



## D2.1 Analyse actualisée des besoins des universités en Côte d'Ivoire et au Cap-Vert

---

Auteurs: Uni-CV,  
SCC, UAO, UFHB,  
UBU

Date:  
09/04/2026



Co-funded by  
the European Union



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS



ELEVATE-WISE a bénéficié d'un financement du programme Erasmus+ de l'Union européenne au titre de la convention de subvention n° 101178121. Les points de vue et opinions exprimés n'engagent toutefois que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive « Éducation et culture ». Ni l'Union européenne ni l'autorité de financement ne peuvent en être tenues pour responsables.

## Références Techniques

|                                |                                                                                                                              |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Acronyme du Projet</b>      | ELEVATE WISE                                                                                                                 |
| <b>Titre du Projet</b>         | Autonomiser les femmes dans les STIM grâce à diverses approches visant l'excellence technologique - Les femmes dans les STIM |
| <b>Coordinatrice du Projet</b> | Lourdes Alameda<br>UNIVERSIDAD DE BURGOS<br><a href="mailto:lalameda@ubu.es">lalameda@ubu.es</a>                             |
| <b>Durée du projet</b>         | Octobre 2024 – Octobre 2027 (36 mois)                                                                                        |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>No. du Livrable</b>             | D2.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Niveau de Dissémination*</b>    | PU                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Module</b>                      | WP 2 – Mesures Préparatoires                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Tâches</b>                      | T2.5 - Élaboration d'une analyse des besoins et d'une interprétation à partir des données recueillies et de la cartographie des parties prenantes en Côte d'Ivoire.<br>T2.6 - Élaboration d'une analyse des besoins et d'une interprétation à partir des données recueillies et de la cartographie des parties prenantes au Cap-Vert. |
| <b>Bénéficiaires Principaux</b>    | UFHB, Uni-CV                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Bénéficiaires Contributeurs</b> | SCC, UAO, UBU                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Date Butoir du Livrable</b>     | 31 juillet 2025                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Date réelle de livraison</b>    | 8 avril 2026                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

- PU – Public, librement accessible, par exemple sur le web.
- SEN – Sensible, accès limité conformément aux conditions de la convention de subvention
- Classifié R-UE/EU-R – RESTREINT UE conformément à la décision n° 2015/444 de la Commission
- Classifié C-UE/EU-C – CONFIDENTIEL UE en vertu de la décision n° 2015/444 de la Commission
- Classifié S-UE/EU-S – SECRET UE en vertu de la décision n° 2015/444 de la Commission

## Histoire de la Version

| v   | Date       | Bénéficiaires     | Auteurs                                                                                       |
|-----|------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.0 | 08/04/2026 | Uni-CV, UFHB, UBU | Clemantina Furtado, Ella Diomande, Lourdes Alameda, Daria Hulika, Luis Rodriguez, Kady Diallo |
|     |            |                   |                                                                                               |
|     |            |                   |                                                                                               |
|     |            |                   |                                                                                               |

## Liste des acronymes et des abréviations

| Acronymes     | Description                                                     |
|---------------|-----------------------------------------------------------------|
| <b>CA</b>     | Analyse de Contenu                                              |
| <b>AD</b>     | Analyse du Discours                                             |
| <b>CIGEF</b>  | Centre de Recherche et de Formation sur le Genre et la Famille  |
| <b>FICASE</b> | Fondation Capverdienne d'Action Sociale et Scolaire             |
| <b>ICIEG</b>  | Institut Cap-verdien pour l'Égalité et l'Équité entre les Sexes |
| <b>HEI</b>    | Établissement d'Enseignement Supérieur                          |
| <b>MOOC</b>   | Cours en Ligne Ouvert à Tous                                    |
| <b>SDG</b>    | Objectifs de Développement Durable                              |
| <b>SCC-US</b> | Universidade de Santiago                                        |
| <b>SPSS</b>   | Logiciel de Statistiques pour les Sciences Sociales             |
| <b>STIM</b>   | Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques               |
| <b>Uni-CV</b> | Universidade de Cabo Verde                                      |

## Table des Matières

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Références Techniques .....                                                                                         | 3  |
| <b>Histoire de la Version</b> .....                                                                                 | 4  |
| <b>Liste des acronymes et des abréviations</b> .....                                                                | 5  |
| 1. Introduction.....                                                                                                | 10 |
| 2. Rapport actualisé sur l'analyse des besoins des universités au Cap-Vert.....                                     | 14 |
| <b>2.1. Résumé</b> .....                                                                                            | 14 |
| <b>2.2. Méthodologie et données</b> .....                                                                           | 15 |
| <b>2.3. Analyse et discussion des résultats</b> .....                                                               | 19 |
| 2.3.1. Profil Académique et Socio-démographique.....                                                                | 19 |
| 2.3.2. Motivation et aspirations de carrière.....                                                                   | 25 |
| 2.3.3. Autonomie et climat institutionnel .....                                                                     | 33 |
| 2.3.4. Obstacles et risque d'abandon .....                                                                          | 35 |
| 2.3.5. Système de soutien .....                                                                                     | 47 |
| 2.3.6. Mentorat & modèles à suivre.....                                                                             | 52 |
| 2.3.7. Initiatives .....                                                                                            | 57 |
| <b>2.4. Réflexions finales</b> .....                                                                                | 60 |
| 2.4.1. Recommandations.....                                                                                         | 61 |
| 2.4.2. Résultats spécifiques pour Uni-CV et US.....                                                                 | 67 |
| 3. Rapport d'analyse des besoins mis à jour pour les universités de Côte d'Ivoire .....                             | 70 |
| <b>3.1. Résumé</b> .....                                                                                            | 70 |
| <b>3.2. Méthodologie et data</b> .....                                                                              | 71 |
| <b>3.3. Analyse et discussion des résultats</b> .....                                                               | 72 |
| 3.3.1. Résultats Quantitatifs.....                                                                                  | 72 |
| 3.3.2. Résultats qualitatifs .....                                                                                  | 87 |
| <b>Tableau 25 Références aux écarts et propositions pour l'égalité des genres dans les entretiens à l'UAO</b> ..... | 98 |

|                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3.3. Réflexions finales .....                                     | 100        |
| <b>4. Annexes .....</b>                                             | <b>107</b> |
| 4.1. Conception de l'enquête.....                                   | 107        |
| 4.2. Conception des entretiens.....                                 | 118        |
| Bloc 1 – Reconnaissance et exclusion dans les espaces en STIM ..... | 125        |
| Bloc 3 – Lacunes de soutien et stratégies informelles .....         | 126        |
| Bloc 4 – Réflexions collectives et stratégies futures .....         | 126        |
| <b>5. Références .....</b>                                          | <b>127</b> |

## Liste des Tableaux

|                                                                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1 Rubriques et éléments de l'enquête.....                                                                                      | 16 |
| Tableau 2 Tableau de codification .....                                                                                                | 18 |
| Tableau 3 Âge - statistiques descriptives.....                                                                                         | 20 |
| Tableau 4 Les universités d'appartenance .....                                                                                         | 21 |
| Tableau Programme d'étude de premier choix - tableau de fréquence .....                                                                | 23 |
| Tableau 6 Formation des mères/tutrices - tableau de fréquence.....                                                                     | 24 |
| Tableau 7 Formation des pères/tuteurs masculins - tableau de fréquence.....                                                            | 24 |
| Tableau 8 Domaine d'étude - tableau de fréquence .....                                                                                 | 26 |
| Tableau 9 Facteurs déterminants (top 10).....                                                                                          | 29 |
| Tableau 10 Liberté de choix du diplôme .....                                                                                           | 30 |
| Tableau 11 Niveau de confiance .....                                                                                                   | 30 |
| Tableau 12 Les points forts : confiance et liberté.....                                                                                | 31 |
| Tableau 13 Statistiques par année.....                                                                                                 | 31 |
| Tableau 14 Projets après l'obtention du diplôme .....                                                                                  | 32 |
| Tableau 15 Confiance moyenne par aspiration .....                                                                                      | 33 |
| Tableau 16 Modèles à suivre, par sexe.....                                                                                             | 34 |
| Tableau 17 Inclusion par université (1-5).....                                                                                         | 35 |
| Tableau 18 Tableau de corrélation entre le soutien reçu et l'intention d'abandonner .....                                              | 48 |
| Tableau 19 Statistiques sur l'âge .....                                                                                                | 73 |
| Tableau 20 Lieu de résidence.....                                                                                                      | 76 |
| Tableau 21 Obstacles signalés lors des groupes de discussion sur l'UAO (nombre d'occurrences codées par participante).....             | 90 |
| Tableau 22 Obstacles signalés lors du groupe de discussion de l'UFHB.....                                                              | 92 |
| Tableau 23 Répartition des mentions des défis structurels et culturels parmi les participantes aux groupes de discussion de l'UAO..... | 93 |
| Tableau 24 Codes relatifs aux politiques, pratiques et culture institutionnelles .....                                                 | 95 |
| Tableau 25 Références aux lacunes et propositions en matière d'égalité entre les sexes dans les entretiens menés par l'UAO.....        | 98 |

## Liste des Figures

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1 Répartition selon l'âge (histogramme + KDE) .....                                                              | 20 |
| Figure 2 Année d'étude .....                                                                                            | 21 |
| Figure 3 Lieu de résidence actuel .....                                                                                 | 22 |
| Figure 4 Niveau de confiance moyen par domaine d'étude .....                                                            | 32 |
| Figure 5 Envisager l'abandon, (%) .....                                                                                 | 36 |
| Figure 6 Motifs d'abandon à prendre en compte (top 10) .....                                                            | 37 |
| Figure 7 Top 10 des défis majeurs .....                                                                                 | 38 |
| Figure 8 Les défis auxquels sont confrontées les femmes dans les STIM .....                                             | 43 |
| Figure 9 Obstacles institutionnels (les 10 principaux) .....                                                            | 45 |
| Figure 10 Facteurs clés influençant la participation des filles aux filières scientifiques .....                        | 47 |
| Figure 11 Soutien reçu pendant les études, (%) .....                                                                    | 48 |
| Figure 12 Types de soutien reçu .....                                                                                   | 50 |
| Figure 13 Utilité des services d'accompagnement (fréquence) .....                                                       | 52 |
| Figure 14 Genre des modèles à suivre .....                                                                              | 53 |
| Figure 15 Nuage de mots – modèles à suivre .....                                                                        | 55 |
| Figure 16 Nuage de mots - Expériences en STIM .....                                                                     | 55 |
| Figure 17 Intérêt du mentorat .....                                                                                     | 56 |
| Figure 18 Tableau croisé illustrant le niveau de confiance en l'avenir et la perception de la liberté de<br>choix ..... | 57 |
| Figure 19 Institutions d'Enseignement Supérieur participantes .....                                                     | 74 |
| Figure 20 Répartition par année d'études .....                                                                          | 74 |
| Figure 21 Spécialités des Participantes .....                                                                           | 75 |
| Figure 22 Diplôme de premier choix .....                                                                                | 77 |
| Figure 23 Plus haut niveau d'éducation atteint par la mère/tutrice .....                                                | 77 |
| Figure 24 Plus haut niveau d'éducation atteint par le père/tuteur .....                                                 | 78 |
| Figure 25 Raison principale motivant la décision de choisir les STIM .....                                              | 79 |
| Figure 26 Le sexe le plus représenté chez les modèles auxquels s'identifient les élèves .....                           | 87 |

# 1.Introduction

L'initiative ELEVATE-WISE (101178121 — ELEVATE-WISE — ERASMUS-EDU-2024-CBHE — Autonomisation des femmes dans les STIM grâce à des approches variées pour l'excellence technologique – Autonomisation des femmes dans les STIM) vise à susciter l'intérêt des étudiantes pour les carrières dans les STIM et à améliorer leurs perspectives d'accès à ces niches de marché exigeantes, tout en les aidant à réduire les taux d'abandon dans ces domaines. Le consortium, composé de six partenaires (dont deux établissements d'enseignement supérieur européens, l'un espagnol et l'autre portugais, et quatre établissements d'enseignement supérieur d'Afrique (deux de Côte d'Ivoire et deux du Cap-Vert) travailleront ensemble pour atteindre les résultats suivants :

- Un rapport actualisé analysant les besoins des universités en Côte d'Ivoire et au Cap-Vert ;
- Programme de mentorat et de formation ELEVATE-WISE STIM pour les filles ;
- MANUEL ELEVATE-WISE : promotion d'une expérience d'apprentissage enrichissante propice à la compréhension des matières STIM dans divers contextes éducatifs ;
- ELEVATE-WISE Hub : une plateforme servant de point de référence dynamique et informatif ;
- ELEVATE-WISE School of Change (formation des formateurs) : un cours en ligne destiné à donner les moyens aux mentors en science, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) de devenir des formateurs efficaces, ainsi que le manuel ELEVATE-WISE sur la mise en œuvre de l'apprentissage par le service et les bonnes pratiques.
- Manuel ELEVATE-WISE sur la mise en œuvre de l'apprentissage par le service et les bonnes pratiques.

Cet objectif sera atteint grâce à l'adoption d'une méthodologie pratique et active permettant aux étudiantes de résoudre des problèmes concrets, notamment les défis auxquels elles sont confrontées en Côte d'Ivoire et au Cap-Vert.

L'objectif principal du projet ELEVATE-WISE est de susciter l'intérêt des étudiantes pour les carrières dans les STIM et de leur ouvrir des perspectives d'accès à ces niches de marché exigeantes grâce à leur formation.

Cet objectif s'inscrit parfaitement dans la ligne de l'objectif de l'action, à savoir améliorer la qualité de l'enseignement supérieur dans les universités bénéficiaires, tout en renforçant leur pertinence par rapport au marché du travail et à la société, ainsi que dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies, en mettant particulièrement l'accent sur l'éducation de qualité et l'égalité des sexes (objectifs 4 et 5), tout en contribuant également à d'autres objectifs liés à l'éradication

de la pauvreté (objectif 1), à la réduction des inégalités (objectif 10), et à la promotion de la paix, de la justice et des institutions solides (objectif 16). De même, il s'inscrit dans le droit fil de l'Agenda 2063, « L'Afrique que nous voulons », et plus particulièrement des aspirations suivantes : 6. Une Afrique dont le développement est centré sur l'humain, s'appuyant sur le potentiel des Africains, en particulier celui des femmes et des jeunes, et où les enfants sont traités avec dignité ; et 1. Une Afrique prospère fondée sur une croissance inclusive et un développement durable.

La principale valeur ajoutée pour les universités bénéficiaires consistera à susciter l'intérêt des femmes pour les disciplines STIM, à élargir leurs perspectives de carrière dans ces domaines, à développer leurs compétences afin qu'elles puissent devenir des modèles pour les étudiantes dès les premières étapes de leur parcours, et à renforcer leur engagement social afin de contribuer au développement éthique et économique de leurs sociétés. Le projet abordera ces aspects principalement par le biais de l'élaboration de ressources pédagogiques axées sur les STIM, de modèles de mentorat assortis de programmes de formation continue mis en œuvre par les universités, des formations de formateurs et des ateliers destinés aux principales parties prenantes afin de garantir leur adhésion au projet et à ses objectifs. Le programme ELEVATE-WISE proposera donc une approche holistique et à plusieurs niveaux, couvrant les années précédant, accompagnant et suivant l'accès des femmes à l'enseignement supérieur. Par conséquent, les principaux résultats du projet répondront à la priorité de la croissance durable et de l'emploi, comme suit :

- Autonomiser les femmes en améliorant leurs compétences dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) et en leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences utiles dans la vie quotidienne et professionnelle ;
- Réduire les inégalités entre les sexes en matière d'accès aux carrières dans les domaines STIM ;
- Améliorer la qualité de l'éducation, en particulier pour les femmes, tout en garantissant une participation égale aux emplois dans les domaines STIM ;
- Soutenir le développement des capacités chez les jeunes gens.
- Soutenir le développement des compétences chez les jeunes.

Pour relever les défis décrits ci-dessus, le consortium travaille de concert à la réalisation des objectifs spécifiques (OS) suivants, qui sont directement liés aux objectifs de l'appel à propositions auquel il a répondu :

- OS1. Favoriser une connaissance approfondie de la situation actuelle des universités participantes, notamment en analysant les besoins individuels des femmes à l'université et en recensant les principales parties prenantes.

- KPI.1. À l'issue du projet, tant le groupe-cible du projet que les parties prenantes des pays concernés auront une meilleure connaissance de la situation actuelle des étudiantes et de leurs besoins.
- SO2. Fournir un modèle de mentorat pour les filles qui fonctionne comme un pôle d'éducation aux STIM, proposant un programme complet d'activités avant et pendant les études universitaires.
  - KPI.2. À l'issue du projet, les établissements d'enseignement supérieur participant au projet disposeront d'un modèle de mentorat validé visant à améliorer l'accès des filles aux filières STIM et leur expérience universitaire dans ces domaines.
- SO3. Comblar le fossé éducatif en développant et en mettant en œuvre un cours en ligne, sous forme de micro-certifications, dans le domaine de l'enseignement des STIM destiné au mentorat des femmes.
  - KPI.3 À la fin du projet, les six établissements d'enseignement supérieur disposeront d'un MOOC validé visant à améliorer les compétences de mentorat pour les filles dans les filières STIM.
- SO4. Ouvrir la voie à une mise en œuvre fluide et réaliste de l'apprentissage par le service, développé par des étudiantes, afin de promouvoir les vocations scientifiques et d'améliorer l'attitude des filles à l'égard des carrières dans les STIM, en jetant les bases d'une stratégie opérationnelle.
  - KPI.4. À la fin du projet, les établissements d'enseignement supérieur participant au projet disposeront d'une structure testée en conditions réelles (dans 4 écoles) pour appliquer la méthodologie de l'apprentissage par le service dans leurs programmes d'études.
- SO5. Élaborer des supports de référence et des ressources pédagogiques communs et validés pour la mise en œuvre de l'apprentissage par le service.
  - KPI.5. À l'issue du projet, les établissements d'enseignement supérieur (EES) participants disposeront de supports de référence éprouvés, destinés à être utilisés dans le cadre d'expériences d'apprentissage par le service afin de susciter l'intérêt des filles pour les carrières dans les STIM (au moins 16 bonnes pratiques).
- SO6. Optimiser la portée des initiatives et des ressources mises en place afin de mieux faire connaître les objectifs du projet et d'obtenir le plus grand impact possible.
  - KPI.6 À la fin du projet, les établissements d'enseignement supérieur et les parties prenantes des pays participants auront approfondi leurs connaissances sur les thèmes abordés par ELEVATE-WISE et sur la manière d'optimiser leurs objectifs.

- SO7. Mesurer l'impact généré au sein des institutions participantes tout au long du cycle de vie du projet, mais aussi contribuer à la stratégie de durabilité à moyen terme des initiatives développées dans le cadre de scénarios futurs afin d'obtenir un impact plus important sur le groupe cible et la société en général.
  - KPI.7 À la fin du projet, les quatre établissements d'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne participants auront mis en place un réseau régional élargi visant à promouvoir l'autonomisation des femmes, à améliorer leurs compétences dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) et à développer de nouvelles compétences de vie et professionnelles ; en outre, tous les EES participants auront établi un solide réseau international.

De plus, relever ces défis au niveau universitaire exigera un effort collectif de la part de toutes les parties prenantes des pays membres du consortium. C'est précisément pour cette raison qu'ELEVATE-WISE vise à mettre en place un réseau mondial couvrant tous les profils essentiels. En collaboration avec le consortium, ce réseau participera à la conception d'interventions spécifiques. Ces interventions auront pour objectif de donner les moyens à la Côte d'Ivoire et au Cap-Vert d'accroître la participation des femmes aux carrières dans les STIM et, ainsi, de favoriser une main-d'œuvre plus diversifiée et innovante. Enfin, au niveau européen, bien que l'équilibre entre les sexes soit respecté, on constate encore une sous-représentation des femmes dans les carrières des STIM dans la plupart des pays européens ; la participation des deux universités au projet permettra donc de renforcer ces aspects au sein de leurs facultés et de revoir les pratiques pédagogiques en faveur de l'équité. De plus, la nécessité d'une internationalisation et d'une coopération au sein des processus universitaires européens (les « alliances ») sera mutuellement renforcée dans le cadre de ELEVATE-WISE.

## 2. Rapport actualisé sur l'analyse des besoins des universités au Cap-Vert

---

### 2.1. Résumé

Le présent rapport présente une analyse quantitative et qualitative des expériences des femmes dans les domaines des STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques) au Cap-Vert, sur la base d'enquêtes par questionnaire menées auprès d'étudiantes, d'entretiens et de groupes de discussion réunissant des responsables/enseignants, des chercheurs/techniciens et des étudiantes. Cette étude a été réalisée en comparant systématiquement deux grands établissements d'enseignement supérieur dans les pays participant au projet ELEVATE-WISE (101178121 — ELEVATE-WISE — ERASMUS-EDU-2024-CBHE) : l'Université du Cap-Vert (Uni-CV) et l'Université de Santiago (US).

Cette étude s'inscrit dans un contexte marqué par une transformation numérique accélérée et une prise de conscience croissante de l'importance de la diversité des genres dans les domaines scientifiques et technologiques pour le développement national. Sur le plan quantitatif, cette enquête comprend des statistiques descriptives, des tableaux croisés, des mesures de l'ampleur de l'effet et des visualisations en couleurs.

Au niveau institutionnel, les deux universités sont perçues comme des environnements inclusifs et collaboratifs. La différence frappante réside dans le fait que l'US est décrite comme « un foyer pour tous », avec une égalité manifeste au sein de la direction, tandis que l'Uni-CV est considérée comme une entité qui « met l'accent sur l'égalité des sexes en tant que priorité institutionnelle ».

Les résultats montrent une surreprésentation des filles dans les sciences de la santé et une sous-représentation dans l'ingénierie. Les obstacles courants à l'accès des filles aux STIM sont les stéréotypes culturels et du genre profondément ancrés dans la société capverdienne, la maternité et l'absence de structures d'accompagnement telles que les crèches, le manque (ou la faible visibilité) de figures féminines de référence dans les STIM, ainsi que la communication inefficace des programmes de soutien existants. Pour y remédier, ils proposent de renforcer les bourses et l'aide sociale, de mettre en place des initiatives telles que le projet de crèche universitaire, ainsi que des politiques structurées de discrimination positive.

Les résultats montrent également que les deux universités ont pleinement conscience des défis à relever et des mesures mises en œuvre pour promouvoir l'égalité des sexes dans les STIM, tout en reconnaissant qu'il s'agit d'un processus de longue haleine qui nécessite du temps et une action continue.

**Principales conclusions** : la plupart des personnes interrogées sont des étudiantes de premier cycle de l'Uni-CV (âge moyen  $\approx 21$  ans) ; le score moyen d'inclusivité de l'établissement est de 3,57/5 ; les contraintes financières et les responsabilités familiales constituent les principaux obstacles ; l'intérêt pour le mentorat est très élevé ; et il existe des différences significatives entre les universités en matière de participation aux programmes de promotion des STIM ( $\chi^2$ ,  $p < 0,001$  ; effet moyen selon le coefficient V de Cramer).

**Mots-clés** : STIM, femmes et genre.

## 2.2. Méthodologie et données

Comme indiqué précédemment, le rapport présenté ici est le fruit d'une recherche à la fois qualitative et quantitative. Les données quantitatives ont été recueillies au moyen d'enquêtes en ligne menées auprès d'étudiantes et elles visent à obtenir des informations à titre exploratoire, afin de comprendre la situation actuelle en matière de représentation des genres dans les STIM et d'identifier les défis spécifiques à chaque pays d'Afrique subsaharienne. Les enquêtes menées auprès d'étudiantes des universités du Cap-Vert/visent à comprendre la situation actuelle en matière de représentation des genres dans les domaines des STIM et d'identifier les défis spécifiques rencontrés dans chaque pays d'Afrique subsaharienne participant au projet. Les enquêtes ont été menées auprès d'étudiants des deux universités capverdiennes participant au projet : l'Université du Cap-Vert (Uni-CV) et l'Université de Santiago (SCC-US).

L'ensemble de données comprend 141 réponses valides et 44 variables, notamment des informations démographiques, le parcours universitaire, les systèmes de soutien, le sentiment d'inclusion, les obstacles et les défis, l'intérêt pour le mentorat et des questions relatives aux modèles à suivre.

- Université du Cap-Vert (Uni-CV) : 95 réponses (67,4 %) – ce qui reflète son rôle de principale université publique et d'établissement le plus important en termes d'effectifs dans le pays ;
- Université de Santiago (SCC-US) : 45 réponses (31,9 %) – représentant un établissement à vocation régionale spécifique ;
- Une réponse provenant de l'Open University (0,7 %).

Le questionnaire comprend six sections, comme le montre le tableau ci-dessous :

| Section          | Composantes                                          |
|------------------|------------------------------------------------------|
| <b>Section 1</b> | Profil Académique et Socio-Démographique             |
| <b>Section 2</b> | Motivations et Aspirations de Carrière               |
| <b>Section 3</b> | L'Auto-efficacité et le Climat Institutionnel        |
| <b>Section 4</b> | Obstacles et Risques de Décrochage                   |
| <b>Section 5</b> | Systèmes de Soutien et Recommandations des Étudiants |
| <b>Section 6</b> | Réflexions Finales                                   |

Tableau 1 : Sections et composantes de l'enquête

Après avoir distribué le questionnaire, une analyse descriptive et inférentielle des données a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences = Logiciel de Statistiques pour les Sciences Sociales). Excel a été utilisé pour créer les graphiques. Le choix de tests de comparaison non paramétriques, notamment le test U de Mann-Whitney et le delta de Cliff, s'est avéré particulièrement important, car ils ne se contentent pas de déterminer s'il existe des différences, mais cherchent à quantifier avec précision l'ampleur de ces différences.

Par conséquent, le recours à une méthodologie quantitative a permis de mieux comprendre les liens entre les données. La recherche quantitative nous permet de décrire des tendances, d'examiner les relations entre les variables et de tester des théories à partir de données chiffrées analysées statistiquement (Creswell, 2014).

Le recours combiné à des tests d'hypothèses a considérablement renforcé la validité et l'interprétation des résultats de la recherche.

En ce qui concerne les données qualitatives, des entretiens et des groupes de discussion en ligne ont été organisés auprès d'un public prédéfini, à savoir des éducateurs, des chercheurs, des décideurs politiques et des représentants du secteur, sur les questions liées au genre dans l'enseignement des STIM, afin d'explorer les expériences et les perceptions à travers les interactions entre groupes d'hommes et de femmes (étudiants, chercheurs, enseignants).

À cette fin, 11 entretiens (sept à l'Uni-CV et quatre à l'US) et deux groupes de discussion (un à l'Uni-CV et un à l'US) ont été organisés.

L'entretien (guidé par un script semi-structuré) rassemble deux personnes ou plus afin de recueillir un large éventail d'informations objectives et subjectives. Il s'agit de l'une des techniques de collecte de

données les plus précieuses en recherche qualitative. Selon Minayo (2018), les entretiens fournissent des informations qui constituent une représentation de la réalité sous forme d'idées, de croyances, d'opinions, de sentiments, de comportements et d'actions, c'est-à-dire les façons de penser, de ressentir, d'agir et d'envisager l'avenir. En raison de leur souplesse, cette étude a eu recours à des entretiens semi-structurés menés selon un guide comprenant des questions d'orientation, en collaboration avec le public cible. L'objectif était que les personnes interrogées dans le cadre de cette étude engagent un dialogue libre avec l'enquêteur sur le sujet, en partageant notamment leurs expériences, leurs points de vue, leurs attentes et leurs perceptions. Même si cela impliquait d'aller au-delà de ce qui était initialement prévu... Même si cela impliquait d'aller au-delà de ce qui avait été initialement envisagé, afin de leur permettre d'être libres et spontanés (Minayo, 2018).

Avant sa mise en œuvre, les personnes sélectionnées ont été contactées à l'avance par courriel et par téléphone, afin de leur présenter le projet, ses objectifs et ses hypothèses, ainsi que l'équipe impliquée. Ensuite, la date la plus appropriée pour sa mise en œuvre a été fixée, et les personnes ont reçu le lien correspondant à la date et à l'heure prévues. Le jour prévu, les hypothèses et les objectifs du projet ont été rappelés et toutes les questions ont trouvé une réponse. L'autorisation d'enregistrer a été demandée et accordée par toutes les personnes concernées. À la fin de l'entretien, des remerciements ont été adressés, accompagnés de l'engagement d'envoyer le rapport final une fois celui-ci achevé.

