

Engagement des femmes dans les formations à distance en Afrique subsaharienne : obstacles et défis.

Women's engagement in distance learning in sub-Saharan Africa: obstacles and challenges

Dossou Anani Koffi Dogbe-Semanou

Institut national des Sciences de l'Éducation (INSE), Université de Lomé, Togo

Résumé

Vingt ans après Beijing, force est de constater que les femmes occupent toujours une position minoritaire en éducation et en formation. Les disparités entre les sexes qui persistent surtout dans les pays en développement sont plus prononcées encore en Afrique subsaharienne. Au nombre des solutions proposées pour résoudre ces disparités, figure souvent la formation à distance (FAD). L'observation des programmes de formation à distance passés et présents en Afrique subsaharienne montre cependant que l'engagement des femmes en FAD rencontre des obstacles. Mettre en lumière ces obstacles et identifier des leviers pouvant servir à les contourner, tels sont les objectifs que nous nous sommes donnés à travers une étude exploratoire qui a mis la focale sur des programmes passés et en cours en Afrique subsaharienne francophone. À partir des analyses de données invoquées (analyse documentaire) et des données d'entretiens, il ressort que les obstacles à l'engagement des subsahariennes dans les FAD sont liés non seulement à leur environnement socioculturel, mais aussi, et surtout au degré d'ouverture offert par les dispositifs de formation. En fait, c'est la combinaison de ces deux types de facteurs qui crée des obstacles à l'engagement des Africaines en formation à distance. Les leviers pour contourner ces obstacles semblent se trouver dans des pratiques de l'ingénierie pédagogique tournées vers une ouverture négociée des dispositifs de formation à distance.

Mots clés : engagement, femmes, formation à distance, Afrique subsaharienne

Abstract

Twenty years after Beijing, it is clear that women still occupy a minority position in education and training. Gender disparities that persist especially in developing countries are even more pronounced in sub-Saharan Africa. Among the solutions proposed to resolve these disparities is often distance learning (DL). Observing past and present distance learning programs in sub-Saharan Africa, however, shows that women's engagement in DL faces obstacles. Highlighting these obstacles and identifying levers that can be used to circumvent them are the objectives we have set through an exploratory study that has focused on past and ongoing programs in sub-Saharan francophone Africa. Based on analyzes of data (documentary analysis) and interview data, the obstacles to sub-Saharan women's involvement in distance learning are linked not only to their socio-cultural environment but also and above all to the degree of openness offered by the training devices. In fact, it is the combination of these two types of factors that creates barriers to the engagement of African women in distance education. The levers to overcome these obstacles appear to be in pedagogical engineering practices geared towards a negotiated opening of distance learning devices.

Keywords: engagement, women, distance learning, sub-Saharan Africa

I. Introduction

Du lancement à Jomtien du mouvement de l'Éducation pour tous (EPT) à la Déclaration du Millénaire des Nations Unies fixant les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) en passant par le programme d'action de Beijing, l'égalité des genres dans l'éducation apparaît comme un des invariants des orientations onusiennes. Un quart de siècle après le lancement de ce chantier d'élimination des disparités entre les sexes et à la date butoir qui a été fixée dans les OMD, force est de constater que les attentes sont loin d'être satisfaites et que la condition minoritaire des femmes en éducation et en formation est encore significative dans les pays en développement et surtout en Afrique subsaharienne.

Au-delà des facteurs socioéconomiques (pauvreté et coutume) qui sont tenus comme éléments empêchant d'atteindre la parité en éducation, les solutions proposées pour ce faire nous semblent aussi y être pour quelque chose. Ces solutions ont été souvent mises en œuvre sur la base de conjectures qui en vantent l'efficacité sans de véritables analyses basées sur de réelles expériences. Au nombre des solutions proposées pour pallier la condition minoritaire des femmes en éducation et en formation, il y a souvent la formation à distance (FAD). Beaucoup de politiques et programmes de formation à distance se sont donnés plus ou moins explicitement comme mission de favoriser l'accès des femmes à l'éducation et à la formation dans des régions où elles ne bénéficient pas des mêmes chances que les hommes (Unesco, 2003 ; Von Prümmer, Kirkup et Spronk, 1988 ; Von Prümmer, 2000, 2004). En dépit des résultats mitigés voir des échecs de nombreux projets et des études qui ont montré les limites de la formation à distance comme stratégie pour toucher les plus défavorisés, beaucoup de chercheurs continuent de voir dans les FAD un moyen pour garantir non seulement l'accès des femmes à l'éducation et à la formation, mais aussi leur autonomisation dans les pays en développement en général et en Afrique subsaharienne en particulier (Afolayan, 2015 ; Kwapong, 2007 ; Olakunlein et Ojo, 2006 ; Temitayo, 2012).

Les retours sur des expériences récentes ou en cours en Afrique subsaharienne francophone indiquent cependant une sous-représentation des femmes dans les dispositifs de formation à distance (Awokou, 2007 ; Fournier Fall, 2006 ; Loiret, 2007 ; Villeret, 2013 ; Karsenti *et al.*, 2013). Cette proportion largement minoritaire des femmes dans la formation à distance serait due aux obstacles socioculturels selon plusieurs études plus ou moins récentes (Awokou, 2007 ; Loiret, 2007 ; Villeret, 2013).

