

Genre et TIC dans l'école secondaire au Cameroun : Au-delà des progrès, des disparités

Louis Martin Onguéné Essono
Université de Yaoundé 1, Cameroun
Emmanuel Béché
Université de Maroua, Cameroun

Introduction

Le concept de genre a pris récemment une envergure qui a permis que la perception de la femme change à tous les niveaux. Couplée aux nouvelles technologies, cette notion a connu une exceptionnelle avancée épistémologique qui a donné lieu à de multiples réflexions. Ainsi, en 2005, une étude du groupe Enda sur la fracture numérique de genre en Afrique francophone montre que, à l'époque, dans six pays (Bénin, Burkina-Faso, Cameroun, Mali, Mauritanie et Sénégal), les femmes ont globalement un tiers de chances en moins que les hommes de bénéficier des avantages de la société de l'information et que les liens politiques entre les questions de genre et de TIC y sont largement méconnus. Le 5e Symposium européen sur genre et TIC tenu en 2009 à Brême en Allemagne a examiné plus la complexité des interdépendances entre le genre et les technologies. Étudiant l'accès et le contrôle, le perfectionnement des compétences et le développement du contenu, Kuga Thas *et al.* (2009) ont quant à eux introduit un cadre pour l'intégration du genre dans le domaine des TIC pour l'autonomisation des femmes. La négligence de la femme est presque généralisée. Au plan de la scolarisation, on a observé les mêmes défaillances, la scolarisation des filles se présentant comme un défi qu'il faut lever comme l'ont montré Mapto Kengné (2011), Onguéné Essono (2012) pour les stratégies de la scolarisation féminine au Sénégal par le téléphone, ou plus généralement encore Tshibilondi Ngoyi (2005). Le Cameroun présente une situation semblable à celle des autres pays francophones d'Afrique. Bien qu'en tête des pays de la zone de l'Afrique centrale en termes de scolarisation des filles et d'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), il présente encore des problèmes qui freinent son développement en matière des technologies et de genre.

Les TIC dans l'école camerounaise sont progressivement devenues une réalité depuis les années 2000. On peut sans doute, par cette date, y percevoir les heureuses retombées de la grand-messe organisée au Mali dans le cadre de Bamako 2000¹, consacrée aux *passerelles*

¹ Voir L. M. Essono (2000) Bamako 2000 invite les chefs d'État africains à instaurer une politique nationale de la FAD in <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/3613/bamako-2000-invite-les-chefs-etat/>

du développement qui accordaient une grande place à l'éducation et au genre par le biais des TIC encore embryonnaires en Afrique. Au Cameroun, cette date marque en effet les débuts de l'informatique scolaire même si les politiques réfléchissaient déjà sur le sujet par le biais du *Plan National des Infrastructures de la Communication et de l'Information*. Conformément à ce programme, il avait été prévu qu'en 1992, on procède à l'introduction de l'informatique dans tous les établissements scolaires d'enseignement secondaire technique et professionnel et qu'en 2000, l'on introduise les TIC dans les écoles d'enseignement général et dans les Écoles normales d'instituteurs. En 2003, les programmes officiels d'informatique, signés, ont été mis à leur disposition pour pouvoir permettre une action plus forte en matière de TIC.

Depuis lors, les universités camerounaises abritent des centres numériques et, beaucoup mieux encore plusieurs lycées des centres urbains et ceux des zones rurales sont dotés de Centres de Ressources Multimédias (CRM). Le plus souvent, ils sont, à leurs frais ou non, connectés à l'Internet (ROCARÉ-Cameroun, 2006; Fonkoua, 2006; Matchinda, 2008). L'observatoire des TIC (<http://www.ernwaca.org/panaf/spip.php?rubrique1>) mis en place dans le cadre du Panaf (Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC en Afrique) fait remarquer que, dans les sept écoles secondaires pionnières d'intégration des TIC au Cameroun, l'on ne dénombre que 451 ordinateurs disponibles pour 25463 apprenants. Bien que le ratio ordinateur/élèves soit très bas (0,013), ce contexte indique qu'au-delà du déficit sociotechnique, il émerge une certaine innovation (Béché, 2010 : 139) dont il est intéressant d'étudier l'appropriation genrée. L'un des objectifs assignés à cette innovation vise d'ailleurs à amener les élèves filles et garçons à intégrer l'ordinateur et l'Internet dans leur apprentissage socio-scolaire (Matchinda, 2008). Les recherches effectuées (Fonkoua, 2006; 2009; Matchinda, 2008; Onguéné Essono, 2006; 2010) sur ce sujet soulignent, pour le Cameroun, une avancée considérable en termes d'accès aux TIC et de leur usage par l'ensemble des élèves.

Pour le montrer, l'enquête de ROCARÉ-Cameroun (2006) révèle par exemple qu'au niveau de l'accessibilité à l'outil, « *il n'est pas signalé des cas de marginalisation entre genres* ». S'intéressant aux écoles pilotes d'informatique scolaire, Matchinda (2008) note aussi que 90,9% de filles et 90,76% de garçons affirment accéder aux TIC. Pour cette auteure, il ne se signale pas de différenciations genrées dans leur accès aux technologies à l'école. En effet, « *tous les élèves, sans distinction de sexe, montrent un intérêt particulier à l'ordinateur et à l'Internet* ». Partant du contexte français pour apprécier celui du Cameroun, Onguéné Essono (2010, <http://www.cursus.edu/?module-document&uid=71773>) écrit aussi qu'« *on ne relève aucune différence entre les filles et les garçons* » dans l'accès aux TIC. « *Il y a [plutôt] un effet*

générationnel massif en matière d'utilisation de [ces] outils ». D'ailleurs pour Tankeu (2005 : 27), « *l'accès et la connectivité à l'ordinateur n'y constituent pas un problème de genre* ».

Comme on le voit, ces travaux insistent sur l'accès comme indicateur des rapports filles-garçons face aux technologies à l'école. D'ailleurs, les écoles ciblées appartiennent à des zones urbaines où l'égalité entre filles et garçons ne constitue plus un problème. La rivalité des deux sexes à l'école, dans les jeux et dans les sports dits intellectuels favorisent l'émulation. Or, en soi, l'examen porté uniquement sur l'accessibilité aux outils informatiques ne permet pas d'évaluer à fond la véritable situation relativement à la dynamique des rapports genre-TIC. Derrière ce prétendu accès équitable, se dissimulent des facteurs « *socio-culturels et institutionnels qui fondent et pérennissent les disparités hommes-femmes face aux TIC* » (Nana, 2009 : <http://cursus.edu/article/9764>).

De manière générale, on sait que les considérations sociales liées au sexe structurent profondément la société et l'école (Gurumurthy, 2005) et qu'il est important d'aller au-delà de l'accès pour cerner les avis des filles et des garçons, pour savoir ce qu'ils vivent et ce qu'ils font face à l'ordinateur et à l'Internet. Les questions comme : Qui possède davantage d'opportunités en termes de représentations et d'attitudes favorables aux TIC? Qui dispose de plus de compétences en matière de TIC? Qui les investit mieux? Qui en dicte l'usage? Qui en exerce le pouvoir symbolique, etc. se révèlent inexploitables si l'on ne s'intéresse qu'au problème de l'accessibilité et de l'accès. Par ailleurs, l'accès, vu comme un indicateur de la dynamique des rapports genre-TIC, va au-delà des possibilités de les utiliser pour aussi se comprendre comme *pouvoir* et *investissement* dans leur appropriation. Et lorsqu'il est pris dans le sens de *pouvoir* et *d'investissement*, l'accès peut faire le jeu du « *rôle de sexe* » (Marro et Vouillot, 2004).

