probables de leur choix. Néanmoins, le contexte social va à l'encontre de la rationalité des individus quant au rôle que le capital (social, culturel et financier) joue et à l'interprétation sociale des disparités entre les sexes, dans la mesure où il intervient dans différentes régions géographiques.

Dans la présente section et la section suivante, il est établi que la famille, l'école et la communauté instaurent des divisions et des oppressions fondées sur les disparités entre les sexes en raison des espoirs que les parents, les enseignants et les amis fondent sur les filles et les garçons. L'expérience des filles, telle que révélée par cette étude, est façonnée par l'organisation scolaire et pédagogique, les institutions sociales et culturelles, ainsi que les systèmes socioculturels traditionnels. Les principaux espoirs socioculturels fondés sur les filles sont qu'elles doivent être dociles et se prêter aux travaux ménagers, alors que les garçons doivent être féconds en aventures et se prêter aux activités scientifiques et technologiques hautement compétitives. À l'école, cette socialisation contribue à l'instauration d'une pédagogie de la différence qui ne permet pas de créer un cadre propice à la participation des filles dans la salle de classe.

En toute logique avec les conclusions d'autres études (Brock & Cammish, 1997 ; Cammish & Brock, 1994 ; Diallo, 1994 ; FEMSA, 1998 ; Nfou, 1997 ; Torto, 1998), ces résultats montrent que l'école est un cadre socioculturel où l'enseignant et les camarades estiment que les filles et les garçons sont différents au plan psychologique et doivent, de ce fait, jouer des rôles sociaux différents. Cela induit une pédagogie de la différence qui attribue des expériences différentes aux filles et aux garçons par la négociation des espaces au sein de l'école, la nature des relations entre les filles et les enseignants dans la salle de classe, et les disparités institutionnelles permanentes illustrées par l'attitude de domination des garçons sur les filles.

L'une des participantes à l'étude a déclaré qu'elle sera infirmière parce que sa famille n'a pas suffisamment de ressources financières pour lui permettre de poursuivre ses études. Les ressources de la famille revêtent plus d'importance pour les élèves qui sont inscrites dans les classes supérieures. Lorsque les matières deviennent plus difficiles, les familles riches disposant d'un capital financier emploient des répétiteurs, ou bien les parents assistent leurs enfants s'ils sont eux-mêmes éduqués ou paient pour des cours supplémentaires pour leurs enfants. Dans d'autres cas, les parents et plus particulièrement les mères jouent le rôle de répétiteurs, alors que les filles issues de familles moins nanties comptent sur leurs amis et parfois sur leurs frères et sœurs.

Au regard de l'importance à l'influence du cadre scolaire sur le choix des matières des filles après la «*Form four*», il est établi que l'établissement scolaire joue un rôle crucial. Les faits observés à l'école et recueillis à partir

des entretiens avec les filles montrent que l'établissement scolaire apparaît comme un cadre socioculturel. Les filles n'occupent pas librement tous les espaces à l'école ; par exemple elles mangent habituellement à l'écart des garçons. Généralement, elles ne s'assoient pas au fond de la classe comme le font les garçons. Les filles n'ont pas de modèles de référence dans les matières ou les professions peu féminisées en éducation. Les matières et les enseignements décrits par les filles ont des connotations liées au genre sur plusieurs plans. Une fois de plus, les enseignants apparaissent comme des figures de proue dans la vie des filles, parce qu'ils les encouragent ou les découragent à s'intéresser à certaines matières, expressément ou par leurs méthodes pédagogiques ou leurs attitudes envers les élèves. Lorsque certaines matières deviennent plus difficiles pour les filles, celles-ci se plaignent de l'absence régulière des enseignants et du fait qu'elles ne peuvent compter que sur les notes prises et les cours des enseignants. Les filles relèvent aussi qu'elles peuvent passer inaperçues dans les salles de classe à effectif pléthorique où les enseignants n'ont pas le temps d'assurer l'interaction avec tous les élèves.

Influence des familles et des communautés

Les élèves estiment souvent que les situations et les croyances qui prévalent au sein de leurs familles et de leurs communautés influencent leurs aspirations scolaires et, par conséquent, le choix des matières. Le niveau d'éducation et de richesse de la famille, ainsi que la condition sociale des parents permettent de disposer d'une source d'informations utiles, de ressources pour les filles, d'une place idéale pour



étudier à la maison, d'outils didactiques et de ressources financières pour suivre les filières choisies. Une famille riche peut avoir un domestique pour les travaux ménagers afin de libérer les filles, employer un répétiteur, payer les cours supplémentaires et les voyages d'études organisés par l'établissement scolaire.

Bien que la vision masculine soit fréquente dans les concertations courantes entre les filles et leurs familles à la maison et dans les échanges avec les enseignants et les élèves à l'école, les parents faisant partie des élites et de la classe moyenne nourrissent des espoirs croissants pour leurs filles. Par ailleurs, alors que les parents de la classe moyenne incitent leurs filles à embrasser les domaines et les professions scientifiques, ils insistent aussi sur le fait que le mariage et la maternité sont également importants.

Les familles se trouvent dans une période de transition lorsque les espoirs qu'elles fondent sur les filles subissent un contrecoup. Cependant, toutes les filles concernées par l'étude estiment qu'elles doivent à la fois bien travailler à l'école et participer aux travaux domestiques à la maison et dans leur famille. Aussi est-il frappant de constater que pour les filles concernées par la présente étude, très peu de faits concrets montrent que les garçons bénéficient d'un privilège en se consacrant entièrement à leurs études ou que les filles ont certains avantages en raison de leur sexe. Les modèles de référence que les filles pourraient émuler au sein de leurs familles et communautés jouent un rôle important, mais ils sont peu nombreux.

Conclusion

Les matières choisies par les filles sont intimement liées à leurs aspirations professionnelles et sont tempérées par

la réalité de leurs aptitudes scolaires, l'appui financier de leur famille et les possibilités offertes par le système éducatif postsecondaire au Cameroun. La situation socioéconomique est un facteur déterminant des aspirations professionnelles des filles couvertes par la présente étude parce qu'elle réduit particulièrement les possibilités de choix des filles issues de la classe ouvrière. Le processus de prise de décisions par les filles est rationnel parce que les filles prennent en compte leur moi individuel et leurs chances de réussite. Cependant, les facteurs sociologiques qui influencent les choix des filles demeurent complexes et constituent un vrai défi. Les filles sont convaincues que la scolarisation leur permettrait d'avoir de meilleurs emplois et un avenir plus radieux. Cette conviction est soutenue par les contextes social, familial et communautaire.