Cependant, Villeret (2013) suggère, outre cette explication socioculturelle de la sous-représentation des Africaines en FAD, une autre explication liée aux exigences mêmes du mode de formation à distance. Selon elle, il est plus difficile aux femmes de concilier activité professionnelle et vie familiale avec la formation à distance qui demande un investissement en temps important. Cette explication de la sous-représentativité des Africaines en FAD se rapproche des résultats de recherches menées en Afrique subsaharienne et dans d'autres parties du monde (Fournier et Sigot 2009 ; Kirkup et Von Prümmer, 1990 ; Mercier, Mascarenhas et Ndour, 2014 ; Von Prümmer, Kirkup et Spronk, 1988 ; Von Prümmer, 2000, 2004). En effet, Mercier *et al.* (2014) s'inspirant de Cross (1981) ont pu relever en dehors des obstacles socioéconomiques, qu'ils classent dans la catégorie des obstacles situationnels, des obstacles dispositionnels et des obstacles institutionnels qui empêchent la participation des femmes à des formations universitaires à distance. Von Prümmer et ses collègues (Kirkup et Von Prümmer, 1990 ; Von Prümmer, Kirkup et Spronk, 1988 ; Von Prümmer, 2000 ; 2004) reconnaissent également le poids des obstacles socioéconomique dans la sous-représentation des femmes en FAD dans les pays du tiers monde, mais ils ont plus axé leurs analyses sur les pratiques de l'ingénierie de formation qui font obstacle à l'accès et à la poursuite des formations à distance par les femmes. Ces analyses ont donc pu dépasser l'approche socioculturelle peu heuristique pour questionner les pratiques de l'ingénierie de formation mises en œuvre en vue d'apprécier leur efficacité et d'envisager une réingénierie plus favorable à l'engagement des femmes en formation continue.

Dans cette étude, nous nous inscrivons dans cette perspective en nous interrogeant sur les obstacles liés aux pratiques de l'ingénierie de formation à l'engagement – inscription et persévérance (Bourgeois, 1998) – des femmes dans les dispositifs de formation à distance en Afrique

subsaharienne francophone. Comprendre ces obstacles et identifier des leviers pouvant servir à les contourner sont les objectifs de la recherche exploratoire restituée dans cet article qui, après avoir succinctement exposé l'approche méthodologique adoptée, s'attarde sur les résultats et leur discussion.

II. Approche méthodologique

Notre étude est exploratoire et l'approche méthodologique adoptée est mixte (qualitative et quantitative). Nous nous sommes intéressés à des dispositifs de formation à distance ayant formé dans un passé récent ou qui forment encore en Afrique de l'Ouest francophone. Ce choix spatial est guidé par le souci de proximité avec le terrain. En termes de dispositif, il s'agit nommément :

- du dispositif de Diplôme universitaire de communicateur multimédia (DUCM) mis en œuvre par le Réseau africain francophone de formation à distance (RESAFAD) de 1998 à 2002 au Burkina Faso, au Sénégal et au Togo ;
- des FOAD soutenues par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF).

Les données utilisées sont aussi bien des données invoquées que des données suscitées. Les données invoquées sont issues des documents présentant les dispositifs et des résultats de recherche empiriques portant sur ces dispositifs. Ces données sont aussi bien quantitatives que qualitatives. Les données suscitées proviennent quant à elles des entretiens menés dans le cadre de notre recherche doctorale (Dogbe-Semanou, 2016) avec des apprenantes (cinq) ayant expérimenté ces dispositifs.

L'analyse des données obtenues s'est faite selon une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004) en ce sens que nous sommes partis des axes explicatifs (obstacles à l'entrée des FAD et obstacles à la continuation de la formation) avancés par Von Prümmer et ses collègues (Kirkup et Von Prümmer, 1990 ; Von Prümmer, Kirkup et Spronk, 1988 ; Von Prümmer, 2004) pour dégager des thématiques à repérer dans les données tout en demeurant attentif à de nouveaux éléments explicatifs qui peuvent émerger de celles-ci.

III. Résultats

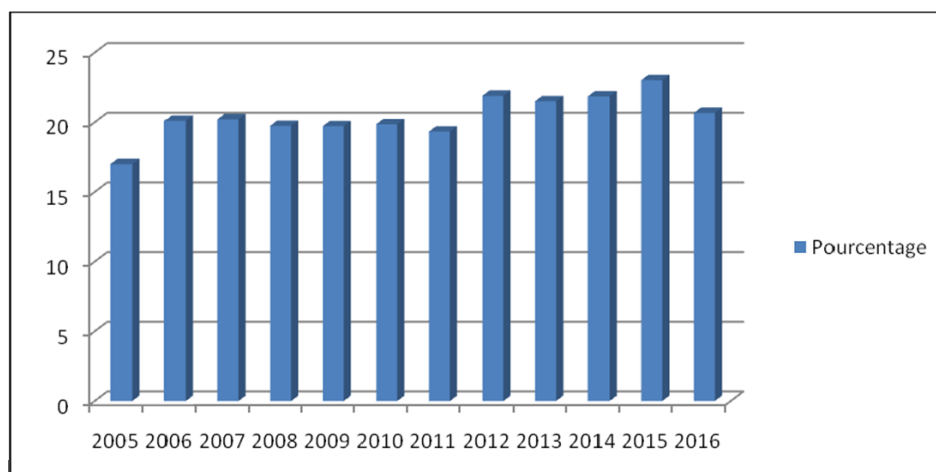
A. Obstacles à l'engagement des subsahariennes francophones en FAD

Les axes explicatifs avancés par les auteurs que nous avons consultés et l'analyse des données recueillies nous permettent de regrouper les obstacles à l'engagement des femmes en Afrique subsaharienne francophone dans les dispositifs de formation à distance en deux catégories. Il y a d'un côté les obstacles à l'entrée qui handicapent l'inscription des femmes dans les FAD, et de l'autre les obstacles liés au fonctionnement de ce mode de formation qui empêchent les femmes d'y persévérer.