Afin de garantir l'anonymat, les noms des personnes ayant participé aux entretiens et aux groupes de discussion ont été codés et figurent dans le tableau ci-dessous :

| Institution | Technique  | Profil       | Catégorisation |
|-------------|------------|--------------|----------------|
| Uni-CV      | Entretiens | Enseignant   | E1-M-DOC-CV    |
|             |            | Management   | E2-F-GEST-CV   |
|             |            | Management   | E3-M-GEST-CV   |
|             |            | Enseignant   | E4-F-DOC-CV    |
|             |            | Management   | E5-F-GEST-CV   |
|             |            | Gouvernement | E6-M-GOV-CV    |
|             |            | Entrepreneur | E7-F-B-CV      |
|             | FG         | Étudiant     | GF1-EST-CV     |
|             |            | Enseignant   | GF2-DOC-CV     |
|             |            | Enseignant   | GF3-DOC-CV     |
|             |            | Enseignant   | GF4-DOC-CV     |
|             |            | Enseignant   | GF5-DOC-CV     |

|    |            |              |               |
|----|------------|--------------|---------------|
| US | Entretiens | Technique    | GF6-DOC-CV    |
|    |            | Management   | E8-F-DOC-US   |
|    |            | Enseignant   | E9-M-GEST-US  |
|    |            | Enseignant   | E10-F-DOC-US  |
|    |            | Management   | E11-F-DOCT-US |
|    | FG         | Enseignant A | GF7-DOC-US    |
|    |            | Enseignant B | GF8-DOC-US    |
|    |            | Enseignant C | GF9-DOC-US    |
|    |            | Enseignant E | GF10-DOC-US   |
|    |            | Enseignant A | GF11-EST-US   |

Tableau 2 Tableau de codification

En ce qui concerne le traitement des données dans le cadre de l'approche qualitative, nous avons privilégié la triangulation méthodologique, c'est-à-dire que nous avons cherché à explorer les résultats de manière parallèle ou, à tout le moins, complémentaire, sans pour autant négliger l'importance de chaque méthode fonctionnant de manière autonome (Flick, 2013). Les résultats des entretiens individuels et collectifs ont été analysés à l'aide de techniques d'analyse du discours (AD) et d'analyse de contenu (AC). Comme on le sait, les entretiens nous donnent accès au type de données qualitatives le plus courant, à savoir le texte. Celui-ci fait l'objet d'une analyse critique, qui peut être réalisée à l'aide de différentes approches, à savoir l'analyse du discours (DA) et l'analyse critique (CA) (Gibbs, 2009).

Selon Bardin (1979), l'analyse du contenu (CA) désigne un ensemble de techniques d'analyse de la communication qui constituent un outil visant à décrire le contenu des messages à l'aide de procédures systématiques et objectives, afin d'obtenir des indicateurs et de tirer des conclusions sur la manière dont une réalité donnée est produite et reçue à travers ces messages. L'analyse du discours (DA), quant à elle, va au-delà du contenu du texte, c'est-à-dire de l'identification et de la description de ce qui a été dit sur un sujet donné. En d'autres termes, outre l'étude de la transmission des messages, cette approche consiste à considérer le discours lui-même (tant ce qui est dit que ce qui n'est pas dit) comme un processus complexe dans lequel les interlocuteurs, situés dans la réalité étudiée, se constituent en tant que sujets et produisent des significations spécifiques, comme c'est le cas pour la participation des filles aux STIM (Orlandi, 2000 ; Vergara, 2005). Ces deux techniques de traitement des données visent à analyser les messages sous-jacents aux récits des interlocuteurs/personnes interrogées. En ce sens, la transcription d'entretiens et/ou de conversations est fondamentale, car elle nous permet de commencer à mettre en pratique ces techniques en déduisant « [...] des modes de signification, à travers la parole

des hommes, en considérant la production de sens comme faisant partie intégrante de leur vie, que ce soit en tant que sujets ou en tant que membres d'une forme particulière de société » (Orlandi, 2000).

Les entretiens nous donnent accès au type de données qualitatives le plus courant, à savoir le texte. Celui-ci fait l'objet d'une analyse critique, qui peut être réalisée en examinant les données sous différents angles (Gibbs, 2009). Selon Bardin (1977), l'analyse de la communication (AC) désigne un ensemble de techniques d'analyse de la communication qui constituent un outil visant à décrire le contenu des messages à travers des procédures systématiques et objectives afin d'obtenir des indicateurs et de déduire des connaissances sur la manière dont une réalité donnée est produite et reçue à travers ces messages.

L'analyse du contenu et du discours des entretiens et des groupes de discussion a été réalisée après avoir appliqué un guide semi-structuré au public-cible défini. L'analyse des entretiens s'est concentrée sur les obstacles, les défis et les facteurs facilitant la participation des filles et des femmes aux STIM au Cap-Vert, ainsi que sur certaines propositions de mesures visant à atténuer ces obstacles, à promouvoir les opportunités et à encourager une plus grande participation de leur part.

Enfin, les pauses et les coupures dans le discours ont été classées par catégorie afin de repérer ces moments dans les extraits d'entretien et d'en faciliter la compréhension. Elles sont représentées par les symboles suivants :

- Pause : [...]
- Coupure : <...>

Une fois les données analysées, les résultats de l'étude ont été examinés et discutés.

## 2.3. Analyse et discussion des résultats

### 2.3.1. Profil Académique et Socio-démographique

#### i. Répartition par âge

À ce stade, nous avons cherché à cerner le profil sociodémographique de la population cible interrogée, en nous appuyant sur des variables telles que le sexe, l'âge, la zone de résidence, l'université d'origine, l'année d'études et le domaine d'études, entre autres.

L'histogramme des âges montre une forte concentration d'étudiantes âgées de 18 à 23 ans, avec un pic autour de 20-21 ans. On observe une longue queue jusqu'à l'âge de 40 ans, ce qui témoigne de la

présence d'étudiantes plus âgées ou ayant suivi des parcours non linéaires, mais en nombre plus restreint. La distribution est asymétrique vers la droite, ce qui est typique des formations où prédominent les étudiantes ayant l'âge « traditionnel » du premier cycle, avec quelques cas de reprise d'études ou de reconversion professionnelle.

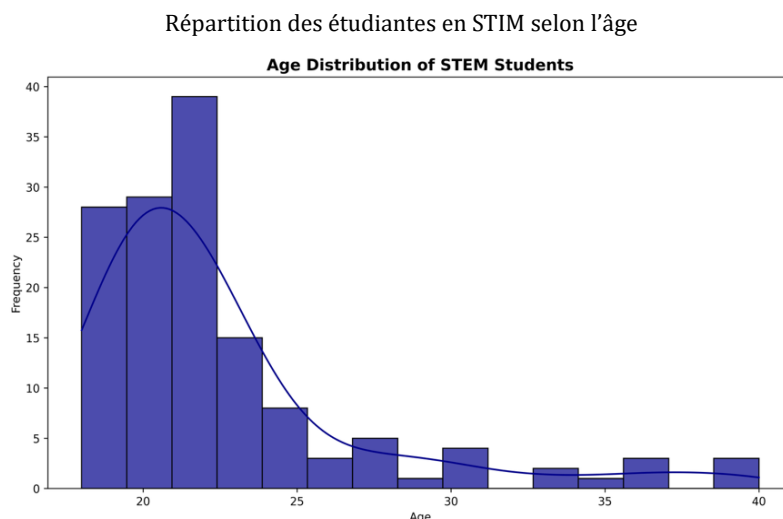


Figure 1 Répartition selon l'âge (histogramme + KDE)

| Nombre | Moyenne | Standard | Minimum | Q25  | Médian | Q75  | Maximum |
|--------|---------|----------|---------|------|--------|------|---------|
| 141    | 22.5    | 4.62     | 18.0    | 20.0 | 21.0   | 23.0 | 40.0    |

Tableau 1 Âge – Statistique descriptive

Il est apparu que 95 étudiantes ont indiqué qu'elles provenaient de l'Uni-CV, tandis que 45 ont déclaré venir de l'US. Une réponse indiquait que l'étudiante venait de l'Universidade Aberta (Portugal), mais nous avons décidé de la conserver dans l'échantillon. La présence d'étudiantes âgées de plus de 25 ans peut indiquer des parcours éducatifs plus diversifiés, notamment chez celles qui ont repris leurs études après des expériences professionnelles ou personnelles, telles que fonder une famille, avoir des enfants, devoir interrompre leurs études pour subvenir aux besoins de leur famille, le manque de ressources financières, entre autres pour subvenir aux besoins de leur famille, le manque de ressources financières, entre autres.

## ii. Universités affiliées

| Universités            | N  | % (141) |
|------------------------|----|---------|
| Université du Cap-Vert | 95 | 67.4%   |
| Université de Santiago | 45 | 31.9%   |

|                            |   |      |
|----------------------------|---|------|
| Open University (Portugal) | 1 | 0.7% |
|----------------------------|---|------|

Tableau 2 Universités d'appartenance

### iii. Année d'études

La répartition par année d'études est relativement équilibrée sur l'ensemble du cursus : 22,0 % en 1<sup>ère</sup> année, 30,5 % en 2<sup>ème</sup> année, 23,4 % en 3<sup>ème</sup> année et 22,7 % en 4<sup>ème</sup> année. On compte également 0,7 % d'étudiants en 12<sup>ème</sup> année et 0,7 % de diplômées (dans ce cas, cela peut signifier que la réponse a pris en compte le diplôme obtenu pour une étudiante qui est encore en première année d'université). L'enquête est donc transversale sur les différentes années de formation, avec une légère prédominance de la deuxième année.

La prédominance de la deuxième année pourrait s'expliquer par des taux de rétention plus élevés à ce niveau, ce qui pourrait être lié au nombre de cours non validés en première année, auxquels s'ajoutent ceux de la deuxième année, ce qui pourrait contribuer à leur maintien à ce niveau. D'autre part, la répartition relativement équilibrée entre les dernières années d'études suggère des taux de rétention positifs dans les deux établissements.

Répartition par année d'étude

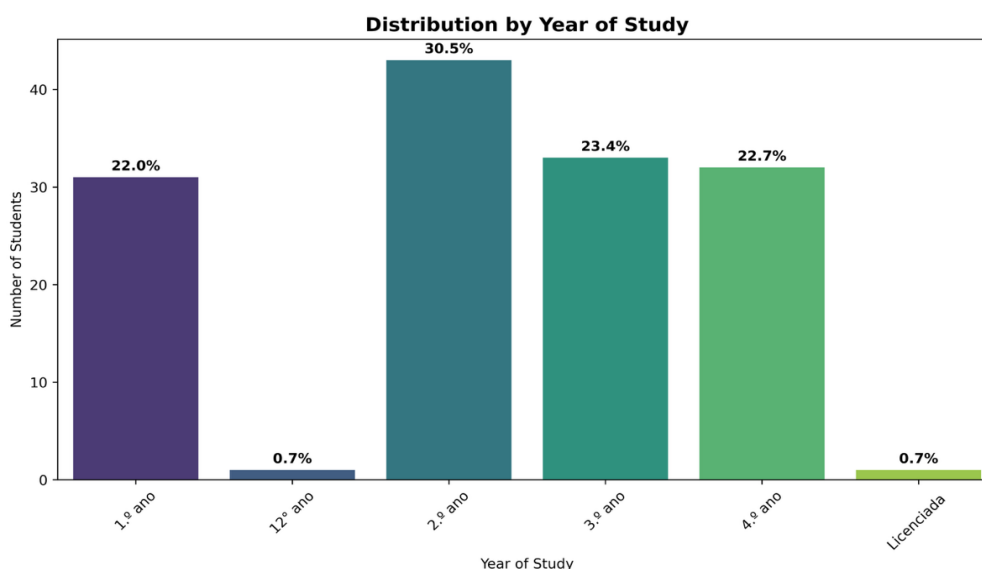


Figure 2 Année d'étude

### iv. Résidence actuelle

La plupart des personnes interrogées vivent chez leurs parents (70,2 %), hors campus (16,3 %), tandis que 13,5 % vivent sur le campus. La prédominance de la vie en famille peut refléter les

modèles culturels capverdiens de cohésion familiale ainsi que d'éventuelles contraintes économiques.

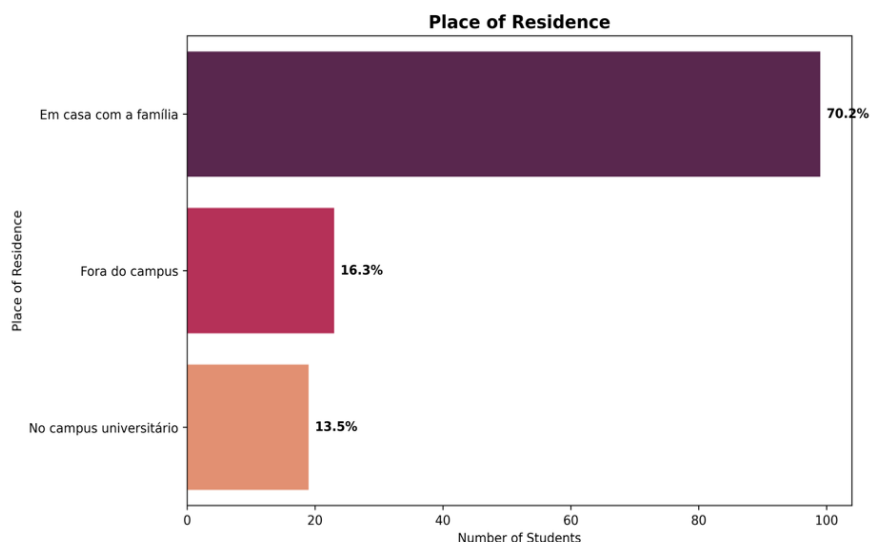


Tableau 3 Résidence actuelle

Le pourcentage relativement faible de résidents sur le campus pourrait s'expliquer par les limites de la capacité d'accueil des établissements. En effet, la demande de logements dans les résidences universitaires est forte parmi les étudiantes venant d'autres îles et d'autres communes du pays, en raison de leurs prix plus abordables par rapport aux logements privés. Face à cette situation, le programme gouvernemental prévoit actuellement la construction de résidences estudiantines dans la ville de Praia, dans le quartier de Palmarejo Grande, Zone K, avec deux immeubles de soixante-dix-huit appartements chacun, à proximité de l'Université du Cap-Vert, ainsi qu'à São Vicente (Ribeira de Julião), sept studios (un immeuble de soixante-dix-sept logements) à des prix abordables, ce qui pourrait changer la donne, même si ce n'est pas entièrement. Par conséquent, la résolution n° 67/2025 du Conseil des ministres (Journal officiel n° 64, série I du 23-07-2025) « autorise l'attribution au ministère de l'Éducation d'appartements dans le lotissement « Zona K » à Palmarejo, Praia, et d'appartements à Ribeira de Julião, dans la ville de Mindelo, « destinées exclusivement à servir de résidences universitaires ». Ces dernières sont à un stade avancé de construction. Conformément à l'article 3, paragraphe 1, de la résolution : « La gestion des résidences universitaires relève de la responsabilité de la Fundação Cabo-verdiana de Acção Social Escolar (FICASE), sous la supervision du ministère de l'Éducation. »

#### v. Filière d'études de premier choix

L'entrée dans l'enseignement supérieur est un moment d'incertitude, de curiosité, d'attentes et d'objectifs pour ceux qui y accèdent pour la première fois. À ce stade, il est intéressant de noter que, pour près de la moitié d'entre eux, le cursus qu'ils suivent n'était pas leur premier choix. Selon Chickering et Reisser (1993), le passage à l'université marque une étape importante du développement, souvent caractérisée par un tourbillon d'émotions allant de l'enthousiasme à l'anxiété, en passant par la peur de l'inconnu. C'est une période où l'on redéfinit son identité, où l'on se fixe de nouveaux objectifs et où l'on apprend à naviguer dans un monde fait de nouvelles libertés et de nouvelles responsabilités.

| Filière de premier choix | Fréquence (n) | Pourcentage (%) |
|--------------------------|---------------|-----------------|
| Oui                      | 72            | 51,1%           |
| Non                      | 68            | 48,2%           |
| Je n'en suis pas sure    | 1             | 0,7%            |

Table 3 Filière de premier choix – tableau de fréquence

Environ 51 % des étudiantes indiquent que leur formation actuelle correspondait à leur premier choix, tandis qu'une proportion presque identique (48,2 %) précise que ce n'était pas le cas. Seules 0,7 % se disent indécises. Cela suggère une forte division entre les étudiantes qui suivent la formation de leur choix et celles qui y sont parvenues par une autre voie (deuxième choix, réorientation, places disponibles, etc.).

#### vi. Niveau d'éducation de la mère/tutrice

Le niveau d'éducation des mères et des pères peut influencer l'accès à l'éducation et les choix en la matière. À cet égard, on constate que le niveau d'études le plus courant est l'éducation primaire (36,9 %), suivi du niveau secondaire (20,6 %) et du cycle supérieur (19,1 %). Ensemble, ces trois niveaux représentent plus des trois quarts des réponses, ce qui suggère que la plupart des élèves proviennent de familles ayant un niveau d'éducation variant de faible à moyen, bien qu'il existe un groupe important de mères ayant fait des études supérieures (licence, maîtrise, diplôme de troisième cycle et diplôme postdoctoral).

| Niveau d'éducation (mère/tutrice) | Fréquence (n) | Pourcentage (%) |
|-----------------------------------|---------------|-----------------|
| Éducation Primaire                | 52            | 36,9            |
| Éducation Secondaire              | 29            | 20,6            |

|                                                        |    |      |
|--------------------------------------------------------|----|------|
| Licence                                                | 27 | 19,1 |
| Enseignement<br>Technique/Formation<br>Professionnelle | 14 | 9,9  |
| Pas d'éducation formelle                               | 9  | 6,4  |
| Diplôme post-licence                                   | 7  | 5,0  |
| Je ne sais pas                                         | 1  | 0,7  |
| Diplôme Postdoctoral                                   | 1  | 0,7  |
| Diplôme de Master                                      | 1  | 0,7  |

Tableau 4 Mère/niveau d'éducation de la tutrice – tableau de fréquence

**vii. Niveau d'éducation du père/du tuteur**

Comme pour les mères, le niveau d'études le plus fréquent chez les pères ou tuteurs masculins est l'enseignement primaire (36,2 %), suivi de l'enseignement secondaire (19,1 %) et d'un diplôme de l'enseignement supérieur (17,0 %). La proportion de personnes ayant suivi une formation technique ou professionnelle (14,9 %) est légèrement plus élevée chez les pères, tandis que la catégorie « aucune éducation formelle » et les réponses « je ne sais pas » représentent ensemble environ 11,4 % des observations. Cette tendance confirme l'idée que ces familles ont généralement un niveau d'éducation allant de faible à moyen, bien qu'il existe une proportion importante de parents ayant fait des études supérieures.

| Niveau d'Éducation<br>(Père/tuteur)                    | Fréquence (n) | Pourcentage (%) |
|--------------------------------------------------------|---------------|-----------------|
| Éducation Primaire                                     | 51            | 36,2            |
| Éducation Secondaire                                   | 27            | 19,1            |
| Licence                                                | 24            | 17,0            |
| Enseignement<br>Technique/Formation<br>Professionnelle | 21            | 14,9            |
| Pas d'éducation formelle                               | 8             | 5,7             |
| Je ne sais pas                                         | 8             | 5,7             |
| Diplôme de Master                                      | 2             | 1,4             |

Tableau 5 niveau d'éducation du Père/tuteur – tableau de fréquence

En résumé, les données relatives au niveau d'éducation des parents indiquent que, bien que de nombreuses étudiantes soient issues de familles où elles sont les premières à faire des études supérieures ou dont le parcours scolaire a été interrompu prématurément, il existe également un noyau de ménages disposant d'un capital éducatif plus élevé. Cette hétérogénéité est pertinente pour interpréter les différences en matière de soutien scolaire, d'attentes familiales et de confiance en soi tout au long du parcours universitaire.

Le niveau d'éducation des parents et les programmes d'études de premier choix sont présentés dans les tableaux de fréquence joints au présent rapport.

### 2.3.2. Motivation et aspirations de carrière

Cette section visait à répondre aux questions suivantes :

- Quelles ont été les principales raisons qui vous ont poussée à choisir une filière STIM ?
- Avez-vous eu le sentiment d'avoir un véritable choix lors du choix de votre domaine d'études ?
- Dans quelle mesure avez-vous confiance en votre avenir universitaire dans ce domaine ?
- Quelles sont vos aspirations universitaires ou professionnelles après l'obtention de votre diplôme ?

#### i. Champs d'études

Bien que les domaines disciplinaires soient variés, on constate que la majorité des étudiantes suit le cours de biologie, soit 42 (29,8 %), suivies par 34 étudiantes en sciences de la santé (24,1 %). En troisième position, vient le génie informatique avec 9,2 % (13), l'informatique/TIC arrive en quatrième position avec 7,1 % (19), et en cinquième position, se trouve le génie civil avec 7 réponses (5,0 %). Les autres domaines non répertoriés sont représentés par des valeurs comprises entre 3 et 1, représentant 22,0 % du total. Il convient de noter que ces chiffres ne s'écartent pas beaucoup de la réalité universitaire, même s'il faut tenir compte du fait que les filières comptant le plus grand nombre d'étudiantes représentées ici sont essentiellement des domaines où les filles sont surreprésentées, par rapport, par exemple, à l'ingénierie. En effet, les données montrent que les filières d'ingénierie sont majoritairement fréquentées par des hommes, avec environ 7 étudiants sur 10 à l'Uni-CV étant des hommes au cours de la dernière année universitaire. En sciences biologiques, en revanche, les filles représentent 83% de l'effectif.

| Champ d'études | N | % (141) |
|----------------|---|---------|
|----------------|---|---------|

|                                         |    |       |
|-----------------------------------------|----|-------|
| Biologie / Sciences Biologiques         | 42 | 29.4% |
| Sciences de la Santé                    | 34 | 24.1% |
| Ingénierie Informatique                 | 13 | 9,2%  |
| Computer Science / TIC                  | 10 | 7.1%  |
| Ingénierie Civile                       | 7  | 5.0%  |
| Business et Sciences Organisationnelles | 4  | 2.8%  |
| Autres / non répertoriés                | 31 | 22.0% |

Tableau 6 Champs d'études – tableau de fréquence

Une analyse par domaine d'études montre que le nombre de filles augmente dans les filières STIM, même si leurs choix se concentrent encore principalement sur certains domaines spécifiques. C'est ce qui ressort clairement des entretiens et des groupes de discussion, même si les participantes estiment qu'il reste encore un long chemin à parcourir :

*Ce que j'ai remarqué, surtout ces derniers temps, c'est qu'on observe une tendance chez les filles à s'y intéresser elles aussi. Elles sont assez nombreuses, on pourrait dire... un nombre satisfaisant, si on compare, par exemple, avec 2009 [...] alors que ce domaine était presque entièrement dominé par les garçons. Aujourd'hui, nous avons plus de filles, même si nous n'avons pas encore atteint [...] Je ne pense pas que nous ayons encore atteint la parité, mais je crois qu'il y a une augmentation significative du nombre de filles qui non seulement s'intéressent à ces domaines, mais qui s'y lancent, en réussissant et en développant des projets intéressants dans ce domaine, malgré tout le travail accompli par le CIGEF (Centre de recherche et de formation sur le genre et la famille), l'ICIEG (Institut capverdien pour l'égalité et l'équité entre les sexes) et toutes les autres organisations partenaires de l'ICIEG et du CIGEF, afin de briser les tabous et les préjugés qui, d'une manière ou d'une autre, entravent non seulement l'accès des filles à ces domaines liés à la technologie, mais aussi leur maintien dans ces domaines. (E5-F-GEST-CV).*

Les questions d'entretien du questionnaire E2-F-GEST-CV soulèvent la question de l'inégalité d'accès à ce domaine, étant donné que de plus en plus de filles terminent leurs études secondaires. C'est pourquoi il est difficile de comprendre pourquoi les garçons sont plus nombreux dans les domaines des STIM :

*Les perceptions varient d'une année à l'autre, mais on peut dire qu'en réalité, nous avons davantage de filles dans les matières scientifiques, parmi l'ensemble des matières proposées. Cependant, lorsqu'on examine de plus près les différents domaines [...] on*

*constate que la plupart des filles ont tendance à s'orienter vers la santé et la biologie, et ne manifestent pas un intérêt marqué pour l'ingénierie, sauf s'il s'agit d'ingénierie chimico-biologique ou d'ingénierie alimentaire. J'ai eu l'occasion d'enseigner à la fois des cours de sciences biologiques et des cours de [...] et on constate qu'aujourd'hui, la proportion de filles dans les cours de biochimie est plus élevée que dans les cours d'informatique. Je pense que nous devrions avoir davantage de filles, d'autant plus que, selon l'Annuaire statistique de l'éducation, nous avons déjà plus de filles qui terminent leurs études secondaires, et pourtant, les garçons restent majoritaires dans certains domaines. (E2-F-GEST-CV)*

À cet égard, l'entretien E5-F-GEST-CV examine comment les processus de socialisation et les enjeux culturels peuvent influencer les choix, les filles ayant tendance à s'orienter vers des domaines liés aux soins tandis que les garçons s'orientent plutôt vers d'autres domaines, tels que l'ingénierie :

*En théorie, les femmes sont en quelque sorte guidées ou socialisées pour s'orienter davantage vers les domaines liés aux soins, dans le prolongement de ce qu'elles font déjà à la maison. C'est pourquoi on trouve plus de femmes dans les sciences sociales, les sciences humaines et les arts que dans les sciences et les technologies en général, et plus particulièrement dans le domaine de la technologie. La question de [...] cette mentalité que nous continuons à transmettre, selon laquelle les femmes sont plus enclines à s'occuper des autres, savent mieux prendre soin des autres, nous avons donc ce problème culturel qui, d'une certaine manière, incite les filles à s'orienter vers des filières davantage liées à ces domaines et les garçons vers d'autres domaines. (E5-F-GEST-CV).*

C'est une réalité perçue tant par les personnes interrogées à l'Uni-CV qu'à l'US, où, malgré la tendance à l'augmentation du nombre de filles dans les filières STIM, on constate toujours le problème de leur sous-représentation dans des domaines spécifiques, tels que l'ingénierie, qui sont davantage associés aux hommes :

*Il y en a donc 99, ce qui signifie que 99 % sont essentiellement <...> des femmes, mais ce qui est intéressant ici, c'est qu'en réalité, les formations en génie informatique ou ces filières STIM fonctionnent bien ; c'est un peu comme un entonnoir. On commence donc avec beaucoup d'étudiantes, puis le nombre diminue progressivement. Ce qui est intéressant, c'est surtout que ces dernières années, on constate une forte augmentation du nombre de filles. Je ne pense pas que [...] fondamentalement, surtout au Cap-Vert, il y ait un problème de stéréotypes, tant sociaux que culturels, sur lequel il faille encore*

*travailler <...> pour améliorer cette situation, plusieurs mesures peuvent être envisagées, par exemple l'octroi de bourses [...] aux filles. Ainsi, dans ces domaines, elles ont nécessairement joué un rôle de catalyseur ou d'attrait [...] pour les filles, tant dans ces domaines que dans des domaines connexes. (E3-M-GEST-CV).*

Malgré tous les obstacles auxquels elles sont confrontées, elles estiment que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons et ont plus de chance d'atteindre la quatrième année comme le montre l'entretien suivant :

*Eh bien, euh, euh, en gros, les filles de ces régions se heurtent toujours à des résistances, car dans les filières d'ingénierie, il y a toujours plus de garçons que de filles. Mais malgré cela, ces quelques filles se montrent toujours prêtes à saisir ce soutien, à s'investir dans ces projets, et font également preuve d'engagement <...> oui, car à l'Université du Cap-Vert, on constate encore une faible présence des femmes dans les filières STIM, en particulier en ingénierie. On sait déjà que dans les filières d'ingénierie informatique, les étudiantes sont minoritaires. Malgré cela, que constatons-nous ? Je perçois chez elles de la motivation et de l'engagement <...>. Pour prendre un exemple dans une filière industrielle avant la quatrième année, par exemple, nous avons, euh, nous avons les meilleures notes de la classe obtenues par deux filles. Bien que nous ayons plus de garçons, elles se démarquent. <...> Les filles qui s'inscrivent à ce cursus le font essentiellement parce qu'elles aiment ça. Elles aiment le cursus, donc elles essaient toujours de suivre le rythme des garçons, voire de faire mieux qu'eux. <...> nous avons très peu de filles, mais quand il y en a, elles en ont vraiment envie. Elles savent ce qu'elles veulent. (E1-M-DOC-CV).*

*J'enseigne généralement dans les domaines des télécommunications, [...] du génie électrique, et les filles font preuve de plus d'engagement sur le plan technique [...] elles sont très concentrées. Je ne sais pas, c'est comme quelque chose qui les guide, qui leur fait dire : « Je dois terminer ça le plus vite possible. » Elles finissent donc par avoir un taux de réussite [...] je ne dirais pas plus élevé, mais elles réussissent plus que les garçons. (E2-F-GEST-CV)*

## ii. Raisons de choisir les STIM

Les principales raisons invoquées pour choisir une discipline STIM sont l'intérêt personnel (96 %), suivi des perspectives d'emploi ou des opportunités de carrière (91 %). Viennent ensuite des raisons telles que les possibilités de bourse (25 %), les encouragements d'un enseignant ou d'un mentor (24 %),

l'influence ou les attentes de la famille (20 %), ainsi que l'accès limité à d'autres domaines d'études et l'accessibilité des programmes (respectivement 14 % et 8 %).

| Raisons pour choisir les STIM             | N  | % (141) |
|-------------------------------------------|----|---------|
| Intérêt Personnel                         | 96 | 68.1%   |
| Employabilité/opportunités                | 91 | 64.5%   |
| Bourses d'études                          | 25 | 17.7%   |
| Enseignant/ encouragement du mentor       | 24 | 17.0%   |
| Influence Familiale                       | 20 | 14.2%   |
| Accès Limité aux autres domaines d'études | 14 | 9.9%    |
| Cours d'accessibilité                     | 8  | 5.7%    |
| Intéressant                               | 1  | 0.7%    |
| J'aime cela                               | 1  | 0.7%    |

Tableau 7 Facteurs de Décision (top 10)

La primauté de « l'intérêt personnel » sur les « perspectives d'emploi » est encourageante, car elle laisse entrevoir une véritable vocation scientifique. Cependant, la proximité entre ces deux facteurs révèle le pragmatisme des étudiantes capverdiennes, qui concilient leur passion pour les sciences avec des considérations liées à l'employabilité.

