

Développement professionnel des enseignants pour une pédagogie sensible au genre en Afrique Subsaharienne

Version abrégée traduite de l'anglais

Préparé par:

Dr. Leigh-Anne Ingram, Dr. Marvis Bih, Clemence Nhliziyo et Dr. Solomon Belay

Préparé pour: VVOB - éducation pour le développement

Juin 2025



Avertissement

Cette publication a été financée/cofinancée par l'Union européenne. Son contenu relève de la seule responsabilité de l'auteur et ne reflète pas nécessairement les vues de l'Union européenne.

Toute demande relative aux droits et licences doit être adressée à :

VVOB, Julien Dillensplein 1 boîte 2A, 1060 Bruxelles, Belgique

Téléphone : +32 2 209 07 99

E-mail: info@vvob.org

Site web : www.vvob.org

Ce travail a été réalisé par des consultant·e·s engagé·e·s par VVOB – *education for development*, dans le cadre de l'Initiative Régionale pour les Enseignant·e·s en Afrique (RTIA). Les résultats, interprétations et conclusions présentés dans ce document ne reflètent pas nécessairement les vues de VVOB, de son conseil d'administration ou de ses partenaires financiers.

Cette publication contient des références à d'autres publications et sites web. VVOB ne peut être tenu responsable du contenu actuel ou futur de ces publications et sites, ni du contenu de publications ou de sites externes faisant référence à cette publication de VVOB.

Cette publication a été produite en partenariat avec le Forum des éducatrices africaines (FAWE). Son contenu relève de la seule responsabilité de VVOB et ne reflète pas nécessairement les vues de FAWE. FAWE ne peut être tenu responsable du contenu de cette publication.

Droits et permissions

Éditeur responsable:

Sven Rooms

© 2025 VVOB – *éducation pour le développement*



Ce travail est disponible sous licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

Selon les conditions de cette licence, vous êtes libre de copier, distribuer, transmettre et adapter ce travail, uniquement à des fins non commerciales, sous les conditions suivantes :

Citation suggérée : VVOB (2025). Développement professionnel des enseignants pour une pédagogie sensible au genre en Afrique subsaharienne : une revue des données probantes. VVOB – *éducation pour le développement*.

Remerciements

Cette publication a été produite par VVOB - *éducation pour le développement*, dans le cadre de l'initiative « Initiative régionale des enseignants pour l'Afrique » (RTIA). Ce projet est mis en œuvre par VVOB - *éducation pour le développement*, entre autres acteurs, avec le soutien de l'Union européenne, dans le cadre du Partenariat Global Gateway.

À propos de VVOB, de l'Initiative Régionale pour les Enseignant·e·s en Afrique (RTIA) et du FAWE

VVOB – *éducation pour le développement* est une organisation internationale à but non lucratif qui possède plus de 40 ans d'expérience dans le renforcement de la qualité des systèmes éducatifs en Afrique, en Asie et en Amérique du Sud, en étroite collaboration avec les ministères de l'Éducation et leurs institutions.

Le projet Initiative régionale des enseignants pour l'Afrique (RTIA) soutient les pays africains dans l'amélioration de la formation et du développement professionnel des enseignants, afin de garantir que les écoles disposent d'enseignants qualifiés. VVOB contribue au projet RTIA par la mise en œuvre d'un projet régional visant à étendre le développement professionnel des enseignants (DPE) pour la pédagogie sensible au genre (PSG) dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire inférieur.

Le Forum des éducatrices africaines (FAWE) est une organisation non gouvernementale panafricaine basée sur l'adhésion, qui opère à travers 34 sections nationales en Afrique subsaharienne pour promouvoir l'éducation des filles et des femmes.

Préface



L'éducation est l'un des leviers les plus puissants dont nous disposons pour construire des sociétés plus justes, inclusives et prospères. Pourtant, trop d'enfants en Afrique subsaharienne sont encore confrontés à des obstacles à l'apprentissage, enracinés dans des normes de genre et des inégalités. Les enseignant·e·s jouent un rôle central dans la levée de ces obstacles. Leur capacité à créer des classes où chaque apprenant·e est valorisé·e, engagé·e et en mesure de s'épanouir dépend non seulement de leur engagement, mais aussi de la qualité et de la pertinence de leur développement professionnel.

Cette revue des données probantes sur le développement professionnel des enseignant·e·s pour une pédagogie sensible au genre en Afrique subsaharienne est à la fois opportune et essentielle. Elle rassemble des enseignements provenant de toute la région sur la manière dont la formation initiale et continue peut doter les enseignant·e·s des compétences nécessaires pour répondre plus efficacement aux besoins de tou·te·s les apprenant·e·s. Ces compétences vont de la réflexion critique et la conscience de soi, à l'organisation et à la planification, à l'aménagement de la classe, à l'utilisation du langage, jusqu'à l'engagement communautaire et au plaidoyer. Elle met également en lumière des approches prometteuses pour le développement professionnel des enseignant·e·s, telles que le développement professionnel continu en milieu scolaire, les communautés d'apprentissage collaboratives, et l'intégration de la pédagogie sensible au genre dans les programmes de formation initiale – des approches pouvant être étendues et pérennisées au sein des systèmes éducatifs nationaux.

Chez VVOB, nous sommes convaincus que le changement durable s'opère lorsque les ministères de l'éducation, les institutions de formation des enseignant·e·s, les écoles et les communautés travaillent ensemble. Cette revue renforce cette conviction. Elle souligne l'importance des partenariats, des politiques fondées sur des données probantes, et de l'apprentissage continu pour faire de la pédagogie sensible au genre une composante essentielle du développement professionnel des enseignant·e·s.