1. Obstacles à l'entrée

Le dispositif du DUCM qui a été porté par le RESAFAD et les autres FOAD soutenues par l'AUF ont en commun un système d'entrée sélectif rigoureux (Dogbe-Semanou, 2010, 2016 ; Peraya *et al.*, 2013). La sélection à l'entrée, un moyen efficace pour minimiser l'abandon des apprenants selon les responsables de ces programmes, consiste non seulement à exiger un niveau minimum pour pouvoir candidater, mais également à ne retenir que les meilleurs candidats après parfois un entretien ou un test selon le dispositif. Cette sélection à l'entrée constitue une barrière à l'inscription des femmes dans les FAD qui y recourent ou du moins reproduit la condition minoritaire des femmes dans le système classique censé leur permettre d'acquérir le niveau minimum demandé. En ce sens, plus un dispositif de formation à distance exige un niveau élevé à l'entrée (Bac + 4 et plus), moins il a des candidatures féminines et donc moins de femmes dans son effectif. L'évolution des candidatures féminines ainsi que celle des candidates sélectionnées aux différentes FOAD soutenue par l'AUF selon les années illustrent ce constat. En effet, le bilan des appels à candidatures de 2004-2005 à 2016-2017 disponible sur le site FOAD de l'AUF (www.foad-mooc.auf.org) affiche des chiffres où les candidatures féminines demeurent en dessous du quart des candidatures et les femmes sélectionnées dépassent rarement le tiers des bénéficiaires comme le montrent les figures I et II.

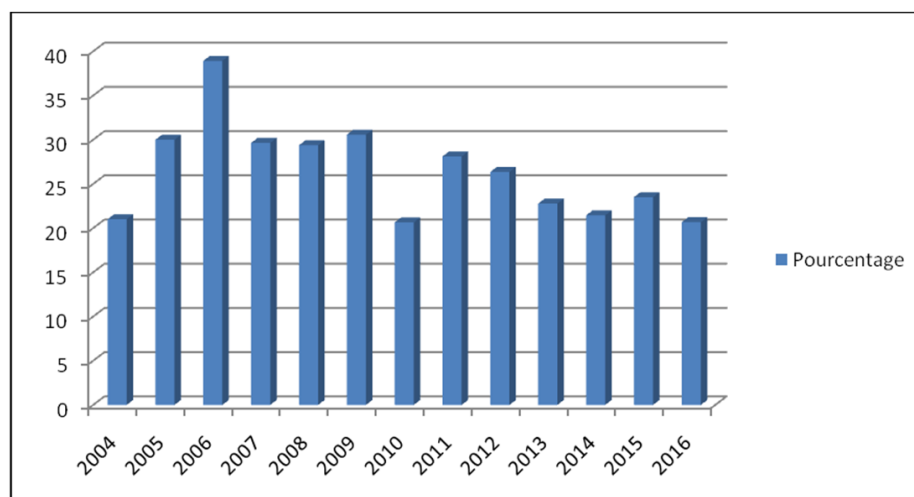
Figure 1. Proportion des candidatures féminines aux FOAD soutenues par l'AUF de 2005 à 2016 (en %)



Source : www.foad-mooc.auf.org/Bilan-des-appels-a-candidatures-de.html

La *figure 1* indique une faible candidature féminine qui connaît une première baisse en 2008. Cette baisse est à mettre en lien avec la décision de l'AUF en 2007, sur proposition de son conseil scientifique, de ne plus soutenir les diplômes du nord de niveau inférieur au master. Nous pouvons avancer, sous réserve de confirmation statistique, que le retrait d'un nombre important de programmes de Licence et de Diplôme universitaire (DU) qui correspondaient aux besoins et surtout au niveau de la cible féminine des FOAD soutenues par l'AUF a été la principale cause de la baisse des candidatures féminines en dessous de 20 % pour les années 2008, 2009, 2010 et 2011. Même la remontée observée à partir de 2012 vient d'une certaine façon confirmer cette hypothèse. En effet, 2012 correspond à l'année où les formations de niveau licence sélectionnées suite à l'appel à projets FOAD 2010 ont été mises en œuvre, c'est également l'année où l'offre de diplômes du Sud (où l'on retrouve plus de licences) a dépassé celle du Nord (Villeret, 2013). La suite logique de cette faible candidature féminine est que parmi les bénéficiaires des FOAD, « malgré une politique résolument volontariste de l'AUF en la matière, les femmes restent assez largement minoritaires » (Karsenti *et al.*, 2013, p.49).

Figure 2. Proportion des femmes bénéficiaires des FOAD soutenues par l'AUF par rapport à l'ensemble des bénéficiaires de 2004 à 2016



Source : www.foad-mooc.auf.org/Bilan-des-appels-a-candidatures-de.html

D'après la *figure II* c'est n'est qu'en 2006 que le nombre des femmes arrive à dépasser le tiers des candidats sélectionnés pour suivre les FOAD soutenues par l'AUF. Paradoxalement il apparaît, à travers les chiffres, que la situation ne s'améliore pas avec le temps. Les quatre dernières années affichent une baisse de la part des femmes bénéficiaires en dessous du quart qui met en évidence un autre obstacle à l'accès aux FAD : le coût de la formation.

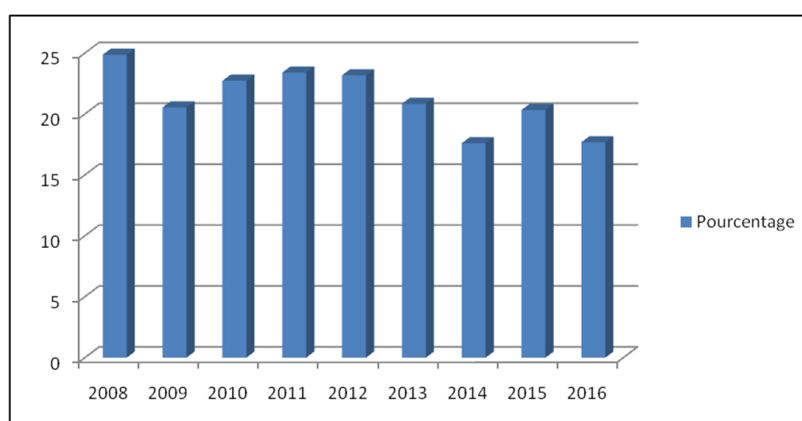
La sélection à l'entrée des FAD touchant l'Afrique subsaharienne francophone n'est donc pas seulement académique (prérequis scolaire) mais elle est également financière. Villeret (2013) avance, entre autres, pour expliquer la baisse de candidatures aux FOAD soutenues par l'AUF en 2012 ce qui suit :

une autre raison de cette baisse des candidatures est la diminution pour des raisons budgétaire, du nombre d'allocations d'études à distance offertes par l'AUF. Nous avons en effet constaté qu'il existe un effet d'attraction pour les diplômés avec allocations et donc possibilité d'une prise en charge partielle des frais de scolarité. À l'inverse, si la formation proposée n'offre pas d'allocations les candidats postulent en moins grand nombre (p. 38).