À l'instar des autres personnes interrogées, la personne interrogée E7-F-B-CV estime que l'initiation aux matières STIM devrait commencer avant l'université, c'est-à-dire au collège (certains suggèrent même à l'école primaire et à la maternelle). S'appuyant sur sa propre expérience, elle affirme que:

*J'ai donc suivi des études d'ingénierie mécanique à São Vicente pendant quatre ans, mais avant cela, j'avais déjà étudié dans un lycée technique à Santa Catarina, également dans le domaine de l'ingénierie mécanique. Oui, il faut sensibiliser, mais cette sensibilisation ne devrait jamais avoir lieu à l'université, elle devrait commencer dès le début du collège, car je pense que beaucoup de femmes et de filles ne savent pas ce qu'elles veulent. Mais elles ne savent pas non plus ce qu'elles veulent parce qu'elles entendent toujours ce tabou selon lequel la technologie est compliquée [...] la préparation au lycée, la promotion de l'emploi, la sensibilisation aux différents types de métiers et aux différents secteurs d'activité.*

Cette interview souligne l'importance de promouvoir les disciplines STIM dans l'enseignement secondaire, de démystifier la complexité qui leur est souvent associée et de donner aux filles l'occasion de mieux connaître les métiers qui s'offrent à elles dans ces domaines.

### iii. Liberté de choisir sa filière

Environ 8 répondantes sur 10 ont déclaré que leur choix était bien sûr entièrement gratuit (80,1%), et 22 ont déclaré que leur choix était partiellement gratuit (15,6%).

| Liberté de choisir son domaine d'études | N   | % (141) |
|-----------------------------------------|-----|---------|
| Oui                                     | 113 | 80.1%   |
| Partiellement                           | 22  | 15.6%   |
| Non                                     | 6   | 4.3%    |

Tableau 8 Liberté de choisir son diplôme

Il s'agit là d'un pourcentage significatif, dans la mesure où le libre choix peut être un facteur de réussite et contribuer à la réalisation des objectifs initialement fixés.

### iv. Niveau de confiance en soi (avenir académique)

Le tableau 96 indique le niveau de confiance des personnes interrogées. Il montre qu'environ trois personnes sur quatre se disent très confiantes (42,6 %) ou assez confiantes (31,2 %) en elles-mêmes.

| Niveau de Confiance   | N  | % (141) |
|-----------------------|----|---------|
| Très confiante        | 60 | 42.6%   |
| Assez confiante       | 44 | 31.2%   |
| Neutre                | 30 | 21.3%   |
| Pas très confiante    | 6  | 4.3%    |
| Pas du tout confiante | 1  | 0.7%    |

Tableau 9 Niveau de Confiance

Le niveau de confiance globalement positif (« très » ou « assez » confiant) contraste avec les diverses difficultés signalées, que nous verrons plus loin, ce qui témoigne d'une résilience remarquable au sein de ce groupe.

### v. Confiance & Liberté

Le tableau suivant montre que le libre choix est en corrélation positive avec une plus grande confiance, tandis que le sentiment de neutralité est davantage associé à une confiance partielle. Ce résultat est corroboré par l'affirmation de Santos et Ferreira (2021), selon laquelle la perception du libre choix du cours est en corrélation positive avec des niveaux plus élevés de confiance scolaire.

| Liberté       | % N   | Notes   |
|---------------|-------|---------|
| Oui           | 48.7% |         |
| Partiellement | 13.6% |         |
| Non           | 33.3% | N petit |

Tableau 10 Points Saillants de Confiance et de Liberté

Les étudiantes de première année se montrent plus confiantes, avec une moyenne de 4,35. Les étudiantes de troisième et de deuxième année se situent à des niveaux relativement proches, avec respectivement 4,12 et 4,07. Il convient de noter que les étudiantes de quatrième année affichent le niveau de confiance le plus bas, peut-être parce qu'elles sont en dernière année, qu'elles ont déjà vécu diverses expériences au cours des années précédentes et qu'elles commencent à ressentir des moments d'attente et d'incertitude quant à leur entrée sur le marché du travail qui les attend.

#### vi. Année d'étude – changement dans le niveau de confiance

| Année      | n  | Moyenne | médian |
|------------|----|---------|--------|
| 1ère année | 31 | 4.35    | 5.00   |
| 2nde année | 43 | 4.07    | 4.00   |
| 3ème année | 33 | 4.12    | 4.00   |
| 4ème année | 32 | 3.91    | 4.00   |

Tableau 11 Statistique par année d'études

Une analyse croisée avec les domaines d'études met en évidence les quatre domaines où le niveau de confiance est le plus élevé. Plus précisément, ce sont les étudiantes en génie civil qui affichent le niveau de confiance le plus élevé, frôlant le niveau 5 sur l'échelle de Likert, suivies par les étudiantes en sciences de la santé et en biologie, tandis que les étudiantes en TIC occupent la dernière place.

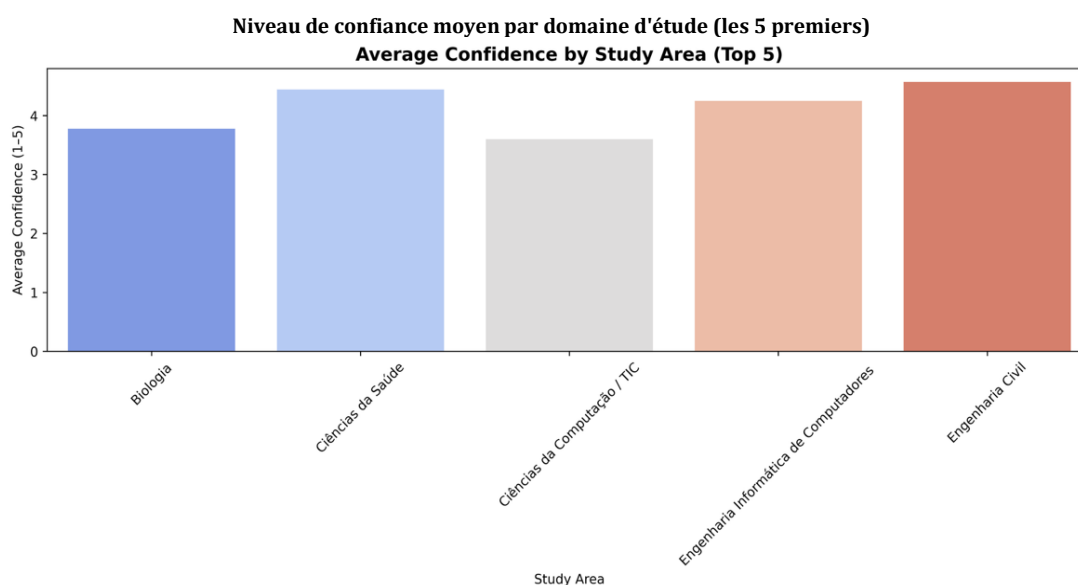


Figure 4 Niveau de confiance moyen par domaine d'étude

### vii. Aspirations post-licence

Une autre question importante abordée dans ce questionnaire concerne les aspirations en matière d'études supérieures. Dans ce cas, plus de la moitié des personnes interrogées souhaitent poursuivre des études supérieures (57,4 %) et 24 % souhaitent travailler dans le domaine des STIM. Un nombre considérable d'entre elles sont indécises (21) et 9 souhaitent travailler à l'étranger.

| Aspirations                          | N  | %     |
|--------------------------------------|----|-------|
| Master/Doctorat dans le même domaine | 81 | 57.4% |
| Travailler dans les STIM             | 24 | 17.0% |
| Pas sure                             | 21 | 14.9% |
| Travailler à l'étranger              | 9  | 6.4%  |
| Changer de secteur d'activité        | 5  | 3.5%  |
| Plusieurs options / indécision       | 1  | 0.7%  |

Table 12 Aspirations après obtention du diplôme

Le désir de poursuivre des études supérieures, et par conséquent dans le même domaine, témoigne d'un goût pour la recherche, qui peut être encouragé par des mesures concrètes telles que des bourses, la création de start-ups, la participation des étudiantes à des activités extrascolaires tout au long de leurs études de premier cycle, le mentorat, etc. Cela peut être mis en relation avec la liberté de choix, ce qui montre que le goût pour le domaine choisi peut influencer positivement l'intérêt de poursuivre dans ce même domaine.

### viii. Confiance Moyenne par aspiration

C'est chez les étudiantes qui ont l'intention de travailler à l'étranger ou de poursuivre des études de master ou de doctorat dans le même domaine que le niveau de confiance moyen est le plus élevé, avec des notes comprises entre 4,3 et 4,5 sur une échelle de 1 à 5. Celles qui souhaitent exercer une profession dans le domaine des STIM affichent un niveau de confiance moyen d'environ 4,0. En revanche, les étudiantes qui souhaitent changer de domaine ou qui sont indécises quant à leur avenir affichent des niveaux de confiance plus faibles, proches de 3,0 à 3,2.

| Aspirations                      | Confiance moyenne | N  |
|----------------------------------|-------------------|----|
| Plusieurs options / indécision   | 5.00              | 1  |
| Travailler à l'étranger          | 4.56              | 9  |
| Master/Doctorat                  | 4.37              | 81 |
| Travailler dans les STIM         | 4.00              | 24 |
| Pas sûre                         | 3.24              | 21 |
| Changement de domaine d'activité | 3.00              | 5  |

Tableau 13 Confiance Moyenne par aspiration

L'intérêt personnel et les perspectives d'emploi constituent les principales motivations ; les bourses et le soutien apporté par les mentors jouent un rôle secondaire, mais non négligeable.

### 2.3.3. Autonomie et climat institutionnel

*Je suis ici parce que quelqu'un m'a inspirée à l'époque ;  
et si je peux inspirer et être le modèle dont cette nouvelle génération  
et les générations futures ont besoin... pourquoi pas ?  
ça ne nous coûte pas grand-chose. (E2-F-GEST-CV)*

Cette section visait à déterminer si les personnes interrogées estimaient que leur genre avait influencé leur expérience en tant qu'étudiantes dans les filières STIM et, le cas échéant, de quelle manière. Elle cherchait également à comprendre qui étaient leurs modèles, leur sentiment d'appartenance à l'université, le niveau d'inclusion au sein de leur établissement et le soutien institutionnel dont elles bénéficiaient.

### i. Des modèles féminins → une plus grande confiance en soi ?

Tout d'abord, sur les 102 réponses recueillies, 76 mentionnaient des modèles féminins et 26 des modèles masculins. Les personnes qui n'ont pas répondu ne sont pas prises en compte dans le tableau ci-dessous. Les données ne concernent que les personnes ayant indiqué leurs modèles.

| Groupe            | N  |
|-------------------|----|
| Modèles féminins  | 76 |
| Modèles masculins | 26 |

Tableau 14 Modèles par genres

Les résultats montrent clairement l'influence des modèles féminins. Cependant, l'analyse des résultats des entretiens et des groupes de discussion renforce l'impression paradoxale selon laquelle, bien que les femmes soient nombreuses dans la recherche universitaire, on constate un manque perçu de modèles féminins occupant des postes à haute responsabilité et de prestige. Les participantes estiment également que la visibilité des femmes qui réussissent au sein des universités, comme Uni-CV, reste insuffisante pour inspirer les jeunes femmes.

*De plus, il existe des stéréotypes du genre, ma chère. C'est donc un sujet sur lequel l'Université du Cap-Vert devrait s'efforcer de sensibiliser le public. Je pense que le CIGEF a joué un rôle très important dans le renforcement de la présence des femmes dans les domaines des sciences et des technologies, et qu'il devrait poursuivre ce travail. Nous avons également des modèles inspirants que nous ne parvenons pas à mettre en avant. Les médias devraient également aider nos jeunes femmes à prendre conscience de leurs capacités. Il faut savoir que les normes internationales en matière d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques affirment que chaque élève a la capacité d'apprendre les mathématiques ; tout dépend simplement de la manière dont elles sont enseignées. Les programmes de mentorat et les réseaux de soutien. J'ai donc découvert le projet ELEVATE. J'en ai été très satisfaite. Nous avons des groupes comme « Women in Science », « Women in Tech », etc. Nous pouvons bénéficier de conseils, partager nos expériences et créer des opportunités de réseautage, n'est-ce pas ? Nous avons également ces femmes mentors, qui peuvent contribuer à renforcer la confiance et la persévérance dans des contextes difficiles. (E4-F-DOC-CV)*

De manière générale, on reconnaît l'importance des modèles pour renforcer la confiance des filles dans les disciplines STIM, et des projets tels qu'Elevate Wise contribuent à favoriser l'identification à ces modèles par le biais de récits.

## ii. L'inclusivité à l'université

Pour être inclusive, l'université doit répondre à un ensemble d'exigences liées aux structures d'accompagnement, au profil du personnel enseignant et non enseignant, aux initiatives, aux mesures mises en œuvre, aux programmes spécifiques tels que les bourses, aux conditions d'accessibilité, entre autres. L'analyse de ce point, sur une échelle de 1 à 5, révèle de légères différences entre les deux universités en termes d'inclusivité. Il convient de noter que l'Université de Santiago obtient un score plus élevé que l'Uni-CV (4,11 contre 3,59, respectivement). Ce constat est également partagé par les personnes interrogées. Selon la personne interrogée E3-M-GEST-CV, leur université est inclusive et ne fait aucune distinction fondée sur le genre.

La personne interrogée E7-F-B-CV souligne l'esprit d'inclusion qui règne à l'Université du Cap-Vert : « Je ne me suis jamais sentie exclue sur le terrain parce que je suis une femme. »

| Universités            | N  | Moyenne |
|------------------------|----|---------|
| Université de Santiago | 45 | 4.11    |
| Université du Cap-Vert | 95 | 3.59    |

Tableau 15 Inclusivité par université (1-5)

Les services d'accompagnement sont jugés utiles par ceux qui y ont recours, mais leur utilisation reste globalement limitée, comme nous le verrons plus loin. Les services d'accompagnement sont jugés utiles par ceux qui y ont eu accès, mais leur utilisation reste globalement limitée.

### 2.3.4. Obstacles et risque d'abandon

Dans cette sous-section, nous avons cherché à savoir si certaines des personnes interrogées avaient déjà envisagé d'abandonner leur cursus dans les STIM et, le cas échéant, pourquoi et quelles difficultés elles avaient rencontrées en tant que femmes dans ce domaine. Nous leur avons également demandé quels étaient les principaux obstacles qui entravent la réussite des femmes dans les STIM au sein de leur université. Les réponses sont multiples, et certaines se démarquent particulièrement.

#### i. Envisager d'abandonner

Le recoupement des données a montré que le risque d'abandon scolaire est légèrement plus élevé chez les étudiantes qui n'ont pas bénéficié d'un accompagnement. En effet, ce taux s'élève à environ 40 %, contre 37,5 % pour celles qui ont bénéficié d'un accompagnement, soit un écart d'environ 2,5 %. On peut donc affirmer que l'accompagnement peut contribuer à réduire les taux d'abandon scolaire.

Cependant, on peut affirmer que le taux d'abandon est important dans les deux cas, puisque 4 étudiantes sur 10 sans soutien et 3,8 avec soutien ont envisagé d'abandonner, ce qui pourrait signifier qu'il existe des facteurs sous-jacents à ces intentions qu'il conviendrait d'analyser et d'étudier en vue de mettre en place des mesures d'incitation concrètes.

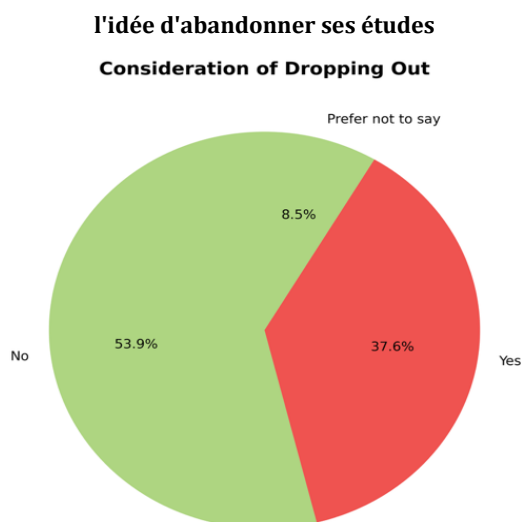


Figure 5 l'idée d'abandonner ses études, en %

À cet égard, l'entretien ci-dessous montre que plusieurs facteurs peuvent entraîner un décrochage scolaire, tels que les obligations familiales, si aucune mesure d'inclusion n'est mise en place pour prévenir ce phénomène :

*Un exemple concret : imaginons que nous soyons en train de pourvoir un poste financé par une bourse de recherche. Ah, nous avons une candidate qui est très, très compétente, mais qui, pour une raison ou une autre, a d'autres obligations familiales. Si nous ne créons pas des conditions inclusives, elle ne se sentira probablement pas à l'aise pour donner le meilleur d'elle-même à ce poste et refusera très facilement, car, malheureusement, la société est encore plus [...] Comment dire ? Cela convient davantage aux hommes qui prennent des décisions sans tenir compte d'autres aspects de leur vie. Nous devons peser le pour et le contre et tirer une conclusion avant de prendre cette décision. (E2-F-GEST-CV)*

Le fait qu'environ 38 % des étudiantes aient envisagé d'abandonner leurs études constitue un défi majeur en matière de rétention. Ce pourcentage élevé souligne la nécessité urgente de mettre en place des mesures de soutien et des mécanismes de détection précoce des difficultés. Elles proposent donc une série de mesures qui, selon elles, pourraient aider ces jeunes filles et prévenir le risque d'abandon,

tel qu'un congé maternité adéquat, des crèches et d'autres structures d'accompagnement, compte tenu de la présence de nombreuses jeunes mères dans l'enseignement supérieur et de l'absence de telles structures de soutien:

*Donc, si nous disposions de congés maternité adéquats, de crèches et d'établissements d'enseignement supérieur adaptés, sachez que ce semestre, j'ai constaté dans la classe où j'ai travaillé qu'il y avait une étudiante enceinte, d'accord, et une autre qui avait un enfant ; je veux dire, ce sont des situations difficiles. L'université pourrait repenser cela : comment pourrions-nous accompagner ce processus ? En collaboration avec le gouvernement, n'est-ce pas ? Et mettre en place des politiques qui reconnaissent les inégalités structurelles qui sont à l'origine de cette situation. « Nous bénéficierons toujours d'un soutien, mais comment vais-je concilier ma vie professionnelle et ma vie familiale ? C'est un aspect très important dans les recherches que j'ai menées. » (E4-F-DOC-CV)*

*« Le manque de structures d'accueil pour les enfants à l'université a un impact sur la rétention des femmes. » (E5-F-GEST-CV)*

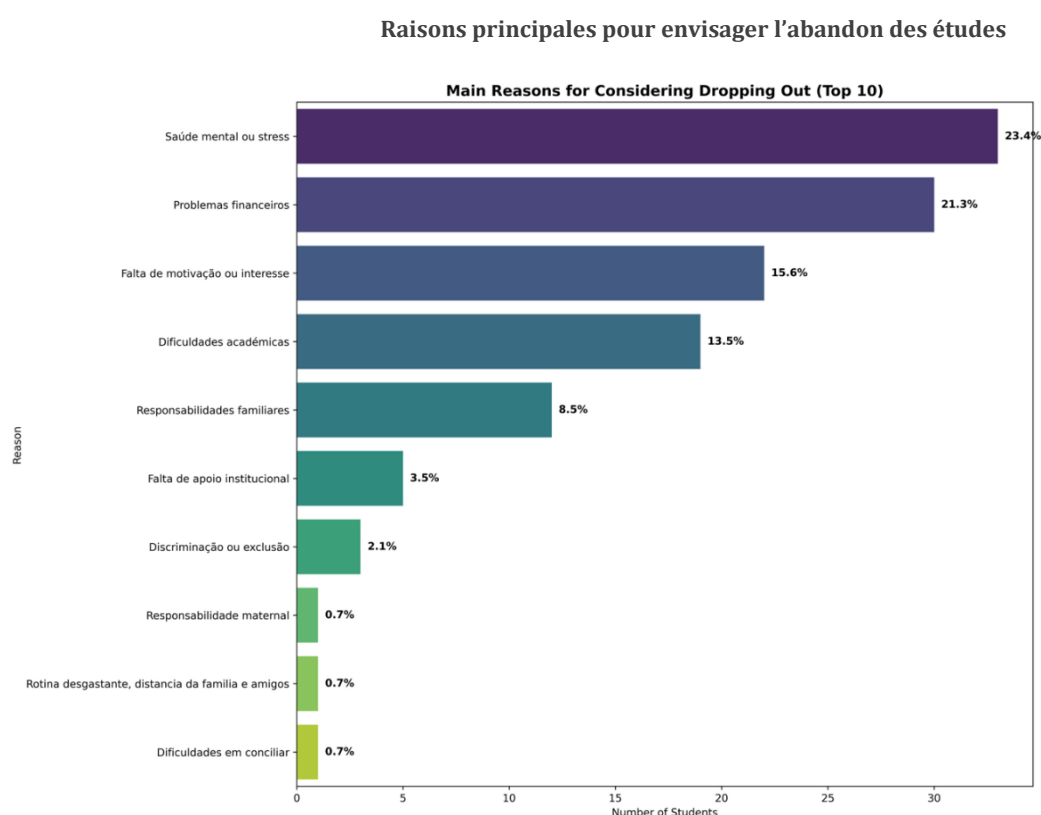


Figure 6 Raisons d'envisager l'abandon des études (top 10)

Parmi les étudiantes ayant envisagé d'abandonner leurs études, les raisons les plus fréquemment citées sont les suivantes : santé mentale ou stress (23,4 %), problèmes financiers (21,3 %), manque de motivation ou d'intérêt (15,6 %), difficultés scolaires (13,5 %) et responsabilités familiales (8,5 %). D'autres facteurs, tels que le manque de soutien institutionnel, la discrimination, les responsabilités maternelles et un quotidien exigeant, apparaissent avec des pourcentages plus faibles, mais ne doivent pas être négligés. Dans l'ensemble, ces résultats montrent que le risque d'abandon scolaire est fortement influencé par des facteurs économiques, émotionnels et familiaux.

## ii. Les défis rencontrés

Les participantes à notre étude ont soulevé de nombreux défis. Comme il s'agissait d'une question ouverte, elles ont pu évoquer différentes raisons qui, une fois regroupées, nous ont permis d'identifier les plus pertinentes, c'est-à-dire celles qui revenaient le plus souvent.

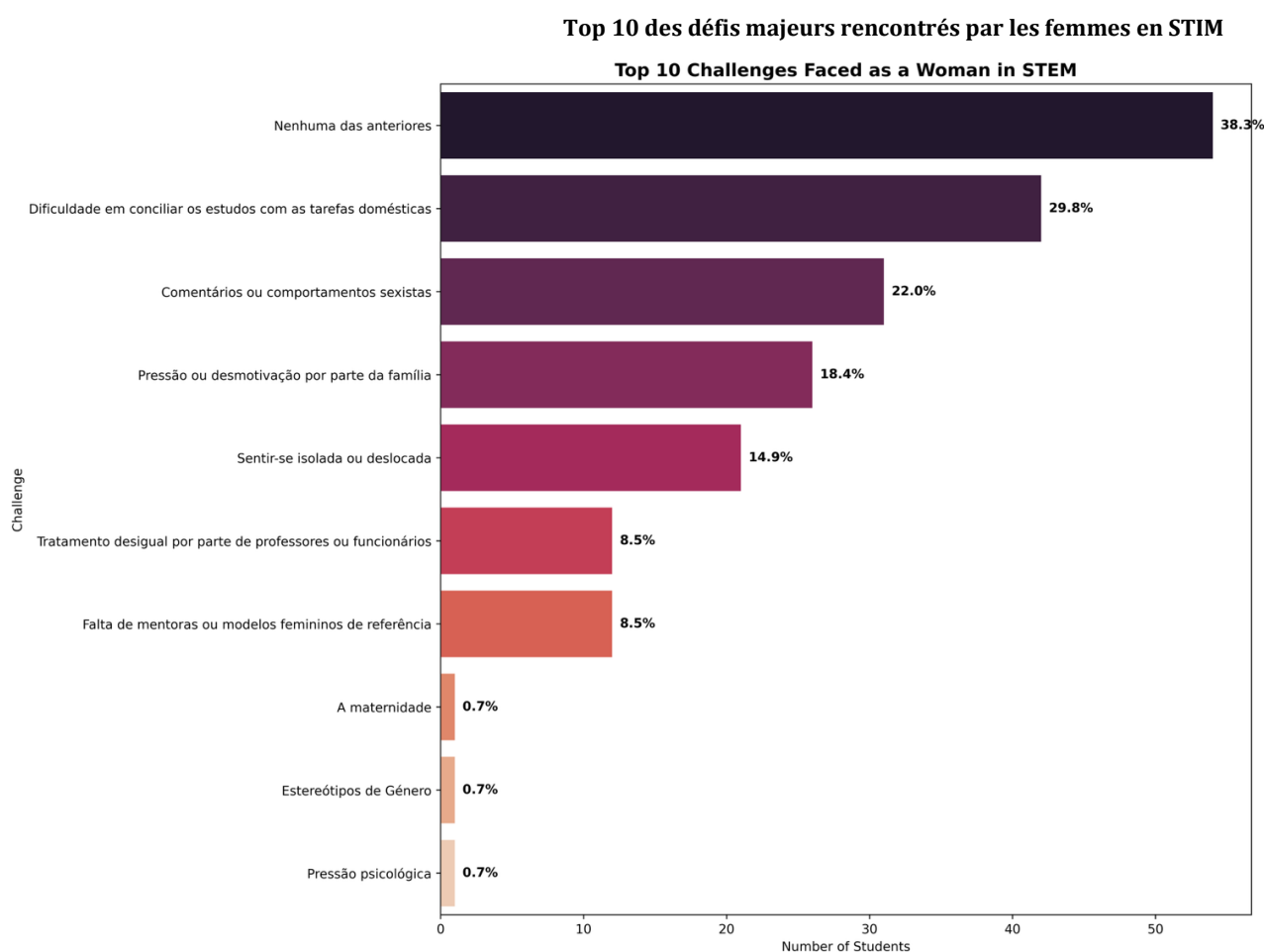


Figure 7 Top 10 Défis

Le graphique sur les principaux défis auxquels sont confrontées les femmes dans les STIM montre que la difficulté à concilier études et tâches domestiques est le problème le plus fréquent (29,8 %). Viennent ensuite les remarques ou comportements sexistes (22,0 %), la pression ou la démotivation de la part de la famille (18,4 %), le sentiment d'isolement ou de décalage (14,9 %) et l'inégalité de traitement de la part des enseignants ou du personnel (8,5 %). Le manque de mentors ou de modèles féminins est également un facteur important (8,5 %). Ces données mettent en évidence une combinaison de surcharge domestique, de sexisme et d'absence de réseaux de soutien spécifiques destinés aux femmes. 7,6 % des personnes interrogées ont fait état de pressions ou d'un manque de motivation de la part de leur famille, et 6,2 % ont déclaré se sentir isolées ou en décalage. Les pressions familiales peuvent prendre diverses formes : attentes concernant les choix des membres de la famille et les résultats scolaires, comparaison avec les pairs, pression pour terminer les études le plus rapidement possible, entre autres, ce qui peut se traduire par des difficultés pour celles qui y sont confrontées.

Les difficultés telles que l'inégalité de traitement de la part des enseignants et le manque de mentors ou de modèles féminins affichent des pourcentages assez faibles, à 3,5 % chacune. La maternité est considérée comme une difficulté par un pourcentage tout aussi faible de personnes interrogées, à savoir 0,3 %. Les autres difficultés représentent au total 41,2 %, chacune d'entre elles affichant des pourcentages inférieurs à 0,3 %.