Il est cependant tout aussi important dans l'étude des disparités hommes-femmes face aux TIC. Au contraire, l'accès apparaît comme l'une des variables les plus visibles dans les études sur la fracture numérique de genre (Jouët et Pasquier, 1999; Bimber, 2000; Bernier et Laflamme, 2005; Sreberny, 2005; Tchombé, 2009; etc.). Bien des travaux y associent divers autres indicateurs comme l'équipement, la connectivité, l'usage et la pratique (Jouët et Pasquier, 1999; Millerand *et al*, 1999; Le Douarin, 2002; Bernier, Coderre et Michaud, 2003; Lelong, Thomas et Ziemlicki, 2004; Bernier et Laflamme, 2005; Gurumurthy, 2006; Matchinda, 2008), la compétence, la capacité, la conception, le développement, le contrôle et la maîtrise du contenu (Le Douarin, 2004; Srebemy, 2005; Tankeu, 2005; Vendramin, 2011), l'opinion, l'attitude et la représentation (Shumacher et Morahan-Martin, 2001; Baron *et al*, 2010). Dans certains cas

d'ailleurs, ils sont étudiés de façon combinée (Nana, 2006) ou en tenant compte du rôle pluriel des usagers et de la diversité d'applications technologiques (Lelong, Thomas et Ziemlicki, 2004).

Nous nous situons d'ailleurs dans cette logique et nous retenons cinq variables qui nous semblent significatives dans ce contexte : l'accès, la familiarité, l'usage, la représentation sociale et la compétence. Ces éléments nous permettront alors d'examiner les questions suivantes : Comment se structure l'accès des filles et des garçons aux TIC en contexte scolaire camerounais ? Le jeu du genre influence-t-il la façon dont ils s'en servent ? Quelles représentations sociales y construisent-ils ? Paraissent-elles genrées ? Peut-on déceler des indices du rôle de sexe dans la construction et la circulation des compétences des élèves à leur égard ? Plus globalement, où est-on effectivement en ce qui concerne l'égalité filles-garçons face aux TIC dans l'école au Cameroun ? Cela amène donc à présenter la méthodologie ayant permis d'y arriver.

1. Éléments de méthodologie

Dans ce travail, nous avons opté pour une méthodologie qui considère l'objet technologique comme un construit social (Chambat, 1994) et les enquêtés comme des informateurs (Proulx, 2001). Cela vaut tant au plan théorique que pratique.

1.1. Considérations théoriques

Pour cerner la construction sociale genrée des TIC² dans ce contexte, nous avons suivi la perspective de l'appropriation (Millerand, 1999) qui situe ses analyses sur le plan de mise en œuvre et sur l'action des technologies par et chez les usagers (ibid.). Cette orientation nous a permis de cerner comment, en fonction des catégories genrées (filles vs garçons), s'élaborent les pratiques technologiques et leurs significations ainsi que les mobiles et identités des usagers (Chambat, 1994). Cette approche s'avère importante du fait que, selon elle, l'appropriation des TIC par les usagers relève de leurs appartenances et rapports sociaux (Jouët, 2000), des médiations socio-techniques (Jouët, 1993; Proulx, 2001) et représentationnelles (Millerand, 2002).

Une telle perspective se rapproche de la théorie sexospécifique qui « *interprète le genre et la technologie comme des processus culturels qui se négocient et se transforment* » (Gurumurthy, 2006 : 6) ou du féminisme constructiviste. Celui-ci conçoit l'appropriation comme une « *construction mutuelle de la technologie et du genre* » (Jouët, 2003) et la technologie comme des « *relations sociales* » (Kramarae, 1988). Parce que les technologies

² Dans ce travail, nous nous sommes intéressés principalement à deux TIC : l'ordinateur et l'Internet.

sont imaginaires (Millerand, 2002), nous avons également étudié l'appropriation que les élèves en font en évoquant les théories du noyau central (Abric, 1994) et des principes organisateurs (Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi, 1992). En soutenant qu'une représentation sociale est un système d'éléments organisés et des prises de position, elles nous ont permis de saisir ce qui donne sens et organisation aux conceptions de l'ordinateur et de l'Internet chez les filles et les garçons. Suivant ces perspectives, nous nous sommes inscrits dans une démarche réflexive, interprétative et d'explication des pratiques et paroles des répondants (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006 : 111). Pareille option nous a conduits à prêter une « *attention particulière aux dires des acteurs* » (Proulx, 2001 : 59) concernant les cinq variables ci-dessus retenues.

1.2. Échantillon et techniques de collecte des données

Pour en rendre compte, nous avons mené une série d'entrevues avec 84 élèves issus des sept écoles pilotes d'intégration pédagogiques des TIC au Cameroun : Lycée Joss et collège des Lauréats de Douala, Longla comprehensive college de Bamenda, lycées bilingue et Général Leclerc de Yaoundé, lycées techniques de Bafoussam et de Garoua. L'échantillon formé à cet effet l'a été essentiellement en fonction du genre et suivant la technique de boule-de-neige. En choisissant ainsi 42 garçons et 42 de filles, nous visions à la fois la diversification et l'équilibre en genre. Aussi avons-nous recueilli les données, en mettant en œuvre un guide d'entretien construit autour des cinq variables retenues.

L'exploitation des éléments collectés nous a amenés d'abord à les regrouper et à les organiser afin de les catégoriser. Une fois codés, ils ont été ensuite quantifiés et présentés suivant les tendances observées. Pour les interpréter, nous les avons recontextualisés en les mettant en lien avec les caractéristiques genrées et contextuelles des répondants. Nous avons ainsi constitué des données issues des observations directes effectuées dans les mêmes écoles. Le choix de ces dernières comme terrains d'enquête tient compte à la fois des considérations pratiques et méthodologiques. Elles représentent en effet les institutions ayant servi de lieu des expériences en matière d'intégration des TIC dans l'école au Cameroun. Elles sont aussi les toutes premières à être dotées de CRM connectés à l'Internet. En tant que telles, elles constituent des portes d'entrée privilégiées permettant d'explorer les réalités techno-socio-scolaires au Cameroun. Plus précisément, l'évolution des usages des TIC dans ces lycées fait que, dans ce contexte, ils sont des terrains d'étude indiqués pour mieux cerner la question genre-TIC à l'école. Les observations directes conduites en ces lieux ont permis de scruter les usages effectués en contexte par les filles et les garçons, les différentes formes de leur groupement ou sociabilité, ainsi que leurs discours et leur accès aux TIC.

2. L'accès des filles et des garçons aux TIC dans l'école au Cameroun : Où en-est-on?

En considérant les travaux évoqués plus haut, l'on peut poser que les rapports garçons-filles en termes d'accès à l'ordinateur et l'Internet dans l'école au Cameroun semblent équitables.