Le coût élevé des frais d'inscription constitue une barrière à l'entrée des FAD qui pénalise surtout les femmes. Au niveau des FOAD soutenues par l'AUF, même les « coûts négociés de la formation » par l'Agence avec les universités comprise entre 500 et 5300 euros (328 000 à 3 476 800 F CFA) ne sont pas à la portée de toutes les bourses (surtout féminines). « *Quand j'avais vu le coût de la formation, j'ai hésité un peu avant de m'inscrire sur le site parce que je me disais que si ma candidature passait je ne pouvais pas payer* », nous a confié une diplômée FOAD.

Elles sont donc encore très rares ces femmes qui, comme nous l'a expliqué une apprenante, en parlant de son cas, arrivent à « *s'endetter à la banque* » pour faire face au coût de leur formation à distance. Les frais d'inscription constituent donc un obstacle supplémentaire à l'entrée des FAD. Ceci transparait clairement à travers la *figure III* qui présente la proportion de femmes inscrites sans allocations aux FOAD soutenue par l'AUF.

Figure 3. Proportion des femmes bénéficiaires sans allocation des FOAD soutenues par l'AUF par rapport à l'ensemble des non allocataires de 2008 à 2016



Source : www.foad-mooc.auf.org/Bilan-des-appels-a-candidatures-de.html

Les femmes plus que les hommes ont donc du mal à supporter, sans allocation, les frais d'inscription dans les FOAD. Leur effectif n'a jamais atteint 25 % des bénéficiaires sans allocation de l'AUF comme le montre la *figure III*. Nous lisons à la suite de ces données dans les bilans successifs des appels à candidature que « la sous-représentation des femmes hors bénéficiaires de l'allocation AUF est considérable [ce qui indique] qu'il n'y a pas de prise en compte de la politique de genre du Conseil Scientifique » (www.foad-mooc.auf.org/Bilan-des-appels-a-candidature-de.html). Et il arrive fréquemment que des candidats sélectionnés se désistent finalement parce qu'ils n'ont pas pu

rassembler la somme nécessaire pour payer l'inscription. Il arrive aussi qu'avec l'allocation qui prend en charge les trois quarts des frais d'inscription, l'apprenant a du mal à honorer sa part puisqu'il doit le faire en un seul versement.

2. Obstacles à la continuation de la formation

En dehors des barrières à l'entrée, les femmes doivent faire face à certaines exigences liées au fonctionnement de la formation à distance qui constituent des facteurs limitants à leur engagement en FAD.

Le fait que la formation à distance ne se déroule pas dans des espace-temps bien circonscrits oblige à un apprentissage dans des espace-temps déjà occupés par d'autres activités (professionnelles et familiales). Cette situation oblige l'apprenant à un effort d'auto structuration pour concilier la formation avec les autres aspects de sa vie et est source de procrastination qui conduit à l'abandon en FAD. Les femmes subsahariennes francophones sont exposées à cette situation plus que les hommes comme l'indique Fournier Fall (2006) quand elle avance que « *toutes [les femmes] mentionnent la conciliation extrêmement difficile des sphères du travail et de la famille avec celle de la formation* » (p. 175). Elle a restitué dans son étude des propos de femmes sur les difficultés qu'elles ont rencontrées pour concilier leur activité d'apprentissage, leur profession et leur rôle de mère qui ne sont pas différents de ce que nos entretiens nous ont permis de recueillir au cours de notre recherche doctorale (Dogbe-Semanou, 2016).

« Il y a eu des conflits aussi bien au boulot parce qu'à certains moments on penchait beaucoup plus pour la formation alors qu'il y avait des résultats à délivrer. Côté familial aussi on était pratiquement absente. C'est vrai qu'on était là de corps, mais pas d'esprit, tout le temps c'est devant les cours [...] donc c'était pas sans heurts » nous a confié une apprenante sur son vécu d'un master soutenu par l'AUF. Si cette dernière a beaucoup « *sacrifié son entourage* » pour se consacrer à sa formation, d'autres par contre, avec des marges de manœuvre plus réduites, sont obligés de beaucoup plus se « *sacrifier personnellement* » comme cette apprenante en licence qui nous a confié : « *Souvent quand je rentre du travail, je finis tous mes travaux domestiques, les enfants se couchent, c'est en ce moment que je travaille* ».

Les difficultés rencontrées par les femmes pour concilier l'apprentissage à distance avec les autres aspects de leur existence se corsent quand les scénarii pédagogiques mis en œuvre comprennent des activités synchrones ou qui nécessitent un éloignement du lieu de résidence. Interrogée sur son appréciation du regroupement de démarrage, une apprenante qui n'a suivi qu'une partie de celui-ci en visioconférence nous a répondu en ces termes : « *J'aurais préféré être là-bas, mais c'est par rapport à ma situation que je n'ai pas fait le déplacement. [...] en ce moment, j'avais des petits enfants que je ne peux pas laisser* ». Une autre apprenante qui a vécu la même situation avance que « *c'est toujours un avantage d'aller [au regroupement]. Mais c'est les moyens financiers, c'est pas facile* ». Ces propos montrent que les femmes rencontrent aussi bien des obstacles financiers que des empêchements liés à leurs rôles familiaux quand il s'agit de participer à des regroupements qui leur demandent de s'éloigner de leur lieu de résidence. Au niveau des activités synchrones, les marges de manœuvre dont disposent les femmes ne leur permettent pas toujours de se libérer au moment des rendez-vous. Ceci explique en partie les données fournies par l'enquête longitudinale de l'AUF qui indiquent que :

Les hommes mettent davantage l'accent sur la dimension collective et collaborative dans la formation à distance avec un taux d'adhésion aux propositions concernant cet aspect plus élevé que celui des femmes. A contrario, les femmes perçoivent la FOAD comme un mode d'apprentissage plus individuel que les hommes (Karsenti *et al.*, 2013).