Les filles ont une grande confiance aux possibilités qui leur sont offertes et s'estiment capables de réaliser leurs aspirations, en dépit de l'incapacité du système éducatif à dispenser des cours de science ouverts à tout le monde et à élaborer des programmes d'enseignement faisant appel aux technologies et destinés à la fois aux filles et aux garçons. Les matières que choisissent les filles et leurs aspirations peuvent être limitées, mais les filles tirent parti du système éducatif en vigueur pour renforcer leur présence dans toutes les professions modernes au Cameroun. Les filles sont conscientes de leurs choix et sont déterminées à «réaliser le rêve de leur mère», c'est-à-dire choisir la formation postsecondaire et les professions que leurs mères n'ont pas eu la possibilité de choisir.

Indifféremment de la spécialisation choisie par les filles, il est temps de prendre du recul et d'évaluer la contribution et le travail de la femme

au Cameroun et en Afrique en général. Après tout, c'est grâce à la détermination de plusieurs mères engagées dans le petit commerce que les enfants bénéficient d'un appui financier à l'école. Alors que les filles constituent 49,7 % des effectifs de l'établissement secondaire concerné par cette étude, le programme d'enseignement n'a aucun rapport avec leurs réalités, leurs expériences et leurs manières d'acquérir des connaissances. Au lieu de dire que les femmes «ne comptent pas», nous devrions reconnaître l'apport des femmes au développement économique. Sans nier l'importance de la contribution de la femme aux activités scientifiques et techniques, force est de reconnaître que l'insistance sur leur absence dans ces domaines peut être assimilée à une appréciation inadéquate de l'apport de la femme à la famille, à l'économie et à la société. Plus important encore, les femmes présentent d'énormes potentialités.

La présente étude montre que les filles se considèrent comme des individus dotés de certaines aptitudes et capacités, mais ces qualités s'ingèrent dans leurs aspirations au même titre que le milieu scolaire et la famille. Toutefois, les filles se battent contre les divers obstacles qui les empêchent d'avoir accès à la formation et à la profession qu'elles désirent. En particulier, que les filles soient issues de l'élite ou de la classe ouvrière ou qu'elles aspirent à faire les humanités ou les sciences, elles font montre de beaucoup de doigté en choisissant leurs matières, compte tenu des exigences intellectuelles, émotionnelles et matérielles. En somme, l'idée que les filles se font du processus éducatif continue de subir l'influence des politiques officielles, des croyances sociales et culturelles et des traditions, ainsi que des disparités socioéconomiques prévalant au Cameroun.

Références bibliographiques

- Blakemore, K., & Cooksey, B. (1981). *A sociology of education for Africa*. London: G. Allen & Unwin.
- Brock, C., & Cammish, N. (1997). *Factors affecting female participation in seven developing countries*. London: Department for International Development.
- Cammish, N. & Brock, C., (1994). State, status and status quo: Factors affecting the education of girls in Cameroon. *International Journal of Educational Development*, 14(3), 233-240.
- Diallo, A. B. (1994). *Creating a conducive environment (political and otherwise) for the schooling of girls*. A national responsibility. Nairobi: forum for African Women Educationalists.
- Donaldson, E. L. & Dixon, E. A. (1999). Retaining women in science involves more than course selection. *The Canadian Journal of Higher Education*, 25(2), 29-51.
- FEMSA (1998). Difficulties faced by girls in the study of science, mathematics and technology subjects. *UNESCO International Science, Technology and Environment Education Newsletter*, 23.
- Gray, K.C., & Herr, E. L. (1998). *Workforce education: The basics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hari, P. (1998). *Parents' and community attitudes towards girls' participation in and access to education and science, mathematics and technology (SMT) subjects*. Nairobi: African Development Education Association.
- Kithio, I. M. & Petrina, S. (2002). Gender in school-to-school transitions: How students choose career programs in technical colleges in Kenya. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(2), 21-43.
- Leigh-Doyle, S. (1991). Increasing women's participation in technical fields: A pilot project. *International Labour Review*, 130(2), 427-444.
- Mfou, R. E. (1997). *Female education in mathematics and science in Africa: Cameroon country report*. Yaoundé: FEMSA Cameroon.
- Ministère de l'Éducation nationale (MINEDUC) (1990). *Rendement interne de l'Enseignement secondaire de 1983/84 à 1986/87*. Secrétariat Général ; division de la Planification et de l'Orientation scolaires, Iveme, *Projet d'éducation de la Banque mondiale*. Yaoundé, Cameroun: CEPER.
- Seidman, A., & Anang, F. (1992). *Twenty-first century Africa: towards a new vision of self-sustainable development*. NJ: Africa World Press, Inc.
- Torto, R. (1998). *Extracurricular and out of school factors affecting girls' participation and performance in SMT subjects: (Home/community factors; Distance from school; Safety; Time use)*. Nairobi: FEMSA.
- Visvanathan, N., Duggan, L., Nisonoff, L., & Wiegiersma, N. (éd.). (1997). *The women, gender and development reader*. Halifax, NS: Fernwood.
- Walker, A. (19983). *In search of our mothers' gardens: womanist prose*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Perspectives de la méthode de l'auto-investigation critique par le praticien dans la promotion de l'équité entre les sexes dans l'enseignement et l'apprentissage

Par M. Temechegn Engida

Administrateur de programme, UNESCO-IIRCA

B.P. 2305, Addis Abeba, Ethiopie

E-mail etemechegn@unesco-iicba.org

Les travaux de recherche montrent que l'éducation des filles est nettement d'un moindre niveau par rapport à celle des garçons, notamment dans les matières scientifiques. Une étude menée à petite échelle par Scrimgeour (1993) montre que les différences entre les résultats scolaires des garçons et ceux des filles ne se limitent pas aux matières scientifiques. Scrimgeour a observé des enseignants et enseignantes pendant qu'ils dispensaient normalement des cours d'anglais, de mathématiques, d'histoire et de géographie. Chaque cours réunissait des garçons et des filles, tel que prévu par les responsables de l'établissement scolaire. Cette étude visait à établir s'il existait des disparités entre les sexes dans les échanges formels et informels entre les enseignants et les élèves. Elle montre que les garçons ont de meilleurs résultats que les filles dans toutes les matières couvertes par l'étude ; et que, dans l'ensemble, les échanges verbaux en classe et le contenu des cours favorisent les garçons. Cette conclusion est vraie pour toutes les matières et les différents types d'interaction.