Nous espérons que les résultats et recommandations présentés ici inspireront les décideur·euse·s, praticien·ne·s, chercheur·euse·s et partenaires de développement à investir dans les enseignant·e·s – non seulement en tant que transmetteur·rice·s de savoir, mais aussi en tant que défenseur·euse·s de l'équité et de l'inclusion. Ce faisant, nous nous rapprochons de la réalisation de la vision d'une éducation de qualité pour chaque enfant, partout dans le monde.

Claire Mazin

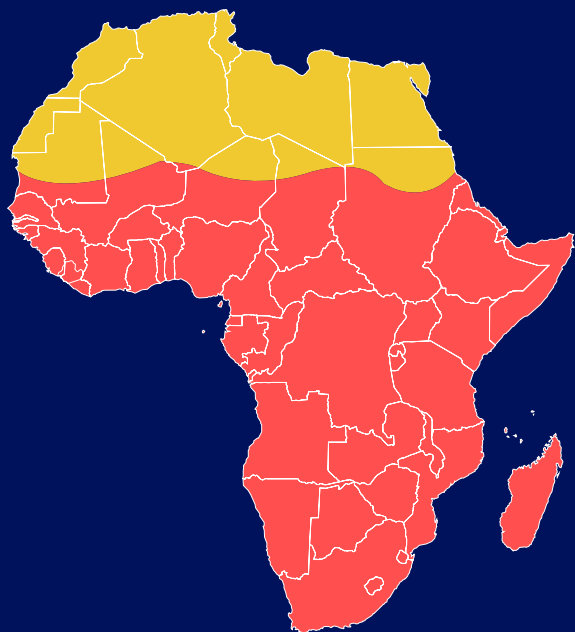
Claire Mazin

Responsable des programmes nationaux

VVOB au Kenya



Introduction



**L'analyse
montre que la
mise en œuvre
efficace de la
PSG nécessite
une formation**

**systématique qui aborde
de manière holistique
les attitudes et biais des
enseignants, les équipe
de stratégies pratiques
pour la classe, et promeut
des environnements
d'apprentissage inclusifs.**

Ce rapport présente les résultats d'une revue de littérature sur le développement professionnel des enseignants (DPE) pour la pédagogie sensible au genre (PSG) en Afrique subsaharienne (ASS). L'analyse montre que la mise en œuvre efficace de la PSG nécessite une formation systématique qui aborde de manière holistique les attitudes et biais des enseignants, les équipe de stratégies pratiques pour la classe, et promeut des environnements d'apprentissage inclusifs. Les preuves issues de pays comme le Ghana et le Sénégal démontrent qu'une PSG bien mise en œuvre peut améliorer les résultats éducatifs pour tous les apprenants, accroître la participation et la rétention des filles à l'école, et contribuer à une transformation sociale plus large vers l'égalité de genre.

Malgré les progrès dans l'élargissement de l'accès à l'éducation, les inégalités de genre persistantes en classe continuent d'impacter négativement la participation des élèves, les résultats d'apprentissage et l'expérience globale. Les écoles reflètent souvent et renforcent les normes sociales de genre, les enseignants perpétuant inconsciemment ces biais à travers leurs interactions et leurs supports pédagogiques (FAWE, 2016 ; UNESCO, 2020).

La PSG offre un cadre pour transformer ces dynamiques en dotant les enseignants des moyens de créer des environnements d'apprentissage équitables et inclusifs (FAWE, 2006). La PSG est définie comme « un enseignement qui prend en compte les rôles, normes et relations de genre. Il contribue activement à réduire les effets néfastes de ces derniers sur les apprenants » (VVOB, 2020, p. 3). Cependant, la plupart des enseignants en ASS reçoivent une préparation limitée pour aborder ces questions complexes, car la formation initiale inclut rarement une formation complète à la PSG et la formation continue est souvent fragmentée, financée par des donateurs et peu durable (Mhewa et al., 2020).

1.1 Contexte : inégalités persistantes entre les sexes dans les salles de classe africaines

L'Afrique subsaharienne continue de faire face à des disparités systémiques entre les sexes dans le domaine de l'éducation, qui vont bien au-delà de la question de l'accès et affectent profondément la participation en classe, les pratiques pédagogiques et les résultats d'apprentissage. Bien que l'accès à l'éducation primaire se soit amélioré, la qualité et l'inclusivité des environnements pédagogiques restent souvent insuffisantes (FAWE, 2016 ; UNESCO, 2020).

Les institutions éducatives renforcent fréquemment les normes de genre, les enseignants perpétuant inconsciemment les stéréotypes. Par exemple, il est courant de solliciter davantage les garçons en mathématiques et en sciences, d'assigner des tâches domestiques aux filles, ou encore d'utiliser des manuels illustrant des rôles traditionnels (VVOB, 2024a ; Abraha et al.,

2019). Les garçons peuvent aussi être pénalisés s'ils expriment des émotions, ce qui renforce des modèles restrictifs de masculinité (FAWE, 2016 ; Adigun, 2021). Les conséquences sont graves : sur les 17 pays du monde n'ayant pas atteint la parité des genres dans l'éducation primaire, 12 sont en Afrique subsaharienne (Kitili, 2023).

Les enseignants jouent un rôle central dans la résolution de ces problèmes, mais ils reçoivent peu de formation formelle sur l'enseignement transformateur en matière de genre. La formation initiale inclut rarement une formation complète sur le genre, et la formation continue est souvent de courte durée, fragmentée, ou dépendante des financements extérieurs (Mhewa et al., 2020).

En l'absence d'outils pratiques et de soutien institutionnel, les enseignants ne peuvent pas maintenir un changement significatif (VVOB, 2024b). Cela est exacerbé par des défis structurels tels que le surpeuplement des classes, le manque de matériel, des programmes rigides et une infrastructure de développement professionnel inadéquate.