2.1. L'accès aux TIC dans l'école camerounaise est-il équitable?

Si nous envisageons l'accès aux TIC comme la possibilité ou le droit de les utiliser, les garçons et les filles s'en servent de manière invariable. Dans certaines écoles comme le lycée bilingue et le lycée Général Leclerc de Yaoundé, le lycée Joss et le collège des Lauréats de Douala, les filles accéderaient plus à l'informatique scolaire que les garçons. Matchinda (2008) constate ainsi que, si en général, seuls 9,1% d'élèves des établissements pilotes d'informatique pédagogique n'accèdent pas aux TIC à l'école, les filles constituent la catégorie qui y développe un accès de plus en plus croissant. L'enquête du ROCARÉ-Cameroun (2006) met aussi en évidence ces tendances égalitaires. Ainsi, au niveau de la disponibilité des ressources, elle note un « *traitement égal dans l'utilisation des TIC* ». Les données du site <http://www.observatoiretic.org> indiquent également que 100% de filles et autant de garçons des écoles pilotes situées à Yaoundé et à Douala, recourent aux technologies.

Dans nos entretiens avec les répondants, nous avons aussi relevé que les filles et les garçons affirment se servir de l'ordinateur et de l'Internet à l'école. En fait, tous les 84 informateurs déclarent invariablement qu'ils y accèdent. Cet accès à l'ordinateur et à l'Internet à l'école s'effectue notamment dans le cadre des travaux pratiques d'informatique ou des recherches personnelles. Ce constat a été confirmé lors de nos observations directes dans les CRM. Ceux-ci accueillaient presque autant de filles que de garçons. Au lycée Joss de Douala et au lycée technique de Bafoussam, par exemple, nous avons respectivement enregistré en moyenne 63 garçons et 59 filles, et 101 garçons et 104 filles. Nous l'avons aussi fait dans les autres écoles pilotes. On peut en conséquence affirmer que, dans ce contexte, on note une certaine égalité entre les filles et les garçons dans l'accès aux TIC à l'école.

Cet accès quasi-équitable peut s'expliquer par l'attachement de la dimension pédagogique à ces outils. Le fait que l'informatique soit devenue une discipline scolaire a développé autant chez les filles que chez les garçons un certain intérêt à s'en servir. Matchinda (2008) note dans ce sens que les TIC utilisées dans un contexte scolaire semblent avoir un effet significatif et positif aussi bien chez les filles que chez les garçons. De fait, au niveau de l'accès aux TIC à l'école au Cameroun, il n'y a pas d'inégalités genrées majeures. Cependant, cette vision globale et scolaire des TIC occulte de profondes disparités. Celles-ci apparaissent notamment

lorsque l'accès signifie pouvoir et investissement, et fait ainsi appel à des rapports de domination (Jouët, 2003; Morley, 2004; Le Douarin, 2004). Gurumurthy (2006 : 24) montre d'ailleurs que « *les inégalités de genre sont au cœur de ces relations de pouvoir* ».

2.2. Et quand l'accès aux TIC signifie familiarité, pouvoir et investissement?

L'accès aux TIC à l'école en termes de pouvoir et d'investissement révèle le rôle social du sexe. C'est probablement dans ce sens que Nana (2009 : <http://cursus.edu/article/9764>) note qu'en Afrique, « *les femmes sont les premières victimes du fossé numérique* » caractérisé par la « *domination masculine* » (Bourdieu, 1998). Lors des entrevues, nous avons demandé aux répondants de décrire leur accès aux technologies à l'école. L'examen des réponses obtenues et présentées dans le tableau 1 ci-dessous permet d'ailleurs d'illustrer ce point de vue.

Tableau n°1 : *Descriptions de l'accès des filles et des garçons à l'ordinateur et l'Internet à l'école*

Genre (effectifs)	Filles (n=42)	Garçons (n=42)
Description de l'accès aux TIC à l'école	Effectifs et pourcentages	Effectifs et pourcentages
Accès fréquent	13 (30,95%)	18 (42,85%)
Accès occasionnel ou irrégulier	19 (45,23%)	18 (42,85%)
Accès difficile	10 (23,80%)	06 (14,28%)
Accès impossible	00 (0%)	00 (0%)

Dans ce tableau, on remarque que, pour tous les répondants, l'accès aux TIC à l'école est possible. La nature de cet accès varie cependant selon sa densité. Ainsi, au niveau de la modalité « *accès occasionnel ou irrégulier* », les filles (45,23%) recourent davantage à l'ordinateur et l'Internet à l'école que les garçons (42,85%). Mais elles y accèdent moins fréquemment qu'eux (30,95% contre 42,85%). Elles connaissent aussi plus de difficultés d'accès que leurs camarades de sexe masculin (23,80% contre 14,28%). Mais, contrairement aux garçons pour qui le CRM est la « *deuxième salle de classe* », « *cybercafé* » ou « *salle de jeu* », la plupart des filles affirment n'y accéder que lorsqu'elles ont « *un exposé à préparer* », « *un travail scolaire à faire* », « *des camarades qui [les] accompagnent* » ou lorsqu'elles n'ont « *rien d'autres à faire* ». Cela signifie qu'en termes de familiarité avec les TIC à l'école, le genre joue en défaveur des filles qui semblent avoir « *une attitude ambiguë envers les technologies* » (Nana, 2009 : <http://cursus.edu/article/9764>).

Cette défaveur se manifeste davantage dans l'accès des élèves aux CRM. Dans ces structures, le ratio ordinateur/élèves est de 0,013 (<http://www.observatoiretic.org>), rendant ainsi difficile l'utilisation des outils informatiques par tous. Un ordinateur peut en effet être utilisé par sept à dix personnes qui s'y agglutinent, provoquant le plus souvent des bousculades

à l'entrée des CRM. Même si l'accès à ces CRM se déroule suivant une programmation, disposer d'un certain capital informatique devient important pour les apprenants. Les garçons n'hésitent pas ainsi à conquérir les places devant les postes d'ordinateur par le moyen de ce que Bourdieu (1998) appelle la « *violence symbolique* », c'est-à-dire celle qui se veut « *douce, insensible [...] qui s'exerce pour l'essentiel par les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance* ». Ils tiennent en fait des discours qui symbolisent une « *vision dominante de la division sexuelle* » (Bourdieu, 1998 : 5).

Les propos ci-après notés lors des observations directes sont révélateurs à cet effet. « *Laisse-moi la place, l'ordinateur n'est pas le "way", [l'affaire] des "ngas" [filles]* »; « *laisse-moi "sit" [m'asseoir] à ta place, je vais t'aider* »; « *quitte, c'est notre boulot ici* »; « *ça, c'est notre "way" [affaire], vous pouvez disposer* »; « *laisse-moi, je vais te "show" [montrer] un truc* ». Loin d'être neutres, ces discours insinuent et traduisent une « *domination masculine* » qui pour Bourdieu (1998 : 5), « *est assez assurée pour se passer des justifications : elle peut se contenter d'être et de se dire dans des pratiques et des discours qui énoncent l'être sur le monde de l'évidence* ». Et parce que « *la violence symbolique s'accomplit au travers d'un acte de méconnaissance et de reconnaissance* » (ibid.), certaines filles dont les compétences sont moins développées que celles des garçons, tiennent aussi des propos qui admettent le pouvoir symbolique de ces derniers. Ces propos sont de type : « *Est-ce que tu peux me montrer un truc-là?* »; « *j'ai besoin que tu m'aides* »; « *est-ce que tu connais accéder au site que le prof a indiqué?* »; « *mais tu es fort là!* ».