Temechegn (2000) a effectué une étude comparative de l'aptitude spatiale des garçons et des filles dans les écoles allemandes et éthiopiennes (niveaux 7 à 12). L'un des objectifs de cette étude était d'identifier la tendance des disparités entre les sexes au niveau de l'aptitude spatiale des garçons et des filles dans les deux cultures/pays. La taille de l'échantillon des élèves dans les écoles éthiopiennes (publiques et privées) était de 762 (dont 424 garçons et 338 filles). Un échantillon de même taille a été sélectionné dans les écoles allemandes (Gymnasium et Realschule). Tous les élèves ont subi un test d'aptitude spatiale. Les résultats obtenus montrent que : i) dans les écoles allemandes, les garçons dépassent de loin les filles quant à leur capacité à se figurer des objets à trois dimensions

représentés dans des diagrammes à deux dimensions (tel que mesuré par le test d'aptitude spatiale papier crayon). Dans les écoles éthiopiennes, les garçons ont eu des résultats meilleurs que ceux des filles, mais la différence n'est pas considérable du point de vue statistique, en particulier dans les classes de niveau inférieur. Les résultats meilleurs obtenus par les garçons montrent, toutefois, qu'il existe encore des disparités entre les sexes dans les tests d'aptitude et qu'il faut mener des travaux de recherche supplémentaires à ce sujet. Une analyse détaillée des données sur l'Ethiopie montre que, comparativement, les disparités entre les sexes sont plus prononcées dans les écoles privées que dans les écoles publiques (Temechegn, 2003).

Les disparités entre les sexes en matière d'apprentissage ont des conséquences. Par exemple, les mauvais résultats scolaires se traduisent au plan des disparités entre les sexes par l'attitude que les élèves affichent à l'égard des matières scientifiques et le nombre d'élèves inscrits dans les différentes filières (Baker, 2000). Il est évident que ces disparités ne s'expliquent pas uniquement par ce qui se passe dans la salle de classe. Cependant, de nombreuses attitudes des enseignants et les approches pédagogiques que ceux-ci adoptent contribuent à de telles disparités, souvent de manière non intentionnelle. Néanmoins, il s'ensuit des inégalités entre les sexes en matière d'éducation qui empêchent les filles de choisir des matières susceptibles de leur donner accès à certaines professions.

L'argument avancé dans ce bref article est que les enseignants eux-mêmes peuvent contribuer substantiellement, dans la salle de classe, à l'instauration de la parité entre les sexes. Cet objectif peut être atteint si les enseignants commencent à remettre en question leurs méthodes pédagogiques et tentent

de faire face aux problèmes auxquels ils sont confrontés. En d'autres termes, la méthode de l'auto-investigation critique par le praticien (CPI) serait d'une grande utilité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Il faut cependant relever que cette méthode ne vise pas à faire face uniquement aux problèmes des disparités entre les sexes ; elle vise plutôt à résoudre la plupart des problèmes qui se posent dans la salle de classe. Ces problèmes et d'autres aspects de la CPI seront abordés dans les pages suivantes, avec un accent particulier sur l'apport de la CPI à l'instauration de l'égalité entre les sexes dans la salle de classe.

La CPI

Comme le relève Dahlstrom (2004), la CPI met l'accent sur les pratiques de la personne qui effectue l'investigation. Elle ne se contente pas de collecter des informations sur les pratiques de la personne enquêtée, mais elle s'appuie également sur les pratiques de la personne qui effectue l'enquête. Elle tire donc parti des expériences et des pratiques accumulées dans des domaines tels que la recherche orientée vers l'action, la réflexion, le constructivisme social et la théorie critique. «En somme, elle commence par l'analyse contextuelle et se poursuit par des pratiques de réflexion et la formulation d'une nouvelle notion qui est rendue officielle et diffusée par une banque de connaissances bien documentée» (Dahlstrom, 2004 :2).

Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, la CPI est considérée comme une recherche 'interne' effectuée par des praticiens (enseignants) qui utilisent leurs propres salles de classe (ou établissements scolaires). L'objectif visé ici est d'étudier une situation réelle dans la salle de classe (ou l'établissement scolaire) afin d'améliorer la qualité des interventions et les résultats obtenus

(Temechegn, 2004). Le véritable problème qui se pose pour l'enseignant permettra de définir le point sensible de l'enquête et de faire son analyse contextuelle. Dans ce cas, le praticien/enseignant élabore un plan d'action/intervention qui définit la solution concrète qu'il/elle propose. Ce plan d'action/intervention sera mis en œuvre dans le contexte réel de l'enseignant (praticien) et son incidence, par exemple sur l'apprentissage par les élèves, fera l'objet d'un suivi.

Etant donné que l'investigation menée par l'enseignant associe de nombreux partenaires tels que la plupart de ses collègues, les élèves, les chefs d'établissement scolaire et leurs adjoints, et même les parents, l'impact de la CPI dépend dans une large mesure du consentement et de la libre participation appropriée de ces partenaires. Lorsqu'elle est bien appliquée, la CPI constitue un abandon des principes et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage fondés sur l'ancienne recherche scolaire 'externe' et les principes et méthodes d'enseignement et d'apprentissage y relatifs. Nous pouvons également dire qu'il s'agit d'une approche démocratique visant à renforcer les relations dans l'établissement scolaire et la salle de classe.

La CPI et la parité entre les sexes dans l'enseignement et l'apprentissage

La CPI, en tant qu'approche de la recherche, est un moyen extrêmement important de recueillir des informations sur l'établissement scolaire et la salle de classe. A cet égard, Cochran-Smith et Lytle (1993) affirment que «l'investigation menée par un enseignant ou par un collectif d'enseignants chercheurs permet de réadapter les relations aux connaissances et aux intermédiaires des connaissances, tout en soulignant la nécessité de redéfinir la notion de base de connaissances indispensables à l'enseignement... Les enseignants devraient figurer parmi les personnes qui sont autorisées à connaître, c'est-à-dire, promouvoir les connaissances... sur l'enseignement, l'apprentissage et la scolarisation» (p. 43).