Les questions liées à la maternité, aux stéréotypes du genre, aux propos sexistes et à la pression psychologique apparaissent chacune à hauteur de 0,7 %. Bien que ce pourcentage soit relativement faible, ces questions méritent une attention particulière, compte tenu de l'influence qu'elles peuvent avoir sur l'(in)égalité entre les sexes. À titre d'exemple, Nascimento (2017) affirme que :

*Les préjugés sexistes entretiennent la dichotomie selon laquelle « la sphère privée est réservée aux femmes et la sphère publique aux hommes », car les exigences liées aux comportements stéréotypés font office de normes morales, valorisant ceux qui remplissent correctement leur « rôle » et dévalorisant tous ceux qui s'écartent de la règle (pp. 99-100).*

Elle a également conclu qu'il existe, chez les hommes comme chez les femmes, des discours à caractère biologique qui incitent à des comportements sexistes, renforçant ainsi le problème de l'inégalité entre les hommes et les femmes, et a déclaré que,

*Cette étude a démontré que le discours biologique visant à justifier les différences sociales entre les hommes et les femmes est encore très présent aujourd'hui, mais qu'il*

*existe déjà une tendance, principalement grâce aux études féministes, à remettre en question cette situation en mettant en avant les facteurs de conditionnement social comme déclencheurs de comportements sexistes et, par conséquent, du maintien des inégalités de pouvoir entre les hommes et les femmes (op. cit., 141).*

Nascimento (op. cit.) souligne en outre que ces comportements sexistes ont été observés tant chez les hommes que chez les femmes, et qu'il a été possible de constater que le diagnostic présenté ici met en évidence une certaine connotation normative et hétérosexiste dans les propos d'au moins l'une des personnes interrogées. Pour la personne interrogée E5-F-GEST-CV,

*On constate que les femmes sont plus enclines à s'occuper des autres, elles savent mieux s'y prendre ; nous sommes donc toujours confrontés à ce problème culturel qui, d'une certaine manière, incite les filles à s'orienter vers des filières davantage liées à ces domaines, et les garçons, par exemple, vers d'autres disciplines artistiques. [...] Je pense qu'il existe encore certains préjugés ou stéréotypes, et parfois les femmes, celles qui parviennent à surmonter cette barrière culturelle [...] pour intégrer ces programmes, sont toutefois confrontées à toute une série de stéréotypes, non seulement dans le milieu universitaire pendant leur formation, mais elles parviennent à surmonter ces obstacles et à obtenir leur diplôme. Cela signifie que pour les femmes, l'effort est double, non seulement pour intégrer ces formations, mais aussi pour y rester.*

On constate que peu de filles choisissent les filières STIM, mais lorsqu'elles s'engagent dans ces cursus, elles parviennent à surmonter les stéréotypes et les comportements sexistes. Ces données sont corroborées par des entretiens qui révèlent que, si les filles sont peu nombreuses dans les filières STIM, beaucoup d'entre elles obtiennent d'excellents résultats scolaires et font preuve de persévérance jusqu'à la fin de leurs études. Par exemple, la personne interrogée E1-M-DOC-CV a souligné que les femmes sont peu présentes dans les cursus d'ingénierie informatique à l'Université du Cap-Vert, où elles représentent une minorité significative. Elle a toutefois souligné que les étudiantes excellent souvent sur le plan académique, citant l'exemple de deux étudiantes qui ont obtenu les meilleures notes de la promotion de quatrième année, alors qu'il n'y avait que cinq femmes dans une promotion de 21 étudiants.

*J'enseigne généralement dans le domaine des télécommunications, vous savez, en génie électrique, et les filles font preuve de plus d'engagement sur le plan technique. Elles sont coincées ici, mais elles ont un objectif précis. Je ne vois pas ce qui les pousse à se dire : « Je dois terminer ça le plus vite possible. » Du coup, elles finissent par avoir un taux de*

*réussite ou... Oh, je ne dirais pas plus élevé, mais elles atteignent leur objectif plus tôt, par rapport aux garçons. (E2-F-GEST-CV) <...> « Celles qui parviennent à entrer vont généralement jusqu'au bout, et elles vont jusqu'au bout à de rares exceptions près » (E3-M-GEST-CV)<...> « En première année de génie informatique : sur 99 étudiants, 29 sont des femmes » (E3-M-GEST-CV)*

*« En quatrième année, les meilleures notes de la classe sont celles de deux filles » (E1-M-DOC-CV)*

Ces résultats sont corroborés par des groupes de discussion, qui indiquent que les femmes sont moins nombreuses dans certains domaines de l'ingénierie. Toutefois, celles qui s'y lancent font preuve d'une plus grande résilience et affichent les taux de réussite les plus élevés. Les obstacles persistent toutefois lors de leur entrée sur le marché du travail après l'obtention de leur diplôme. En effet, malgré un pourcentage plus élevé de filles dans l'enseignement supérieur et des taux de réussite supérieurs, les données relatives au marché du travail montrent que les taux d'emploi et d'activité sont plus élevés chez les hommes. L'entretien suivant vient étayer ce constat :

*Un autre obstacle tient au fait que, par exemple, une fois leur formation terminée et leur entrée sur le marché du travail, la société continue de manifester une certaine réticence, non pas de manière généralisée, mais il subsiste tout de même une certaine réticence, par exemple, quant aux compétences des jeunes filles dans ces domaines. Nous pouvons avoir une équipe, par exemple, composée de trois participantes à un projet entre une entreprise et un organisme, et il y a encore des personnes qui croient en la capacité de ce jeune homme, qui fait partie de l'entreprise, à fournir un certain service, par exemple, et qui continuent de demander des jeunes hommes plutôt qu'une jeune femme. Dans certaines situations, nous sommes confrontés à ce genre de cas. Cela signifie que les femmes et les filles se heurtent à des obstacles non seulement en matière d'accès et de maintien dans l'emploi, mais aussi pour entrer sur le marché du travail lui-même, lorsqu'elles évoluent dans ces domaines. (E5-F-GEST-CV)*

Cette situation peut entraîner une démotivation, de la frustration et parfois même des troubles psychologiques, tels que la dépression, comme le montre l'entretien E2-F-GEST-CV :

*Une fois mes études terminées, je n'arrivais pas à trouver de travail dans aucune entreprise au Cap-Vert. J'ai alors commencé à me sentir déprimé et triste, car je n'avais rien à faire. (E7-F-B-CV)*

Les groupes de discussion confirment l'impression selon laquelle les stéréotypes du genre continuent d'influencer le choix des filières et les attentes sociales, telles que l'idée que « les femmes ne peuvent pas échouer », un environnement universitaire parfois hostile où les femmes doivent « prouver leur double compétence », ainsi que les difficultés rencontrées pour intégrer les femmes dans des filières à prédominance masculine.

Ils soulèvent également la question de l'absence de mécanismes de signalement en cas de harcèlement, et mettent en évidence le manque de flexibilité et de soutien conciliatoire, notamment les horaires rigides et l'absence de structures d'accueil pour les enfants. Bien que, par exemple, le congé maternité soit de trois mois, de nombreuses étudiantes doivent reprendre leurs études en un temps record après leur maternité afin de ne pas prendre de retard sur le cursus universitaire.

Le graphique sur les principaux défis rencontrés par les femmes dans les STIM montre que la difficulté à concilier études et tâches domestiques est le problème le plus fréquent (29,8 %). Viennent ensuite les commentaires ou comportements sexistes (22,0 %), la pression ou la démotivation de la part de la famille (18,4 %), les sentiments d'isolement ou de déphasage (14,9 %), et l'inégalité de traitement de la part des enseignants ou du personnel (8,5 %). Le manque de mentors ou de modèles féminins est également pertinent (8,5 %). Ces données mettent en évidence une combinaison de surcharge domestique, de sexisme et d'absence de réseaux de soutien spécifiques pour les femmes.

#### Top 10 des défis rencontrés par les femmes dans les STIM

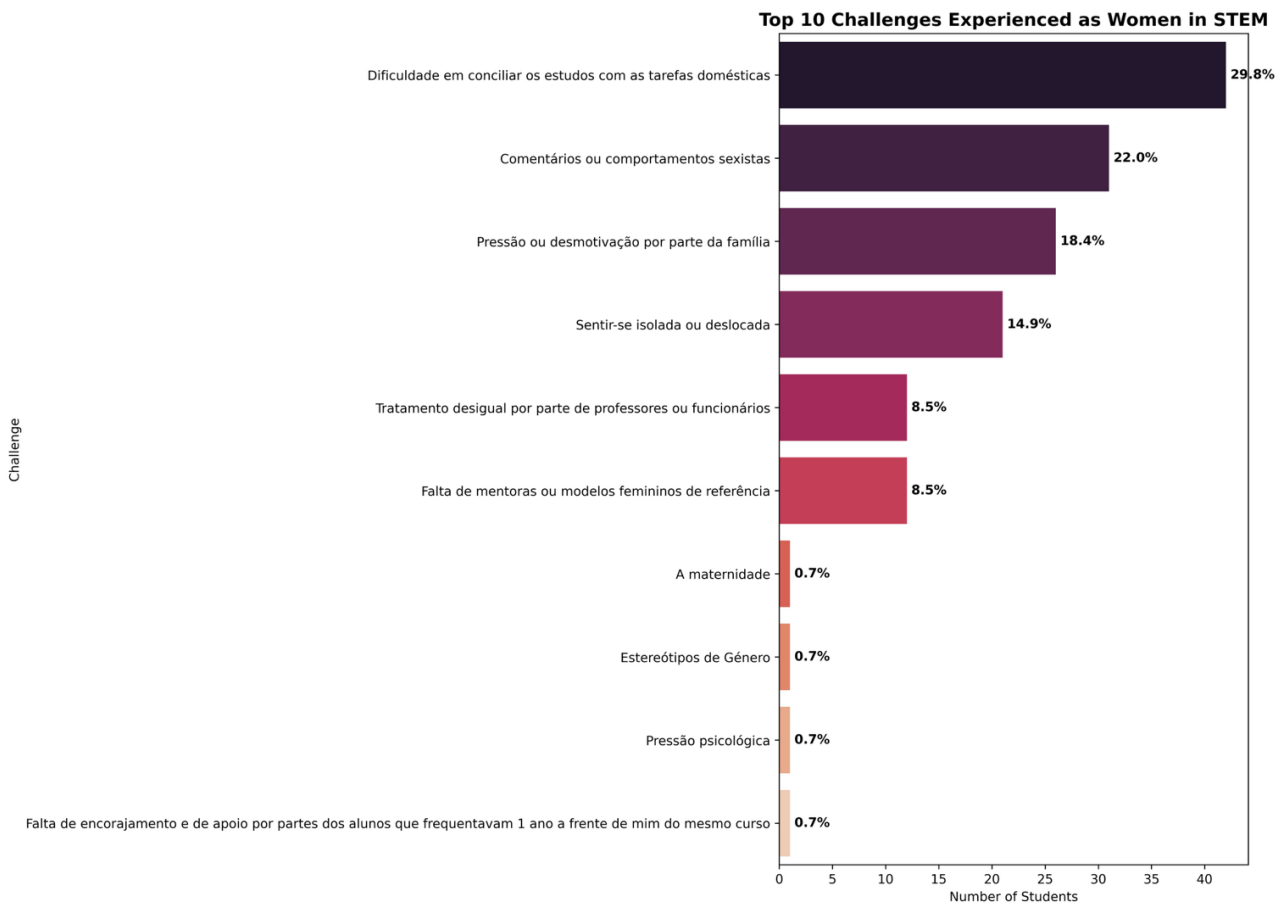


Figure 8 Défis rencontrés par les femmes dans les STIM

Malgré tous ces défis, qui ressortent également des entretiens et des groupes de discussion, ils considèrent que les universités sont inclusives et non discriminatoires.

*Oui, je pense donc que notre université est inclusive ; elle l'est, et surtout, je ne vois pas de distinction, disons, en termes de genres. C'est donc un environnement ouvert, et cette disparité, à mon sens, devient de plus en plus marquée. Ici, avant tout, les conditions sont réunies pour que chacun y ait accès de manière égale. En gros, si l'on examine les règles d'accès et de maintien à l'université, on constate qu'il n'y en a pratiquement pas. (E3-M-GEST-CV)*

En résumé, le traitement réservé aux filles dans les établissements d'enseignement supérieur ne constitue pas un obstacle permanent à l'accès à l'éducation ou à l'achèvement de leurs études. Elles se heurtent à d'autres types d'obstacles, comme nous le verrons dans le point suivant.

### iii. Obstacles institutionnels

En ce qui concerne les obstacles institutionnels, les suivants se distinguent : la pression financière (35), les responsabilités familiales ou liées à la prise en charge (33), les stéréotypes du genre et les attentes culturelles, ainsi que la faible estime de soi ou le manque d'encouragement, chacun totalisant 31. Il convient de noter que, dans le point précédent, nous avons déjà attiré l'attention sur les responsabilités familiales ou de soins qui sont déléguées aux femmes, transformant leurs journées de travail en journées doubles ou triples, reléguant au second plan d'autres aspects tels que l'éducation formelle, l'insertion sur le marché du travail, la prise en charge de soi, entre autres. Les dynamiques entre collègues ou l'exclusion sociale (11) méritent également une attention particulière, car il s'agit d'un domaine qui se doit d'être inclusif. De plus, l'ODD 4, Éducation pour tous, aborde clairement la non-exclusion, comme le montre le point 4.3, qui stipule que « d'ici 2030, garantir l'égalité d'accès pour tous les hommes et toutes les femmes à un enseignement technique, professionnel et supérieur de qualité, y compris à l'université », renforcé au point 4.5, qui stipule que « d'ici 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et garantir un accès égal à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle pour les plus vulnérables, y compris les personnes handicapées, les populations autochtones et les enfants en situation de vulnérabilité ».

En résumé, le traitement réservé aux filles dans les établissements d'enseignement supérieur ne constitue pas un obstacle permanent à l'accès à l'éducation ou à l'achèvement de leurs études. Elles se heurtent à d'autres types d'obstacles, comme nous le verrons dans le point suivant.

L'un des principaux objectifs du projet ELEVATE-WISE est de créer un programme de mentorat dans le cadre duquel les filles auront l'occasion d'interagir et de travailler avec des mentors, qui les encourageront à poursuivre une carrière dans les domaines des STIM. Dans ce cas, 10 de nos personnes interrogées ont indiqué un accès limité à des mentors ou à des modèles féminins. Il est important de mentionner ici que cela ne signifie pas nécessairement l'inexistence de ces mentors, mais plutôt un accès limité à celles-ci. En effet, cette question est apparue clairement dans certains de nos entretiens, car le problème, plus que la rareté des mentors, réside dans l'accès limité que les filles peuvent avoir à celles-ci.

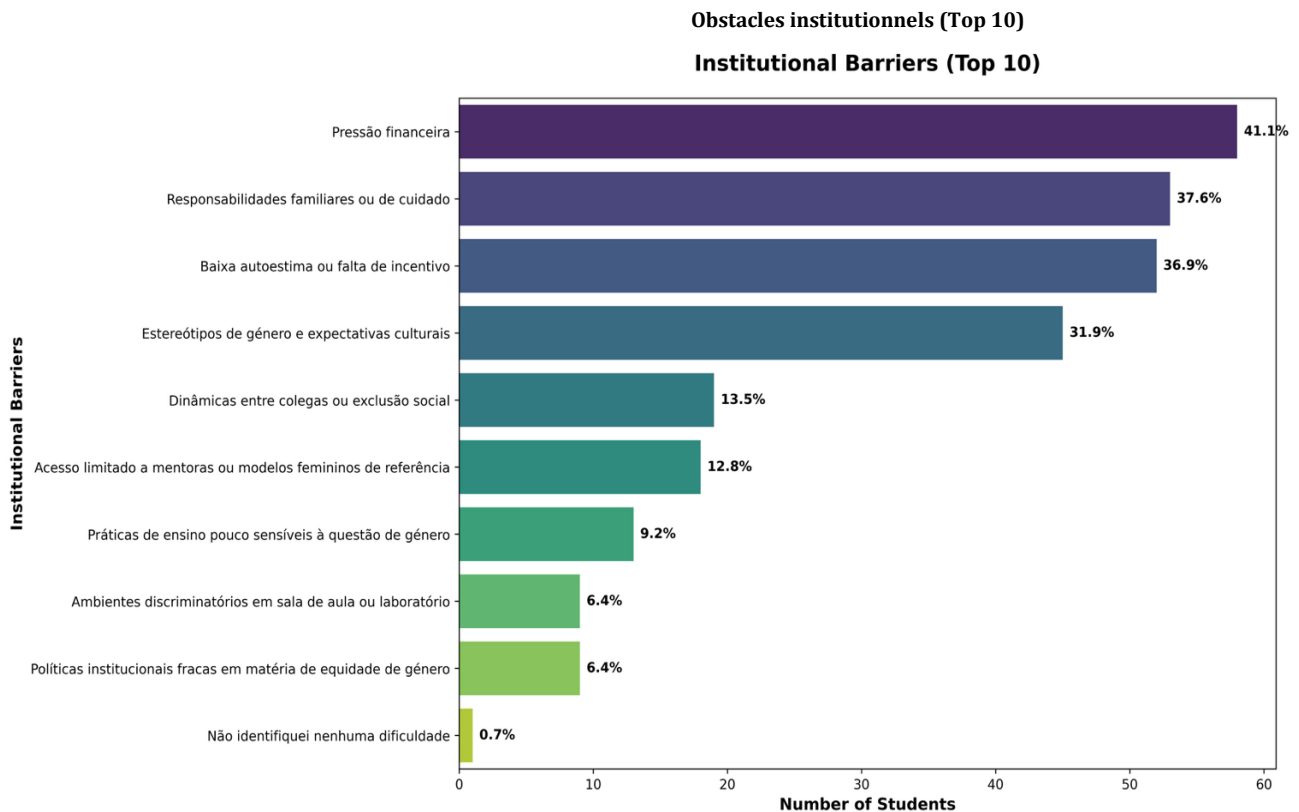


Figure 9 Obstacles institutionnels (top 10)

Les entretiens et les groupes de discussion ont porté sur les principaux obstacles, mettant en évidence des barrières culturelles et sociales, notamment la socialisation du genre qui perçoit les STIM comme un domaine masculin et oriente les filles vers des rôles de soins ; le manque de structures d'accompagnement telles que des crèches au sein ou à proximité des universités, ainsi que dans les communautés où résident les jeunes mères qui fréquentent l'université ; la surcharge des tâches domestiques et de soins, auprès des enfants et des personnes dépendantes (personnes âgées et personnes en situation de handicap), qui pèse de manière disproportionnée sur les filles et les femmes, constituant un obstacle à leur progression académique et professionnelle. La faible représentation des femmes aux postes techniques a également été soulignée.

Outre les défis académiques, l'E1-M-DOC-CV a souligné que les enjeux culturels et le manque de représentation féminine dans les postes techniques susceptibles d'inspirer les jeunes filles peuvent affecter la participation des femmes dans l'ingénierie. Il a également mis en avant l'importance du soutien familial et académique. Pour lui, des matières telles que les mathématiques, la physique et la programmation représentent des défis importants pour tous les étudiants, mais peuvent être particulièrement difficiles pour les femmes en raison de questions culturelles et du manque de représentation féminine, ce qui renforce ces questions culturelles. La prédominance masculine dans les

profils techniques, par exemple, peut affecter la confiance en soi et le sentiment d'appartenance des femmes, entravant ainsi leur participation aux cursus d'ingénierie.

L'E2-F-GEST-CV a déclaré que si nous ne créons pas des conditions inclusives, elle ne se sentira probablement pas à l'aise pour donner le meilleur d'elle-même à ce poste et refusera très facilement, car malheureusement, la société est encore « *d'avantage adaptée aux hommes qui prennent des décisions sans tenir compte d'autres aspects de leur vie* »... Nous devons tout peser et nous documenter avant de prendre cette décision. Un autre obstacle est la centralisation des opportunités. Praia et Mindelo (2018) concentrent les principales et les plus importantes opportunités d'emploi, rendant l'accès plus difficile pour les femmes issues des zones rurales et d'autres municipalités et îles.

Selon les personnes interrogées, il existe bel et bien des femmes qui réussissent dans les domaines des STIM. Cependant, ce qui fait défaut, c'est leur visibilité, qui n'est pas suffisamment mise en avant pour inspirer les générations futures.

*Il y a la question des stéréotypes sociaux et culturels qui doivent encore être abordés (E3-M-GEST-CV)*

*L'absence de figures féminines de référence occupant des postes techniques ou d'enseignement contribue à cette perception (E1-M-DOC-CV)*

E10-F-DOC-US reconnaît que, malgré l'absence de différence de capacités entre les sexes, le choix de la carrière d'infirmière reste influencé par l'idée qu'il s'agit d'une profession plus féminine. Les difficultés financières et la distance entre les lieux de résidence et les centres urbains où se trouvent les universités (plus marquée à l'US) sont également citées comme des obstacles. Malgré le soutien social et financier, elles comprennent qu'il n'existe pas de politiques spécifiques destinées aux femmes. Le soutien existe, mais il est général et sans distinction. À cela s'ajoute le manque de données ventilées pour l'élaboration des politiques publiques.

*En fait, avoir davantage de femmes ou de filles qualifiées [...] mais je pense que cela a aussi à voir avec la refonte de l'éducation que nous devons mener. Bien sûr, nous devons reconnaître que notre système éducatif a été efficace, car si nous avons cette égalité entre les sexes, c'est parce que le pays a investi dans la formation de ses ressources humaines. Ainsi, je peux facilement nommer un homme ou une femme à un certain poste, car les deux ont le mérite d'y être ; mais ce dont nous discutons spécifiquement aujourd'hui, c'est de la manière d'accroître l'attrait pour les STIM. Il est peut-être temps de repenser le système éducatif afin que, par exemple, comme nous avons cet ancien*

*projet Web-Lab, ce qui visait en fait à créer, peut-être, des espaces spécifiques pour que les gens puissent s'essayer à différentes choses, car je ne choisirai jamais quelque chose que je ne connais pas, et à les mettre en contact avec cela dès leur plus jeune âge afin qu'ils acquièrent des connaissances et développent une affinité, et à partir de là, oui, naturellement, ces choix se feront d'eux-mêmes. (E2-F-GEST-CV)*

En conclusion, les entretiens montrent clairement que la participation des filles aux filières STIM est influencée par un ensemble de facteurs culturels et de stéréotypes du genre, et que sa concrétisation dépend de mesures mises en place dès le secondaire (voire dès l'enseignement fondamental), accompagnées de politiques de soutien institutionnel claires et solides, notamment des structures d'accueil telles que les crèches, où le rôle des mentors est fondamental. Ceci peut être représenté schématiquement dans la figure suivante.



Figure 10 Facteurs clés influençant la participation des filles aux STIM

### 2.3.5. Système de soutien

#### i. Ayant reçu un soutien quelconque

Cette sous-section vise à répondre aux questions relatives au type de soutien reçu pendant les études dans les disciplines STIM et à évaluer l'utilité des dispositifs de soutien existants.

À la question de savoir si elles avaient bénéficié d'un soutien pendant leurs études, 56,7 % ont répondu par l'affirmative, 37,6 % ont répondu par la négative et 5,7 % se sont dit incertaines. Bien que la plupart aient bénéficié d'une forme de soutien, environ quatre les étudiantes sur dix ne le perçoivent pas clairement ou de manière constante, ce qui est préoccupant compte tenu du poids du stress, des difficultés financières et des défis liés au genre.

### Avez-vous reçu un soutien pendant vos études ?

#### Received Support During Studies?

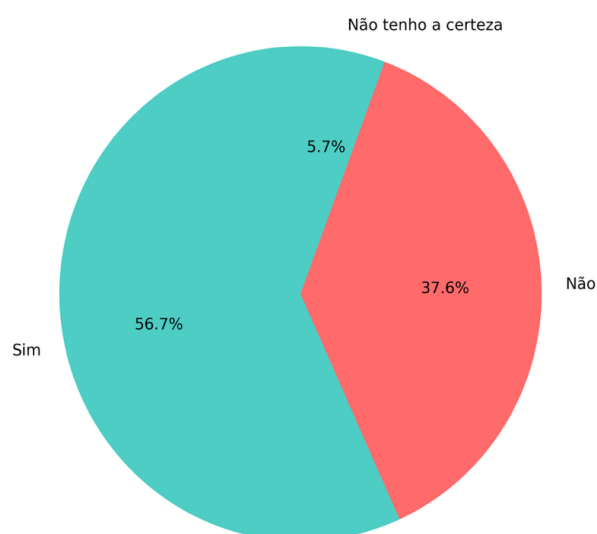


Figure 11 Soutien reçu pendant les études, (en %)

Le tableau 16 met en évidence un lien surprenant entre le soutien reçu et l'intention d'abandonner ses études. Parmi les 53 étudiantes qui n'ont reçu aucun soutien, 21 (39,6 %) ont envisagé d'abandonner leurs études, tandis que parmi les 80 qui ont bénéficié d'un soutien, 30 (37,5 %) ont envisagé d'abandonner leurs études.

| Soutien reçu        | Non (n) | Oui (n) | Total |
|---------------------|---------|---------|-------|
| Non                 | 32      | 21      | 53    |
| Je ne suis pas sure | 6       | 2       | 8     |
| Oui                 | 50      | 30      | 80    |
| Total               | 88      | 53      | 141   |

Tableau 16 Tableau de corrélation entre le soutien reçu et l'intention d'abandonner

La différence est négligeable (seulement 2,1 %), ce qui suggère que le fait de bénéficier d'un soutien ne réduit pas de manière significative l'intention d'abandonner ses études. Il est intéressant de noter que, parmi les 8 personnes qui n'étaient pas sûres du soutien reçu, seules 2 (25 %) ont envisagé d'abandonner leurs études, ce qui indique que la perception ou la qualité du soutien pourrait être plus déterminante que sa simple existence.

## ii. Types de soutien reçu

Parmi celles qui ont reçu un certain soutien, 35 ont déclaré avoir bénéficié d'une aide financière ou de bourses, 13 ont reçu un soutien scolaire ou des explications académiques, le même nombre a reçu le soutien de pairs ou d'associations étudiantes, 8 ont bénéficié d'un soutien psychologique ou axé sur le bien-être, et le même nombre a bénéficié d'un mentorat de la part de professeurs ou de professionnels.

Même si leur nombre est faible, nous bénéficions du soutien d'amis et de la famille. Il convient de noter qu'une personne interrogée a exprimé son inquiétude concernant le montant des frais de scolarité de la deuxième année qui étaient en souffrance, étant donné qu'elle n'a réussi à obtenir une bourse qu'en troisième année. En effet, de nombreuses étudiantes entrent dans l'enseignement supérieur avec l'espoir d'obtenir une bourse. Cependant, cela ne se produit pas toujours dès la première année, ce qui entraîne une accumulation de dettes, les étudiantes arrivant souvent à la fin de leurs études avec des montants restant à payer, ce qui affecte l'obtention de leur diplôme. Par l'intermédiaire de la Fondation capverdienne pour l'action sociale et scolaire (FICASE), des efforts sont déployés pour minimiser ces difficultés en accordant des bourses/subventions aux étudiantes de premier cycle et de troisième cycle. Il convient toutefois de noter que des mesures supplémentaires restent nécessaires à cet égard. À titre d'exemple, Uni-CV a organisé un dîner de bienfaisance le 17 octobre, à l'occasion duquel a été officiellement lancée la plateforme de dons Uni-CV, visant à encourager les contributions de donateurs potentiels afin d'améliorer les conditions de vie de ses étudiantes par divers moyens, notamment en matière d'alimentation, de frais de scolarité, de transport, de santé, etc. (<https://doacao.unicv.cv/>). La plateforme est ouverte et, en termes monétaires, avait permis de collecter, au 19 octobre, 987 891 CVE, soit environ 8 959 euros. Il s'agit d'une nouvelle initiative, et les résultats devraient contribuer à améliorer les conditions générales des étudiantes. À l'US, les politiques de soutien comprennent des bourses, des réductions et la négociation des frais de scolarité, un soutien institutionnel et des efforts pour prévenir le décrochage scolaire.

En résumé, il convient de souligner que les bourses financières constituent la forme d'aide la plus courante, suivies par le soutien scolaire et les groupes de pairs ; le soutien psychologique et le mentorat restent moins fréquents.