1.2 Justification : pourquoi la pédagogie sensible au genre est une nécessité stratégique

Parvenir à l'égalité des genres dans l'éducation est crucial pour atteindre les Objectifs de Développement Durable (ODD) 4 et 5. Même si de nombreux pays d'ASS ont augmenté les taux d'inscription, ces avancées ne se traduisent pas toujours par des résultats équitables. La PSG offre une approche concrète et pratique pour lutter contre les inégalités en dotant les enseignants de compétences pour créer des salles de classe inclusives, à travers une interaction équilibrée, une planification pédagogique sensible au genre et un langage non discriminatoire (FAWE, 2006). Lorsqu'elle est bien mise en œuvre, la PSG améliore la présence, l'engagement et les résultats des élèves, en particulier pour les filles (VVOB, 2024a ; Flink et al., 2024).

Cependant, l'adoption de la PSG reste limitée en ASS. La majorité des programmes de formation initiale ne comprennent pas de formation approfondie sur le genre, et la formation continue reste souvent ponctuelle et sans suivi (Rarieya et al., 2024 ; Adigun, 2021). Même les enseignants les plus motivés se sentent souvent démunis pour passer de la sensibilisation à la mise en pratique. La résistance culturelle à l'éducation transformative sur le genre, notamment dans les zones rurales, peut encore entraver l'adoption sans un soutien adéquat aux enseignants (Mukagiahana et al., 2024).

1.3 Objectifs de l'étude et questions de recherche

Cette étude explore les stratégies de développement professionnel des enseignants pour la PSG en Afrique subsaharienne, en se concentrant sur la manière dont les programmes peuvent être conçus et mis en œuvre efficacement. Quatre questions clés structurent cette recherche

Quatre questions clés



Quelles théories, compétences et pratiques sous-tendent une formation efficace à la PSG?

Quels modèles de DPE ont démontré leur efficacité et leur potentiel de mise à l'échelle?



Quels facteurs contextuels influencent la réussite ou l'échec des DPE?

Quelles lacunes de recherche doivent être prioritaires à l'avenir?



Une méthodologie de revue rapide a été utilisée, incluant la littérature académique et grise. Après sélection, 60 études sur 208 ont été retenues pour une analyse approfondie, selon la méthode d'analyse thématique de contenu (Braun & Clarke, 2017).



208

Nombre d'études examinées

2

Principales conclusions

Un développement professionnel des enseignants (DPE) efficace et durable en pédagogie sensible au genre (PSG) repose sur deux piliers forts et interdépendants:



une base
théorique solide



ensemble de
compétences pratiques
et applicables

Cette section présente ces deux fondations.

2.1 Fondements théoriques

La revue des recherches a révélé que le développement professionnel des enseignants (DPE) pour la pédagogie sensible au genre (PSG) ne repose pas sur une seule théorie, mais s'appuie plutôt sur divers concepts théoriques. Ces théories ont été classées en trois grands groupes, chacun offrant une perspective distincte mais complémentaire pour comprendre et mettre en œuvre la PSG. Bien que les théories occidentales soient explicitement citées, la revue a identifié une étude reliant les fondements théoriques aux concepts africains indigènes d'Ubuntu (« Je suis parce que nous sommes ») et le concept nigérian d'Omoluabi (« une personne de bonne moralité ») (Adigun, 2021).

La première catégorie comprend les théories centrées sur les concepts de genre, qui offrent un prisme critique pour analyser le pouvoir et les inégalités. Cette catégorie inclut la pédagogie féministe, qui se concentre sur les dynamiques de pouvoir en classe, ainsi que le féminisme constructiviste social, qui explique comment les connaissances et les normes de genre sont construites par l'interaction sociale. Sont également inclus ici le féminisme de rébellion de

genre, qui remet en question la catégorisation rigide des identités de genre.

La deuxième catégorie regroupe les théories centrées sur l'enseignement et l'apprentissage, qui guident le processus pédagogique. Cela inclut le constructivisme social, qui postule que les apprenants construisent activement leur propre compréhension à travers l'expérience et la réflexion. Elle comprend également la théorie de l'apprentissage transformateur, cruciale pour la PSG, car elle porte sur la manière dont les adultes peuvent réfléchir de façon critique à leurs hypothèses et perspectives, conduisant à un changement fondamental de leur vision du monde et de leur pratique.

La troisième catégorie concerne les théories reliant l'école et la société, qui contextualisent le rôle de l'enseignant dans des systèmes plus larges. L'exemple principal ici est la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (Adigun, 2021), qui postule que la pratique d'un enseignant est influencée par plusieurs couches, allant de la classe et de la culture scolaire immédiates aux normes communautaires et aux politiques nationales. Ce cadre aide à expliquer les facteurs externes qui peuvent soutenir ou freiner la capacité d'un enseignant à mettre en œuvre la PSG.

On reconnaît de plus en plus que les enseignants jouent un rôle crucial dans les efforts régionaux en faveur de l'égalité des genres, pourtant la mise en œuvre des programmes de développement professionnel des enseignants (DPE) pour la pédagogie sensible au genre (PSG) à travers l'Afrique subsaharienne reste « dispersée, inégale et insuffisante » (Jones, 2022). Beaucoup d'enseignants manquent de compréhension adéquate des compétences et pratiques liées au genre pour appliquer avec succès la pédagogie sensible au genre, utilisant souvent à mauvais escient des supports pédagogiques dits « favorables au genre » (Muasya, 2021), avec de graves lacunes dans la formation tant des enseignants en poste que des stagiaires (Ananga, 2021).