L'une des implications en est que si les disparités entre les sexes dans la salle de classe constituent,

par exemple, le point sensible, alors les enseignants eux-mêmes mèneront l'enquête sur ce problème, en même temps que les personnes chargées de l'élaboration et de la mise en œuvre des plans d'action/intervention dans la salle de classe. En d'autres termes, dans ce cas particulier, la CPI amène les enseignants à appliquer leurs moyens d'acquisition de connaissances et les connaissances qu'ils peuvent acquérir grâce à la subjectivité constante de la notion de parité entre les sexes.

Il est évident que les enseignants doivent suivre une formation pour tirer parti de cette subjectivité. C'est en fait l'intention du programme de **Maîtrise en éducation, option auto-investigation par le praticien**, organisé depuis mars 2003 à l'intention de 26 formateurs d'enseignants de six universités éthiopiennes, avec l'appui de l'UNESCO-IIRCA et en collaboration avec l'Université d'Umea (Suède). Les formateurs d'enseignants sont spécialisés dans différentes matières et devraient, à la fin de leur formation, être capables de sensibiliser et de former les enseignants du primaire et du secondaire pour en faire des enquêteurs autocritiques et critiques. A ce stade, les formateurs d'enseignants enquêtent sur leurs propres pratiques dans la salle de classe.

Il convient de relever que l'enseignement (et l'apprentissage) axé(s) sur la promotion de la parité

entre les sexes est une tâche difficile. Comme le souligne la revue des travaux antérieurs effectuée par Berge et Ve (2000) sur la recherche orientée vers l'action et la parité entre les sexes, il existe des projets résolument plus féministes qui visent à changer le rapport de forces. La plupart de ces projets sont consacrés à la sensibilisation des enseignants et des élèves et au renforcement de l'autonomie des filles. Les retombées de ces projets montrent que les enseignants maîtrisent mieux les spécificités liées à chaque sexe et que les garçons deviennent moins hostiles dans certaines situations. Cependant, des rapports ou des tableaux comparatifs ne sont pas établis pour ce qui est des moments où intervient le changement dans le rapport des forces entre les sexes dans les salles de classe locales. Dans ces projets, les enseignants n'enquêtent pas eux-mêmes sur leurs propres pratiques et, par conséquent, «l'analyse de la manière dont la parité entre les sexes est instaurée et dont les personnes sont soutenues ou se positionnent pendant ces processus fait curieusement défaut» (Berge et Ve, 2004:4).

La CPI met par ailleurs l'accent sur l'analyse contextuelle et l'amélioration des pratiques personnelles. L'analyse contextuelle repose non seulement sur l'analyse des pratiques personnelles, mais aussi sur l'analyse de la politique en tant que moyen d'identifier le degré de liberté d'action, ainsi que sur le développement d'une perspective





intellectuelle qui aidera les enseignants dans leurs enquêtes en vue de l'abandon de la culture de reproches et de la promotion de l'auto-réflexion, par les enseignants, sur leurs propres pratiques (Dahlstrom, 2004).

Comme nous l'avons relevé au début, la CPI s'appuie, entre autres, sur les expériences et les pratiques de la recherche orientée vers l'action. Il convient de noter que les processus de promotion de la parité entre les sexes et de création de cadres scolaires propices à l'émancipation de la femme sont complexes. En associant la CPI et les diverses perceptions de la parité entre les sexes, il est nécessaire de conceptualiser la recherche orientée vers l'action sur la parité entre les sexes comme une quête d'équilibre. Comme le déclarent Berge et Ve (2000), le processus de recherche orientée vers l'action et le changement (c'est-à-dire la parité entre les sexes), lorsqu'il a lieu, inclut des moments d'équité et des moments de normalisation.

Les moments d'équité renvoient ici aux moments où une personne sait que les rapports hommes-femmes existent et peuvent subir des transformations. Les tentatives pour surmonter les obstacles à la parité entre les sexes en sont les dernières conséquences. L'expérience des enseignants prime pour permettre aux garçons et aux filles de

constater et de reconnaître qu'il y a parité entre les sexes dans la salle de classe. Les moments d'équité renvoient aussi aux efforts pédagogiques déployés pour promouvoir l'objectif à long terme de parité entre les sexes

Les «moments de normalisation» renvoient à la résistance explicite et implicite à ces tentatives de redéfinition de la masculinité et de la féminité normales, ainsi que des rapports hommes-femmes normaux dans le contexte spécifique de la salle de classe (Berge et Ve, 2000:32).

Il est intéressant et instructif de voir comment les auteurs décrivent, exemples concrets à l'appui, le concept de 'moments de normalisation'. Prenons le cas de cette enseignante observée dans une salle de classe. Pour décrire une fille qui, à son avis, se comportait mal, l'enseignante a dit: «Elle est une véritable catastrophe!» Pourtant, la fille 's'est mal comportée' juste parce qu'elle a revendiqué une place dans la salle de classe. Certaines autres enseignantes également perturbées par des filles qui s'employaient à obtenir un avantage en classe, ont confirmé ce point de vue. Ce qui est surprenant, c'est que toutes ces enseignantes contribuent à l'élaboration des stratégies de promotion de la parité entre les sexes dans le cadre du projet de Berge et Ve. La question qui se pose est

la suivante: Pourquoi ces enseignantes semblent-elles aller à l'encontre de leur propre intention qui est de donner plus d'espace aux filles dans la salle de classe? Selon Berge et Ve (2000), ces enseignantes vont à l'encontre de leur propre intention parce qu'elles sont influencées par des symboles liés au sexe qui font partie intégrante d'elles-mêmes. Ces femmes «ont peur et se sentent mal à l'aise lorsque des mesures et des stratégies visant le changement semblent atteindre une limite discursive. C'est pourquoi... il existe des moments où les enseignantes semblent agir consciemment ou inconsciemment contre leur propre volonté de changement» (p. 37). C'est ce que l'on entend par 'moments de normalisation' qui montrent comment la 'féminité' et la 'masculinité' fonctionnent pour compromettre la parité entre les sexes.