Quelques filles se montrent aussi compétentes que les garçons et ne se laissent pas faire. C'est d'ailleurs là un des progrès des rapports genre-TIC dans l'école au Cameroun. Elles résistent à la violence symbolique des garçons et font valoir ce qu'on appellerait leur contre-pouvoir ou opposition symbolique. Elles évoquent à cet effet leurs savoir-faire informatiques. Nous avons relevé dans ce sens les propos ci-après. « *Qui vous dit que l'ordi est seulement réservé aux garçons? C'est pour tout le monde!* »; « *je sais aussi manipuler l'ordinateur et je peux même te montrer certaines applications que tu ne connais peut-être pas* »; « *je ne quitte pas devant cet ordinateur, c'est aussi un outil pour les filles* ». Ces propos, qui traduisent des avancées dans les rapports genre-TIC à l'école, confirment aussi le caractère ouvert, dynamique et évolutif de ces derniers (Jouët, 2003 : 55; Lelong, Thomas et Ziemlicki, 2004 : 145; Gurumurthy, 2006 : 7; Dagiral, 2006 : 202). Mais cela ne dissout pas certaines disparités entretenues aussi dans les représentations.

3. Des représentations sociales collectives et genrées

Jodelet (1989 : 53) définit la représentation sociale comme « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune* ». S'y intéresser pourrait « *éclairer les déterminants des pratiques sociales* » inhérentes aux rapports genre-TIC à l'école (Abric, 1994). Lors des entrevues, nous avons dans ce sens demandé aux répondants d'exprimer leurs conceptions de l'ordinateur et l'Internet. L'examen de leurs réponses dans la perspective du noyau central (Abric, 1994) et des principes organisateurs (Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi, 1992) fait relever ce qu'ils partagent collectivement et ce qui constitue pour eux des prises de position genrées.

3.1. Ce qui est collectivement partagé

Dans les 84 discours recueillis, nous avons identifié des contenus représentationnels exempts d'empreintes d'une domination genrée particulière. Tels que présentés dans le tableau 2 ci-dessous, ils semblent collectivement partagés et centraux (Abric, 1994).

Tableau n° 2 : *Des représentations sociales non genrées de l'ordinateur et l'Internet*

Genre (effectifs)	Catégories thématiques	Description des énoncés	Filles (n=42)	Garçons (n=42)
			Occurrence et pourcentage	Occurrence et pourcentage
Outil technologique		L'ordinateur est un outil technologique; c'est un appareil électronique; c'est un système de périphériques; c'est une machine, un instrument; l'Internet est un système de réseaux; c'est l'ordinateur connecté; ce sont des pilotes.	42 (100%)	42 (100%)
Moyen de communication		Les TIC permettent de correspondre; grâce à elles, on peut envoyer et recevoir des messages; elles permettent de communiquer de ses nouvelles à ses proches et d'avoir les leurs.	42 (100%)	42 (100%)
Outil de travail		L'ordinateur est un outil de travail; aujourd'hui, il est difficile de travailler sans ordinateur et Internet; les TIC permettent de réaliser les activités de l'homme moderne.	39 (92,85%)	38 (90,47%)
Outil de recherche		Les TIC permettent de faire des recherches et d'avoir des infos sur nos cours; avec les TIC, tu cherches, tu trouves; les TIC, c'est une bibliothèque; c'est la main et les yeux du chercheur.	41 (97,61%)	40 (95,23%)

Dans ce tableau, les éléments « *outil technologique* », « *moyen de communication* », « *outil de travail* » et « *outil de recherche* » se trouvent exprimés autant chez les garçons que chez les filles. Tous les élèves interrogés se représentent ainsi l'ordinateur et l'Internet comme des outils technologiques et comme des moyens de communication. De même, les TIC perçues comme outils de travail se trouvent exprimées chez 92,85% de filles et 90,47% de garçons. Outils de recherche, elles sont traduites par 97,61% de filles et 95,23% de garçons.

Collectivement et socio-scolairement partagés, ces éléments de représentation ne paraissent donc pas particulièrement genrés. En tant que tels, ils occupent une place dominante dans le champ représentationnel de l'ordinateur et l'Internet chez les apprenants camerounais. Ces éléments apparaissent en effet dans au moins 90,47% de la totalité des discours produits, ce qui invite à poser qu'ils constituent le noyau central de la représentation sociale de l'ordinateur et l'Internet dans ce contexte (Abric, 1994). Chez les garçons comme chez les filles, les TIC sont donc fondamentalement vues comme des objets technologiques, scolaires et communicationnels. Parce que ces éléments constituent le système central de la représentation de l'ordinateur et l'Internet dans ce contexte, leur évocation traduit aussi une certaine avancée dans les rapports genre-TIC dans l'école secondaire au Cameroun. Mais outre cet aspect collectivement partagé, ces TIC apparaissent genrées.

3.2. Des représentations sociales genrées des TIC

Selon la théorie du noyau central (Abric, 1994), une représentation sociale constitue un double système dont un système périphérique. En se référant à la théorie des principes organisateurs (Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi, 1992), les éléments de ce système constituerait des prises de position que les filles et les garçons tiennent par rapport aux enjeux communs des TIC. Les représentations sociales genrées s'inscriraient dans ce sens. Les données contenues dans le tableau 3 ci-dessous permettent de le montrer.

Tableau n°3 : *Prises de position genrées des apprenants autour des TIC*

Genre (effectifs)	Description des énoncés	Filles (n=42)	Garçons (n=42)
Catégories thématiques		Occurrence et pourcentage	Occurrence et pourcentage
Révolution technologique	Les TIC sont des appareils révolutionnaires; ce sont des innovations innovantes; c'est la plus grande technologie du fait de son amélioration perpétuelle; l'Internet, c'est la révolution des révolutions, la technologie toute-puissante.	13 (30,95%)	39 (92,85%)
Moyen de tchatcher	C'est un outil qui permet d'envoyer et recevoir des sms; avec le Net, vous pouvez dialoguer à chaud; il permet de tisser des relations et amitiés.	36 (88,09%)	19 (45,23%)
Outil indispensable	Les TIC sont des outils indispensables comme le téléphone et la radio; elles sont importantes dans la vie quotidienne.	26 (61,90%)	8 (19,04%)
Personne douée de conscience	L'ordinateur est comme une personne; il écoute, il agit, il donne des ordres, il cherche; il doit avoir un cerveau et une mémoire.	0 (0%)	10 (23,80%)
Outil de distraction	L'ordinateur et l'Internet permettent de jouer et se divertir; avec les TIC, je joue, je suis la musique, je visionne; ce sont les meilleurs divertissements.	20 (47,61%)	36 (85,71%)
Objet de détournement	L'ordinateur et l'Internet favorisent la prostitution à distance; c'est un facteur de violence; ça détourne les jeunes filles.	10 (23,80%)	0 (0%)