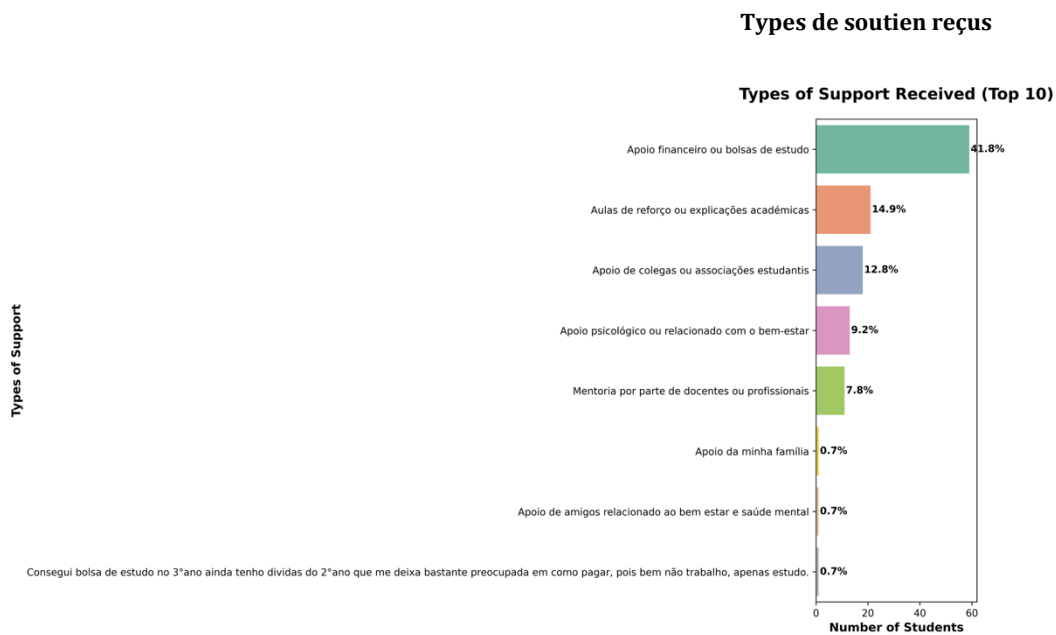


Figure 12 Types de soutien reçus

Dans la société capverdienne, les femmes assument culturellement la responsabilité de s'occuper des enfants, des personnes âgées, des malades et des personnes en situation de handicap. En ce sens, outre un soutien financier, les filles ont généralement besoin d'une aide supplémentaire, notamment en matière de garde d'enfants, afin de réduire le nombre d'abandons. Le rapport E5-F-GEST-CV cite le manque de structures d'accueil pour les enfants comme l'un des principaux obstacles :

*<...> et les filles, qui étaient à l'école et n'avaient pas de crèche à proximité, par exemple, ni même dans leur quartier, ni à l'université, puisqu'il n'y en avait pas dans leur quartier ; elles devaient donc compter sur un soutien informel, comme des proches, des voisins et des amis. Nous savons que cela a fonctionné, mais [...] ce n'est certainement pas quelque chose qui offre une sécurité à 100 %. Je peux compter sur un voisin, un ami, mais souvent seulement dans des situations spécifiques ; elles ne peuvent donc compter que sur leurs grands-mères ou leurs parents pour les aider à s'occuper des enfants <...>*

Les personnes interrogées soulignent la nécessité de mettre en place des structures d'accueil capables de soutenir les jeunes filles qui assument cette responsabilité, en indiquant qu'il existe des cas où des jeunes filles arrêtent leurs études, les interrompent, voire les abandonnent complètement pour se tourner vers d'autres voies professionnelles, simplement parce qu'elles ne disposent pas d'une structure d'accueil officielle leur permettant de se sentir en sécurité, et de confier leurs enfants à quelqu'un afin de pouvoir non seulement fréquenter l'université, mais aussi mener à bien leurs activités.

Le problème est qu'il existe des crèches privées dont le coût dépasse les capacités financières de la plupart de ces étudiantes. L'alternative consiste donc à faire appel à l'aide de membres de la famille, de voisins, d'amis, voire à emmener les bébés/enfants en cours :

*<...> En effet, les structures privées disposent des ressources nécessaires, mais elles sont parfois coûteuses, et de nombreuses femmes, en particulier celles issues de familles plus vulnérables, n'ont peut-être pas les moyens de payer les frais de garde... (E5-F-GEST-CV) C'est pourquoi ils proposent, par exemple, la création de crèches communautaires ou d'autres projets similaires pour venir en aide à ces jeunes filles.*

Par exemple, des crèches communautaires ou des projets visant à subventionner les familles qui [...] ne leur permettent pas, par exemple, de payer ou d'accéder à des crèches privées [...] afin qu'elles disposent des moyens financiers nécessaires pour accéder à des services privés grâce à un cofinancement des conseils municipaux. J'irais même jusqu'à dire qu'au niveau gouvernemental, par l'intermédiaire du ministère de la Famille, il faudrait mettre en place des structures dans toutes les régions [...] Je pense, par exemple, à Praia, aux distances, par exemple, d'une région à l'autre. L'autre n'est pas si grande, mais dans les zones rurales, par exemple, la distance qu'une personne doit parcourir pour atteindre un lieu où se trouve une crèche est grande, voire plus, parfois il n'y en a même pas.

Ce constat concerne également les personnes qui ont à leur charge des personnes âgées et des enfants en situation de handicap. Par conséquent, elles recommandent également que des mesures soient prises pour soutenir les familles dans ce cas, en mettant l'accent sur la coordination institutionnelle pour une réponse plus globale.

*<...> Mais je voudrais également évoquer les centres pour personnes âgées, car certaines personnes ont chez elles des personnes âgées qui nécessitent des soins spécifiques et qui, par exemple, ne disposent pas à proximité d'un établissement où elles pourraient confier ces personnes âgées en ayant l'assurance qu'elles seront bien prises en charge. Il en va de même pour les enfants en situation de handicap ou souffrant d'une affection qui les empêche, par exemple, d'aller à l'école ou d'être accompagnés par un membre de leur famille ou une personne de la communauté, et qui nécessitent le placement de ces enfants dans une institution spécialisée. Il est donc important d'assurer une coordination entre l'État, les collectivités locales, les familles et les associations de quartier afin de créer les conditions permettant aux personnes d'accéder à un emploi, de le conserver et d'y évoluer.*

### iii. Utilité des services de soutien

Parmi les dispositifs d'aide existants, 26,2 % des étudiantes déclarent n'avoir utilisé aucun service. Parmi celles qui les ont utilisés, 36,9 % les jugent « assez utiles » et 31,2 % « très utiles », tandis que seules 5,7 % les jugent peu utiles. Cela suggère que les dispositifs disponibles sont généralement bien perçus par ceux qui les utilisent, mais que leur portée reste limitée et pourrait être étendue à un plus grand nombre d'étudiantes.

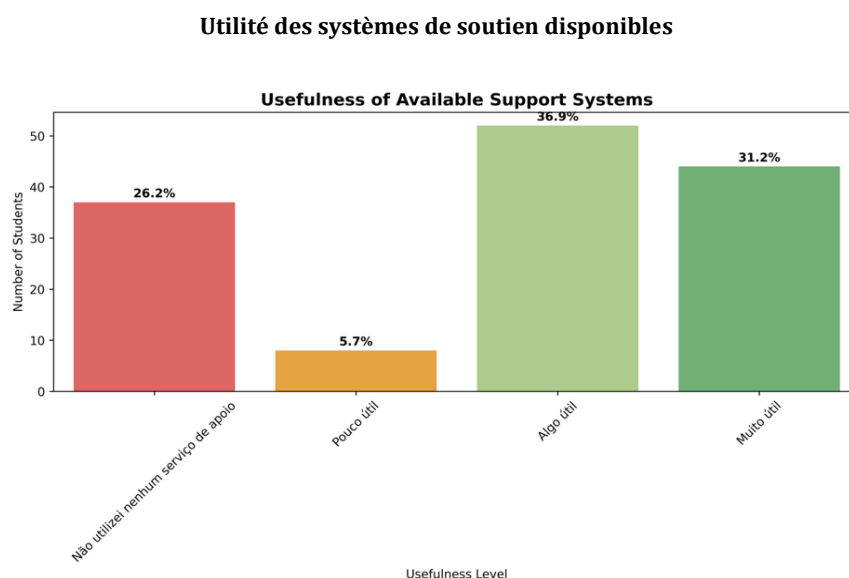


Figure 13 Utilité de service de soutien (fréquence)

### 2.3.6. Mentorat & modèles à suivre

Cette étude visait à déterminer si les personnes interrogées seraient intéressées par la participation à un programme de mentorat ou de soutien par les pairs destiné spécifiquement aux femmes dans les STIM, et à connaître leur avis sur ce que leur université pourrait faire pour mieux soutenir les femmes dans ces domaines.

- **MODÈLE DE RÉFÉRENCE ET GENRE**

En ce qui concerne les modèles de référence qu'elles suivent, 77,3 % des personnes interrogées déclarent avoir un modèle de référence, 13,5 % indiquent ne pas savoir si elles en ont un, et seulement 9,2 % affirment n'en avoir aucun. Ces données montrent que l'existence de modèles de référence, de préférence féminins, est importante pour inspirer d'autres jeunes filles.

Dans tout domaine professionnel, la figure d'un modèle est importante pour inspirer les jeunes. Cette figure est encore plus pertinente dans le domaine des STIM où les femmes sont sous-représentées. Ce

fait est confirmé puisque la plupart des répondantes reconnaissent avoir un modèle, 8 ont exprimé des incertitudes à ce sujet et seules 4 ont répondu ne pas avoir de modèle.

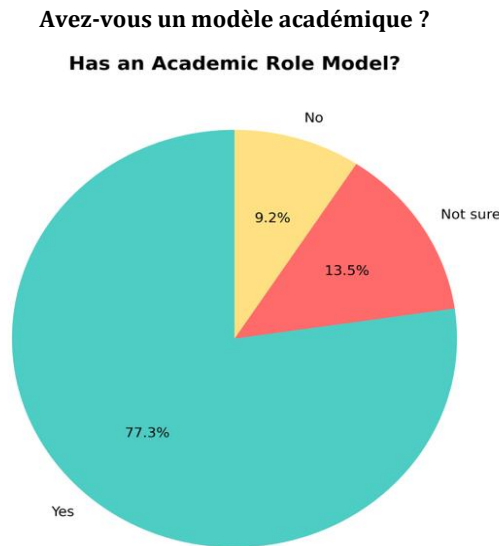


Figure 14 Genre du modèle choisi

Parmi ceux qui ont un modèle, 65,8 % citent une femme, 23,9 % citent un homme et 10,3 % préfèrent ne pas se prononcer. Cela confirme l'importance des modèles féminins dans les STIM, mais montre également que les hommes qui soutiennent cette cause continuent de jouer un rôle important.

En ce sens, les entretiens et les groupes de discussion renforcent cette idée, et la personne interrogée E3-M-GEST-CV indique qu'il est important d'avoir un modèle.

*C'est pourquoi je pense que la question des modèles est si importante : il faut des personnes qui, non seulement réussissent dans ces domaines, mais qui servent aussi, pour ainsi dire, de phare pour les filles, en racontant leur histoire, leur parcours, les défis et les problèmes auxquels elles ont été confrontées, ainsi que la manière dont elles ont réussi à les surmonter (E3-M-GEST-CV)*

La personne interrogée E2-F-GEST-CV souligne l'importance d'avoir une figure féminine de référence, tout en précisant que cette personne doit faire preuve d'humilité et être capable d'apporter une valeur ajoutée aux autres, afin de ne pas compromettre les rêves des personnes qu'elle accompagne :

*Il s'agit de créer des liens entre les gens et de définir des modèles clairs, mais des modèles clairs et humbles, car parfois – je ne sais pas si vous avez déjà vécu cela, mais moi oui, en tout cas – il arrive que l'on s'adresse à une mannequin pour lui demander de l'aide.*

*Et est-ce que ça aide ? Pas du tout. Jusqu'à-là, tout va bien, car la personne n'est peut-être tout simplement pas disponible, mais parfois [...] Il y a un modèle qui finit par démolir tout votre rêve. Car en plus de ne pas vous aider, elle vous fait aussi perdre confiance en vous. Je pense que c'est quelque chose que nous devons changer. Nous avons besoin de modèles plus humbles, capables d'apporter une valeur ajoutée aux personnes avec lesquelles elles entreront en contact, et en donnant très tôt accès à certains domaines aux étudiants. Cela aiderait également, et bien sûr, il est possible de mettre en place des programmes. Avoir des modèles clairs pour que la jeune génération, qui est encore en train de décider ce qu'elle attend de sa carrière, puisse réellement disposer d'informations claires sur ce qu'elle souhaite faire. Et si nous identifions, ou si les programmes identifient qu'il y a des filles qui ont une affinité pour un domaine particulier, alors oui, il faut les impliquer dans des programmes spécifiques pour favoriser le développement de leurs compétences plus rapidement. (E2-F-GEST-CV)*

Dans ce cas, selon l'une des personnes interrogées, l'absence de modèle peut compliquer les choses :

*Oui, on constate souvent que les femmes ont tendance à se soutenir mutuellement, et lorsque nous nous trouvons dans une situation où nous ne pouvons pas compter sur ce soutien, du moins pas de la part d'une personne à laquelle nous nous identifions, cela peut parfois s'avérer assez difficile. E2-F-GEST-CV*

#### Test 1 — Modèles féminins → Confiance accrue ?

Nous avons mené une analyse des mots les plus fréquemment cités concernant le rôle des modèles, et on constate que les mots « personne », « toujours », « d'ailleurs », « femme », « élèves » et « suivre » ressortent particulièrement. Cela reflète peut-être les qualités qu'elles souhaitent le plus voir chez leurs modèles, ou qu'elles y perçoivent, et qui les inspirent. Des mots tels que « aide », « résilience », « inspire », « soutient » et « confiance » peuvent refléter, par exemple, ce que ces modèles transmettent et ce qu'elles admirent par conséquent chez eux.



Figure 15 Nuage de mots - modèle

La figure suivante peut également donner lieu à plusieurs interprétations. Un bref examen des mots les plus fréquemment cités concernant les expériences dans le domaine des STIM met en évidence les termes « femme », « femmes », « STIM », « soutien », « université », « science » et « mentorat », que l'on peut associer à la reconnaissance du rôle des femmes dans les STIM, au soutien qu'elles pourraient apporter aux mentorées, à l'intérêt pour le mentorat de la part des répondantes, et l'on peut également associer le mot « génération », qui pourrait signifier un pont entre les deux générations de femmes et le succès et les réalisations des générations précédentes comme sources de motivation pour les nouvelles générations, entre autres.

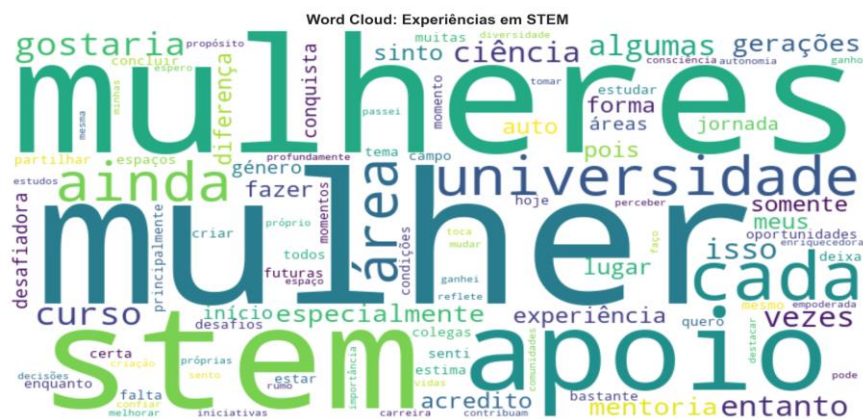


Figure 15 Nuage de mots – expériences en STIM

- INTÉRÊT POUR LE MENTORAT

L'intérêt pour les programmes de mentorat est très élevé : 72,3 % des étudiantes ont répondu qu'elles aimeraient y participer, 24,1 % ont répondu « peut-être » et seules 3,5 % ont rejeté cette idée.

### intérêt pour les programmes de mentorat ou d'entraide entre pairs

Interest in a Mentoring or Peer Support Program

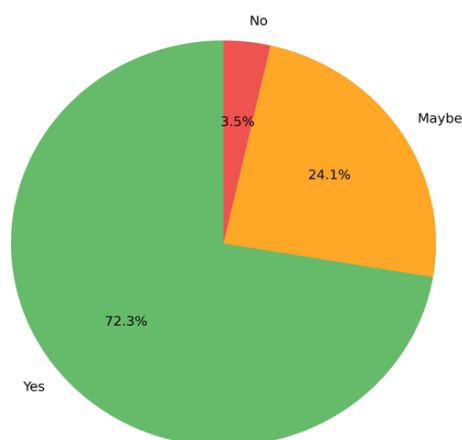


Figure 16 Intérêt pour le mentorat

Il existe donc une demande latente suffisante pour justifier la mise en place de programmes de mentorat institutionnels.

La carte thermique de la figure 18 met en corrélation le niveau de confiance des étudiantes dans leur avenir universitaire et leur perception de la liberté de choisir leur domaine d'études. Parmi celles qui déclarent avoir eu la liberté de choix (« Oui »), près de la moitié (48,7 %) se disent très confiantes et environ 30,1 % assez confiantes, c'est-à-dire que près de 80 % de ce groupe se concentre dans les deux niveaux de confiance les plus élevés, le manque de confiance étant pratiquement négligeable (0,9 %). En revanche, parmi les étudiantes qui n'ont ressenti qu'une liberté partielle, le profil est plus ambivalent : bien qu'une part significative se situe aux niveaux « très confiant » et « assez confiant » (environ 50 %), une très forte proportion de réponses neutres se détache (45,5 %), ce qui suggère une plus grande incertitude quant à leur avenir universitaire.

Parmi ceux qui déclarent ne pas avoir de liberté (« Non »), la confiance est plus dispersée : environ deux tiers se situent entre « très confiant » et « assez confiant », mais avec des pourcentages significatifs aux niveaux intermédiaires (neutre et légèrement confiant). Relation entre la liberté de choix perçue et la confiance académique.

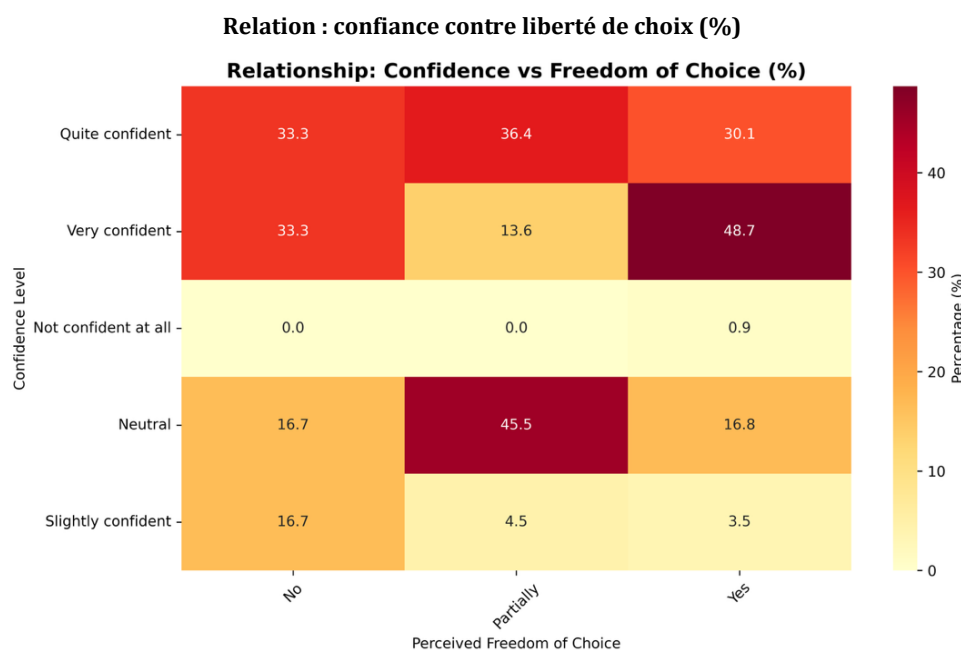


Figure 17 Tableau croisé illustrant le niveau de confiance en l'avenir et la perception de la liberté de choix

Dans l'ensemble, ces résultats indiquent une corrélation positive entre l'autonomie dans le choix des cours et une plus grande confiance en soi sur le plan scolaire, même si certaines étudiantes parviennent à retrouver confiance en elles-mêmes lorsqu'elles ne se sont pas senties totalement libres dans leur décision initiale.

### 2.3.7. Initiatives

Tout au long des entretiens, les personnes interrogées ont mis en avant plusieurs initiatives pouvant être utilisées pour favoriser et encourager la participation aux STIM, notamment la Semaine des technologies de l'information et du multimédia (TIM), le Campus des mathématiques, divers projets de laboratoires et la Maison des sciences.

La Semaine des technologies de l'information et du multimédia (TIM) est un événement qui comprend des conférences, des ateliers et des présentations de projets d'étudiants, servant de passerelle entre le monde universitaire et les entreprises, et encourageant la participation des étudiants, y compris des femmes. La personne interrogée E1-M-D0C-CV souligne qu'il s'agit d'un événement annuel comprenant des conférences, des ateliers et des présentations de projets étudiants, offrant aux étudiantes un espace pour présenter leurs projets et interagir avec les entreprises. Les entreprises participent à la semaine TIM pour découvrir les projets développés par les étudiants, créant ainsi un pont entre le monde universitaire et le marché du travail. Elle a également évoqué le cas d'une étudiante qui, après avoir été

invitée au laboratoire de solutions intelligentes, et qui a remporté une bourse pour étudier au Portugal, illustrant ainsi l'impact positif des initiatives de soutien, en particulier pour les étudiantes, grâce à la découverte de nouveaux talents.

Les personnes interrogées ont également mis en avant plusieurs projets de laboratoire, notamment des initiatives dans le domaine de l'agriculture, en soulignant la participation des femmes à ces projets. L'une d'entre elles a présenté un projet de vote électronique en cours de développement pour le gouvernement du Cap-Vert, en soulignant la participation des femmes à ces projets. Elle a souligné la participation des femmes aux projets du laboratoire, précisant que la coordinatrice de ce laboratoire est une femme et que des étudiantes participent aux projets.

La contribution à la promotion de l'égalité des sexes grâce à une approche pédagogique inclusive et à l'encouragement de la participation d'étudiantes à des projets et événements tels que la TIM Week et la Journée portes ouvertes des sciences a été mise en avant.

*La TIM Week était un événement d'une semaine, et j'ai rejoint le gouvernement en 2016, à peu près au moment où j'allais organiser cette TIM Week, et j'ai trouvé ça formidable. Pourquoi ? Parce que c'était un événement conçu pour et par les étudiants. Bien sûr, nous avons toujours des invités extérieurs, mais l'événement était conçu pour offrir une tribune aux étudiants. Pour montrer ce qu'ils faisaient dans les domaines de l'informatique et du multimédia, et souvent, ils ne se limitaient pas à présenter des projets confinés à un domaine spécifique et restreint. Ils montraient : « OK, je suis en multimédia et je contribue à un projet de santé. Je suis en multimédia et je travaille, par exemple, sur un produit qui sera destiné à la mairie, ou qui sera destiné à l'agriculture. » C'est très bien, car cela montre que ce sont des domaines où nous pouvons apporter notre contribution grâce à nos compétences. E2-F-GEST-CV.*

Malgré cela, elles sont conscientes des défis qui existent et qui requièrent une attention particulière. Par exemple, le groupe E1-M-DOC-CV a reconnu que les initiatives visant à promouvoir l'égalité des genres ne sont pas encore largement visibles ni accessibles au sein du milieu universitaire, soulignant la nécessité d'améliorer la communication institutionnelle et mentionnant que de nombreuses étudiantes ignorent l'existence de ces actions ou ne savent pas comment y participer. Elles ont insisté sur la nécessité d'améliorer la communication institutionnelle afin d'accroître la visibilité des initiatives, suggérant l'intégration de ces actions dans le programme des cours et les activités universitaires. Les personnes interrogées estiment qu'il reste encore un long chemin à parcourir et que la sensibilisation est l'une des stratégies fondamentales qui contribuent à l'égalité des sexes.

*En matière de mesures d'accompagnement, je pense que des efforts sont déjà déployés pour sensibiliser la société dans son ensemble à la question de l'égalité entre les sexes ; cette prise de conscience pourrait, par exemple, amener les femmes et les hommes à assumer cette responsabilité de manière partagée, <...> E5-F-GEST-CV*

De plus, elles estiment qu'il est nécessaire d'identifier les centres d'intérêt des filles et d'assurer le suivi des programmes d'incitation. Sans cela, ceux-ci ne produiront pas les effets escomptés. C'est pourquoi elles formulent quelques suggestions qu'elles jugent importantes pour attirer davantage de filles dans ce domaine, des mesures qui, selon elles, doivent être mises en œuvre de manière continue afin d'éviter toute interruption :

*Personne ne connaît encore la bonne recette. J'ai visité certains pays. Lors d'une conversation avec des collègues ici, sur le continent, nous avons convenu qu'il faudrait mettre en place de nombreux programmes subventionnés, en précisant qu'il s'agit de programmes destinés aux femmes, afin de voir s'ils ont réellement un impact. Mais l'idée qui s'est imposée au fil du temps, c'est que même ces programmes subventionnés, qui s'adressent uniquement aux femmes, n'attirent parfois pas assez de participantes, et parfois, quand c'est le cas, celles-ci ne vont pas jusqu'au bout. Du coup, beaucoup de femmes finissent par en profiter. Il faut des modèles clairs pour que la jeune génération, qui est encore en train de décider ce qu'elle attend de sa carrière, puisse disposer d'informations précises sur ce qu'elle souhaite faire. Et si nous identifions, ou si les programmes identifient qu'il y a des filles qui ont une affinité pour un domaine particulier, alors oui, il faut les impliquer dans des programmes spécifiques pour développer leurs compétences plus rapidement. Pourquoi ? Il ne suffit pas d'avoir un programme et de dire : « Venez », si ensuite on ne va pas jusqu'au bout. La personne n'a pas d'affinité. Que se passe-t-il ? Beaucoup d'entre elles finissent par abandonner en cours de route, et pour certaines, c'est quelque chose de simple qu'il ne faut pas commencer à l'université, mais bien plus tôt... (E2-F-GEST-CV)*

De même, elles estiment qu'il est important que les filles se sentent intégrées et valorisées, et non pas simplement un chiffre de plus servant à remplir des quotas, afin de leur permettre d'être des actrices du changement :

*Oh, en fait, en plus de se sentir intégrées, elles apportent aussi leur contribution, car ce n'est souvent pas le cas dans notre université. Parfois, on recrute des filles ou on assure une représentation féminine juste pour faire le nombre, et elles finissent par être là, mais*

*il n'y a pas d'évolution, et ça ne me plaît pas. Je pense que, quelles que soient les politiques d'inclusion mises en place par l'établissement lui-même, lorsque nous avons une personne parmi nous, nous devons lui faire sentir qu'elle est valorisée, car c'est ce qui contribuera à faire évoluer les mentalités et à apporter des améliorations à l'avenir.*  
SSE2-F-GEST-CV.

Enfin, elles estiment qu'il doit y avoir une cohérence entre le discours et la pratique, et cela dépend en grande partie de la sensibilité et de la volonté politique des personnes occupant des postes de direction:

*En matière de politique du genre et d'égalité, définir des politiques est une chose ; les mettre en pratique en est une autre, car cela dépend souvent fortement de la personne qui dirige un programme particulier et de sa sensibilité à la cause. Je ne peux donc pas m'exprimer en ces termes. Cette université elle-même, même dans la pratique, a besoin de quelque chose de très concret, voire de visible, et cela pourrait aller bien au-delà de ce qui se fait en son sein.* CIGEF.E2-F-GEST-CV.

La participation des étudiants, y compris des femmes, est encouragée par le biais de prix et de mesures incitatives, et il convient de noter que de nombreuses étudiantes ont pris part à l'événement cette année. La plupart des étudiantes déclarent avoir un modèle, principalement des professeures.

## 2.4. Réflexions finales

Ce rapport met en évidence à la fois la résilience remarquable des femmes capverdiennes dans les domaines des STIM et les défis multidimensionnels auxquels elles sont confrontées. Les données révèlent des opportunités évidentes pour des interventions fondées sur des données factuelles susceptibles de transformer le paysage des STIM dans le pays.

Les données analysées dressent le portrait d'un groupe d'étudiantes en STIM majoritairement jeunes, motivées et confiantes, mais exposées à de fortes pressions externes. Le choix de la filière est généralement d'ordre professionnel ; il est fait avec un grand sens de l'autonomie, et la plupart des étudiantes prévoient de poursuivre leurs études ou de travailler dans des professions liées aux STIM. Cependant, une forte proportion a déjà envisagé d'abandonner ses études, principalement pour des raisons de santé mentale, des problèmes financiers et une surcharge de responsabilités familiales.

Du point de vue des politiques institutionnelles, les résultats indiquent la nécessité de renforcer le soutien financier et les services de santé mentale ; d'étendre et rendre plus visibles les systèmes de

soutien existants ; de mettre en place des programmes de mentorat formels, en accordant une attention particulière aux figures féminines de référence dans les STIM ; et de promouvoir des pratiques pédagogiques et des politiques internes plus sensibles aux questions du genre et aux différentes réalités familiales et économiques des étudiantes.

La complémentarité entre les institutions étudiées suggère que des stratégies coordonnées au niveau national, respectant les spécificités institutionnelles, peuvent générer de puissantes synergies. Le vif intérêt pour le mentorat et la forte présence de figures féminines de référence constituent des bases solides pour bâtir des communautés scientifiques plus inclusives et diversifiées.