La CPI pour promouvoir la parité entre les sexes dans l'enseignement et l'apprentissage doit ainsi chercher à établir un équilibre entre les deux moments et à opérer le changement tant souhaité pour éliminer les disparités entre les sexes qui est un vieux problème de société. Dans la salle de classe, les disparités entre les sexes peuvent s'accroître par des moyens tels que:

- **L'interaction entre l'enseignant et les élèves:** il peut s'agir de n'importe quel type d'interaction favorisant les garçons.
- **La constitution de groupes d'élèves:** la simple constitution de groupes sans distinction de sexe ne concourt pas nécessairement à la promotion de bons rapports hommes-femmes et ne dissipe pas les stéréotypes; la dynamique de groupe renforce souvent les stéréotypes.
- **L'environnement de la salle de classe:** par exemple, une salle de classe caractérisée par le strict respect des règles, l'organisation hautement structurée des leçons, avec un grand contrôle exercé par l'enseignant. Les garçons et les filles réagissent différemment à un tel environnement.
- **Le matériel didactique, les thèmes et les activités pédagogiques:** par exemple, la plupart des filles n'aiment pas être testées individuellement.

La liste des problèmes ci-dessus (domaines sensibles) montre que les enseignants ont beaucoup d'enquêtes à mener eux-mêmes pour induire les changements permettant de réduire les disparités entre les sexes dans leur propre salle de classe. Leurs plans d'action/intervention et les effets escomptés devraient dépendre du contexte réel, par exemple la matière qu'ils enseignent et la classe qu'ils tiennent, l'effectif

des élèves, la coopération avec les collègues enseignants et les dirigeants de l'établissement scolaire, la nature des rapports entre les enseignants et les parents, le degré de franchise académique accordée aux enseignants et aux établissements scolaires, la sensibilisation des élèves sur les disparités entre les sexes, etc....

Les possibilités offertes par la CPI dans la promotion d'un enseignement

et d'un apprentissage contribuant à la promotion de la parité entre les sexes sont énormes et constituent un véritable défi, comme nous pouvons le déduire du présent article. L'attrait de l'approche réside donc dans la gamme des domaines d'enquêtes essentiels, le défi à relever étant d'instaurer des changements et des améliorations dans la pratique réelle.

Références bibliographiques

- Baker, D. (2000). Teaching for Gender Difference. Research Matters – to the Science Teacher.
- Berge, B. M. Et Ve, H. (2000). Action Research for Gender Equity. Buckingham, Open University Press.
- Cochran-Smith, M. Et Lytle, S. (1993). Inside/outside: teacher Research and Knowledge. New York, teachers college Press.
- Dahlstrom, L. (2004). Critical Practitioner Inquiry: Working against the Grain. *CPI Newsletter*, vol. 1, no. 1.
- Scrimgeour, R. (1993). Gender Bias in the Classroom. *Research in Education*, No. 52, Spring.
- Temehegn Engida (2000). Structural Chemistry and Spatial Ability in Chemical Education: A Case of Selected German and Ethiopian Schools. Unpublished dissertation, University of Muenster, Germany.
- Temehegn Engida (2003). Spatial Ability of Students in Selected Addis Ababa Schools. *IER FLAMBEAU*, vol. 10, no. 2.
- Temehegn Engida (2004). Critical Issues in Practitioner/Action Research. *CPI Newsletter*, vol. 1, no. 1.
- Temehegn Engida (2003). Spatial Ability of Students in Selected Addis Ababa Schools. *IER FLAMBEAU*, vol. 10, no. 2.
- Temehegn Engida (2004). Critical Issues in Practitioner/Action Research. *CPI Newsletter*, vol. 1, no. 1.

Points of view

Application des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage : Un expert en TIC parle de son expérience et des perspectives pour la parité entre les sexes dans la salle de classe

“ Il est nécessaire de mettre un accent sur les spécificités de chaque sexe dans le domaine des technologies de l'information et de la communication non seulement pour prévenir l'impact négatif de la révolution numérique sur la parité entre les sexes ou la pérennisation des inégalités et de la discrimination actuelles, mais aussi pour garantir aux femmes un accès plus équitable aux avantages des technologies de l'information et de la communication et s'assurer que celles-ci deviennent un outil indispensable à la responsabilisation des femmes et à la promotion de la parité entre les sexes. ”

Kofi Annan, Secrétaire général des Nations Unies

L'espoir de développement socioculturel des communautés et des individus repose sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Lorsqu'elles sont utilisées de manière appropriée, elles peuvent favoriser l'apprentissage et permettre de combler les déficits observés dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves dans la salle de classe. Elles peuvent également permettre aux femmes et aux filles d'avoir accès à de nouvelles professions, de renforcer leurs compétences et de saisir les opportunités d'autodéveloppement, de stabilité familiale et de leadership démocratique. Par le biais de cours d'éducation à distance, de bibliothèques électroniques, de CD Rom, de textes imprimés et d'autres activités technologiques, l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) œuvre de concert avec les ministères de l'Education, les institutions et les écoles de formation d'enseignants, les départements d'éducation des universités, pour renforcer leurs capacités individuelles et institutionnelles à élaborer des systèmes et des services qui intègrent la formation dans le domaine des TIC et le développement de celles-ci dans les pays africains.

Tout en reconnaissant l'importance de l'apprentissage faisant appel aux technologies en cette ère du numérique et de la mondialisation, l'IIRCA est également convaincu qu'un tel apprentissage peut, dans certains cas, renforcer plutôt les disparités entre les sexes en matière d'éducation et pérenniser les inégalités systématiques dans l'accès aux connaissances en classe et dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves. Dans les paragraphes qui suivent, un expert en formation dans le domaine des TIC partage l'expérience qu'il a accumulée sur l'intégration des technologies dans l'enseignement en classe.

L'expérience que j'ai accumulée, en tant qu'enseignant des TIC, m'a amené à constater que ces nouveaux outils peuvent donner aux sans voix la possibilité de s'exprimer, mais aussi de devenir un nouveau sujet de discrimination qui élargit le fossé qui existe déjà entre les hommes et les femmes. Les TIC peuvent permettre aux personnes physiques, notamment les filles qui accusent encore du retard dans certains domaines, de tirer parti de leurs connaissances spécifiques et de renforcer les domaines dans lesquels elles ont des aptitudes particulières, sous réserve cependant et dans une grande mesure de la compréhension des modèles sociaux qui sous-tendent l'utilisation des TIC et de la promotion de politiques et pratiques susceptibles de mettre les TIC au service de la parité entre les sexes.