À partir de la revue de la littérature couvrant différents niveaux éducatifs, sept compétences clés ont émergé: la réflexion et connaissance de soi de l'enseignant, la sensibilisation au genre, la planification et l'organisation, l'animation et la gestion de classe, l'utilisation du curriculum et des supports pédagogiques, les compétences socio-émotionnelles, et la défense du soutien communautaire.

La compétence la plus critique met l'accent sur la réflexion et la connaissance de soi de l'enseignant, où les programmes efficaces facilitent des « discussions profondes et critiques avec les enseignants sur leurs propres attitudes, croyances et comportements concernant la pédagogie et l'enseignement ainsi que le genre » (Abraha et al., 2019 :2).

S'appuyant sur les théories de la pédagogie critique et les travaux de Paulo Freire, de nombreux programmes insistent sur la réflexion critique des enseignants concernant les valeurs

et normes de genre et d'enseignement afin de faire évoluer leur pédagogie et développer une forte motivation pour l'apprentissage professionnel (Spear & Costa, 2018).

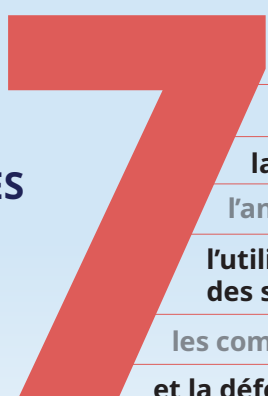
Les enseignants doivent apprendre à intégrer les considérations de genre dans tous les aspects de l'enseignement, de la planification et du curriculum aux objectifs des leçons, au contenu et aux méthodologies (Abraha et al., 2019), tout en développant aussi des compétences pour adapter les matériels inadéquats, stéréotypés selon le genre, et créer des environnements d'apprentissage sensibles au genre même avec des curricula imparfaits (Nabbuye, 2019 ; Mhewa et al., 2020).

De plus, les programmes réussis soulignent l'importance des compétences socio-émotionnelles, de la facilitation du jeu structuré et de la formation au conseil, incluant des stratégies spécifiques pour accompagner les élèves dans leur maturation sexuelle et la gestion des menstruations (Flink et al., 2024).

En outre, les programmes efficaces insistent sur la réactivité culturelle et l'inclusion, habilitant les éducateurs à s'appuyer sur les systèmes de valeurs existants. Enfin, la compétence en défense et mobilisation du soutien communautaire implique d'engager les parents et les leaders communautaires pour construire une compréhension plus large de l'égalité des genres au-delà de la salle de classe.

Les preuves suggèrent qu'un enseignant doté de ces compétences peut fonctionner comme un agent de changement, capable de créer un environnement de classe transformateur même dans des contraintes systémiques (Nabbuye, 2019).

COMPÉTENCES CLÉS



la réflexion et connaissance de soi de l'enseignant

la sensibilisation au genre

la planification et l'organisation

l'animation et la gestion de classe

l'utilisation du curriculum et des supports pédagogiques

les compétences socio-émotionnelles

et la défense du soutien communautaire



3

Modèles de développement professionnel des enseignants (DPE) pour une pédagogie sensible au genre (PSG) en Afrique subsaharienne



Les données issues de l'Afrique subsaharienne montrent que différents modèles de formation présentent des forces et des faiblesses variées.

Une stratégie à long terme consiste à intégrer la PSG dès le départ dans la formation initiale des enseignants. Un exemple notable de ce modèle est le programme T-TEL (Transforming Teacher Education and Learning) du Ghana, qui a réussi à intégrer les principes de la PSG dans le programme de base des 46 collèges publics de formation des enseignants du pays (Ananga, 2021).

L'avantage majeur de ce modèle réside dans son potentiel à provoquer un changement systémique. Il vise à garantir que chaque nouvel enseignant diplômé possède ces compétences en PSG intégrées dans son approche pédagogique.

Cependant, l'un de ses inconvénients importants est le temps requis pour une mise en œuvre réussie: il faut de nombreuses années pour observer des résultats à l'échelle nationale, car ce processus dépend du renouvellement progressif du personnel enseignant.

Pour les millions d'enseignants actuellement en poste, la méthode de formation la plus courante et la plus répandue est le modèle en cascade. Cela s'explique par sa rentabilité remarquable et sa capacité à atteindre un très grand nombre d'enseignants en un temps relativement court, comme le montrent les programmes régionaux de la Fawe et du Centre kenyan pour l'enseignement des mathématiques, des sciences et des technologies. Toutefois, les recherches longitudinales indiquent une dilution des contenus et une profondeur de mise en œuvre inégale à mesure que la formation se transmet de niveau en niveau (Fawe, 2016; UNESCO, 2020).

Le coaching et le mentorat consistent à fournir aux enseignants un accompagnement continu, personnalisé et spécifique au contexte. Les programmes utilisant cette méthode dans des pays comme le Ghana, l'Ouganda et la Tanzanie ont montré des améliorations mesurables: les enseignants ont commencé à utiliser un langage moins sexiste, à former des groupes d'élèves de manière plus équitable et à améliorer leurs pratiques pédagogiques de manière réelle et durable (Mhewa et al., 2020; VVOB, 2024).

Le développement professionnel continu en milieu scolaire (SBCPD) et les communautés d'apprentissage des enseignants (TLCs), tels qu'ils sont mis en œuvre dans les écoles kényanes, démontrent que l'intégration de l'apprentissage professionnel dans la vie scolaire quotidienne peut entraîner une réduction durable des pratiques biaisées selon le genre et une augmentation des inscriptions des filles (Chege et al., 2019; VVOB, 2024).