Ce tableau retrace des prises de position genrées autour de l'ordinateur et l'Internet. Ainsi, les TIC vues comme « *révolution technologique* » sont exprimées par 92,85% de garçons contre 30,95% de filles. Chez les garçons donc, elles apparaissent spécifiquement comme une « *technologie toute-puissante* », « *la révolution des révolutions* », un « *outil révolutionnaire* », une « *avancée technologique* », une « *innovation innovante* », etc. Mbonang Meban (17ans, Masculin, T^{le}, Lycée bilingue de Yaoundé) déclare ainsi ceci : « *Les TIC sont pour moi des appareils de révolution et je dois m'en servir pour être à la même page que le monde actuel* ». Pour Atangana (18ans, Masculin, 1^{ère}, Lycée Général Leclerc), les technologies sont ce qui « *distingue l'évolué du retardé* ». La même idée apparaît chez Kamdeu Henri (16ans, Masculin, 2^{nde}, Lycée technique de Bafoussam) pour qui « *les TIC sont des innovations innovantes. Chaque jour, tout est nouveau avec* ». Davantage exprimée par les garçons, cette opinion recouvre les enjeux de la masculinité. Or, de manière pratique, elle oriente les attitudes vers un développement considérable des compétences et usages à l'égard des TIC (Martin et Royer-Rastoll, 1990 : 13; Abric, 1994 : 13; Bernier, Coderre et Michaud, 2003 : 10). Car se représenter les technologies comme une révolution suscite chez les sujets un important investissement dans leur appropriation, ce qui fait des garçons leurs usagers et acteurs privilégiés.

Un autre élément représentationnel apparaît aussi dominant chez les garçons. C'est celui selon lequel l'ordinateur et l'Internet sont des « *objets de distraction et de divertissement* ». Sur 42 garçons interrogés, 36 (85,71%) les traduisent ainsi. Par contre, moins de la moitié de filles (47,61%) perçoivent ces technologies comme tels. Objets de distraction et de divertissement, les TIC semblent recouvrir les enjeux du rôle de sexe ou, plus précisément, ceux de la masculinité. Outre cet aspect, les garçons (23,80%) se représentent également ces technologies comme une « *personne douée de conscience* ». Cette prise de position, bien que peu dominante chez eux, est absent du discours des filles. Ces productions représentationnelles suscitent chez les sujets des attitudes d'investissement autorisant une appropriation significative des TIC. Elles riment avec domination et pouvoir symboliques, ce qui n'est pas exactement le cas chez les filles.

Chez elles, les représentations spécifiquement dominantes sont celles qui mettent notamment en évidence le caractère judicieux, affectif et relationnel des TIC. Aussi se représentent-elles l'ordinateur et l'Internet comme un moyen de tchatcher, échanger ou dialoguer. Cela apparaît dans 88,09% de discours produits par les filles. Par contre, moins de la moitié de garçons (45,23%) adoptent cette prise de position. Pour ceux qui se le représentent ainsi et notamment les filles, les TIC leur permettent de « *tisser et entretenir des relations avec les amis* » (Barbara, 16ans, Féminin, 2^{nde}, Lycée Joss de Douala). « *Messenger*

et Facebook permettent de construire des relations et des amitiés » (Ngono Ekani, 15ans, Féminin, 3^{ème}, Collèges des Lauréats de Douala). Ils « *annulent les distances et accroissent les relations entre amis* » (Grace Divine, 16ans, Féminin, 1^{ère}, Longla comprehensive college). Les filles se représentent également l'ordinateur et l'Internet comme des outils indispensables et importants. Sur 42 filles interrogées, 26 soit 61,90% d'entre elles, expriment cette prise de position. Chez les garçons, elle survient huit fois, soit 19,04% de discours produits par eux. Pour ces sujets, « *l'ordinateur et l'Internet permettent de résoudre les problèmes quotidiens* » au même titre que la télévision ou le téléphone (Ambolo, 15ans, Féminin, 2^{nde}, Lycée bilingue de Yaoundé). Et, même si la dimension concernant les « *moyens de détournement* » n'est pas prégnante dans le champ représentationnel des TIC, on la signalera, puisqu'elle n'apparaît que dans les discours des filles.

Ces éléments différenciés selon le genre constituent des variations dans des prises de position sur les enjeux communs de l'ordinateur et de l'Internet, c'est-à-dire sur des « *différences interindividuelles* » et inter-genres dans l'appropriation de ces outils (Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi, 1992 : 18). Pour ces auteurs, lorsque la dynamique sociale comme celle du genre s'élabore autour des questions importantes, elle suscite des avis liés aux insertions spécifiques des individus. Pour nous, ces représentations genrées apparaissent comme des prises de position des filles et des garçons vis-à-vis des enjeux scolaires et communicationnels qu'ils partagent autour des TIC et qui traduisent leur insertion dans des rapports sociaux genrés (Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi (1992 : 189). En clair, les représentations de l'ordinateur et l'Internet comme objets inscrits dans le quotidien portent les empreintes du genre. Parce que ces opinions traduisent ce qu'il convient de dire ou de faire avec l'objet de représentation (Abric, 1994), elles deviennent aussi importantes pour saisir la dynamique des rapports genre-TIC. Elles orientent les opinions, communications et usages relatifs à l'objet (Jodelet, 1989 : 38).

4. Vers des usages égalitaires ?

L'étude de ce qui est effectivement fait avec l'ordinateur et l'Internet au regard du genre permet de voir en quoi ce dernier structure la façon dont ils sont appropriés. En examinant ainsi les données d'enquêtes, nous avons classé les usages déclarés et observés selon qu'ils mettent ou non en évidence la « *valence différentielle des sexes* » (Petrovic, 2004).

4.1. L'informatique scolaire n'a pas de sexe

L'informatique scolaire est ici vue dans un sens restreint, c'est-à-dire comme l'usage des TIC par les apprenants au service de leur apprentissage scolaire. L'observation des usages scolaires qu'ils en font ne permet pas de relever de différenciations genrées particulières.

L'activité de traitement de texte est ainsi réalisée autant par des filles (83,33%) que par des garçons (85,71%), presque dans les mêmes proportions. Les répondants de deux sexes affirment qu'ils recourent à ce service pour « *saisir leurs travaux* », « *produire des textes* », « *réaliser les activités pratiques* » ou « *rédiger les exposés* ». Il en est de même pour les recherches documentaires sur Internet. Tous les 84 apprenants interrogés, aussi bien les filles que les garçons, affirment se servir de l'ordinateur et de l'Internet pour effectuer des recherches. Essama (17ans, Masculin, T^{le}, Lycée Général Leclerc) déclare par exemple qu'il recourt aux TIC pour « *avoir des informations pour comprendre les cours et traiter les exercices* ». Apo Ebodé (16ans, Féminin, 1^{ère}, Collège des Lauréats de Douala) , elle, « *utilise l'ordinateur et Internet pour chercher des informations* », pour « *comprendre certains aspects des cours* ». Dans ce contexte d'ailleurs, Matchinda (2008) observe que « *les filles seraient plus disposées à utiliser les TIC à des fins éducatives ou pédagogiques que les garçons* ». Des résultats similaires ressortent aussi du travail de Djeumeni Tchamabe (2010). De même, 100% de filles et autant de garçons ayant participé à cette enquête, déclarent utiliser l'ordinateur et l'Internet pour les emails.