Les défis identifiés – allant de la santé mentale aux obstacles financiers – exigent des approches holistiques qui reconnaissent les étudiantes comme des individus à part entière menant des vies complexes. Les solutions doivent être aussi multidimensionnelles que les défis.

Perspective finale : Le Cap-Vert se trouve à un moment charnière dans la transformation de son écosystème des STIM. Les femmes ne sont pas seulement les bénéficiaires de cette transformation, mais aussi ses actrices essentielles. Investir dans leur réussite n'est pas seulement une question d'équité, mais aussi d'intelligence stratégique pour le développement national.

#### 2.4.1. Recommendations

Compte tenu de l'ensemble des défis et des conclusions tirées de nos entretiens et des groupes de discussion, une série de recommandations a émergé, que nous avons tenté de résumer ci-dessous.

Tout d'abord, il convient de souligner que le soutien familial et scolaire est essentiel pour favoriser la participation des femmes dans les STEM. Ainsi, un environnement d'apprentissage inclusif et motivant est fondamental pour la réussite des étudiantes. Selon le document E1-M-DOC-CV :

*L'Université du Cap-Vert a mis en place certaines initiatives visant à promouvoir l'égalité des sexes, mais elle ne dispose pas d'un programme structuré et continu spécifiquement axé sur les domaines des STIM. Nous faisons ici référence à des débats, des campagnes de sensibilisation et des projets de recherche axés sur le genre, destinés à promouvoir l'égalité des sexes.*

Cette personne interrogée a souligné l'absence d'un programme structuré et continu spécifiquement axé sur les domaines des STIM, précisant que les initiatives actuelles sont menées de manière plus

informelle et sporadique. D'où la nécessité de renforcer la formation des enseignants aux pratiques pédagogiques sensibles au genre :

*Ils mentionnent également que la culture universitaire est encore en pleine mutation, suggérant la mise en place de programmes et d'événements spécifiques pour aborder le sujet, car ces questions surgissent parfois dans des contextes informels.*

*La personne interrogée E5-F-GEST-CV comprend que des mesures sont prises, mais qu'il faut aller plus loin : « Il y a énormément de travail à accomplir, selon moi, et cela revêt une importance particulière pendant les vacances. Comment pouvons-nous nous développer ? Des programmes, [...] l'élaboration de mini-cours, par exemple, la mise en place d'activités qui sensibiliseraient les filles, surtout parce qu'il y a des domaines où nous estimons qu'il faut encore faire un bond en avant, l'élaboration de programmes qui permettent aux filles de réaliser à quel point il est important pour elles d'être présentes, de réaliser qu'elles peuvent apporter leur contribution, de réaliser que ce n'est pas quelque chose que certains considèrent encore comme un monstre. Ce n'est pas un domaine que je peux aborder seule, tout comme les autres, c'est-à-dire pour mener à bien tout le travail d'inclusion. C'est de cela dont je parle. Au niveau du CIGEF, il s'agit de développer un ensemble d'activités pour sensibiliser sur ce domaine. Quel travail est réalisé dans ce domaine ? J'ai découvert la participation des femmes dans ces domaines, ce qui peut être mis à profit pendant la période estivale, par exemple, pour organiser des cours de courte durée ou des conférences dans ces domaines. Je sais qu'il y a une semaine de la technologie (TIM), par exemple, mais c'est quelque chose qui a lieu, par exemple, une fois par semaine pendant l'année universitaire, alors que cela pourrait être plus continu [...] Pour y parvenir, il est important que cela se fasse, par exemple, à l'occasion de la célébration de l'anniversaire de l'université, pendant les vacances de Noël. Autrement dit, profiter de cette période pour organiser des activités visant à [...] afin de susciter un plus grand intérêt chez les jeunes qui sont déjà là, bien sûr, mais aussi, par leur intermédiaire, de sensibiliser d'autres personnes, notamment d'autres jeunes filles qui ne sont pas à l'Uni-CV mais qui seraient intéressées par cette université. Je peux le refaire, y compris auprès d'étudiantes qui ne sont peut-être pas tout à fait sûres que ce soit exactement la formation qu'elles souhaitaient.*

Selon le document E5-F-GEST-CV, le travail doit être coordonné entre les différentes parties prenantes, et des moyens financiers supplémentaires sont nécessaires pour sa mise en œuvre :

*En collaboration avec le CIGEF, qui mène des actions de sensibilisation, nous pouvons donner une plus grande visibilité au programme, mais avec le CIGEF, nous nous penchons sur les écarts, notamment en matière d'égalité entre les sexes. Nous pouvons par exemple réfléchir à la manière dont nous pouvons, ensemble, mettre en place des mesures susceptibles, d'une certaine manière, de minimiser les effets des disparités ou des inégalités existantes en matière du genre. Sans penser exclusivement au niveau de l'Uni-CV, mais de manière générale, je pense que les institutions et les organisations qui travaillent dans le domaine du genre ont besoin de plus de financement pour pouvoir développer leurs activités. Il reste encore beaucoup à faire, nous avons déjà accompli certaines choses et nous disposons de bonnes pratiques qui peuvent, d'une manière ou d'une autre, influencer les autres.*

E2-F-GEST-CV va plus loin, en soulignant, entre autres, la nécessité de repenser le système éducatif :

*En collaboration avec le CIGEF, grâce à leur travail de sensibilisation, ils peuvent contribuer à une plus large diffusion du programme ; mais avec le CIGEF, nous nous penchons sur les écarts, notamment en matière d'égalité entre les sexes. Nous pouvons ainsi réfléchir à la manière dont, ensemble, nous pouvons mettre en place des mesures susceptibles, d'une certaine manière, d'atténuer les effets des disparités ou des inégalités qui existent entre les sexes. Sans me limiter exclusivement au niveau de l'Uni-CV, mais d'une manière générale, je pense que les institutions et les organisations qui travaillent dans le domaine du genre ont besoin de plus de financement pour pouvoir développer leurs activités. Il reste encore beaucoup à faire, nous avons déjà accompli certaines choses et nous disposons de bonnes pratiques qui peuvent, d'une manière ou d'une autre, influencer les autres.*

Le document E2-F-GEST-CV va plus loin en soulignant, entre autres, la nécessité de repenser le système éducatif :

*C'est vrai, nous avons davantage de femmes ou de jeunes filles qualifiées, mais je pense que cela tient aussi à la refonte du système éducatif dont nous avons besoin. Bien sûr, il faut reconnaître que notre système éducatif a été efficace, car si nous parvenons à cette égalité entre les sexes, c'est parce que le pays a investi dans la formation de ses ressources humaines. Je peux donc tout à fait nommer un homme ou une femme à un poste donné, car les deux ont le mérite d'y être. Mais maintenant que nous discutons spécifiquement de la manière d'accroître la présence d'étudiantes*

*dans les filières STIM, il est peut-être temps de repenser le système éducatif afin que, par exemple, comme nous l'avons fait avec l'ancien projet Weblab, qui visait vraiment à introduire des matières STIM spécifiques pour que les gens puissent les expérimenter, car je ne choisirai jamais quelque chose que je ne connais pas ; il s'agit de mettre les gens en contact avec ces domaines dès leur plus jeune âge afin qu'ils acquièrent des connaissances et développent une affinité, et à partir de là, naturellement, ces choix émergeront.*

Il est essentiel de lutter contre les obstacles structurels ; la création de crèches permettrait de réduire considérablement les freins à la participation des filles dans les domaines des STIM. Les actions éducatives et de sensibilisation sont également cruciales, notamment les campagnes visant à promouvoir le partage des responsabilités et la répartition des tâches ménagères, ainsi que l'intégration d'une perspective du genre dans les programmes scolaires, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, il est souligné que l'initiation aux programmes STIM devrait débiter dès l'enseignement fondamental par le biais d'activités expérimentales telles que celles proposées par la Maison des sciences.

La Maison des sciences se présente comme une structure de promotion de la culture scientifique et technologique, soutenue par l'Université du Cap-Vert, qui fait le lien entre la communauté scientifique et la société. Ce projet, développé sur les îles de Santiago et de São Vicente, avec la mise en place et la promotion de la Maison des sciences à Praia et de la Maison des sciences à Mindelo, compte parmi ses partenaires diverses organisations et entités publiques et privées. Afin de favoriser le bon fonctionnement de ces centres scientifiques interactifs, en impliquant l'ensemble de la société et dans le cadre de la mission des différentes entités concernées, un modèle de financement basé sur un réseau de partenaires est mis en place. Ces partenaires partageront les objectifs du projet et chacun pourra contribuer au financement de la Maison des sciences ainsi que participer activement au suivi du déroulement de ses activités.

La création de crèches accessibles (publiques ou subventionnées) au sein des universités et des communautés, ainsi que la décentralisation des programmes et des opportunités d'emploi vers les zones géographiquement marginalisées, constituent une autre recommandation stratégique.

Au niveau de l'Uni-CV, il est proposé d'organiser régulièrement des événements tels que des conférences, des formations courtes et des semaines thématiques afin de susciter l'intérêt des femmes pour les STIM et de leur donner de la visibilité. Tout cela sera possible grâce à des partenariats, et le financement est l'une des recommandations pour la mise en œuvre réussie de ces activités.

Il est également recommandé de créer des programmes de mentorat et des réseaux de femmes modèles, ce qui correspond à l'un des principaux objectifs d'ELEVATE-WISE. Dans ce cas, on considère que cela existe déjà de manière informelle, mais sa formalisation est recommandée, avec des programmes et des objectifs mesurables qui permettront d'évaluer les impacts et d'apporter des améliorations.

Les entretiens et les groupes de discussion recommandent également :

- Une plus grande visibilité pour les figures féminines de référence, par exemple en mettant en avant le programme RS2 Lab de l'Uni-CV, dirigé par une femme, notamment en élaborant des stratégies spécifiques pour impliquer les femmes ;
- Une formation des enseignants à une pédagogie sensible au genre ;
- Une étude sur l'efficacité de la TIM Week pourrait également s'avérer intéressante ;
- Des bourses, des ateliers et des activités montrant comment les femmes peuvent réussir dans des domaines traditionnellement dominés par les hommes, tels que le génie civil et l'informatique ;
- Renforcer des événements tels que la TIM Week et le Campus des mathématiques ;
- Discrimination positive : des quotas temporaires comme mécanisme d'équilibrage ;
- « Les modèles sont importants : des personnes qui ont réussi dans ces domaines et qui servent de repères » (CB) ;
- Un programme de mentorat structuré.

Au niveau des politiques institutionnelles, elles recommandent :

- Des programmes pérennes, et non des événements ponctuels comme cela a été le cas jusqu'à présent ;
- Des campagnes nationales visant à déconstruire les stéréotypes, à renforcer l'orientation professionnelle au lycée, à consolider les partenariats avec les municipalités pour la mise en place de structures d'accueil, et à octroyer des bourses aux femmes dans les domaines des STIM ;
- La diffusion systématique d'exemples de réussite féminine ;
- Des projets interdisciplinaires tels que GeoGebra, démontrant comment cet outil peut être utilisé pour démystifier les mathématiques et attirer les filles ;
- L'élaboration d'un plan d'action pour l'égalité des sexes dans les STIM ;
- Des projets d'extension universitaire visant à faire découvrir les sciences aux écoles et à la communauté ;

- Le renforcement des programmes de mentorat en première année grâce au partage de témoignages de femmes ayant réussi, à la création de groupes de soutien et de réseaux de femmes au sein de l'université ;
- La mobilisation de femmes ayant réussi au sein de l'université pour qu'elles deviennent des mentors, favorisant ainsi un climat de respect général entre pairs ;
- Création d'un programme de mentorat « Femmes dans les STIM - Uni-CV », destiné aux étudiantes de première année ainsi qu'aux professeurs, chercheurs et techniciens du domaine ;
- Organisation d'une série de conférences « Talents féminins dans les STIM » pour mettre en avant des modèles internes, et réalisation d'un diagnostic à partir des données existantes sur les inscriptions et les diplômes par cursus et par genre ;
- Lancement d'un projet de vulgarisation « Les STIM dès l'enfance » ;
- Plaider en faveur de la mise en œuvre du Plan pour l'égalité des genres de l'Uni-CV prévu par le CIGEF, en mettant particulièrement l'accent sur les STIM ;
- Mettre en place un système solide de collecte et d'analyse de données ventilées par sexe afin de suivre le processus ;
- Encourager le leadership féminin. Offrir aux femmes des opportunités d'accéder à des postes de décision afin qu'elles puissent servir de modèles et inspirer d'autres personnes. Développer des initiatives telles que le programme US Mundi afin d'attirer davantage de femmes ;
- Programme de mentorat ELEVATE-WISE axé sur les étudiantes de première année ;
- Plan d'action pour l'égalité des genres dans les STIM à l'Uni-CV.

Une étude longitudinale sur **le parcours des filles dans les STIM**, accompagnée d'une analyse comparative :

- E8-F-DOC-US (US) : ateliers d'autonomisation, présence de mentors féminins comme source d'inspiration. Renforcer le programme « Entre Elas » (club de femmes pour l'échange d'expériences), collecte de données ventilées, visibilité des femmes dans les STIM ;
- E9-M-GEST-US (US) : programmes de vulgarisation universitaire (Archipelago Routes), politique d'inclusion institutionnelle. Mieux articuler la vulgarisation universitaire avec des cours spécifiques.
- FG (US) : améliorer la communication sur les programmes d'incitation. L'environnement au sein des US est collaboratif, mais le marché externe reste difficile.
- Démanteler les stéréotypes à partir des bases ;

- Intégrer des modules sur le genre et les STIM dans des domaines pertinents et d'actualité, en collaboration avec les établissements d'enseignement supérieur, afin de démanteler les stéréotypes et de promouvoir les domaines technologiques auprès des jeunes femmes.

Les participantes ont également été invitées à formuler des observations supplémentaires en répondant à la question ouverte suivante : « Y a-t-il autre chose que vous aimeriez partager concernant votre expérience en tant que **femme dans les STIM** au sein de votre université ? » Leurs commentaires et suggestions sont résumés ci-dessous :

- Élargir les programmes de mentorat ciblés dirigés par des enseignantes ;
- Augmenter les bourses et les fonds d'urgence pour atténuer la pression financière ;
- Mettre en place des politiques de sensibilisation et de lutte contre le harcèlement avec des canaux de signalement clairs ;
- Promouvoir les réseaux de soutien entre pairs et les associations estudiantines ;
- Améliorer la visibilité des femmes scientifiques et modèles à suivre sur les campus ;
- Surveiller chaque année les indicateurs d'inclusivité pour suivre les progrès.
- À la lumière de ce qui précède, et sur la base d'un résumé par université, nous listons ci-dessous les interventions spécifiques proposées pour chaque université. En fin de compte, des suggestions pour une université peuvent être utiles pour une autre.

#### 2.4.2. Résultats spécifiques pour Uni-CV et US

Uni-CV :

1. Programme « Femmes dans le leadership scientifique » :
  - Base de preuves : 62,5 % ont des modèles féminins contre un besoin accru de visibilité ;
  - Mise en œuvre : subventions de recherche, récompenses de reconnaissance ;
  - Indicateurs de réussite : nombre de bénéficiaires, progression vers des études post-universitaires.
2. Élargissement du soutien académique personnalisé :
  - Base de preuves : 17,3 % citent des difficultés académiques ;
  - Mise en œuvre : tutorat par les pairs, centres d'apprentissage ;
  - Indicateurs de réussite : amélioration des résultats académiques.

US

1. Programme « Environnements inclusifs dans les STIM » :
  - Base de preuves : 40,5 % rapportent une influence négative sur le genre ;

- Mise en œuvre : formation des enseignants, codes de conduite, systèmes de reporting ;
  - Indicateurs de réussite : réduction des incidents, amélioration du climat institutionnel.
2. Élargissement du soutien académique personnalisé :
- Base de preuves : récits sur l'équilibre entre études et maternité ;
  - Mise en œuvre : horaires flexibles, espaces familiaux, soutien spécifique ;
  - Indicateurs de réussite : Rétention des mères étudiantes.

En résumé, les résultats démontrent une conscience claire et une reconnaissance des problèmes existants, ainsi qu'une connaissance des recommandations d'amélioration. Concernant les universités, les résultats montrent que l'environnement est favorable à l'égalité des sexes. Cependant, son potentiel doit être maximisé. Les preuves valident la pertinence du projet ELEVATE-WISE dans le contexte capverdien. Son efficacité dépend de la capacité à mettre en œuvre des actions pratiques et directes telles que le mentorat.

Le recoupement des données pointe vers ce qui suit :

- Les deux universités reconnaissent la sous-représentation des femmes dans la technologie/l'ingénierie, mais l'US a une perception plus optimiste de l'évolution de ce phénomène ;
- La maternité est un facteur critique dans les deux cas, mais l'US est plus avancée dans la recherche de solutions concrètes (par exemple, la crèche) ;
- Uni-CV adopte une approche plus formelle et politique, tandis que l'US agit de manière plus organique et accueillante ;
- Toutes les deux identifient la communication comme un échec : des programmes existent, mais ils n'atteignent pas ceux qui en ont le plus besoin ;
- Le contexte culturel capverdien est le plus grand obstacle commun, mais aussi le plus grand potentiel de changement, compte tenu de l'ouverture au dialogue.

En résumé, voici les recommandations pour l'Action conjointe :

- Créer un réseau interuniversitaire de femmes dans les STIM pour partager les meilleures pratiques ;
- Développer un programme national de mentorat destiné aux lycéennes ;
- Mener une étude conjointe sur l'impact de la maternité sur les carrières académiques ;
- Lancer une campagne de communication intégrée sur les programmes de soutien.

Spécifiquement pour l'US :

- Faire avancer la mise en œuvre de la garderie universitaire en tant que projet-pilote ;
- Formaliser et étendre le club « Entre Elas » à plus de parcours.

Plus précisément pour l'Uni-CV :

- Renforcer l'intégration des questions du genre dans les programmes de cours en STIM ;
- Créer un observatoire du genre et de STIM pour un suivi continu.

Grâce à ces mesures, il est possible d'augmenter progressivement la participation des filles aux STIM et d'assurer l'égalité des sexes et la non-discrimination dans l'accès à une éducation équilibrée à tous les niveaux.

## 3. Rapport d'analyse des besoins mis à jour pour les universités de Côte d'Ivoire

---

### 3.1. Résumé

Ce rapport présente des preuves quantitatives et qualitatives mises à jour sur la situation des femmes dans les STIM à l'Université Alassane Ouattara (UAO) et à l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB), sur la base d'une enquête conjointe auprès des étudiantes et d'entretiens et de groupes de discussion spécifiques à chaque institution. L'enquête décrit un groupe d'âge relativement homogène (environ 21 ans en moyenne) et confirme que les femmes restent sous-représentées dans plusieurs domaines en STIM, avec des différences importantes dans les origines familiales, les conditions de résidence et les programmes d'études de premier choix. Dans l'ensemble, les indicateurs quantitatifs révèlent des niveaux pertinents d'intérêt pour les STIM parallèlement à des obstacles persistants liés aux contraintes financières, aux difficultés académiques, aux responsabilités familiales et aux doutes sur l'inclusivité institutionnelle.

Les résultats qualitatifs montrent qu'à l'UAO, six membres du personnel interrogés et 11 participantes à des groupes de discussion perçoivent la présence des femmes dans les STIM comme fragile, mais en évolution progressive. 50 % des personnes interrogées décrivant la situation comme généralement défavorable tandis que 66,7 % estiment que les progrès restent limités. Des mécanismes institutionnels pour l'égalité des sexes (politiques, activités de sensibilisation, mentorat, structures contre la violence basée sur le genre) existent et sont reconnus par environ deux tiers des personnes interrogées, mais la moitié souligne leur faible visibilité et leur traduction limitée dans les pratiques académiques quotidiennes. Les données des groupes de discussion indiquent des expériences hétérogènes de barrières : environ 70 % des étudiantes de l'UAO mentionnent peu d'obstacles ou d'obstacles modérés, tandis qu'un groupe plus restreint accumule de nombreuses références à des difficultés, notamment en ce qui concerne la gestion du temps, la participation en classe et les formes subtiles d'exclusion. Les défis structurels et culturels, tels que des horaires rigides, des stéréotypes du genre et une culture académique oscillant entre neutralité et engagement partiel, contribuent à des sentiments d'appartenance inégale et à une forte dépendance à l'adaptation informelle et au soutien entre pairs.

À l'UFHB, les cinq entretiens et le groupe de discussion avec 10 étudiantes présentent un profil tout aussi fragile pour les femmes en STIM, bien que certains accents soient spécifiques. Soixante pour cent

(60 %) des personnes interrogées jugent la situation des étudiantes en STIM comme faible, et 80 % estiment que les changements observés au fil du temps sont modestes et pas encore transformateurs. Les barrières structurelles et culturelles, notamment les stéréotypes persistants, la rareté de modèles féminins et les pratiques pédagogiques non inclusives, sont identifiées par 60 % du personnel comme les principaux obstacles à la réussite universitaire des femmes, même si une minorité met en avant des éléments favorisant tels que le soutien familial et la motivation individuelle. Les analyses de groupes de discussion (63 citations de barrière, 64 sur l'appartenance, 48 sur le soutien et 47 sur les propositions, pour 10 répondantes) montrent que les obstacles et les sentiments de reconnaissance limitée sont répandus mais varient en intensité tandis que le soutien est présent mais fragmenté, et souvent même informel. Les étudiantes appellent à une action institutionnelle plus visible, mieux structurée et plus sensible au genre dans les STIM, incluant des programmes de mentorat, des bourses ciblées, des clubs inclusifs, des réformes des programmes intégrant le contenu sur l'égalité des sexes, ainsi que des mécanismes plus clairs pour surveiller l'équité.

Dans les deux universités, l'analyse des besoins en Côte d'Ivoire converge vers plusieurs messages-clés. La participation des femmes aux STIM reste en dessous de son potentiel, et les améliorations d'accès ne se traduisent pas encore par des expériences ou des résultats pleinement équitables. Les initiatives institutionnelles existantes sur l'égalité des sexes sont importantes mais ne sont pas suffisamment visibles, structurées ou liées aux défis spécifiques aux STIM, ce qui conduit les étudiantes à dépendre fortement des réseaux informels et de la résilience personnelle. Les résultats confirment donc la pertinence d'ELEVATE-WISE en Côte d'Ivoire et soulignent la nécessité d'actions coordonnées — telles que le renforcement du mentorat, une communication plus claire des systèmes de soutien, des pratiques pédagogiques sensibles au genre et une intégration explicite de l'égalité des sexes dans les programmes et la gouvernance STIM — afin de créer des parcours plus inclusifs pour les femmes en STIM à l'UAO et au UFHB.

### 3.2. Méthodologie et data

L'analyse des besoins de la Côte d'Ivoire combine des méthodes quantitatives et qualitatives, s'appuyant sur une enquête commune appliquée à la fois dans les universités partenaires et sur des entretiens et des groupes de discussion spécifiques à chaque institution. La composante quantitative est basée sur un questionnaire en ligne soumis aux étudiantes inscrites dans des programmes STIM à l'Université Alassane Ouattara (UAO) et à l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB), utilisant le même instrument et la même structure qu'au Cap-Vert. L'enquête recueille les caractéristiques socio-démographiques et

académiques, les motivations et aspirations professionnelles, les perceptions du climat institutionnel et de l'inclusivité, les obstacles et le risque d'abandon scolaire, les systèmes de soutien, le mentorat et les modèles, ainsi que les réflexions et recommandations finales. Des statistiques descriptives et des tabulations croisées ont été utilisées pour résumer les données suivant la logique analytique déjà appliquée dans le chapitre sur le Cap-Vert.

La composante qualitative visait à approfondir la compréhension des mécanismes derrière les schémas d'enquête et à refléter les spécificités institutionnelles. À l'UAO, six entretiens semi-structurés ont été menés avec des membres du personnel occupant différents postes (allant des responsabilités de haut ou moyen niveau à des postes opérationnels), et un groupe de discussion a été organisé avec 7 enseignantes, 3 étudiantes et 1 membre du personnel administratif. À l'UFHB, cinq entretiens avec des acteurs institutionnels et un groupe de discussion avec 10 étudiantes ont été réalisés. Dans les deux universités, les guides d'entretien et de groupes de discussion ont abordé des blocs thématiques comparables : le rôle institutionnel et le profil des femmes en STIM ; perceptions et participation du genre ; barrières et exclusion ; défis structurels et culturels ; les systèmes de soutien existants et le sentiment d'appartenance ; et des réflexions et propositions d'action.

Les transcriptions ont été codées et analysées en combinant analyse de contenu et codage quantitatif simple des occurrences par thème et par répondante, permettant à la fois un traitement interprétatif et descriptif du contenu. Pour chaque bloc, le nombre total de citations (GR) et le nombre de répondantes (N) ont été enregistrés et résumés dans des tableaux montrant la répartition des occurrences, des fréquences et des pourcentages, qui orientent les interprétations présentées dans les sections des résultats qualitatifs pour l'UAO et l'UFHB. En raison de contraintes organisationnelles et internes, l'ensemble des données qualitatives des deux universités ivoiriennes ont été analysées séparément par chaque partenaire, et le présent rapport intègre ces analyses institutionnelles dans une structure commune, tout en préservant leurs perspectives distinctes.

### 3.3. Analyse et discussion des résultats

#### 3.3.1. Résultats Quantitatifs

##### i. Analyse descriptive selon l'âge

La moyenne  $\approx 21.1$  ans et la médiane = 21 ans. Les deux valeurs sont très proches, ce qui implique que la distribution est relativement symétrique autour de 21 ans. Cela correspond aux étudiantes du premier cycle.

| N  | Moyenne | Standard | Minimum | Q25 | Médian<br>(50%) | Q75 | Maximum | Variance |
|----|---------|----------|---------|-----|-----------------|-----|---------|----------|
| 68 | 21,09   | 1,98     | 17      | 20  | 21              | 22  | 26      | 3,93     |

Tableau 17 Statistique selon l'âge

L'âge minimum est de 17 ans et le maximum de 26 ans. La tranche d'âge va des plus jeunes entrant à l'université aux les étudiantes un peu plus âgées (probablement à la fin de leur licence ou au début de leur master). Le 25e percentile a 20 ans et le 75e percentile a 22 ans, donc 50 % des étudiantes ont entre 20 et 22 ans. Les percentiles les plus élevés (90 %, 95 %, 99 %) correspondent à quelques étudiantes plus âgées jusqu'à 26 ans, mais elles sont rares.

L'écart-type est de 1,98, ce qui indique que l'âge des étudiantes varie peu autour de 21 ans, ce qui indique un groupe d'âge homogène. De plus, la variance est de 3,93, ce qui confirme la faible dispersion. La population est homogène car la plupart des répondantes sont de jeunes étudiantes (~21 ans). De plus, la répartition est légèrement biaisée vers des âges plus avancés. En effet, il y a quelques étudiantes plus âgées, probablement en fin d'études supérieures. Il y a également une prédominance chez les 20 à 22 ans, qui représentent 50 % de l'échantillon total.

En conclusion, la majorité des participantes ont environ 21 ans, suivies d'une minorité âgée de 24 à 26 ans. Cela correspond aux étudiantes qui terminent généralement le lycée à 17 ans et entrent immédiatement dans l'enseignement supérieur.

## ii. Analyse descriptive des universités des participantes

Parmi les 68 réponses valides, 36 participantes (~ 53 %) proviennent de l'Université Alassane Ouattara (UAO) et 32 participantes (~ 47 %) de l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB). Ainsi, la répartition des répondantes entre ces deux universités est relativement équilibrée, permettant de comparer leurs réponses lors d'analyses ultérieures.

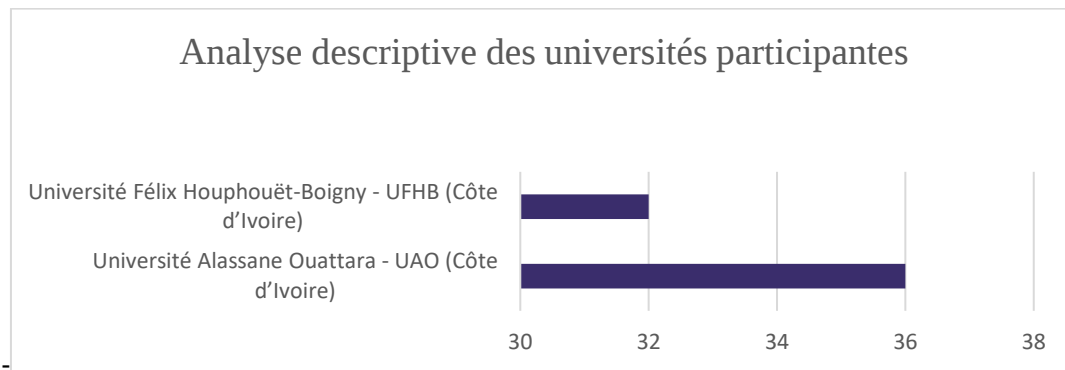


Figure 18 Institutions d'Enseignement Supérieur participantes

### iii. Répartition des participants par année d'étude

La majorité des étudiantes sont inscrites dans des programmes du premier cycle universitaire (L2 et L3), avec moins d'étudiants dans le cycle de master et presque aucun participant au niveau doctorat. Cette répartition reflète le profil typique d'un échantillon d'étudiants de premier cycle et de master.