De plus la bonne participation aux activités synchrones et collaboratives demande un accès aux TIC et une compétence dans leurs usages. Or sur ce plan encore les résultats de l'enquête longitudinale de l'AUF montrent que les hommes sont plus favorisés que les femmes. Ces dernières, selon l'enquête : ont plus de difficultés que les hommes avec l'outil informatique (logiciels de base et spécialisés) ; ont un moindre accès à l'Internet dans le cadre privé (maison) que leurs homologues masculins ayant un

niveau socioéconomique leur permettant de disposer de l'équipement nécessaire à domicile.

Il y a également au niveau des scénarii mis en œuvre par les dispositifs de formation à distance en Afrique francophone un autre élément en lien avec ceux abordés précédemment qui handicape l'engagement des femmes. Il s'agit de l'obligation qui est faite aux apprenants de progresser en cohorte à des rythmes proches de ceux qui ont cours dans les formations présentiellelles offertes par les universités porteuses des FAD. Sur ce point, l'enquête longitudinale de l'AUF indiquant que le rythme de travail constitue un point d'insatisfaction des apprenants avance le cumul de la formation à distance avec l'activité professionnelle et une activité secondaire comme explication. On peut déduire que si les rythmes de travail sont difficilement supportables pour l'ensemble des apprenants, ils le sont encore plus pour les femmes.

Les obstacles à l'engagement des femmes dans les formations à distance que nous venons de mettre en lumière (sélection à l'entrée, regroupement, activités collaboratives synchrones mobilisant les TIC, progression en cohorte) relevant des pratiques mises en œuvre pour lutter contre l'isolement et l'abandon des apprenants ; ils rappellent le dilemme auquel les dispositifs FAD font face. Ils doivent être ouverts et flexibles s'ils veulent atteindre les cibles marginalisées (les femmes en l'occurrence) par le système de formation classique et faire preuve d'efficacité en trouvant les stratégies idoines pour lutter contre l'isolement et l'abandon des apprenants. Des pratiques déjà expérimentées et des propositions émises par des praticiens et chercheurs indiquent cependant qu'il est possible de concilier ces deux objectifs au lieu d'y voir un dilemme.

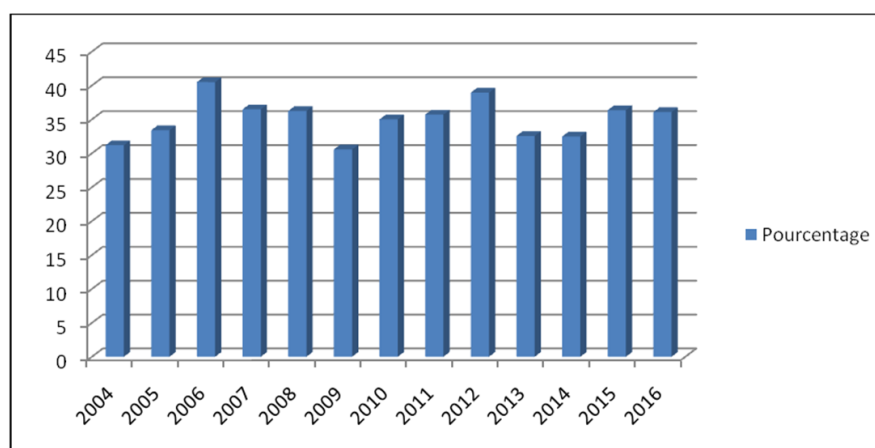
B. Leviers aux obstacles à l'engagement des subsahariennes francophones en FAD

Une observation attentive des expériences passées et en cours dans le domaine de la formation à distance en Afrique subsaharienne francophone et dans d'autres espaces francophones indique des pratiques réelles ou potentielles de contournement des obstacles à l'engagement des femmes subsahariennes dans les FAD. Nous présentons ces leviers dans l'ordre suivi pour l'exposé des obstacles.

1. Leviers aux obstacles à l'entrée

Choisir la formation à distance comme stratégie d'autonomisation des femmes dans les pays en développement exige une politique genre très volontariste pour espérer, un tant soit peu, corriger le déséquilibre issu du système d'enseignement et de formation classique. « Cette « justice redistributive » se retrouve dans la politique « genre » de l'AUF » (Loiret, 2007, p. 346). Pour rehausser la présence des femmes parmi les bénéficiaires des FOAD qu'elle soutient, l'AUF procède donc à une discrimination positive vis-à-vis de femmes dans l'attribution de ses allocations comme l'indique la *figure IV*.

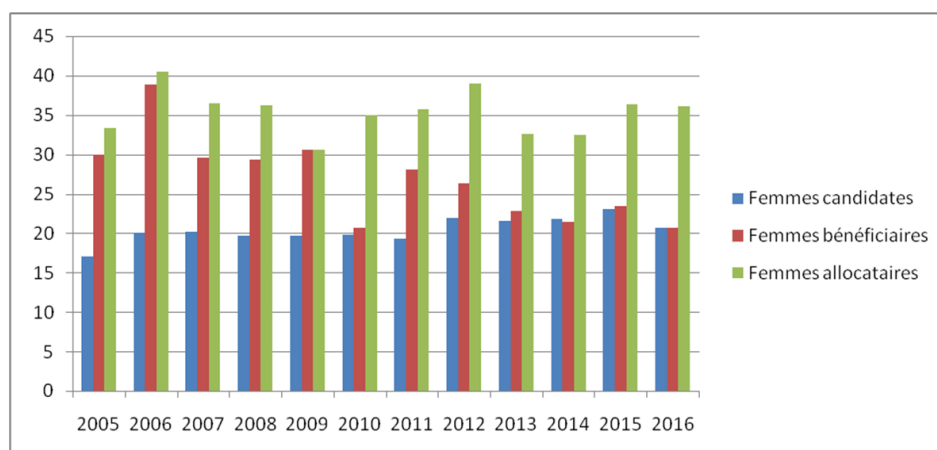
Figure 4. Proportion des femmes bénéficiaires des FOAD soutenues par l'AUF avec une allocation par rapport à l'ensemble des allocataires de 2004 à 2016