Les données collectives suggèrent qu'une approche hybride ou intégrée est le chemin le plus efficace vers une transformation durable. Cela consiste à combiner stratégiquement la formation initiale (pour des bénéfices à long terme), les ateliers en cascade à large portée (pour une sensibilisation rapide à grande échelle), et surtout, à les suivre par du coaching régulier et/ou des groupes d'apprentissage entre pairs en milieu scolaire, afin de garantir un soutien continu indispensable à l'ancrage du changement (Flink et al., 2024).

Les preuves indiquent que la PSG bénéficie à tous les élèves. Les salles de classe deviennent des environnements plus inclusifs et plus stimulants pour chacun. Les filles gagnent en confiance, participent plus activement et se perçoivent comme des apprenantes compétentes dans toutes les disciplines, y compris en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STEM). Les garçons, quant à eux, expérimentent une plus grande liberté à explorer toute la palette de leurs intérêts et émotions sans crainte de jugement. En fin de compte, les élèves de ces classes sensibles au genre développent plus facilement une conscience critique et le courage de reconnaître et de lutter contre les injustices, sous toutes leurs formes (Fawe, 2024, 2025).

Les programmes utilisant cette méthode dans des pays comme le Ghana, l'Ouganda et la Tanzanie ont montré des améliorations mesurables: les enseignants ont commencé à utiliser un langage moins sexiste, à former des groupes d'élèves de manière plus équitable et à améliorer leurs pratiques pédagogiques de manière réelle et durable



4

Approches émergentes, facteurs d'évolutivité et facilitateurs/inhibiteurs contextuels

L'efficacité de tout programme de développement professionnel des enseignants (DPE) dépend non seulement de sa conception, mais est profondément influencée par ses modalités de mise en œuvre, son potentiel d'extension, et le contexte spécifique dans lequel il est exécuté.

Cette revue met en évidence plusieurs approches efficaces pour la délivrance de DPE en pédagogie sensible au genre (PSG), les facteurs critiques qui influencent leur évolutivité, et les principaux facilitateurs et obstacles contextuels qui déterminent en fin de compte leur succès ou leur échec.

4.1 Approches émergentes et pratiques actuelles

Les disparités de genre dans l'éducation restent un défi majeur en Afrique subsaharienne, malgré l'augmentation des taux de scolarisation, car des normes culturelles profondément enracinées et des biais continuent de renforcer les inégalités dans les salles de classe (FAWE, 2025). Toutefois, le développement professionnel des enseignants en PSG varie grandement en efficacité selon la conception et le contexte de mise en œuvre (FAWE, 2025).

Les travaux précurseurs d'Aikman et Unterhalter (2005) affirmaient que parvenir à l'égalité de genre exige des changements dans la pédagogie et le curriculum, et pas simplement une augmentation des inscriptions.

La recherche révèle un déplacement vers des modèles plus pratiques et durables de développement professionnel. Des pédagogies centrées sur l'apprenant et participatives, utilisant le jeu de rôle, le récit d'histoires, et les tâches de groupe, se sont montrées efficaces pour accroître l'engagement des élèves et modifier les schémas de participation, en particulier en favorisant la volonté des filles de participer aux matières STEM (FAWE, 2016 ; Flink et al., 2024).

De même, des méthodes basées sur le jeu et les arts, telles que le modèle théâtral TUSEME¹, encouragent une participation équitable et développent des compétences socio-émotionnelles essentielles, bien que leurs résultats soient fortement dépendants du contexte (Flink et al., 2024).

¹Tuseme est un mot swahili qui signifie « Exprimons-nous ».

Au-delà de la méthodologie, la structure du soutien est cruciale. Le coaching et le mentorat dans les écoles, comprenant observation et feedback constructif, montrent des preuves constantes d'une transformation des pratiques enseignantes: amélioration de la formation de groupes d'élèves inclusifs, réduction du langage sexiste, promotion de techniques de questionnement équitables (Mhewa et al., 2020 ; VVOB, 2024a).

Intégrer l'apprentissage professionnel directement dans l'environnement scolaire par le Développement Professionnel Continu en milieu scolaire (SBCPD) et les communautés de pratique (CoP) favorise la résolution de problèmes concrets et aide à pérenniser de nouvelles pratiques, ce qui à son tour améliore l'inclusion des apprenants marginalisés (Chege et al., 2019; VVOB, 2024).

L'utilisation d'outils de pratique réflexive comme les journaux, les listes de contrôle ou l'analyse vidéo conduit à des changements de comportement en classe plus durables que les ateliers ponctuels traditionnels (Spear & da Costa, 2019; Mendenhall et al., 2021).

Un domaine émergent et critique d'attention est le soutien au bien-être des enseignants. Des interventions offrant du soutien entre pairs et la gestion du stress montrent une forte corrélation avec un engagement accru des enseignants et une meilleure efficacité dans la mise en œuvre de la PSG (Bih et al., n.d. ; Mukagiahana et al., 2024).

Enfin, bien que les modalités mixtes et numériques soient porteuses de promesses pour étendre l'accès à la formation, elles affrontent des lacunes significatives dans les preuves quant à leur efficacité et risquent d'aggraver les inégalités d'accès selon le genre dans des contextes où les appareils, les données et l'électricité fiable sont limités (Haßler et al., 2020; IFC, 2022).

4.2 Facteurs d'évolutivité

Pour que ces approches prometteuses dépassent les succès isolés et conduisent à

une transformation à l'échelle du système, des facteurs d'évolutivité spécifiques doivent être pris en compte. Le plus important est l'intégration politique et le soutien institutionnel. L'intégration de la PSG dans les curricula nationaux de DPE, comme le montre le programme TTEL du Ghana, offre une voie viable vers un changement systémique, bien que cela exige une supervision et des ressources soutenues (Ananga, 2021). L'efficacité des coûts et l'efficience dans l'utilisation des ressources sont également primordiales; les modèles basés sur l'école et animés par les pairs réduisent les coûts mais doivent soigneusement préserver les éléments essentiels de qualité tels que le coaching pour rester efficaces (Chege et al., 2019; Haßler et al., 2020).