Dans les CRM, nous avons noté que les usages ci-dessus présentés constituent les pratiques dominantes. Au cours de nos séances d'investigation de deux heures chacune, nous avons observé en moyenne, pour l'ensemble des sept établissements, 139 fois l'usage des recherches sur Internet chez les garçons et 140 fois chez les filles. Pour les emails, nous en avons constaté l'usage 137 fois chez les premiers et 139 fois chez les seconds. La même tendance apparaît en ce qui concerne le traitement de texte.

Il s'agit, en fait, des usages qui relèvent des pratiques scolaires et communicationnelles; en clair, ces usages relèvent de ce qui constitue le noyau central de leur représentation des TIC. Semblables donc à ce que nous avons dit concernant les représentations sociales, ils ne portent pas de marque genrée spécifique. Mais, sans être suffisamment affirmée en contexte camerounais, l'intégration des TIC dans l'école semble avoir favorisé, en partie, l'appropriation scolaire de ces outils autant par les filles que par les garçons. Cependant, s'il n'y a pas de différenciations particulières entre eux au sujet de ces usages, ces disparités surviennent relativement au quotidien et aux loisirs.

4.2. Au-delà de l'informatique comme objet scolaire

Les usages de l'informatique présentée dans sa dimension hors-scolaire, traduisent la valence différentielle des sexes. Les activités ludiques, films, musiques, téléchargements et visites des sites pornographiques apparaissent ainsi comme des pratiques majoritairement

masculines. Sur la base des données de nos entretiens, 92,85% de garçons contre 50% de filles se donnent aux jeux sur ordinateur ou avec Internet. En ce qui concerne les films et la musique, 78,57% de garçons affirment les pratiquer. Chez les filles, la proportion est de 52,38%. Quant aux téléchargements, ils apparaissent dans 78,57% de discours des garçons et dans 33,33% de ceux des filles. Chez ces dernières, ce sont plutôt les tchatches et la webcam qui prédominent. C'est ce que montre aussi Baba Wamé, (2012 : <http://ticetsociete.revues.org/1004>). Environ 90,47% de celles que nous avons interrogées affirment d'ailleurs y recourir. Chez l'autre genre, un peu plus de la moitié (52,38%) s'y intéressent. Décrivant ces usages, Soakeng (16ans, Féminin, 1^{ère}, Longla comprehensive college) affirme qu'elle les effectue pour « *chercher des amis* » et « *tisser des relations* ».

Les filles et les garçons n'accordent donc pas le même intérêt aux usages qui relèvent du quotidien. Si chez les garçons, l'importance est accordée aux jeux, à la musique, aux films et aux téléchargements, en revanche, chez les filles, ce sont les tchatches qui revêtent un intérêt particulier. Les filles les préfèrent parce qu'ils comportent une dimension de l'affectif et du lien. Ces usages différenciés suivant le genre revêtent donc des symboliques particulières. Les usages majoritairement masculins mettent l'accent sur la force, la domination, le pouvoir et l'autonomie. Quant aux usages spécifiquement féminins, ils portent les valeurs de l'affectif et de la coopération. Jouët et Pasquier (1999 : 52) l'ont aussi montré. Pour eux, les usages des médias « *s'organisent autour du thème du lien pour les filles et du thème de l'autonomie pour les garçons* ». Sur l'usage que font les Camerounaises des tchatches, Baba Wamé (2012) estime que le rapport des femmes aux TIC « *est avant tout d'ordre affectif* ».

De ce qui précède donc, nous retenons qu'au niveau des usages scolaires, les disparités liées au genre ne se manifestent pratiquement pas. Elles se traduisent plutôt au niveau des usages qui relèvent du quotidien. Or, comme le montre Chambat (1994), le rôle du quotidien est primordial dans la formation des usages et dans l'appropriation des TIC. Plusieurs chercheurs (Jouët et Pasquier, 1999; Bimber, 2000; Bernier, Coderre et Michaud, 2003; Bernier et Laflamme, 2004; 2005; Jouët, 2007) ont expliqué ces disparités genre-TIC. Selon eux, les usages différenciés selon le genre s'enracinent dans l'éducation construite différemment selon les sexes. Les TIC sont en effet un construit social qui s'enchevêtre avec le construit social du genre (Morley, 2004 : 78; Lelong, Thomas et Ziemlicki, 2004 : 157; Vendramin, 2001 : <http://ticetsociete.revues.org/938>). Cette dissymétrie dans les relations filles-garçons aux objets techniques, se traduit aussi dans un sens au niveau des compétences qu'ils développent pour les maîtriser.

5. Des compétences diverses mais différenciées

En l'absence d'un cadre conceptuel spécifique (Fluckiger, 2007), étudier les compétences informatiques des usagers n'est pas aisé. Nous avons tenu compte des déclarations de compétence et des données d'observations menées dans les CRM. Parmi les savoir-faire répertoriés, il y a ceux collectivement maîtrisés et ceux qui sont différenciés suivant le genre.

5.1. Au niveau des compétences collectivement partagées : progrès et égalité?

Lors des entretiens, nous avons posé aux répondants cette question plus ou moins provocatrice : « *Les filles sont-elles plus compétentes que les garçons en TIC?* » Les réponses émises par les filles sont de type : « *oui...mais...!* », ce qui signifie qu'elles disposent certes des compétences, mais que celles-ci ne sont pas suffisamment avancées au même niveau que les garçons. Les propos ci-dessous en témoignent d'ailleurs.

« Certaines filles savent utiliser l'ordinateur au même titre que les garçons. Quelques une dépassent même les garçons. Seulement, ces garçons ne viennent pas chez les filles chercher de l'aide. Ils préfèrent se rendre chez d'autres garçons, parce qu'ils pensent que nous ne sommes pas très douées » (Ngono Ekani, 15ans, Féminin, 3^{ème}, Collèges des Lauréats de Douala).

« Dire que les filles dépassent les garçons dans l'utilisation de l'informatique,...ehu! C'est vrai...mais c'est exagéré. Il y a bien des filles qui s'en sortent et se débrouillent...mais les garçons sont plus nombreux à savoir mieux utiliser l'ordinateur et l'Internet. Et puis, ce sont eux qui aident souvent certaines filles » (Soakeng, 16ans, Féminin, 1^{ère}, Longla comprehensice college).

Les réponses des garçons à cette question relèvent du genre « *pas du tout!* ». Même si elles ne traduisent pas objectivement la réalité, elles symbolisent cependant une certaine domination masculine dans la construction des compétences à l'égard des TIC. Pour étayer ces points de vue, nous avons retenu les propos ci-dessous.

Oh! Non! Les filles, dépasser les "mecs"? Je ne pense pas! C'est vrai qu'il y a des filles qui se débrouillent, mais elles viennent toujours chez les garçons chercher de l'aide. Cela montre que nous dépassons les filles dans la manipulation des TIC...Non, il n'y a pas match! (Essama, 17ans, Masculin, T^{le}, Lycée Général Leclerc).

Non! Dire que les "ngas" [filles] sont plus fortes que les "mecs", c'est pas vrai; ce n'est même pas vrai! Les "ngas" ne peuvent pas nous dépasser dans la manipulation de l'ordinateur! Je sais qu'il y a des filles qui se battent,...mais, les garçons sont experts en ça! Ils aident même les filles à naviguer sur Internet; c'est ça qui est la vérité (Atangana, 18ans, Masculin, 1^{ère}, Lycée Général Leclerc).