Source : www.foad-mooc.auf.org/Bilan-des-appels-a-candidatures-de.html

La *figure IV* met en évidence la discrimination positive de l'AUF vis-à-vis des femmes dans l'attribution des allocations. Les chiffres indiquent des proportions de femmes allocataires rarement en dessous du tiers qui contrastent avec celles des *figures I* et *II* dépassant rarement le tiers. Un rapprochement des données des *figures I, II* et *IV* permet de prendre la mesure de l'impact de la discrimination positive dans l'attribution des allocations.

Figure 5. Proportion des femmes candidates, bénéficiaires et allocataires des FOAD soutenues par l'AUF de 2005 à 2016



La *figure V* affiche des proportions d'allocataires féminines dépassant de 10 points au moins les proportions des candidates. Force est de remarquer que c'est l'attribution des allocations prioritairement aux femmes qui permet d'encourager la présence féminine dans les FOAD soutenues par l'AUF.

Les attributions d'allocations des autres organisations (le SCAC en l'occurrence) doivent être orientées genre et l'implication d'un nombre plus important d'organisations dans ce type de prise en charge ne peut que faire bouger positivement l'engagement des femmes subsahariennes francophones en FAD. Toujours dans la même veine, les promoteurs de la formation à distance (universités portant des FAD, AUF...) peuvent, comme le suggère Jacques Wallet dans un entretien (Loiret, 2013), s'orienter vers la prospection d'établissements ou d'organisations pouvant prendre en charge le coût de la formation de leur personnel féminin, utiliser les compétences acquises par ce personnel et tenir compte dans la carrière de celui-ci des diplômes acquis à distance. Ce dernier point constituerait également une source de motivation qui alimenterait la persévérance des femmes à continuer leur formation à distance jusqu'à la fin.

Les données disponibles sur les dispositifs de formation à distance en Afrique francophone indiquent suffisamment que toute politique cherchant à compenser les inégalités de genre, quel que soit son caractère volontariste, aura du mal à porter des fruits si le niveau d'étude exigé à l'entrée reste élevé. Dans l'impossibilité d'aller vers l'idéal qu'est une ouverture de l'accès aux formations à distance proposées, les dispositifs peuvent proposer des programmes de niveau pré licence qui correspondraient au niveau de la grande majorité des femmes subsahariennes. L'expérience des débuts des FOAD soutenues par l'AUF a montré que les programmes DU ou les microprogrammes constituaient des rampes d'accès assez pratiques pour les personnes ayant arrêté leur cursus universitaire avant la fin de la licence. Celles-ci, à travers ces programmes ont pu reprendre leur étude et l'ont continué jusqu'au niveau master pour les plus persévérants. L'intérêt de ces programmes pré licence pour l'engagement des femmes en FAD est donc double ; ils permettraient de rejoindre les femmes en se rapprochant de leur niveau et aussi de développer progressivement chez elles les caractéristiques personnelles (autonomie, auto-efficacité...) nécessaires à l'apprentissage à distance.

Un autre levier pour contourner l'obstacle à l'entrée lié au niveau d'études antérieures est la validation des acquis de l'expérience (VAE). Certaines universités européennes proposant les FOAD soutenues par l'AUF pratiquent déjà cette forme d'accès aux études supérieures. Il serait intéressant d'intégrer les démarches de VAE dans les politiques de lutte contre les inégalités de genre, et de motiver les universités africaines à la pratiquer au niveau de leurs programmes de licence, ou de pré licence le cas échéant.

2. Leviers aux obstacles à la continuation de la formation

Les obstacles que rencontrent les femmes subsahariennes francophones quant à la continuation des formations à distance dans lesquelles elles s'inscrivent sont, comme signalé précédemment, liés aux difficultés que rencontre tout apprenant adulte à distance à concilier les activités d'apprentissage avec les autres aspects de sa vie. La pratique mise en œuvre par certaines FOAD soutenues par l'AUF pour atténuer ces difficultés est l'allongement de la durée des formations. Quelques universités sensibles aux problèmes que cause un rythme de travail trop soutenu en formation à distance touchant les adultes étalent la programmation de 60 crédits sur deux voir trois années académiques au lieu de les limiter à une année comme en présentiel. Cette flexibilité qui semble être le fait des établissements ayant une certaine expérience dans la gestion des formations à distance offre la possibilité aux apprenantes d'aller à un rythme plus individualisé en exploitant le peu de marge de manœuvre que leur laissent leurs multiples responsabilités. Elles ont également le temps nécessaire pour développer, dans le dispositif et grâce au dispositif, les caractéristiques personnelles (autonomie, auto-efficacité...) nécessaires à l'apprentissage à distance au lieu de s'engager dans une course effrénée, source de stress et d'apprentissage en surface.

Sur le plan toujours de la planification de la formation dans le temps, le dispositif de formation professionnelle en ligne *Taxi Brousse Low Cost* récemment lancé par l'Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement (2iE) pour permettre aux apprenants « d'accéder à une formation à tout moment de l'année » (Guemadji-Gbedemah, 2013) est une piste intéressante pour aller vers plus d'individualisation des parcours dans l'intérêt des femmes.