En outre, l'évolutivité est intrinsèquement liée à l'adaptabilité culturelle et à la sensibilité au contexte. Les programmes doivent être adaptés aux langues locales et aux normes culturelles, comme en témoignent les résultats divergents produits par des modèles de formation identiques dans différents pays (Flink et al., 2024).

Atteindre une échelle durable requiert des systèmes de soutien à plusieurs niveaux qui assurent coordination entre la salle de classe, l'école, le district et le niveau national, en intégrant mentorat, leadership engagé et sensibilisation communautaire (Chege et al., 2019; VVOB, 2024a). Peut-être plus critique encore, s'attaquer à des barrières culturelles profondément enracinées nécessite des interventions communautaires complémentaires à long terme, car la formation des enseignants seuls est rarement suffisante pour modifier des stéréotypes bien ancrés (Mukagiahana et al., 2024).

4.3 Facilitateurs contextuels

La mise en œuvre réussie et la montée en échelle de ces approches sont largement facilitées par la présence de certains facteurs facilitateurs. Ceux-ci incluent des cadres institutionnels et politiques de soutien qui intègrent explicitement les compétences liées à la pédagogie sensible au genre (UNESCO, 2023; VVOB, 2024b) ainsi

qu'un leadership scolaire engagé qui protège activement le temps des enseignants dédié au développement professionnel et incarne des pratiques inclusives (Chege et al., 2019). Au niveau individuel, des attitudes positives des enseignants envers l'équité de genre constituent une base fondamentale pour un changement significatif (Gandara & Laesecke, 2022).

La création de réseaux professionnels et de communautés de pratique (CoP) offre un soutien par les pairs précieux et continu, favorisant un environnement collaboratif propice à la progression (Chege et al., 2019). Les initiatives qui trouvent une résonance culturelle avec les philosophies locales, telles que les concepts africains d'Ubuntu et d'Omoluabi, peuvent considérablement renforcer la pertinence et l'appropriation des principes de la pédagogie sensible au genre (Adigun, 2021). Enfin, la conception même de la formation constitue un facteur facilitateur ; les programmes bien conçus, qui intègrent la pratique concrète, l'observation en classe et un retour structuré, ont bien plus de chances de réussir (Spear & da Costa, 2019).

4.4 Inhibiteurs contextuels et défis de mise en œuvre

Au contraire, les progrès peuvent être fortement entravés par une série d'inhibiteurs contextuels persistants et de défis liés à la mise en œuvre. Les contraintes en ressources, notamment les effectifs de classe souvent trop nombreux et une insuffisance chronique de matériels pédagogiques, limitent physiquement la

capacité des enseignants à appliquer des pratiques nouvelles et plus inclusives (Abraha et al., 2019; Nabbuye, 2019). Étroitement lié à cela se pose la question de la charge de travail et du bien-être des enseignants ; des lourdeurs administratives importantes et le stress réduisent la capacité mentale et la motivation nécessaires à l'engagement dans le développement professionnel (Bih et al., sans date; Mukagiahana et al., 2024).

Un autre obstacle majeur réside dans les normes culturelles profondément ancrées et les croyances communautaires concernant des rôles de genre rigides, qui peuvent susciter une forte résistance au changement à tous les niveaux (Mukagiahana et al., 2024). Ceci est souvent aggravé par des insuffisances dans la formation, où des ateliers courts et fragmentés, sans accompagnement continu, produisent rarement les changements durables dans la pratique enseignante nécessaires (Mhewa et al., 2020; Jones, 2022).

De plus, un décalage persistant entre politiques et pratiques se manifeste par le fait que des politiques ambitieuses sur le papier manquent fréquemment des financements essentiels, des mécanismes de suivi et de responsabilité indispensables à leur mise en œuvre effective en classe (Adigun, 2021; Nabbuye, 2019). Enfin, la fracture numérique, caractérisée par une connectivité limitée et des écarts d'accès à la technologie marqués par le genre, demeure une contrainte majeure pour le potentiel des modalités numériques de développement professionnel des enseignants (IFC, 2022; Haßler et al., 2020).



5

Lacunes critiques dans la recherche sur le développement professionnel des enseignants (DPE) pour la pédagogie sensible au genre (PSG)

Malgré la prolifération des programmes de développement professionnel des enseignants (DPE) pour la pédagogie sensible au genre (PSG) à travers l'Afrique subsaharienne, d'importantes lacunes de recherche freinent une compréhension complète de leur efficacité à long terme et de leur capacité à être étendus. En effet, les preuves indiquent que « peu d'études ont suivi de manière systématique l'impact à long terme des programmes DPE pour la PSG » (Mhewa et al., 2020). Ces lacunes critiques couvrent plusieurs domaines thématiques.



Un décalage fondamental existe entre les théories intersectionnelles du genre qui sous-tendent les programmes et la manière dont les enseignants conceptualisent leur rôle en classe.

De nombreux éducateurs conservent une compréhension limitée de la PSG, se focalisant sur la participation équitable des élèves plutôt que sur une équité de genre transformative (Mhewa et al., 2020; Muasya, 2021). Cela souligne un « manque notable de clarté conceptuelle autour du genre » persistant dans les programmes (Muasya, 2021).

De plus, les initiatives de DPE s'appuient majoritairement sur des cadres théoriques occidentaux, créant un écart important dans l'intégration des philosophies africaines indigènes, telles que Ubuntu et Omoluabi, qui pourraient profondément renforcer la pertinence culturelle et la durabilité à long terme des efforts de PSG (Adigun, 2021).