Quand j'étais en poste à Tunis, j'ai posé à mes élèves la question de savoir pourquoi ils ont décidé de suivre des cours d'informatique. Les filles et les garçons ont en général répondu de deux manières à cette question. Les garçons ont mis l'accent sur le fait qu'ils ont naturellement l'habitude d'utiliser ce type d'outils, qu'ils maîtrisent les questions d'ordre technique et qu'ils tiennent compte des opportunités que les TIC peuvent leur offrir. Par contre, les filles ont estimé que les TIC sont beaucoup plus un moyen de parvenir à une fin; quelque chose qui pourrait leur offrir la possibilité d'avoir un meilleur emploi, et un outil de communication.

De même, pendant les travaux pratiques, les garçons et les filles ont adopté des approches différentes de l'apprentissage et des exercices faisant appel aux technologies. En général, les garçons prenaient le dessus sur les filles lorsqu'ils avaient des exercices communs à faire. A titre d'exemple, lorsqu'un garçon et une fille étaient appelés à utiliser le même ordinateur pour faire un exercice pratique, le garçon n'acceptait pas de libérer la souris. Les garçons dominaient et traçaient la voie à suivre pour résoudre des problèmes ponctuels, même lorsqu'il revenait à leurs camarades filles d'utiliser l'ordinateur. Il était intrigant de constater que les filles cédaient généralement leur place aux garçons, laissant ainsi passer la possibilité de s'exercer et d'apprendre à utiliser les programmes et les outils. Dans la salle de classe, les ordinateurs étaient

invariablement considérés comme des outils destinés aux garçons et aux hommes, ce qui avait un impact sur l'apprentissage par les garçons et les filles.

La pérennisation de la conception erronée que les ordinateurs ou les équipements techniques sont des *jouets réservés aux garçons*, s'enracine solidement dans la culture des domaines scientifique et technique et se transpose dans la culture de l'enseignement faisant appel aux technologies et même dans l'esprit des parents, des enseignants et des élèves. C'est l'une des raisons des disparités entre les sexes observées dans le secteur des TIC, conjuguées à d'autres inégalités limitant l'accès des femmes aux domaines scientifique et technique dans l'éducation et la vie professionnelle. Le prestige des ordinateurs est encore trop ancré dans un paradigme sociotechnique qui empêche les femmes et les filles d'en tirer pleinement avantage. L'ordinateur est souvent considéré comme un objet technique qui a besoin de puces et de câbles pour être assemblé et d'un code pour fonctionner. Il est considéré comme relevant d'un domaine scientifique dominé par les hommes et auquel les femmes n'ont accès que de temps à autre.

La recherche corrobore ce chauvinisme, comme le relève la Banque mondiale dans son rapport de 2001 qui affirme que très tôt, les filles sont «découragées» par la nature fortement «masculine» de la technologie. Elles rejettent, par exemple, les jeux sur ordinateur parce qu'ils sont violents, redondants et fastidieux (et il faut relever que cette perception est renforcée par la prédominance du caractère masculin de la plupart de ces outils récréatifs); elles rejettent aussi l'obsession non sociale mais technique qu'elles éprouvent à l'égard de leurs camarades de classe garçons. En conséquence, les filles sont moins à l'aise avec les ordinateurs. A la faveur de l'introduction des interfaces conviviales et du Web, les TIC ont perdu leur apparence impersonnelle et technique pour devenir surtout un outil de communication et de conception qui peut s'adapter aux différents types d'interaction et servir des fins indéfinies.

En tant qu'enseignant des TIC, j'essaie de promouvoir des approches tenant compte de tous les deux sexes dans l'apprentissage et l'enseignement

faisant appel aux technologies. Au début, je mets l'accent sur les aspects des TIC relatifs à la communication et j'essaie de placer les technologies dans un contexte plus vaste de la société, du travail et de l'histoire. Lorsque les filles de ma classe ont commencé à considérer l'ordinateur beaucoup plus comme un outil pratique, elles sont devenues plus motivées et prêtes à les utiliser pour l'auto-apprentissage. Elles se sont rendu compte que certaines informations de l'Internet concernaient leur école, leur vie et leur avenir. Par exemple, les filles de ma classe, comparativement aux garçons, utilisaient généralement les ordinateurs d'une manière plus utile. World Link (2002) affirme que lorsque les filles ont accès aux ordinateurs, elles les utilisent davantage pour la recherche universitaire et la communication, ce qui améliore leur sens du discernement et leurs aptitudes à communiquer. Par ailleurs, la réalité socioculturelle des élèves concernés ne leur offre pas la possibilité de trouver des informations sur des sujets tels que la reproduction et la sexualité, ou encore de communiquer avec des filles et des garçons de leur âge face-à-face et/ou par des voies non électroniques. Dans ces cas, les TIC se présentent comme les seules ressources que les filles et les femmes pourraient utiliser pour améliorer leurs connaissances du monde et se mettre à acquérir des connaissances indispensables à la vie courante telles que l'affirmation de soi.

Comme le reconnaît à juste titre l'UNESCO(2003), le facteur indispensable pour mettre les TIC au service de la parité entre les sexes est la démonstration de la pertinence des TIC pour les matières scolaires et la vie des élèves qui y ont accès. Les femmes et les filles doivent connaître les moyens par lesquels elles et leurs communautés peuvent tirer parti des TIC. Les organisations qui jouent déjà un rôle louable et honorable auprès des femmes et des filles doivent être des chefs de file dans l'application des TIC ainsi que dans la formation et le renforcement des capacités dans le domaine des TIC, d'autant plus que ces organisations sont les gardiennes du savoir. Cela est indispensable pour favoriser l'équité dans l'enseignement et l'apprentissage et pour inciter plus de filles à choisir les filières où les femmes ne sont pas bien représentées.

Programmes d'éducation à distance

Au cours de ces dernières années, l'IIRCA, en collaboration avec les Etats membres, a mis sur pied une série de projets de formation à distance visant à renforcer les capacités des principales institutions de formation d'enseignants, afin d'améliorer la qualité et d'augmenter le nombre des enseignants. Les projets d'éducation à distance initiés en 1999 par l'IIRCA ont pour principal objectif d'améliorer la capacité des Etats membres africains à utiliser l'éducation à distance (ED) pour dispenser des programmes de formation de qualité des enseignants avant la prise de service et en cours d'emploi. Le projet, exécuté avec la collaboration de l'*Indira Gandhi National Open University* (IGNOU), assure la formation des spécialistes de l'ED des principales institutions de formation d'enseignants des Etats membres. Six pays africains, à savoir l'Ethiopie, la Gambie, le Ghana, le Liberia, Madagascar et la Sierra Léone ont jusqu'ici bénéficié de ce programme de formation des personnels de la section de l'éducation à distance de leurs institutions respectives de formation d'enseignants. A ce jour, 274 candidats venus de 42 institutions de formation d'enseignants de ces pays sont inscrits au diplôme d'études universitaires supérieures en éducation à distance (PGDDE), alors que 26 étudiants sont inscrits en maîtrise en éducation à distance (MADE) en Ethiopie et au Liberia.