En dehors de ces pratiques qui concernent surtout l'aspect temporel des obstacles, il faut signaler d'autres acquis favorisant l'engagement des femmes en FAD, comme la mise place des centres de ressource, qui mérite maturation et capitalisation.

L'accès libre aux Campus numériques francophones (CNF) qui fait partie de l'ensemble des services de l'AUF dans le cadre des FOAD offre une solution à l'accès des femmes subsahariennes francophone aux TIC. Il faut ajouter que les services qu'offrent les CNF aux apprenants inscrits à distance dépassent largement ce qui est prescrit. Les CNF et les salles FOAD qui y sont aménagées se révèlent être de véritables « ateliers de pédagogie personnalisée » pour certains apprenants qui les fréquentent comme en témoigne cette étudiante qui explique sa persévérance ainsi :

« J'ai tenu aussi parce que nous avons le CNF. Et les dirigeants du CNF également m'ont tellement aidé... parce que mon niveau en informatique quand j'ai commencé c'était pas ça. Donc, de temps en temps quand on est là-bas, on leur faisait recours pour nous aider. Et ils nous ont tellement appuyées. Donc ça fait que ça nous aide aussi pour persévérer. Et puis entre apprenants aussi à la salle FOAD, on s'entraidait. Vous êtes là, ça ne va pas, vous appelez un autre étudiant qui connaît mieux, il vient vous aider. Donc il y avait ce soutien, là aussi. Et tout ça là, ça devait donner ».

Fort de ces apports des CNF et de leurs salles FOAD pour les apprenantes à distance, il est nécessaire de systématiser la permanence qui y est instaurée (ouverture pendant les heures de pauses et les samedis) dans certains pays.

Un autre usage des CNF par les universités portant les FOAD qui mérite d'être capitalisé et servir de levier aux obstacles rencontrés par les femmes est la délocalisation des regroupements dans le souci de se rapprocher des apprenants afin d'éviter de longs déplacements et les dépenses qui vont avec.

Il apparaît que les leviers pour contourner les obstacles que rencontrent les femmes aussi bien pour s'inscrire que pour continuer un apprentissage à distance consistent à rapprocher dans tous les termes les FAD de ces dernières. Le défi pour les promoteurs des formations à distance en Afrique subsaharienne qui veulent prendre en compte la question du genre est « d'aller chercher les femmes là où elles se trouvent » pour paraphraser le dicton anglais « *Start where the student is* » très répandu dans le domaine de la formation des adultes (Von Prümmer, Kirkup et Spronk, 1988, p. 58).

IV. Discussions et conclusion

Les obstacles à l'engagement des femmes subsahariennes francophones en FAD liés à l'ingénierie de la formation que nous avons relevés ainsi que les leviers identifiés pour contourner ces barrières se ramènent à la question de l'ouverture des dispositifs mis en œuvre qui, à notre avis, constitue le véritable défi de la formation à distance. Il apparaît que les formations à distance qui sont offertes dans la région ne sont pas assez ouvertes ou flexibles en direction des femmes. Les caractéristiques sociales et économiques des femmes ne leur permettent pas de répondre facilement aux exigences à l'entrée et en cours d'apprentissage des FAD. La réflexion sur l'ouverture et la flexibilité s'impose quand on ambitionne d'utiliser la formation à distance pour combler les inégalités de genre dans l'enseignement et la formation dans les pays en développement en général et en Afrique subsaharienne en particulier.

Nous sommes bien conscients que « *n'est pas apprenant en FOAD qui veut* » (Frayssinhes, 2011, p. 150) et que la formation à distance, par ses caractéristiques même, sélectionne un certain type d'apprenants (Albero et Kaiser, 2009), mais la présente étude nous indique que la sélection à l'entrée est contre-productive dans les cas où l'on vise des cibles déjà marginalisées par le système de formation classique telles que les femmes en Afrique subsaharienne francophone. Une analyse récente (Xu et Jaggars, 2013) a indiqué que quand bien même la sélection à l'entrée permet de réduire les abandons et de garantir les réussites, elle désavantage les apprenants qui sans ouverture ne pourront pas accéder à l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, un des objectifs visés par les FAD qui s'intéressent à la question du genre en Afrique subsaharienne francophone est l'autonomisation des femmes. Ceci implique que les dispositifs mis en œuvre ne peuvent pas considérer l'autonomie des apprenants comme un prérequis, et écarter par sélection ceux qui n'en sont pas capables, mais doivent plutôt la prendre comme un des objectifs de la formation comme le souligne Jézégou (1998).

Pour pouvoir lever les obstacles qui gênent femmes subsahariennes francophones dans la continuation de leur apprentissage à distance, nous avons vu qu'il faut tenir compte du fait qu'elles disposent de marges de manœuvre plus étroite pour pouvoir concilier la formation avec les autres aspects de leur vie. Elles ont donc, de ce fait, besoin que le dispositif leur offre la possibilité d'aller à un rythme autre que ce qui peut être demandé à leurs homologues masculins. Ici encore ce n'est qu'une ouverture en direction des étudiantes pour favoriser cette liberté de pouvoir choisir le rythme le mieux adapté à leur apprentissage. Il ne s'agit pas d'une ouverture totale qui, comme le présentent Depover et Orivel (2012), obligerait à simplifier à l'extrême le dispositif pédagogique à supprimer les activités qui reposent sur le regroupement des apprenants ; mais d'une ouverture « fondée sur le postulat de « libertés de choix négociés » entre l'institution éducative et l'apprenant » (Jézégou, 2005, p. 263). Cette ouverture doit passer nécessairement par une négociation entre les deux partenaires puisque la prise en compte des contraintes et des ressources des apprenantes subsahariennes ne doit pas faire perdre de vue que les institutions ont également des contraintes qui limitent leur marge de manœuvre.

Dans tous les cas, vouloir s'intéresser à la question du genre dans la FAD en Afrique subsaharienne demande d'ajuster les dispositifs aux caractéristiques des apprenantes. Ceci demande une réelle politique volontariste qui a un coût.