À ces défis conceptuels s'ajoute une pénurie critique de recherches longitudinales sur l'impact et la durabilité. Les études suivant l'influence durable du DPE sur la pratique enseignante et les résultats des élèves longtemps après la fin de l'intervention initiale sont insuffisantes

(Mhewa et al., 2020). De même, la recherche sur les mécanismes nécessaires pour pérenniser les programmes au-delà des phases pilotes financées à court terme par des bailleurs de fonds et pour les intégrer avec succès dans les systèmes éducatifs nationaux fait défaut (Flink et al., 2024).

Bien que le contexte soit universellement reconnu comme un facteur décisif de réussite, davantage de recherches sont nécessaires pour identifier les stratégies de formation les plus efficaces dans des contextes diversifiés. Des questions clés restent sans réponse concernant ce qui fonctionne le mieux dans les écoles urbaines versus rurales ou à différents niveaux éducatifs, de la petite enfance au secondaire (Flink et al., 2024).

Le potentiel des outils numériques reste également un domaine sous-exploré. La recherche sur le DPE délivré par voie numérique est limitée, notamment concernant sa mise en œuvre, ses défis et son efficacité dans les zones à faible connectivité. Cette lacune est particulièrement critique compte tenu du potentiel de la technologie à élargir l'accès. Toute recherche dans ce domaine doit aussi directement aborder la fracture numérique de genre, les femmes ne représentant que 32 % des apprenantes en ligne en Afrique (IFC, 2022).

Un domaine émergent mais sérieusement sous-étudié est la relation entre le bien-être des enseignants et la réussite de la mise en œuvre de la PSG. Les premières preuves suggèrent que le bien-être impacte significativement la motivation

au développement professionnel, et que les attentes sociétales genrées peuvent constituer une barrière redoutable à la participation des enseignantes (Bih et al., sans date; Haßler et al., 2020).

Par ailleurs, les programmes de DPE montrent un manque notable de focalisation sur l'évaluation sensible au genre. Des recherches sont nécessaires pour développer des stratégies concrètes d'évaluation équitable et pour créer des outils standardisés et validés afin de mesurer à la fois la qualité de la mise en œuvre de la PSG et son impact dans différents contextes.

Enfin, des lacunes systémiques et communautaires persistent. Chercheurs et praticiens ont besoin d'une meilleure compréhension de la manière de réussir à étendre les programmes pilotes en systèmes nationaux pleinement intégrés tout en naviguant le décalage fréquent entre politiques et pratiques (Adigun, 2021).

La recherche sur l'intersection de la PSG avec d'autres priorités éducatives, telles que l'inclusion des personnes en situation de handicap ou les curricula par compétences, reste insuffisamment développée. De même, les recherches systématiques sur les stratégies efficaces d'engagement communautaire sont limitées, malgré la reconnaissance universelle que l'adressage des normes culturelles et de genre profondément enracinées constitue l'un des défis les plus persistants pour la mise en œuvre de la PSG (Mukagiahana et al., 2024; Adigun, 2021).



6

Recommandations pour renforcer la formation professionnelle des enseignants pour la DPE pour la PSG

Les preuves sont désormais claires et accablantes: créer des classes réellement justes, bienveillantes et favorables à tous les enfants, quel que soit leur genre, n'est pas simplement une bonne idée ou un « sujet féminin ». C'est une nécessité absolue et un impératif stratégique pour construire un avenir plus prospère, équitable, pacifique et innovant pour l'Afrique subsaharienne. Les enseignants sont la clé incontestable de ce changement transformateur, mais ils ne peuvent pas – et

ne doivent pas – être attendus pour y parvenir seuls. Ils ont besoin d'un soutien et d'une formation de haute qualité, continus, pratiques et durables, dès le moment où ils décident de devenir enseignants jusqu'à leur retraite.

À partir des conclusions de cette revue exhaustive des preuves, les recommandations ci-dessous fournissent une feuille de route pour que les parties prenantes fassent avancer efficacement cette vision:

Les gouvernements et ministères de l'éducation



jouent un rôle essentiel dans la promotion de la PSG. La PSG doit être intégrée dans les plans nationaux d'éducation et les cadres de compétences des enseignants. Un financement dédié et un soutien logistique doivent être fournis pour les groupes d'apprentissage entre enseignants en milieu scolaire et les systèmes de mentorat. Il faut investir dans des mécanismes garantissant que les politiques élaborées soient mises en œuvre, soutenues et suivies dans chaque classe du pays, tout en tenant compte des obstacles pratiques rencontrés par les enseignantes.



Les instituts de formation des enseignants et les universités

jouent un rôle central dans la préparation des futurs enseignants. La PSG ne doit pas être présentée comme un module unique et isolé; ses principes doivent être intégrés dans toutes les matières. Les enseignants-chercheurs formant ces futurs enseignants doivent eux-mêmes adopter la PSG dans leurs méthodes pédagogiques. Il est essentiel de renforcer la composante pratique et supervisée de la formation, offrant aux étudiants la possibilité d'appliquer ces compétences en classe réelle avec un retour d'expérience soutenu. Des cours spécialisés traitant de la violence basée sur le genre et d'autres sujets sensibles devraient être développés.



Les partenaires internationaux de développement, bailleurs de fonds et ONG

ont un rôle de soutien plutôt que de leadership dans la promotion de la PSG. Leur action doit s'aligner sur les priorités nationales plutôt que de fonctionner comme des projets séparés et à court terme qui s'arrêtent à la fin du financement. Il est nécessaire d'investir dans une recherche rigoureuse pour répondre aux questions en suspens sur l'impact à long terme, la rentabilité et la formation numérique. Une plus grande attention doit être accordée à la mise à l'échelle des petits projets réussis vers des programmes nationaux durables, finalement pris en charge et gérés par les gouvernements nationaux.