Atelier destiné aux étudiants de MADE

Un atelier d'orientation académique a été organisé du 17 au 21 janvier 2005 à Addis Abeba, en Ethiopie, à l'intention des étudiants de maîtrise en éducation à distance (MADE). Dix étudiants sur les treize inscrits ont pris part à cet atelier d'orientation. Deux personnes ressources venues de l'IGNOU (le Dr P.K. Biswas et le Dr Mahdu Parhar) ont également

pris part à cet atelier et ont contribué à son animation. Cet atelier a permis des échanges sur les exigences et le calendrier du programme, les attentes des participants et celles de l'IGNOU. Il a également été l'occasion d'examiner les voies et moyens les meilleurs d'harmoniser les diverses attentes et de résoudre les problèmes administratifs et académiques éventuels.

Atelier destiné aux étudiants de PGDDE

Pour assurer la poursuite de la formation des spécialistes de l'éducation à distance (ED), au terme des projets PGDDE et MADE de l'IIRCA, un programme a été élaboré en vue de l'adoption et de l'intégration du contenu de ces programmes d'études universitaires supérieures et de maîtrise en ED dans les programmes d'enseignement et de formation ordinaires de certaines universités nationales des Etats membres africains.

A cette fin et avec l'appui et la collaboration de l'IIRCA, de l'IGNOU et du *College of Education*, l'Université d'Addis Abeba (AAU) a organisé un atelier d'orientation académique en décembre 2004 à Addis Abeba, à l'intention de la cinquième promotion des étudiants éthiopiens postulant le diplôme d'études universitaires supérieures en ED. Le Professeur Santosh Panda, personne ressource de l'IGNOU, a dirigé l'atelier conjointement avec trois encadreurs nationaux de l'AAU. Ces derniers ont été retenus parmi les encadreurs en ED formés par l'IIRCA, avec l'appui de l'IGNOU. L'atelier d'orientation académique avait pour but d'aider les étudiants à résoudre leurs problèmes académiques et administratifs et de leur donner des conseils sur les techniques d'études et les stratégies d'apprentissage qui peuvent être appliquées pour étudier à distance de manière efficace et efficace.

Visite à l'IGNOU

Une délégation constituée d'encadreurs nationaux du programme d'études universitaires supérieures en ED, du professeur Andrias Eshete, Président de l'AAU, et d'autres responsables universitaires, a visité l'IGNOU, du 19 au 27 janvier 2005. Un membre du personnel de l'IIRCA a accompagné la délégation pour faciliter le déroulement de la visite qui avait pour but de permettre aux responsables de l'AAU de s'imprégner de la riche expérience de l'IGNOU dans le domaine de l'éducation à distance, d'amener les autorités à reconnaître et apprécier à sa juste valeur ce qu'exige la création d'un système à grande échelle de téléenseignement, de conclure avec l'AAU un accord sur l'intégration des programmes PGDDE/MADE, et d'identifier les domaines de coopération éventuels.

La délégation a visité la Faculté des sciences de l'éducation, la Faculté d'informatique et de technologie, le Centre média, le Centre de production et de distribution du matériel, le Centre d'appui aux étudiants, la division de la planification et du développement, la Division chargée des centres régionaux, la bibliothèque et quelques centres régionaux. Elle a également tenu des réunions avec les doyens des facultés et les directeurs des départements et des centres visités.

Un projet de protocole d'accord a été élaboré pendant cette visite pour régir la coopération entre les deux universités en vue de l'intégration future des programmes PGDDE/MADE dans



les programmes de l'AAU. Le Recteur de l'AAU a accueilli favorablement ce projet de protocole d'accord et promis de le soumettre à l'approbation du président du Conseil d'administration de l'IGNOU. Après cette approbation, les deux parties signeront et entérineront officiellement le protocole d'accord de coopération.

Conseil d'administration de l'IIRCA

Le Conseil d'administration de l'IIRCA s'est tenu le 14 janvier 2005 au Cap, en Afrique du Sud, à l'invitation du Gouvernement sud-africain. Cette rencontre a enregistré la participation de sept membres du Conseil, dont les représentants de l'Union africaine, du PNUD, de l'UNICEF, de l'Égypte, de la République d'Afrique du Sud, du Mozambique, ainsi que de l'ancienne Directrice de l'IIRCA et de cinq membres du personnel de l'IIRCA.

A cette occasion, l'IIRCA a présenté un rapport d'activités pour la période d'août 2003 à décembre 2004. Il a également présenté un rapport financier et un plan stratégique pour 2005-2008 qui constituait le principal point à l'ordre du jour de la session du Conseil d'administration. Lors de l'échange de vues qui a suivi, il a été proposé que l'IIRCA mette l'accent sur le renforcement des capacités des institutions et pas seulement des individus, et qu'il élabore des stratégies de mobilisation des ressources, adopte une approche rigoureuse, fixe un ordre de priorité dans les domaines d'action

envisagés et instaure des partenariats fructueux. L'autre point important inscrit à l'ordre du jour concernait la reconduction des membres du Conseil dont le mandat avait expiré ou était sur le point d'expirer. Enfin, les membres du Conseil d'administration ont dit au revoir à Mme Fay Chung, ancienne Directrice de l'IIRCA. Le prochain Conseil d'administration est prévu le 2 septembre 2005, deux jours avant la tenue de l'Assemblée générale de l'UNESCO à Paris.

Diplôme d'études universitaires supérieures en éducation, option application des TIC

Entre le 22 février et le 6 mars 2005, l'IIRCA a effectué une mission d'information dans deux pays francophones (Sénégal et Burkina Faso) pour évaluer les capacités des universités et institutions de formation d'enseignants des deux pays à diriger des programmes d'études universitaires supérieures dans le domaine de l'application des TIC, avec un appui extérieur minimal. A l'issue d'un examen minutieux de la situation, une université a été retenue dans chaque pays pour accueillir le programme d'études universitaires supérieures dans le domaine de l'application des TIC (PGDE-TIC).