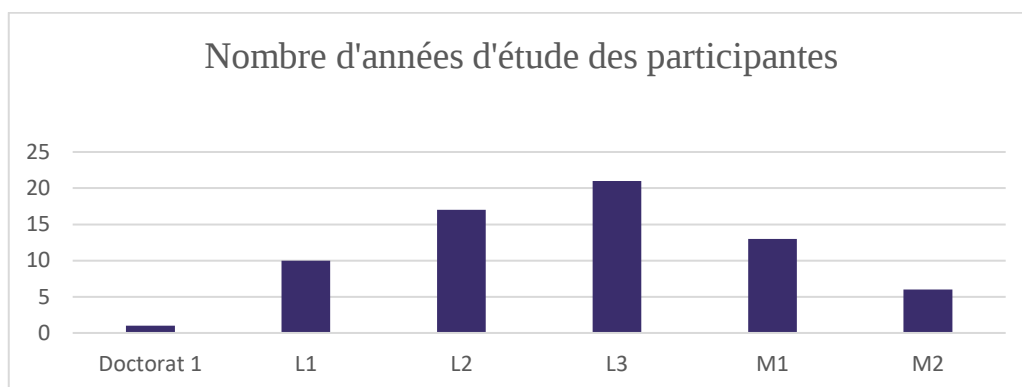


Figure 19 Répartition selon les années d'étude

Concernant l'année d'études, la plupart des étudiantes sont en licence : 17 en L2 (25 %) et 21 en L3 (≈31 %), suivies de 10 en L1 (≈15 %). Au cours du cycle de master, 13 les étudiantes (≈19 %) sont en M1 et 6 (≈9 %) en M2, tandis qu'une seule participante est en programme doctoral. Cette répartition confirme que l'échantillon est principalement composé d'étudiantes du premier cycle et de master, ce qui correspond à la tranche d'âge observée.

### iv. Principaux domaines d'étude

Parmi les 68 réponses valides, il existe une grande diversité de domaines en STIM (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques) :

- Les mathématiques comptent le plus grand nombre d'étudiantes avec 12 participantes ( $\approx 17,7\%$ ) ;
- Suivent les Sciences de la Santé avec 11 étudiantes ( $\approx 16,2\%$ ), puis la Biologie avec 8 étudiantes ( $\approx 11,8\%$ ) ;
- D'autres domaines, tels que la physique, la chimie, l'informatique/TIC, la géologie ou le génie électrique, sont représentés par 1 à 4 étudiantes chacun ( $\approx 1,5\%$  à  $5,9\%$ ).

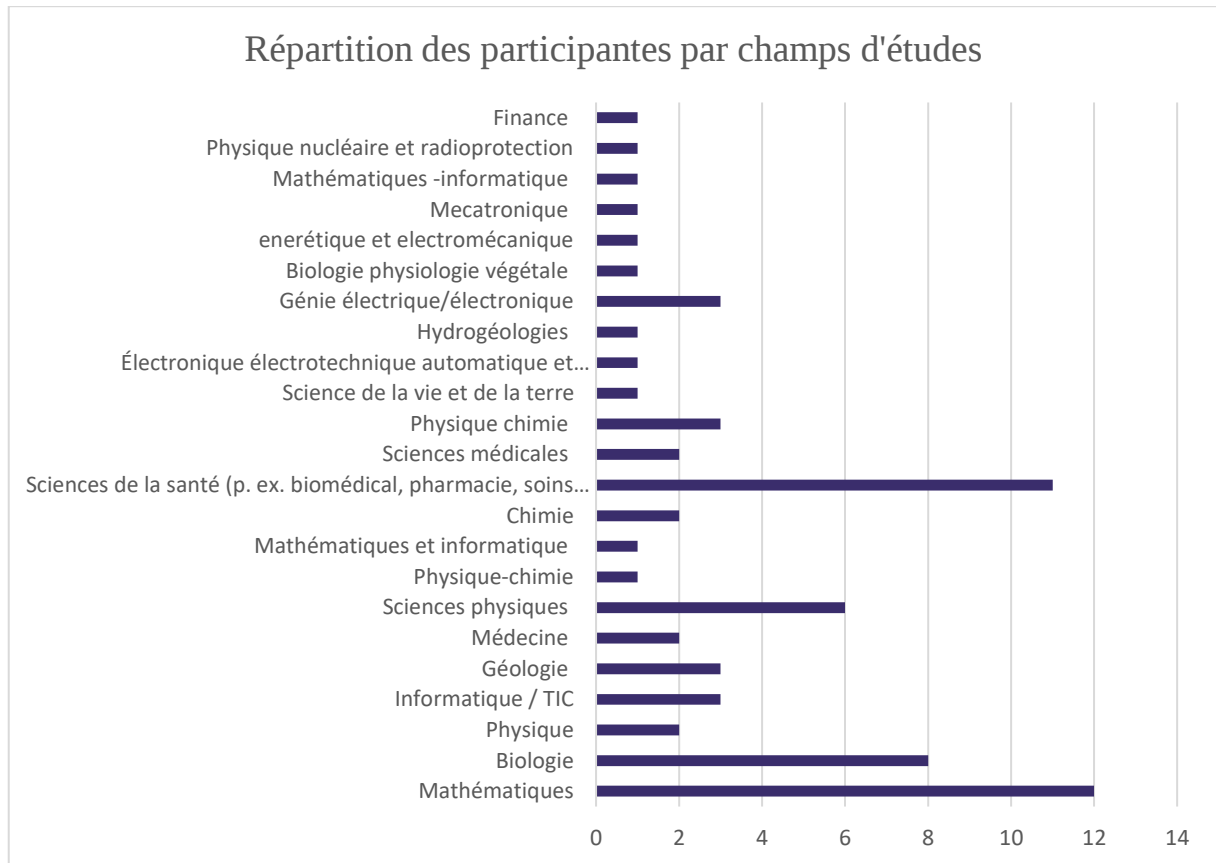


Figure 20 Spécialités des participantes

La majorité des participantes sont concentrées dans les domaines des mathématiques, de la biologie et des sciences de la santé, ce qui reflète une surreprésentation féminine dans ces domaines par rapport à des domaines traditionnellement dominés par les hommes, tels que l'ingénierie ou la physique appliquée.

Bien qu'il y ait une diversité de disciplines, la majorité des participantes sont en mathématiques avec 12 étudiantes ( $\approx 17,7\%$ ), suivies de la biologie avec 8 étudiantes ( $\approx 11,8\%$ ) et en sciences de la santé avec 11 étudiantes ( $\approx 16,2\%$ ). D'autres domaines tels que la physique, la chimie, l'informatique/TIC, la géologie ou le génie électrique sont représentés par 1 à 4 participantes chacun ( $\approx 1,5\%$  à  $5,9\%$ ).

Ces proportions reflètent assez fidèlement la réalité académique locale et montrent que la majorité des participantes est concentrée dans un petit nombre de domaines scientifiques traditionnels, tandis que les disciplines technologiques et appliquées restent marginales. Cela peut indiquer une préférence des étudiantes pour certaines sciences fondamentales et un faible attrait pour les domaines techniques et de l'ingénierie.

#### v. Lieu de résidence

Parmi les 68 réponses valides, la répartition est la suivante :

- 51,5 % (35 participantes) vivent avec leur famille ;
- 36,8 % (25 participantes) vivent hors campus ;
- 11,8 % (8 participantes) résident sur le campus.

| Où habitez-vous? | Nombre |
|------------------|--------|
| En famille       | 35     |
| Hors campus      | 25     |
| Sur le campus    | 8      |

Tableau 18 Lieu de résidence

La plupart des étudiantes vivent encore chez elles, ce qui est courant chez les étudiantes ivoiriennes. Une proportion notable vit hors campus, probablement dans des logements privés ou des appartements partagés. Seule une minorité réside directement sur le campus, ce qui reflète la capacité limitée du logement universitaire ou du choix personnel.

#### vi. Premier choix de diplôme

Parmi les 68 participantes :

- 47 étudiantes ( $\approx 69,1$  %) déclarent que le programme qu'elles suivent était leur premier choix;
- 14 étudiantes ( $\approx 20,6$  %) indiquent que ce n'était pas leur premier choix ;
- 7 étudiantes ( $\approx 10,3$  %) répondent « Pas vraiment », suggérant un choix mixte ou contraint.

La plupart des étudiantes suivent le programme qu'elles souhaitaient initialement, ce qui peut encourager leur motivation et leur engagement. Cependant, près d'un tiers des participantes suivent un cursus qui n'était pas leur premier choix, ce qui pourrait affecter leur satisfaction et leur persévérance dans leur parcours académique.

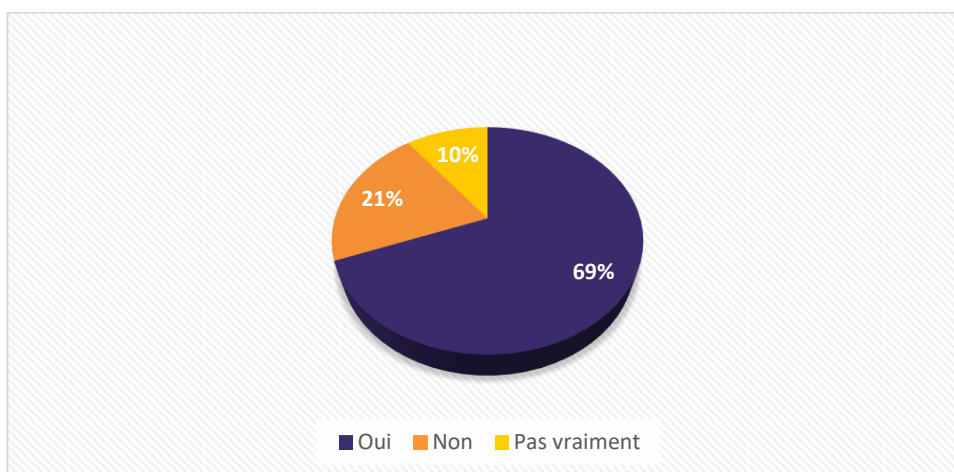


Figure 21 Premier choix de diplôme

#### vii. Niveau d'éducation le plus élevé atteint par la mère ou la tutrice

Parmi les 68 réponses valides :

- 20 participantes (≈ 29,4 %) ont indiqué que leur mère/tuteur n'avait pas d'éducation formelle ;
- 15 participantes (≈ 22,1 %) ont déclaré avoir été scolarisées avec un niveau primaire ;
- 12 participantes (≈ 17,6 %) ont une mère/tutrice ayant un diplôme d'études secondaires ;
- 13 participantes (≈ 19,1 %) ont déclaré avoir un diplôme universitaire.

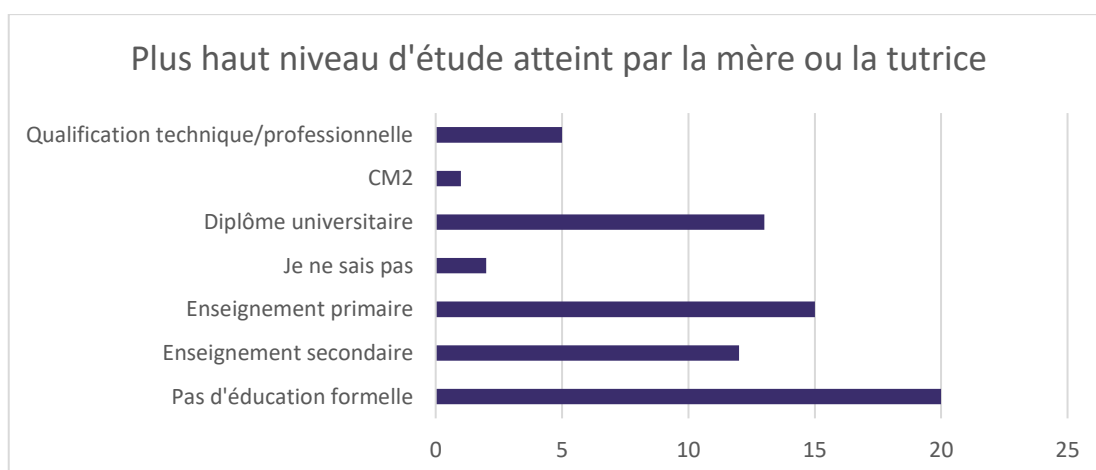


Figure 22 Plus haut niveau d'étude atteint par la mère ou la tutrice

La majorité des mères/tutrices ont un niveau d'éducation limité, près de 30 % n'ayant pas du tout d'éducation formelle et 22 % n'ayant qu'un niveau primaire. Cela reflète les disparités historiques et sociales dans l'accès à l'éducation, en particulier pour les femmes en Côte d'Ivoire.

Un nombre significatif (≈ 17,6 %) a atteint le secondaire, indiquant un accès plus large à l'éducation dans certaines familles. 19 % des mères/tutrices possèdent un diplôme universitaire, ce qui montre que

certaines étudiantes bénéficient d'un environnement familial favorable à l'enseignement supérieur. Les catégories « qualification technique/professionnelle » et « CM2 » (cinquième année) sont minoritaires, mais reflètent des parcours éducatifs alternatifs. Le niveau d'éducation des mères ou tuteurs peut influencer la motivation, le soutien académique et le choix des domaines STIM des élèves.

#### viii. Le plus haut niveau d'éducation atteint par le père ou le tuteur masculin

Parmi les 68 réponses valides, on peut noter que :

- 22 participantes (≈ 32,4 %) déclarent posséder un diplôme universitaire ;
- 3 participantes (≈ 4,4 %) possèdent un diplôme de troisième cycle ;
- 8 participantes (≈ 11,8 %) ont un enseignement secondaire ;
- 7 participantes (≈ 10,3 %) ont un enseignement primaire ;
- 14 participantes (≈ 20,6 %) n'ont reçu aucune éducation formelle ;
- 7 participantes (≈ 10,3 %) possèdent une qualification technique/professionnelle.
- D'autres catégories minoritaires incluent « Physique-Chimie » et « École coranique » (≈ 1,5 % chacune).

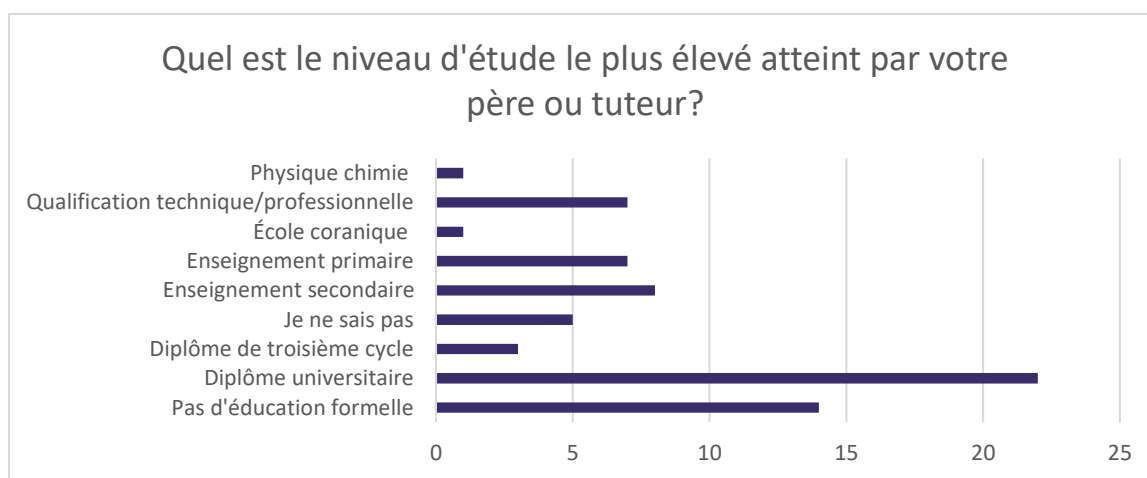


Figure 23 Plus haut niveau d'étude atteint par le père ou le tuteur

Une proportion significative de pères/tuteurs (≈ 36,8 %) a poursuivi des études supérieures (universitaires ou post-universitaires), ce qui peut offrir un soutien académique et motivant substantiel aux étudiantes. Cependant, près d'un tiers (≈ 31 %) des pères/tuteurs ont un niveau d'éducation primaire ou pas d'éducation formelle, ce qui révèle une diversité de milieux familiaux. Les qualifications techniques ou professionnelles, bien que moins courantes, indiquent des voies alternatives valorisées sur le marché du travail. Ces données suggèrent que le capital éducatif familial est variable, ce qui peut influencer le choix du domaine, le soutien et la persévérance des étudiantes en STIM.

## ix. Principaux facteurs influençant la décision de poursuivre les STIM

Parmi les 68 réponses valides, on peut noter que :

- L'intérêt personnel est de loin le facteur le plus important car mentionné 22 fois (32,35 %) ;
- Les perspectives d'emploi élevées viennent ensuite, avec 8 mentions directes (11,76 %), auxquelles plusieurs combinaisons doivent être ajoutées (intérêts personnels + perspectives d'emploi, etc.), renforçant encore leur poids réel ;
- Accessibilité des programmes : 4 réponses (5,88 %) ;
- Possibilité d'obtenir une bourse : 3 réponses (4,41 %) ;
- Encouragement d'un enseignant/mentor : 3 réponses (4,41 %) ;
- Influence ou attentes familiales : 2 réponses (2,94 %).

Plusieurs étudiantes ont donné plusieurs réponses (par exemple, Intérêt personnel + perspectives d'emploi, Intérêt personnel + bourse). Cela montre que les décisions sont rarement motivées par un seul facteur, mais plutôt par une combinaison de facteurs où l'intérêt personnel prédomine.

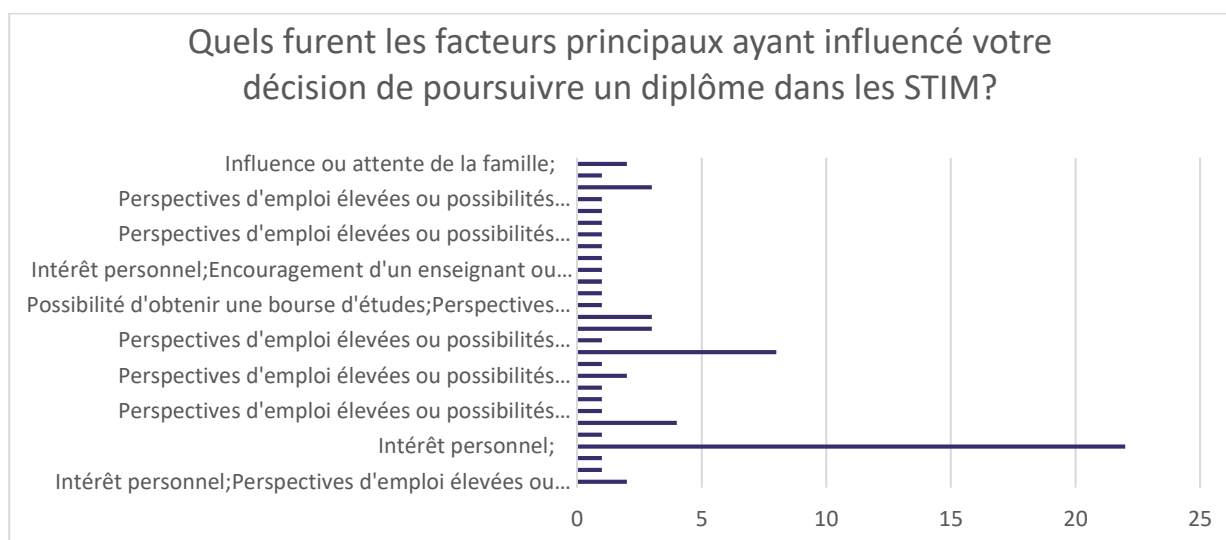


Figure 24 Principaux facteurs ayant influencé la décision de continuer les études en STIM

La décision des participantes de poursuivre leurs études est principalement motivée par l'intérêt personnel et les perspectives d'emploi offertes par le domaine choisi. Des facteurs tels que l'accessibilité du programme, l'influence familiale, l'encouragement des enseignants ou la possibilité d'obtenir une bourse jouent un rôle secondaire, complétant souvent la motivation intrinsèque.

## x. Évaluation de l'inclusivité

Les 68 participantes ont évalué l'inclusivité de leur établissement sur une échelle de 1 à 5. La répartition des réponses est la suivante :

- 1 point (faible inclusivité) : 9 participantes ( $\approx 13 \%$ ) ;
- 2 points : 7 participantes ( $\approx 10 \%$ ) ;
- 3 points (neutre) : 18 participantes ( $\approx 26 \%$ ) ;
- 4 points : 8 participantes ( $\approx 12 \%$ ) ;
- 5 points (forte inclusivité) : 26 participantes ( $\approx 38 \%$ ).

La majorité donne des notes élevées (4 et 5), ce qui représente  $\approx 50 \%$  des réponses. Les scores médians et la répartition montrent que la perception d'inclusivité est généralement positive, mais avec un écart notable, environ 23 % donnant un score faible (1 ou 2).

La perception positive suggère que la plupart des participantes se sentent bien intégrées. Néanmoins, la présence de faibles scores indique que certaines étudiantes rencontrent encore des obstacles ou perçoivent certains obstacles.

#### **xi. Utilité perçue des services de soutien à l'UFHB et à l'UAO**

Les 68 participantes ont évalué l'utilité des services de soutien de leur établissement, et la répartition des réponses est la suivante :

- Assez utiles : 22 participantes ( $\approx 32,4 \%$ ) ;
- Très utiles : 25 participantes ( $\approx 36,8 \%$ ) ;
- Inutiles : 4 participantes ( $\approx 5,9 \%$ ) ;
- Je n'avais accès à aucun service : 17 participantes ( $\approx 25 \%$ ).

La majorité ( $\approx 69 \%$ ) des étudiantes qui utilisaient les services de soutien les trouvaient assez ou très utiles, ce qui témoigne d'une appréciation positive de ces services. Cependant, un quart des participantes n'ont jamais eu accès aux services, ce qui peut indiquer un manque de sensibilisation ou de communication, ou un accès limité aux services.

Une minorité ( $\approx 6 \%$ ) considère que ces services ne sont pas utiles, ce qui suggère que certains services peuvent nécessiter des améliorations qualitatives ou mieux répondre aux besoins des étudiantes. Dans l'ensemble, les services de soutien sont appréciés par celles qui les utilisent, mais il existe un potentiel d'amélioration pour accroître l'accès et l'impact, en particulier pour les étudiantes qui n'ont jamais utilisé ces services.

#### **xii. Envisager d'abandonner le programme STIM**

Parmi les 68 participantes :

- 28 ont répondu « Oui », soit 41,2 %, indiquant qu'elles avaient sérieusement envisagé d'abandonner leur programme d'études;
- 37 étudiantes (54,4 %) ont déclaré ne pas avoir envisagé d'abandonner, tandis que 3 (4,4 %) ont préféré ne pas répondre.

Cette proportion montre qu'environ 4 étudiantes sur 10 ont déjà envisagé de quitter leur domaine STIM, ce qui est relativement élevé et mérite qu'on y prête attention.

Le fait qu'une proportion significative envisage d'abandonner leurs études pourrait refléter des défis spécifiques rencontrés par les femmes dans les STIM, tels que :

- la pression académique et professionnelle ;
- le manque de soutien ou de mentorat ;
- les obstacles financiers ou familiaux ;
- les stéréotypes ou un environnement peu accueillant.

Ces résultats suggèrent la nécessité de mesures de soutien ciblées, telles que le mentorat, le soutien institutionnel et la promotion d'un environnement plus inclusif, afin d'encourager la rétention des étudiantes dans les domaines STIM.

### **xiii. Principales raisons pour lesquelles les étudiantes ont envisagé d'abandonner leur programme STIM**

Parmi les 30 réponses multiples recueillies, les suivantes peuvent être notées :

- les difficultés académiques : un facteur majeur, mentionné seul (13,3 %) ou en combinaison avec d'autres (≈ 30 % des réponses) ;
- les problèmes financiers : également très courants (6,7 % seuls + plusieurs combinaisons ≈ 20 %);
- le manque de motivation/intérêt : environ 15 à 20 % lorsque les réponses combinées sont regroupées ;
- la santé mentale ou le stress : mentionné plusieurs fois (≈ 15 %) ;
- les responsabilités familiales : environ 10 % ;
- les problèmes académiques (manque de succès, découragement) ;
- les problèmes financiers (frais de scolarité, précarité) ;
- les problèmes psychosociaux (motivation, santé mentale, responsabilités familiales).

Les principales raisons d'abandonner ou de difficultés à poursuivre leurs études sont liées à une triade académique, financière et psychosociale. Les étudiantes font face à des obstacles académiques, aggravés par des contraintes financières et des facteurs personnels (santé mentale, responsabilités familiales), qui compromettent leur persévérance.

#### xiv. Principaux défis et obstacles rencontrés par les femmes dans les STIM

Parmi les 68 réponses recueillies :

- Aucune difficulté rencontrée : 27 répondantes ( $\approx 40\%$ ) ont déclaré ne rencontrer aucun défi particulier;
- absence de mentors ou de modèles féminins : 12 répondantes ( $\approx 18\%$ ) ont souligné l'absence de mentors ou de modèles inspirants ;
- pression ou découragement familial : 12 répondantes ( $\approx 18\%$ ) ont mentionné la pression familiale ou le manque de soutien comme un défi majeur ;
- Commentaires ou comportements sexistes : 9 répondantes ( $\approx 13\%$ ) ont rencontré des attitudes ou remarques sexistes ;
- difficulté à concilier études et tâches ménagères : 5 répondantes ( $\approx 7\%$ ) ont déclaré que la gestion des études et des responsabilités domestiques est difficile ;
- sentiment d'isolement ou d'exclusion : 1 répondante ( $\approx 1,5\%$ ) se sent isolée ou exclue dans le cadre académique ;
- traitement inégal par les enseignants ou le personnel : 2 répondantes ( $\approx 3\%$ ) ont subi un traitement inégal ou discriminatoire.

Une part significative des étudiantes ( $\approx 40\%$ ) n'a rencontré aucune difficulté, ce qui est un indicateur positif de l'inclusion et du soutien institutionnel. Les obstacles les plus fréquents sont sociaux et culturels, notamment l'absence de mentors féminines et la pression familiale, soulignant l'importance d'un soutien en dehors de l'école pour la réussite des étudiantes. Le sexisme et le traitement inégal existent toujours, mais touchent un plus petit nombre de participantes. Les difficultés liées à l'équilibre entre études et tâches ménagères restent importantes, bien que moins fréquentes, et sont souvent combinées à d'autres contraintes.

Pour la question des principales barrières institutionnelles, les réponses sont les suivantes :

- le manque de confiance en soi ou la faible estime de soi : 17 réponses combinées ( $\approx 25\%$ ) indiquent que la faible confiance en soi est un obstacle majeur. Cela montre que les étudiantes se sentent parfois insuffisamment préparées ou soutenues dans leur parcours académique ;
- les responsabilités familiales ou domestiques : 16 réponses cumulées ( $\approx 23,5\%$ ) indiquent que l'équilibre entre études et responsabilités familiales constitue un obstacle important, ce qui est cohérent avec d'autres résultats d'enquêtes sur les défis rencontrés ;
- l'accès limité aux mentors ou modèles féminins : 14 réponses cumulées ( $\approx 20,6\%$ ) montrent qu'un manque de modèles féminins et de mentorat affecte négativement la réussite des étudiantes ;
- la pression financière : 8 réponses cumulées ( $\approx 11,8\%$ ) mentionnent que le financement insuffisant pour les études ou projets constitue un obstacle ;
- les stéréotypes du genre et les attentes culturelles : 9 réponses cumulées ( $\approx 13,2\%$ ) soulignent que les normes sociales et les stéréotypes du genre freinent certaines étudiantes dans leurs choix et leur réussite en STIM ;
- Autres obstacles : les difficultés liées aux examens, à l'environnement de laboratoire ou en classe, aux pratiques d'enseignement limitées, à la dynamique des pairs ou à l'exclusion sociale représentent chacun un faible pourcentage ( $< 5\%$ ), mais restent des points à prendre en compte pour améliorer l'inclusivité.

Les principaux obstacles sont psychologiques (faible confiance en soi), sociaux/familiaux (responsabilités domestiques, stéréotypes) et institutionnels (mentorat et soutien limités). Les institutions doivent renforcer le mentorat, offrir un accompagnement académique personnalisé, faciliter l'équilibre études/famille, et promouvoir l'inclusivité pour réduire ces obstacles. Même les obstacles mineurs ne doivent pas être négligés, car ils contribuent à un environnement global qui peut décourager les femmes dans les STIM.