Références

- Afolayan, F.O. (2015). Open and Distance Education: A Needful Empowerment Strategy for Nigerian Women. *International Women Online Journal of Distance Education*, 4(2), 14-28. Récupéré sur le site de la revue : http://www.wojde.org/FileUpload/bs295854/File/03_42.pdf
- Albero, B. et Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21, 65-95.
- Awokou, K. (2007). *De l'utilisation des médias et des TIC dans l'éducation de 1960 à 2006 : le cas du Togo* (thèse de doctorat, Université de Rouen, France). Récupérée le 10 février 2016 du serveur TEL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00139109>
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136, 101-109.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Depover, C. et Orivel, F. (2012). *La formation à distance dans les pays en développement à l'ère du elearning*. Paris : Unesco-IIPE.
- Dogbe-Semanou, D. A. K. (2010). Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : quelques pistes de recherche. *frantice.net*, n° 1. Récupéré du site de la revue : <http://www.frantice.net/document.php?id=136>
- Dogbe-Semanou, D. A. K. (2016). *Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : cas du Togo* (thèse de doctorat, Université de Lomé, Togo). Récupérée le 15 août 2017 du serveur hal : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-0137734>
- Fournier, C. et Sigot, J. C. (2009). Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes. *Bref Cereq*, 262. Récupéré sur le site de la revue : www.cereq.fr/content/download/391/4175/file/b262.pdf
- Fournier Fall, A. (2006). *Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : Vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ?* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Récupérée le 15 février 2015 du site Osiris : <http://www.osiris.sn//IMG/pdf/Fournier.pdf>
- Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage* (thèse de doctorat, Université de Toulouse, France). Récupérée le 15 février 2015 du serveur TEL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/document>
- Guemadji-Gbedemah, T. E. (2013, mai). Afrique de l'Ouest : une FAD aussi pratique qu'un taxi-brousse. *Thot Cursus*. Récupéré sur le site du magazine : Cursus-edu/article/20228/afrique-ouest-une-fad-aussi-pratique/
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2005). *Formation ouverte : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Karsenti, T., Depover, C., Collin, S., Jaillet, A. et Peraya, D. (2013). L'expérience de 2416 étudiants à distance : résultats d'une enquête longitudinale sur les formations à distance soutenues par l'AUF. Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992 – 2012* (p. 125-137). Paris : Archives contemporaines.
- Kirkup, G. et Von Prümmer, C. (1990). Support and Connectedness: The Needs of Women Distance Education Students. *IJEDE*, 5(5), 9-31. Récupéré sur le site de la revue : www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/381/271
- Kwapong, O. A. T. F. (2007). Widening Access to Tertiary Education for Women in Ghana through Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8(4), 65-79. Récupéré sur le site de la revue : <https://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/363-published.pdf>

- Loiret, P.-J. (2007). *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : une diversité façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?* (Thèse de doctorat, Université de Rouen, France). Récupérée le 10 février 2015 du serveur TEL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00192921>
- Loiret, P.-J. (2013). Entretien croisé. La FOAD à l'AUF : du bilan à la prospection. Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992 – 2012* (p. 149-164). Paris : Archives contemporaines.
- Mapolisa, T. (2012). Open and Distance Learning: An Alternative University Education, for Women at the Zimbabwe Open University. *International Women Online Journal of Distance Education*, 1(1), 1-14. Récupéré sur le site de la revue : www.wojde.org/FileUpload/bs295854/File/01_11.pdf
- Mercier, J.-P., Mascarenhas, A. et Ndour, B. B. (2014). Obstacle à la participation des femmes à la formation structurée. Dans actes du 4^e colloque CAPREC (p. 48-54). Montréal, Canada. Récupéré sur le site du CRIFPE : www.crifpe.ca/files/caprec.pdf
- Olakulein, F. K. et Ojo, O. D. (2006). Distance Education as a Women Empowerment Strategy in Africa. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7(1), 149-154. Récupéré sur le site de la revue : <https://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/243-published.pdf>
- Peraya, D., Depover, C. et Jaillet, A. (2013). Un master à distance pour une formation aux technologies éducatives : le diplôme UTICEF-ACREDITE. Dans P.-J. Loiret (Éd.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992-2012* (p. 83-102). Paris : Archives contemporaines.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étape et approches* (p.123 – 150). Québec : Edition du CRP.
- Temitayo, O. (2012). Does Open and Distance Learning allow for reaching the unreached? Assessing Women Education in Nigeria. *International Women Online Journal of Distance Education*, 1(2), 39-45. Récupéré sur le site de la revue : www.wojde.org/FileUpload/bs295854/File/05_12.pdf
- Unesco. (2003). *L'enseignement ouvert et à distance. Tendances, considérations politiques et stratégiques*. Paris : Unesco.
- Villeret, S. (2013). Que nous apprennent les indicateurs recueillis par l'AUF sur la FOAD et son public ? Dans P.-J. Loiret (Éd.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992 – 2012* (p. 37-43). Paris : Archives contemporaines.
- Von Prümmer, C. (2000). *Women and distance education. Challenges and opportunities*. Londres et New York: RoutledgeFalmer.
- Von Prümmer, C. (2004). Gender issues and learning online. Dans J. E. Brindley, C. Walti, et O. Zawacki-Richter (Eds.), *Learner support in open, distance and online learning environments* (p. 179-192). Oldenburg : Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Von Prümmer, C., Kirkup, G. et Spronk, B. (1988). Women in distance education. Dans D. Sewart et J. S. Daniel (Eds.), *Developing Distance Education* (p. 57-62). Oslo: ICDE.
- Xu, D. et Jaggars, S. S. (2013). *Adaptability to Online Learning: Differences Across Types of Students and Academic Subject Areas*. Community College Research Center (CCRC) Working Paper n°54. Récupéré le 20 mai 2015 sur le site de CCRC : <http://ccrc.tc.columbia.edu/publications/adaptability-to-online-learning.html>