7

Conclusion



Cette revue confirme que Développement professionnel des enseignants (DPE) pour la pédagogie sensible au genre (PSG) en Afrique subsaharienne est réalisable grâce à des programmes combinant sensibilisation au genre, stratégies pratiques en classe et auto-réflexion critique (FAWE, 2016; VVOB, 2024a).

Cependant, d'importantes lacunes subsistent en matière d'études sur l'impact à long terme, d'adaptation contextuelle et d'intégration des savoirs indigènes africains (Mukagahana et al., 2023; Adigun, 2021).

La mise en œuvre réussie et durable nécessite une approche à plusieurs niveaux: des politiques gouvernementales fortes, l'intégration de la PSG dans la formation initiale et continue des

enseignants, ainsi qu'une collaboration avec des organisations clés comme FAWE, l'UNESCO et l'UNICEF (Mhewa et al., 2020; Mukugahana, Sibomana et Ndiritu, 2024). En fin de compte, investir dans la PSG est à la fois un impératif moral et stratégique pour atteindre les Objectifs de Développement Durable (ODD) 4 et 5.

En surmontant des défis persistants tels que les contraintes de ressources et les stéréotypes profondément enracinés grâce à des politiques de soutien et des communautés professionnelles (Jones, 2022 ; Gandara & Laesecke, 2022), la PSG permet de créer des classes inclusives où chaque élève peut s'épanouir (Mhewa, Bhalalusesa & Kafanbo, 2020; Wango et al., 2024).

8

Références

Abraha, M., Dagnew, A., & Seifu, A. (2019). Gender Responsive Pedagogy: Practices, Challenges & Opportunities—A Case of Secondary Schools of North Wollo Zone, Ethiopia. *Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 30, 1–17.

Adigun, O. (2021). Inclusive education among pre-service teachers from Nigeria and South Africa: A comparative cross-sectional study. *Cogent Education*, 8(1), 1930491.

Ananga, E. D. (2021). Gender Responsive Pedagogy for Teaching and Learning: The Practice in Ghana's Initial Teacher Education Programme. *Creative Education*, 12(4).

Bih, M., Ingram, L. & Nzhliziyo, C. (n.d.). *Teacher well-being and professional development in Ghana*. Unpublished manuscript.

Braun, V., & Clark, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298

Chege, F., Likoye, F., & Wanjiru, M. (2019). *Inclusive education and teacher preparedness in Kenya*. Kenya Institute of Curriculum Development.

FAWE. (2006). Annual Report of the Forum for African Women Educationalists (FAWE), 2006.

FAWE. (2016). Gender responsive pedagogy: A teacher's handbook. Forum for African Women Educationalists.

FAWE. (2024). Scaling gender responsive pedagogy: Insights from the inaugural regional workshop.

Flink, I., Avildsen, C., Mabunda, M., Yisa, C., Teh, H., & Perez, R. (2024). Mixed methods study supporting the piloting and scaling of a gender responsive play-based learning training package for pre-primary teachers in Rwanda and Mozambique. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101151.

Gandara, F., & Laesecke, A. (2022). Unpacking the relationship between female teachers and gender gaps in the Democratic Republic of Congo: The critical role of gender-sensitive pedagogy in student attendance and achievement. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100347.

Haßler, B., Hennessy, S., Cross, A., & Hofmann, R. (2020). Teacher Professional Development in sub-Saharan Africa: A literature review. EdTech Hub.

IFC. (2022). The case for investing in women: A snapshot of online learning in Nigeria. International Finance Corporation.

Jones, S. (2022). Storying gender equality in Northwest Uganda: Educators develop contextually- and culturally responsive stories in professional development courses. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103600.

Kitili, I. M. (2023). Uncovering the Hidden Bias: Examining Gender Stereotypes in Education in Sub-Saharan Africa. *African Research Journal of Education and Social Sciences*, 10 (1), 11-19.

Mendenhall, M., Otieno, C., & Bahar, M. (2021). Teacher Professional Development and pedagogical innovations in East Africa: A white paper. Teachers College, Columbia University.

Mhewa, M. M., Bhalalusesa, E. P., & Kafanabo, E. (2020). Teacher attitudes and practices toward gender in Tanzanian schools. University of Dar es Salaam Press.

Muasya, J. M. (2021). Gender Responsive Pedagogy and Early Childhood Teacher Education: A Study of Pre-Primary School Teachers in Nairobi County, Kenya. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 6(3), 101-108.

Mukagiahana, J., Sibomana, A., & Ndiritu, J. (2024). Teachers' understanding of gender responsive pedagogy and its application in teaching process: Case after teacher training programme interventions in Rwanda. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 280-293.

Nabbuye, H. (2019). Gender-sensitive pedagogy: The bridge to girls' quality education in Uganda. Echidna Global Scholars Programme, Center for Universal Education at Brookings.

Rarieya, J., Musau, A., & Omondi, P. (2024). Teacher training and gender equality: Evidence from East Africa. Nairobi: Education Development Trust.

Spear, A. & da Costa, R. (2019). Potential for transformation? Two teacher training programs examined through a critical pedagogy framework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 202–209.

UNESCO. (2020). Gender in education: Progress and challenges. Global Education Monitoring Report.

UNESCO. (2023). The teachers we need for the education we want. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

VVOB. (2020). Putting SDG4 into Practice: Gender responsive pedagogy for early childhood education. VVOB: *Education for development*.

VVOB. (2024a). Fostering gender responsive school leadership in Africa: a policy brief.

VVOB. (2024b). Scaling Gender responsive Pedagogy: Insights from the Inaugural Regional Workshop.