L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), au Sénégal, et l'Université de Ouagadougou, au Burkina Faso, ont été choisies pour le

lancement du PGDE-TIC. L'IIRCA fournira une aide financière pour appuyer le renforcement du matériel informatique et le contenu des cours dispensés par des professeurs de l'Université de Montréal (Canada). Il organisera également des ateliers à l'intention des professeurs locaux pour leur permettre de jouer le rôle d'encadreurs au début du programme, d'acquérir les aptitudes nécessaires et de transmettre rapidement leur savoir et diriger eux-mêmes les cours par la suite. Pour garantir le renforcement des capacités locales, les universités sont appelées à intégrer ce programme dans leurs programmes ordinaires.

Projet d'école à classes de niveaux multiples

Du 19 au 26 mars 2005, un membre du personnel de l'IIRCA et un consultant, le Dr Wanna Leka, ont effectué une mission de recherche et d'évaluation dans le but de procéder à une évaluation sommaire du projet pilote d'école à classes de niveaux multiples dans la région d'Amhara, après l'évaluation du projet pilote d'Oromia en 2003. La méthode d'évaluation consistait en une entrevue avec les parents d'élèves des classes à niveaux multiples, les enseignants, les autorités scolaires du quartier de Merawi, les responsables du Bureau régional de l'éducation d'Amhara, et l'administration d'un même test d'anglais et de mathématiques aux élèves des niveaux 2 et 4 des écoles à classes de niveaux multiples et d'une école primaire classique locale. Le rapport d'évaluation devrait être finalisé en juillet 2005.

Formation préalable et formation en cours d'emploi des enseignants en Sierra Leone

Dans le cadre du programme de formation pour l'EPT, l'IIRCA a assuré avec succès le renforcement des capacités de plus de 300 enseignants et formateurs d'enseignants avant la prise de service et en cours d'emploi dans trois institutions de formation d'enseignants en Sierra Leone. La formation s'est déroulée du 18 avril au 2 mai 2005 et a enregistré la participation



de trois institutions, à savoir *Freetown Teachers College*, *Port Loko Teachers College* et *Makeni Teachers College*. L'équipe chargée de diriger l'atelier était constituée de fonctionnaires de l'IIRCA et était dirigée par le Dr Temechegn Engida. La formation portait sur les méthodes didactiques modernes, les approches théoriques et pratiques de l'apprentissage et de l'enseignement faisant appel aux technologies, les schémas de configuration et la vidéographie.

Ce programme spécial de formation visait à accélérer la réalisation des objectifs de l'EPT dans les pays sortant d'un conflit tels que la Sierra Léone. La formation a bénéficié du soutien particulier du Ministre de l'éducation, le Dr Alpha Worie, ainsi que d'autres responsables du Ministère de l'Education. Une deuxième session de formation est prévue entre septembre et octobre 2005.

Atelier de formation des encadreurs

Le programme de maîtrise en éducation, option technologies de l'information et de la communication (Med-TIC), lancé sous forme de projet pilote en janvier 2004, est proposé dans trois universités des pays d'Afrique subsaharienne, à savoir : *Cape Coast University* (Ghana), *Makerere University* (Ouganda) et *Addis Ababa University* (Ethiopie). Le projet est conçu pour aider les institutions locales à développer leurs propres outils didactiques multimédia, à acquérir et enrichir leurs aptitudes afin d'être à même de poursuivre le programme au terme du projet. Les

universités concernées sont appelées à adopter ce programme, à le faire approuver officiellement et enfin, à décerner des diplômes aux étudiants admis à l'examen de sortie.

Comme lors de l'élaboration du programme, un atelier de formation a été organisé sur l'un des modules de la Med-TIC à l'Université de Cape Coast au Ghana, du 18 au 22 avril 2005. Cette formation des encadreurs qui portait sur le module *SRX 880 : Systems and Tools for CAE Authors*, avait pour but de leur apprendre à communiquer avec les étudiants en Med-TIC de l'Université de Cape Coast. La formation a également été l'occasion pour l'IIRCA d'évaluer le niveau de mise en œuvre des programmes dans les trois universités partenaires, ainsi que les besoins, en vue d'une coordination harmonieuse des activités pour la suite du programme.

L'atelier a enregistré la participation des étudiants en Med-TIC de l'Université de Cape Coast (UCC), de plusieurs membres du personnel du Centre de formation continue de l'UCC et des encadreurs des deux autres institutions partenaires.

Atelier sur le PGDE-TIC

L'IIRCA a lancé un programme sur l'application des TIC dans l'éducation dans six pays d'Afrique subsaharienne, à savoir le Ghana, l'Ouganda, l'Ethiopie, le Soudan, le Sénégal et le Burkina Faso. L'application des TIC aux programmes d'éducation vise principalement le renforcement des capacités locales nécessaires pour mettre au point des outils informatiques destinés à la formation, à l'élaboration

et à l'adaptation des programmes d'enseignement, au transfert des compétences au personnel local, à la formation de la main d'œuvre qualifiée indispensable à l'application des TIC dans l'éducation, et à la recherche sur le terrain. Les universités locales sont appelées à adapter le programme, à le faire approuver officiellement et, enfin, à décerner des diplômes aux étudiants admis à l'examen de sortie, ce qui constitue une stratégie efficace de réalisation de l'objectif du projet.

Le projet vise la formation des formateurs d'enseignants, avec la collaboration des institutions de formation d'enseignants. L'Université de Ouagadougou (Burkina Faso) et l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal) ont été identifiées comme partenaires pour ce projet. Le premier atelier de formation a été organisé à l'Université de Ouagadougou, du 6 au 11 juin 2005.

L'atelier organisé à l'Université de Ouagadougou (UO) avait pour but de former les encadreurs des deux universités partenaires (l'UO et l'UCAD). Il a mis l'accent sur les aspects pratiques de trois modules du programme d'études universitaires supérieures dans le domaine de l'application des TIC, et a permis aux encadreurs de l'UCAD d'acquérir les aptitudes nécessaires pour communiquer avec les étudiants de PGDE-TIC de l'Université de Ouagadougou. Les modérateurs des cours, venus de l'Université de Montréal, se sont concertés sur l'évolution du PGDE-TIC, en présence du coordonnateur du projet et des encadreurs. Un programme de travail pour le reste de l'année 2005 a été élaboré au cours de cet atelier.