Pour amener les répondants à traduire ces déclarations en des termes concrets, nous leur avons aussi demandé : « *Que savez-vous faire très bien avec l'ordinateur et/ou l'Internet?* » En examinant les réponses données par les filles et les garçons, nous ne relevons pas de différences

fondamentales au niveau des savoir-faire informatiques ci-après : ouvrir et fermer l'ordinateur (filles : n=42; garçons : n=42), ouvrir une page web (filles : n=42; garçons : n=42), traiter un texte avec Office (filles : n=37; garçons : n=38), créer un fichier Word ou Excel (filles : n=40; garçons : n=39), créer un dossier (filles : n=31; garçons : n=34), connaître les parties de l'ordinateur (filles : n=42; garçons : n=42), enregistrer un fichier (filles : n=32; garçons : n=32), utiliser un périphérique externe (filles: n=34; garçons : n=35), envoyer et recevoir des emails (filles : n=42; garçons : n=42), ouvrir et consulter sa boîte électronique (filles : n=42; garçons : n=42), effectuer des recherches sur Internet (filles :n=42; garçons : n=42).

Ce qui est remarquable dans la configuration de ces compétences, c'est qu'elles sont celles enseignées et apprises en classe lors des cours d'informatique. Elles sont aussi celles que les élèves mobilisent pour communiquer ou pour effectuer leurs recherches documentaires en ligne. Cela montre que, pour les savoir-faire informatiques à visée scolaire et communicationnelle, il n'y a pas de disparités majeures entre les filles et les garçons. Elles n'apparaissent cependant que pour des compétences mobilisées davantage hors de l'école.

5.2. Compétences "féminines" vs compétences "masculines"

Outre les compétences mobilisées dans le cadre de l'école et de la communication, d'autres semblent en particulier genrées.

Ainsi les savoir-faire comme télécharger (garçons : n=32; filles : n=11), utiliser les raccourcis clavier (garçons : n=31; filles : n=7), imprimer (garçons : n=31; filles : n=17), copier/coller (garçons : n=29; filles : n=14), utiliser un scanner (garçons : n=21; filles : n=15), installer un logiciel (garçons : n=31; filles : n=11), créer une adresse email (garçons : n=34; filles : n=17), éditer un blog (garçons : n=14; filles : n=0), dessiner (garçons : n=13; filles : n=3), créer un fichier audio/vidéo (garçons : n=11; filles : n=5), joindre un fichier à un email (garçons : n=25; filles : n=13), lire un média (garçons : n=27; filles : n=15), jouer (garçons : n=27; filles : n=19), relèvent majoritairement de la sphère masculine. Par contre tchatcher (filles : n=38; garçons : n=23) et utiliser la webcam (filles : n=28; garçons : n=7) sont à dominance féminine.

L'écart entre les filles et les garçons en ce qui concerne les compétences informatiques devient donc grand quand il s'agit de celles qui sont davantage mises en action dans la sphère quotidienne ou dans le cadre de loisirs. Ces compétences requièrent aussi un niveau d'habileté plus ou moins élevé par rapport à celles que nous avons répertoriées plus haut. Or, dans cette deuxième catégorie de compétences, figurent plus celles qui portent une dominance masculine

(n=13) que celles mobilisées davantage par les filles (n=2). En fait, l'accès plus ou moins grand des garçons aux TIC en termes de pouvoir et d'investissement favorisent chez eux le développement des compétences. Les représentations sociales positives et valorisantes de l'ordinateur chez eux jouent aussi en leur faveur. Cette sorte de valeur ajoutée leur offre donc une certaine autonomisation dans l'appropriation des technologies. Comme l'écrit Fluckiger (2007 : 17), « *les compétences sont [...] un outil d'autonomisation* », ce qui veut dire qu'une maîtrise cognitive et technique des TIC favorise leur appropriation effective.

Et le résultat est que ce sont davantage les garçons qui organisent et contrôlent non seulement les fonctions de l'espace virtuel mais aussi l'espace socio-scolaire. Cette aptitude leur permet de créer une certaine culture masculine et d'obtenir une reconnaissance symbolique (Bourdieu, 1998; Bernier et Laflamme, 2005). Le fait, pour les filles de recourir aux services des garçons constituent d'ailleurs une des formes de cette reconnaissance. Celle-ci se lit aussi dans les façons d'utiliser l'ordinateur dans les CRM par les apprenants. Lors de nos observations, nous avons remarqué que, sur les 451 postes d'ordinateur que comptent les sept lycées, au moins 322 pouvaient être en moyenne utilisés par des groupes dirigés par des garçons. Cette proportion représente 71,39%. De plus, les groupes menés par des garçons étaient constitués à la fois des garçons et des filles. Par contre ceux dirigés par des filles étaient composés uniquement ou davantage des filles.

Nous pouvons donc dire qu'il se dessine, chez les apprenants camerounais, une diversité de compétences informatiques. Mais celles qui sont mobilisées davantage hors de l'école sont portées par un type de socialisation genrée dans lequel les filles et les garçons sont immergés. La construction et la circulation de ces compétences informatiques suivent donc les trajectoires du genre. Ils font le jeu du « *rôle du sexe* » (Marro et Vouillot, 2004 : 13).

Conclusion

Nous avons porté un regard investigateur sur la question genre-TIC dans l'école en contexte camerounais. Il s'est agi d'examiner les différentes formes de disparité qui, au-delà de certains progrès, relèvent des considérations sociales liées au sexe. Pour explorer ces rapports, nous avons retenu comme indicateurs, l'accès des garçons et des filles à l'ordinateur et l'Internet à l'école. Nous nous sommes aussi intéressés à leur familiarité avec ces technologies ainsi qu'à leurs usages, représentations sociales et compétences autour de ces outils. Du point de vue de l'accès, nous avons relevé une certaine égalité entre les filles et les garçons. Cette égalité apparaît notamment lorsque l'accès est étudié comme signifiant

possibilité ou droit d'utiliser les TIC. Un tel résultat se situe d'ailleurs dans la lignée des récents travaux réalisés sur cette question en contexte scolaire camerounais. Mais pris dans le sens de familiarité, de pouvoir et d'investissement, la notion de l'accès laisse apparaître une certaine domination masculine. Cette domination se lit aussi dans les représentations sociales de l'ordinateur et l'Internet comme objets de loisir. Ainsi, les garçons se les représentent comme des objets de puissance et d'autonomisation, contrairement aux filles qui les conçoivent davantage comme outils de relation et d'affection. Vus sous l'angle scolaire et communicationnel, l'ordinateur et l'Internet ne font toutefois pas apparaître des représentations sociales genrées. De manière générale, l'attachement de la dimension pédagogique et scolaire aux TIC dans ce contexte fait reléguer l'aspect genre au second plan.

Aussi n'apparaît-il pas de manière significative dans la configuration des usages scolaires et des compétences mobilisées pour effectuer ces types d'usages. À partir de là, on peut suggérer qu'une réelle intégration pédagogique des TIC peut contribuer à faire évoluer les rapports genre-TIC, surtout que ceux-ci sont dynamiques (Vendramin, 2001 : <http://ticetsociete.revues.org/938>). En revanche, les usages et compétences qui relèvent du cadre hors-scolaire portent particulièrement la marque du genre masculin, ce qui invite à penser une approche systémique et participative d'intégration socio-scolaire des technologies.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (éd.). (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- Baba Wamé (2011). « La recherche de l'âme sœur à l'heure des Technologies de l'Information et de la Communication : l'exemple des Camerounaises ». *tic&société*, vol.5, n°1, <http://ticetsociete.revues.org/1004>, consulté le 10 juillet 2012.
- Baron, G.-L., Drot-Delange, B., Khaneboubi, M. et Sedooka, A. (2010). « Genre et informatique : Compte rendu d'une enquête récente par questionnaire sur les opinions d'élèves de lycée ». *EpiNet* n°127, <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1009c.htm>, consulté le 12 juin 2012.
- Béché, E. (2010). « Le détournement d'une innovation par les apprenants camerounais. Pour une approche globale et participative de l'intégration scolaire des TIC ». *ESSACHESS, Innovation et communication dans le contexte de la mondialisation*, vol.3, n°5, p.139-150.
- Bernier, C. et Laflamme, S. (2004). Femmes, hommes et usages d'Internet : Ségrégation ou différentiation? Communication présentée au XVII^e Congrès des sociologues de langue française. <http://www.univ-tlse2.fr/aislf/gtsc/index.htm>, consulté le 21 mai 2010.
- Bernier, C. et Laflamme, S. (2005). « Usages d'Internet selon le genre et l'âge : Une double différenciation ». *RCSA*, vol.42, n°3, p.301-323.
- Bernier, C., Coderre, C. et Michaud, J. (2003). « Le genre en contexte : Pratiques sociales et représentations ». *Reflets : Revue d'Intervention Sociale et Communautaire*, vol.9, n°1, p.10-20.

Bimber, B. (2000). "Measuring the Gender Gap on the Internet". *Social Science Quarterly*, vol.81, n°3, p.868-876.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*, Paris, Seuil.

Chambat, P. (1994). « Usages des TIC : Évolution des problématiques ». *Technologies de l'Information et Société*, vol.3, n°6, p.249-270.

Dagiral, É. (2006). « Genre et technologie ». *Terrains & Travaux*, n°10, p.194-206.

Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble, PUG.

Gurumurthy, A. (2005). « Genre et TIC ». *Bridge Development-Gender*, <http://www.ids.ac.uk/bridge>, consulté le 22 octobre 2010.

Gurumurthy, A. (2006). « Genre et TIC ». *Bridge, Institut of Development Studies*, p.1-63

Jodelet, D. (éd.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris, PUF.

Jouët, J. (2003). « Technologies de communication et genre : Des relations en construction ». *Réseaux*, n° 120, p. 53-86.

Jouët, J. (2007). « Du genre et des objets communicationnels ». http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2007-meotic/Jouet/home.html, consulté le 12 mars 2010.

Jouët, J. et Pasquier, D. (1999). « Les jeunes et la culture de l'écran : Enquête nationale auprès des 6-17 ans ». *Réseaux*, n°92-93, p.26-64.

Kramarae, C. (1988), "Gotta Go Myrtle, Technology's at the door". In C. Kramarae (ed.), *Technology and Women's Voices. Keeping in Touch*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd.

Kuga, Thas, A. M., Ramilo Chat, G. and Cheekay, C. (2007). *Gender and ICT*. Elsevier, UNDP.

Le Douarin, L. (2002). « Le micro-ordinateur dans l'espace conjugal ». *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n°112, p.169-201.

Le Douarin, L. (2004). « Hommes, femmes et micro-ordinateur : Une idéologie des compétences ». *Réseaux*, n°123, p.149-174.

Lelong, B., Thomas, F. et Ziemlicki, C. (2004). « Des technologies inégalitaires? L'intégration de l'internet dans l'univers domestique et les pratiques relationnelles ». *Réseaux*, n°127-128, p.141-180.

Marro, C. et Vouillot, F. (2004). « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité ». *Carrefour de l'Éducation*. n°17, p.3-21.

Matchinda, B. (2008). « Les TIC, l'apprentissage et la motivation des filles et des garçons au secondaire au Cameroun ». In K. Toure, T.M.S. Tchombe and T. Karsenti (eds.). *ICT and Changing Mindsets in Education*. Bamenda, Langaa, p.121-131.

Millerand, F. (1999). « Les usages des NTIC : Les approches de l'innovation, de la diffusion et de l'appropriation ». http://commposite.org/v1/99.1/articles/ntic_2.htm, consulté le 2 mai 2010.

Morley, C. (2004). « Masculin/féminin : Le genre des technologies de l'information ». *Revue Française de Gestion*, n°158, p.67-86.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). « Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques ». *Recherches Qualitatives*, vol.26, n°1, p.110-138.

Nana, D. (2006). Fracture numérique hommes-femmes. Communication présentée au Séminaire international Sud&TIC. *Les TIC, levier de développement, moteur de croissance des pays africains*. Yaoundé.

Nana, D. (2009). « La promotion féminine passe par les TIC ». Entretien avec L.-M. Onguéné Essono, <http://cursus.edu/article/9764>, consulté le 21 juillet 2012.

Onguéné Essono, L. M. et Onguéné Essono, C. (2006). « TIC et Internet à l'école : Analyse des nouvelles pratiques enseignantes dans les salles de classe d'Afrique Noire ». In P. Fonkoua (éd.). *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*. Yaoundé, terroirs, p.55-75.

Onguéné Essono, L. M. (2010). « Que fait-on avec les ordinateurs dans les collèges et lycées français? ». *Les Dossiers Enseignements Secondaires*, <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/5004>

Onguéné Essono, L.-M. (2012). « Sénégal : Alphabétisation féminine, SMS inclus ». In <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18344/senegal-alphabetisation-feminine-sms-inclus>

Petrovic, C. (2004). « Filles et garçons en éducation : Les recherches récentes ». *Carrefours de l'Éducation*, vol.2, n°18, p.146-175.

ROCARÉ-Cameroun (2006). Intégration des TIC dans l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre : Étude d'écoles pionnières. Rapport technique soumis au CRDI. Bamako : ROCARÉ, http://www.rocare.org/Edu&TIC1_RapportFinal2006.pdf, consulté le 21 mai 2010.

Shumacher, P. and Morahan-Martin, J. (2001). “Gendre, Internet and Computer Attitudes and Experiences”. *Computer in Human Behavior*, n°17, p.95-110.

Sreberny, A. (2005). « Genre, autonomisation et communication : Rétrospective et prospectives ». *ERES, Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol.2, n°184, p.309-327.

Tankeu, R. (2005). Fracture numérique de genre au Cameroun : Quelle ampleur? Rapport de recherche. ANAIS, ENDA.

Tchombé, Thérèse (2009). « Genre et TIC ». In ROCARÉ, UDM et CRDI (éds.). *Intégration pédagogique des TIC. Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC*. ROCARÉ, UDM et CRDI, p.11-12.

Tshibilondi Ngoyi, A. (2005) *Enjeux de l'éducation de la femme en Afrique : cas des femmes congolaises du Kasai*, Paris, L'Harmattan.

Vendramin, P. (2011). « TIC et genre : Des regards multiples ». *tic&société*, vol.5, n°1, <http://ticetsociete.revues.org/938>, consulté le 10 juillet 2012.