#### xv. Recevoir un soutien dans les études en STIM et intérêt pour le mentorat

Parmi les 68 participantes, il a été constaté que :

- 40 étudiantes ( $\approx 58,8\%$ ) ont déclaré avoir reçu une forme de soutien au cours de leurs études, indiquant que la majorité bénéficiait de services de soutien, qu'ils soient académiques, psychologiques ou organisationnels ;
- 20 étudiantes ( $\approx 29,4\%$ ) ont déclaré ne recevoir aucun soutien, soulignant qu'un tiers des participantes n'avaient pas accès à ces services ;

- 8 étudiantes ( $\approx 11,8 \%$ ) ont répondu « pas vraiment », suggérant que le soutien reçu était limité ou insuffisant.

Ces résultats montrent que, bien que la majorité des étudiantes bénéficient d'un soutien, une part significative fait face à un accès insuffisant ou à des services inefficaces. Il serait utile de recouper ces informations avec l'évaluation de l'utilité perçue des services (assez utiles / très utiles) afin de déterminer dans quelle mesure le soutien répond réellement aux besoins des étudiants. Enfin, les données suggèrent que les politiques et programmes de soutien pourraient être renforcés et mieux diffusés afin de garantir que toutes les étudiantes puissent bénéficier d'un soutien adéquat adapté à leurs besoins.

Parmi les 43 réponses des participantes ayant reçu du soutien :

- soutien financier ou bourses d'études : la forme de soutien la plus courante, mentionnée par 15 participantes ( $\approx 34,9 \%$ ), les combinaisons avec d'autres types de soutien portant le total à 20 réponses ( $\approx 46,5 \%$ ) ;
- tutorat académique ou cours supplémentaires : mentionnés par 6 participantes ( $\approx 14 \%$ ), incluant des combinaisons, montrant que le soutien académique reste un levier important ;
- soutien psychologique ou bien-être : mentionné par 4 participantes ( $\approx 9,3 \%$ ), plus 1 ou 2 réponses combinées, soulignant que le soutien émotionnel est présent mais moins fréquent ;
- mentorat par des professeurs ou des pairs : 3 participantes ( $\approx 7 \%$ ) ont indiqué ce type de soutien, avec quelques réponses combinées, montrant que le mentorat existe mais n'est pas encore systématique ;
- soutien de pairs ou d'associations estudiantines : 2 participantes ( $\approx 4,7 \%$ ) et quelques combinaisons, reflétant un soutien social limité ;
- Soutien parental : 1 participante ( $\approx 2,3 \%$ ) a mentionné ce type, montrant que c'est rare.

Les résultats montrent que le soutien financier reste le plus accessible et le plus utilisé, suivi du soutien académique. D'autres types de soutien, tels que le mentorat, le soutien psychologique et social, sont moins courants, ce qui suggère des axes d'amélioration dans les politiques de soutien. L'analyse souligne également l'importance des approches combinées, où plusieurs types de soutien peuvent être combinés pour mieux répondre aux besoins des étudiantes.

Parmi les 68 participantes, il est noté que :

- 59 étudiantes ( $\approx 86,8 \%$ ) déclarent être intéressées par la participation à un programme de mentorat ou de soutien ;

- 7 étudiantes ( $\approx 10,3 \%$ ) répondent « Peut-être », montrant un intérêt potentiel mais avec quelques réserves ;
- 2 étudiantes ( $\approx 2,9 \%$ ) ne sont pas intéressées.

L'intérêt pour le mentorat est très fort, une grande majorité de participantes exprimant leur volonté de participer à un programme de mentorat. Cela confirme que le mentorat est considéré comme un outil clé pour le soutien académique et professionnel des femmes en STIM.

La forte proportion de réponses « Oui » indique une opportunité pour les universités de mettre en place des programmes de mentorat formels, ce qui pourrait contribuer à :

- renforcer la motivation et la persévérance des étudiantes ;
- améliorer la réussite académique et l'inclusion ;
- fournir des modèles féminins inspirants dans des domaines où elles sont sous-représentées.

Les réponses « Peut-être » suggèrent que certaines étudiantes pourraient bénéficier de campagnes de sensibilisation ou d'informations supplémentaires sur le fonctionnement des programmes de mentorat et leurs avantages.

Parmi les 67 participantes qui ont répondu « Oui » ou « Peut-être » concernant leur intérêt pour le mentorat :

- 48 participantes ( $\approx 71,6 \%$ ) souhaitent être mentorées, c'est-à-dire recevoir un soutien ou des conseils d'une personne plus expérimentée. Cette proportion montre un fort intérêt à bénéficier du mentorat et de l'accompagnement ;
- Parmi elles 41 ( $\approx 61,2 \%$ ) s'identifient clairement comme mentorées ;
- 7 ( $\approx 10,4 \%$ ) combinent le rôle de mentorée avec d'autres options, indiquant une certaine flexibilité ;
- 11 participantes ( $\approx 16,4 \%$ ) souhaitent être mentors, c'est-à-dire soutenir d'autres étudiantes dans leur parcours ;
- 8 ( $\approx 11,9 \%$ ) se positionnent uniquement comme mentors ;
- 3 ( $\approx 4,5 \%$ ) combinent le rôle de mentor avec d'autres options ;
- 8 participantes ( $\approx 11,9 \%$ ) ne savent toujours pas quel rôle choisir ou sont indécises.

La majorité des étudiantes souhaitent bénéficier d'un mentorat, soulignant l'importance des programmes de soutien destinés aux mentorées. Une proportion notable souhaite également assumer le rôle de mentor, ce qui est encourageant pour développer un réseau de soutien et de leadership féminin dans les STIM. La flexibilité observée (réponses combinées ou « je ne sais pas encore ») suggère

que le programme de mentorat pourrait offrir des rôles adaptables ou évolutifs, permettant aux participantes de passer de mentorées à mentors au fur et à mesure qu'elles acquièrent de l'expérience.

Parmi les 68 participantes, il a été constaté que :

- 52 étudiantes ( $\approx 76,5 \%$ ) ont déclaré avoir un formateur, un professeur ou un membre du personnel académique qu'elles considèrent comme modèle. Cela montre que la grande majorité des étudiantes bénéficient de la présence d'une personne inspirante dans leur environnement académique, ce qui peut avoir un effet positif sur leur motivation, leur engagement et leur persévérance dans les domaines en STIM;
- 6 étudiantes ( $\approx 8,8 \%$ ) déclarent ne pas avoir de modèle académique, mettant en lumière une minorité pour qui le manque de référence ou d'inspiration pourrait limiter la confiance en soi ou la projection de carrière ;
- 10 étudiantes ( $\approx 14,7 \%$ ) répondent « pas vraiment », ce qui suggère que le lien avec un modèle académique existe dans une mesure limitée ou n'est pas perçu comme pleinement influent.

La forte proportion d'étudiantes ayant un modèle met en lumière l'importance des figures académiques pour soutenir et motiver les femmes dans les STIM. Pour celles qui n'ont pas de modèle, la mise en place de programmes de mentorat et la visibilité de modèles féminins pourraient aider à réduire les barrières psychologiques et sociales. Ces résultats complètent l'intérêt précédemment exprimé pour la participation à des programmes de mentorat où la majorité des étudiantes souhaitent être soit mentorées, soit devenir des mentors, ce qui confirme l'importance de ces initiatives.

Parmi les 57 participantes qui ont un modèle académique :

- 35 étudiantes ( $\approx 61,4 \%$ ) considèrent leur modèle comme un homme, ce qui indique que la majorité des figures inspirantes identifiées sont des hommes ;
- 18 étudiantes ( $\approx 31,6 \%$ ) indiquent que leur modèle est féminin, ce qui souligne que ces modèles existent mais sont moins nombreux, ce qui peut refléter la sous-représentation des femmes dans les postes académiques en STIM ;
- 4 étudiantes ( $\approx 7 \%$ ) préfèrent ne pas répondre, ce qui peut indiquer une hésitation ou une incertitude quant au genre de leur modèle.

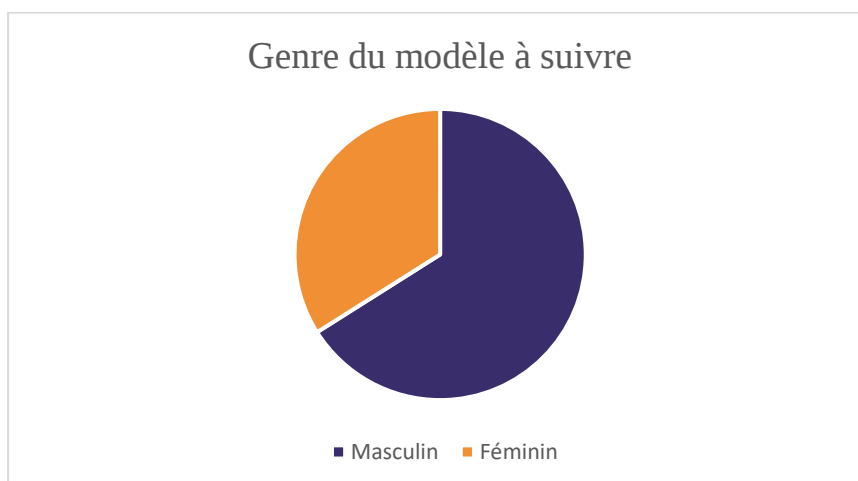


Figure 25 Le genre prédominant est le modèle que les étudiantes ont

La prédominance des modèles masculins suggère la nécessité de promouvoir davantage les modèles féminins dans les domaines STIM pour inspirer les étudiantes. Le développement de programmes de mentorat ciblés pourrait aider à équilibrer la représentation et fournir aux étudiantes des références féminines tangibles. Ces résultats sont cohérents avec le fort intérêt pour les programmes de mentorat, où la majorité des étudiantes souhaitent recevoir ou offrir du mentorat.

### 3.3.2. Résultats qualitatifs

#### i. Rôle institutionnel et profil des femmes dans les STIM

##### UAO

Les entretiens menés avec des acteurs institutionnels de l'Université Alassane Ouattara (UAO) dans le cadre d'ELEVATE-WISE offrent un portrait à plusieurs niveaux de la manière dont l'université se positionne en relation avec la participation des femmes dans les domaines STIM. Au total, six entretiens ont été réalisés avec des membres du personnel occupant différents rôles et niveaux de responsabilité, ce qui permet une vision diversifiée des dynamiques institutionnelles autour du genre et des STIM. Les répondantes soulignent systématiquement que les femmes restent structurellement sous-représentées dans les STIM à l'UAO, tant parmi les étudiantes que chez le personnel, et que leur situation est encore perçue comme fragile malgré certains développements positifs. L'analyse de la Section 2 : PERCEPTIONS DU GENRE ET DE LA PARTICIPATION AUX STIM dans le rapport d'entretien montre qu'environ 50 % des participantes perçoivent la participation des femmes aux STIM comme généralement défavorable, et 66,7 % estiment que les changements observés au fil du temps restent limités. Selon elles, les normes

socioculturelles et les obstacles institutionnels continuent de façonner l'accès, la progression et la reconnaissance des femmes dans les disciplines STIM.

Parallèlement, les participantes reconnaissent que l'UAO a commencé à assumer un rôle institutionnel dans la promotion de l'égalité des sexes. Le codage de la Section 3 : : POLITIQUES, PRATIQUES ET CULTURE INSTITUTIONNELLES indique que 66,7 % des personnes interrogées reconnaissent l'existence de mécanismes institutionnels et de politiques dédiés à l'égalité des genres dans les STIM, y compris des programmes de sensibilisation, des programmes de mentorat et des mesures pour soutenir la recherche et le leadership des femmes. Plusieurs répondantes évoquent des structures ou initiatives liées à l'égalité des chances et à la lutte contre la violence basée sur le genre qui contribuent à l'intégration du genre dans la gouvernance universitaire. Cependant, la connaissance de ces mécanismes est inégale : environ 16,7 % des participantes signalent explicitement l'absence de politiques spécifiques de leur point de vue, ce qui, en pratique, reflète un manque de connaissance des mesures existantes plutôt qu'une absence totale.

Un thème récurrent dans les entretiens est l'écart entre **l'existence** des instruments institutionnels et leur **visibilité et leur impact**. La moitié des participantes (50 %) soulignent que les documents institutionnels et les mécanismes liés au genre ne sont pas suffisamment visibles ou accessibles aux étudiantes et au personnel, ce qui limite leur capacité à transformer les pratiques quotidiennes en STIM. La communication est perçue comme fragmentée, et les mesures d'égalité des sexes restent souvent limitées à des textes formels ou à des projets isolés plutôt que d'être intégrées entre les départements. Cette visibilité limitée contribue à la perception que, bien que l'UAO reconnaisse formellement l'importance de l'égalité des sexes, l'université n'a pas encore pleinement traduit cette reconnaissance en un soutien systématique, largement reconnu et facilement utilisable pour les femmes dans les STIM. La culture académique et départementale décrite par les interviewées reflète cette tension. Dans la section 3 : POLITIQUES, PRATIQUES ET CULTURE INSTITUTIONNELLES, 50 % des participantes décrivent une culture académique marquée par une sous-représentation féminine, des stéréotypes persistants et des efforts institutionnels visibles mais pas encore profondément sensibles aux questions du genre, tandis que 33,3 % notent que certaines institutions intègrent de plus en plus le genre dans leur gouvernance. Selon elles, les questions du genre sont fréquemment abordées de manière informelle — par le mentorat individuel, des discussions spontanées ou des initiatives personnelles — plutôt que par des stratégies pédagogiques structurées, la conception de programmes ou des actions à l'échelle du département. Les perceptions partagées dans le groupe de discussion étudiante confirment en partie cette vision, certaines étudiantes déclarent une connaissance limitée des mécanismes formels et s'appuient plutôt sur un soutien informel et sur leur propre résilience pour naviguer les parcours STIM.

Dans l'ensemble, le matériel qualitatif présente l'UAO comme une institution qui reconnaît l'importance de soutenir les femmes dans les STIM et qui a lancé plusieurs mesures, mais où le rôle institutionnel n'est pas encore pleinement consolidé et où le profil des femmes dans les STIM reste vulnérable et dépendant à la fois d'un changement socioculturel et d'un engagement interne renforcé.

## UFHB

À l'Université Félix Houphouët Boigny (UFHB), les entretiens menés pour ELEVATE-WISE ont impliqué cinq membres du personnel aux responsabilités variées, allant de postes de direction à des rôles plus opérationnels. Ce mélange de profils génère un ensemble relativement dense de références codées sous « rôle et profil institutionnels » (33 citations), reflétant la manière dont le genre et les STIM sont perçus sous différents angles au sein de l'institution.

La plupart des personnes interrogées décrivent une situation dans laquelle la présence des femmes dans les STIM reste fragile. Dans la section sur les perceptions et la participation du genre, 60 % des répondantes qualifient la position des étudiantes dans les STIM de faible : elles soulignent une sous-représentation numérique, une visibilité réduite dans certains programmes, et le fait que les femmes participent souvent moins aux discussions en classe. Un groupe plus restreint (20 %) va plus loin, arguant que le contexte institutionnel reste structurellement défavorable, avec des schémas ancrés qui découragent les femmes d'entrer et de rester dans ces domaines. Bien que certains changements positifs soient reconnus—comme une légère augmentation des inscriptions féminines—quatre participantes sur cinq estiment que ces évolutions ne se sont pas encore traduites par des changements profonds ou durables dans la rétention ou l'engagement.

Lorsqu'elles analysent ce qui se cache derrière cette situation, les interviewées mettent principalement en avant des contraintes structurelles et culturelles. Environ 60 % mettent l'accent sur le poids des stéréotypes du genre, la rareté des femmes scientifiques ou ingénieures visibles pouvant servir de modèles et des pratiques pédagogiques qui n'invitent pas toujours activement la participation des femmes. Parallèlement à ces obstacles, certains éléments facilitants sont également reconnus. Pour environ un cinquième des participantes, des familles solidaires, certaines formes de mentorat et la forte motivation de certaines étudiantes peuvent en partie contrebalancer un environnement difficile, même si ces facteurs restent répartis de manière inégale et dépendent fortement des circonstances individuelles.

L'image qui émerge des échanges au sein du groupe de discussion avec dix étudiantes est globalement cohérente avec la perspective du personnel. Les participantes décrivent un cadre universitaire où des

opportunités et du soutien existent, mais où les femmes rencontrent encore une reconnaissance limitée et une visibilité inégale dans les domaines STIM. Dans l'ensemble, le matériel de l'UFHB dépeint une institution qui accueille un potentiel important et quelques initiatives positives, mais où le profil des femmes dans les STIM est encore façonné par des barrières structurelles et culturelles persistantes ainsi que par des changements qui, jusqu'à présent, sont perçus comme modestes plutôt que transformateurs.

## ii. Barrières, reconnaissance et exclusion dans les domaines STIM

### UAO

Le groupe de discussion de l'UAO, qui a réuni 11 participantes, offre un aperçu détaillé de la manière dont les étudiantes en STIM vivent les obstacles, la reconnaissance et l'exclusion dans leur parcours académique. Le codage quantitatif du « Bloc 1 – Reconnaissance et exclusion dans les espaces STIM » présente un schéma très hétérogène : 20 % des répondantes (2 cas valides sur 10) n'ont mentionné aucun obstacle, environ 30 % ont fait référence à un obstacle, et 20 % supplémentaires en ont mentionné deux. Pris dans leur ensemble, cela signifie qu'environ 70 % des participantes ont rapport   soit ne pas avoir connu d'obstacles, soit seulement un petit nombre d'obstacles, ce qui suggère que, pour la majorité, les obstacles sont présents, mais pas massivement centraux. En revanche, une minorité de cas (deux participantes, 20 %) a accumulé respectivement 16 et 17 occurrences codées, indiquant des expériences particulièrement intenses de difficulté et d'exclusion dans les espaces STIM.

| Nombre d'occurrences | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------------------|------------|-------------|--------------------|
| 0                    | 2          | 18.2        | 20                 |
| 1                    | 3          | 27.3        | 30                 |
| 2                    | 2          | 18.2        | 20                 |
| 4                    | 1          | 9.1         | 10                 |
| 16                   | 1          | 9.1         | 10                 |
| 17                   | 1          | 9.1         | 10                 |

Tableau 19 Obstacles signalés dans les groupes de discussion UAO (nombre d'occurrences codées par participante)

La nature des barrières signalées est diverse. Un premier ensemble d'obstacles concerne l'organisation et la planification des emplois du temps personnels, notamment le défi de concilier les lourdes exigences académiques avec les responsabilités domestiques, les attentes familiales et, pour certaines, les

contraintes liées à la santé. D'autres difficultés, mentionnées par un nombre plus restreint de participantes mais néanmoins important, incluent des difficultés à comprendre certains cours, un sentiment d'épuisement psychologique dû au besoin constant de performer, et l'impact des menstruations sur la concentration et le confort pendant les cours et les examens. Ces éléments montrent comment les exigences académiques s'entrecroisent avec les réalités corporelles et sociales liées au genre, créant parfois des fardeaux invisibles qui ne sont pas reconnus dans la structure formelle des programmes.

Les situations où les femmes se sentent moins visibles ou moins prises au sérieux sont particulièrement remarquées dans les interactions en classe. Environ 18,2 % des participantes aux groupes de discussion identifient les séances de questions-réponses et enseignant comme des moments où les étudiantes sont plus susceptibles d'être ignorées, interrompues ou non encouragées à parler. Lorsqu'on leur demande de décrire des expériences concrètes de découragement, d'isolement ou de traitement différencié liés au genre, chaque exemple spécifique est cité par moins de 10 % des participantes mais, pris ensemble, ils construisent un tableau de mécanismes d'exclusion subtils qui fonctionnent dans le temps. Certaines femmes déclarent avoir l'impression que leurs commentaires sont jugés plus sévèrement que ceux de leurs pairs masculins ou qu'on attend implicitement d'elles qu'elles « prouvent » leur compétence plus souvent, ce qui peut miner la confiance en soi et réduire la participation en classe.

Les membres du personnel et des acteurs institutionnels interrogés corroborent certaines parties de ce tableau sous un autre angle. Ils soulignent que les femmes en STIM à l'UAO font face à un ensemble d'obstacles socioculturels et institutionnels qui vont au-delà de la motivation individuelle, notamment les stéréotypes du genre sur les domaines d'étude « appropriés », le soutien familial limité dans certains cas, et des contraintes structurelles dans la manière dont les cours et l'évaluation sont organisés. Bien que tout le personnel ne rapporte pas d'observations directes d'exclusion en classe, plusieurs reconnaissent que l'environnement académique peut involontairement favoriser les étudiants masculins — par exemple lorsque l'autorité technique est implicitement associée aux hommes ou lorsque les pratiques pédagogiques ne combattent pas activement les biais du genre. Ensemble, les données des groupes de discussion et des entretiens montrent que les expériences de reconnaissance et d'exclusion dans les espaces STIM sont réparties de manière inégale : de nombreuses femmes naviguent leurs études avec relativement peu d'incidents explicites, mais une minorité substantielle rencontre une accumulation dense de barrières qui peuvent impacter leur progression et leur sentiment de légitimité.

## UFHB

Le groupe de discussion UFHB, qui a réuni 10 étudiantes, montre que les obstacles en STIM sont largement présents, mais leur intensité varie considérablement d'une participante à l'autre. Dans le bloc 1 sur les barrières, le codage donne un total de 63 citations pour 10 répondantes, la répartition des occurrences indiquant qu'un sous-ensemble d'étudiantes fait souvent référence aux obstacles, tandis que d'autres ne les mentionnent que de façon occasionnelle. Ce schéma indique une expérience différenciée : pour certaines, les obstacles sont un élément de fond ; pour d'autres, elles constituent un élément central de leur parcours académique.

| Nombre d'occurrences | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|-------------|--------------------|
| 0                    | 1         | 10,0        | 10,0               |
| 6                    | 3         | 30,0        | 40,0               |
| 11                   | 2         | 20,0        | 60,0               |
| 13                   | 4         | 40,0        | 100,0              |

Tableau 20 Obstacles relevés dans le groupe de discussion de l'UFHB

Le contenu qualitatif derrière ces codes met en lumière plusieurs thèmes récurrents. Les étudiantes évoquent la difficulté de gérer une charge académique lourde ainsi que des responsabilités familiales et économiques ainsi que le stress et l'anxiété liés aux examens, aux notes et à la peur d'échouer. Un certain nombre de participantes mentionnent également qu'elles évitent parfois de parler en classe parce qu'elles anticipent des réactions négatives ou se sentent moins légitimes que leurs pairs masculins lors des discussions techniques. Bien que chaque situation spécifique soit décrite par une proportion limitée de répondantes, ensemble, ces récits illustrent comment les exigences académiques et la pression psychosociale se combinent pour créer un environnement difficile pour de nombreuses femmes en STIM.

Les entretiens avec le personnel aident à contextualiser ces obstacles. Dans la section sur les perceptions et la participation du genre, 60 % des personnes interrogées estiment que les étudiantes font face à une situation généralement défavorable en STIM, et 80 % estiment que les changements observés au fil du temps restent limités. Interrogées sur les obstacles, 60 % des participantes citent principalement des facteurs structurels et culturels — tels que les stéréotypes du genre, l'absence de modèles féminins et les pratiques pédagogiques non inclusives — comme principales explications des difficultés des femmes à accéder à - et à réussir dans - les programmes STIM. Une minorité reconnaît également certains éléments facilitants, mais insiste sur le fait qu'ils ne suffisent pas à contrebalancer le poids global des barrières. Prises ensemble, les données des groupes de discussion et des entretiens suggèrent qu'à l'UFHB, les obstacles à la pleine participation et à la reconnaissance des femmes dans les STIM sont à la

fois fréquents et à plusieurs niveaux, même si leur intensité n'est pas ressentie de manière égale par toutes les étudiantes.

### iii. Défis structurels et culturels à l'UAO

#### UAO

Au-delà des obstacles individuels, le matériel qualitatif de l'UAO met en lumière une série de défis structurels et culturels qui façonnent l'expérience des femmes en STIM. Dans « Bloc 2 – Défis structurels et culturels », l'analyse des groupes de discussion montre qu'une proportion significative de répondantes rapportent un faible sentiment d'appartenance au sein des structures universitaires : environ 60 % des cas (valeurs 0 et 1 dans le codage) sont classées comme « faiblement marquées », ce qui indique que ces étudiantes n'expriment pas spontanément un fort sentiment d'intégration ou ne le font que de manière limitée. Parallèlement, 40 % des participantes présentent des valeurs plus élevées (entre 6 et 8 occurrences), reflétant des situations où les étudiantes expriment une identification beaucoup plus forte à l'espace académique et une revendication plus affirmée de leur place dans les STIM. Cette distribution suggère que l'UAO peut fonctionner à la fois comme un espace de reconnaissance limitée et comme un levier potentiel d'inclusion, selon le contexte et les trajectoires individuelles.

| Nombre d'occurrences | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------------------|-----------|-------------|--------------------|
| 0                    | 2         | 18.2        | 20                 |
| 1                    | 4         | 36.4        | 40                 |
| 6                    | 1         | 9.1         | 10                 |
| 7                    | 2         | 18.2        | 20                 |
| 8                    | 1         | 9.1         | 10                 |

Tableau 21 Répartition des références aux défis structurels et culturels parmi les participantes au groupe de discussion de l'UAO

Les étudiantes soulignent plusieurs aspects structurels qui peuvent renforcer ou atténuer les inégalités. Cela inclut l'organisation des programmes, la conception de systèmes d'évaluation, l'allocation des travaux de laboratoire, ainsi que l'existence (ou l'absence) de politiques et procédures claires tenant compte du genre. Lorsque les emplois du temps sont rigides, que les tâches de laboratoire sont réparties de manière informelle, ou que les règles institutionnelles ne reconnaissent pas les contraintes supplémentaires auxquelles certaines étudiantes sont confrontées (par exemple, des responsabilités

familiales ou des pressions économiques), les femmes peuvent avoir plus de mal à accéder à des opportunités à égalité avec leurs pairs masculins. Dans ce contexte, un manque de communication transparente sur les mécanismes de soutien disponibles et sur les critères d'accès à certaines activités académiques peut approfondir la perception d'exclusion ou d'injustice.

Les facteurs culturels interagissent avec ces dimensions structurelles. Plusieurs participantes à des groupes de discussion rapportent que certains aspects de la culture de classe et du département ont tendance à favoriser les élèves masculins ou à exercer une pression supplémentaire sur les femmes. Cela inclut une association persistante de compétence technique et d'autorité avec les hommes, des attentes subtiles selon lesquelles les femmes devraient être moins assertives dans les discussions, et des normes de pairs qui normalisent la domination masculine dans certaines matières en STIM. Des valeurs de codage élevées (6 à 8 occurrences) dans les questions liées à l'appartenance sont interprétées dans l'analyse comme des signes que certaines femmes ressentent le besoin d'insister sur leur appartenance académique comme une forme de résistance symbolique à ces pressions culturelles. Inversement, les 20 % de cas qui ne font aucune référence à l'appartenance peuvent refléter des situations où les femmes intériorisent l'exclusion ou ne voient pas l'université comme un espace où elles peuvent s'identifier pleinement.

Les membres du personnel interrogés et les acteurs institutionnels reconnaissent que la culture universitaire n'est pas encore pleinement alignée sur les objectifs d'égalité des sexes. Dans la section 3 : POLITIQUES, PRATIQUES ET CULTURE INSTITUTIONNELLES du rapport d'interview, 50 % des participantes décrivent un environnement académique marqué par une sous-représentation des femmes et des stéréotypes persistants du genre, avec des efforts institutionnels et communautaires visibles mais encore limités en profondeur. Elles notent que les questions liées au genre sont souvent abordées de manière informelle, par des conversations ou des initiatives isolées, plutôt que par une intégration systématique dans les pratiques pédagogiques, les stratégies départementales ou la communication institutionnelle. Certaines filles interrogées mentionnent les changements émergents — tels que l'institutionnalisation des structures et programmes d'égalité des chances contre la violence basée sur le genre — comme signes d'une transformation culturelle progressive, mais elles insistent sur le fait que ces efforts n'ont pas encore transformé les normes quotidiennes dans les classes en STIM. Prises ensemble, les perspectives des étudiantes et du personnel soulignent des défis structurels et culturels qui doivent être relevés conjointement si l'UAO veut renforcer la participation des femmes et le sentiment d'appartenance dans le domaine des STIM.

| Nombre d'occurrences | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------------------|-----------|-------------|--------------------|
| 7                    | 1         | 16,7        | 16,7               |
| 9                    | 2         | 33,3        | 33,3               |
| 10                   | 1         | 16,7        | 16,7               |
| 11                   | 1         | 16,7        | 16,7               |

Tableau 22 Codes liés aux politiques, pratiques et culture institutionnelles

## UFHB

Les documents de l'UFHB soulignent que les arrangements structurels et la culture académique influencent conjointement la manière dont les femmes vivent les études en STIM. Dans l'analyse par groupe de discussion, le bloc 2 sur l'appartenance et la culture institutionnelle comprend 64 citations codées pour 10 étudiantes, avec une moyenne de 10 références par participante et des valeurs allant de 0 à 16. Cette dispersion indique que, si certaines étudiantes évoquent rarement des questions d'appartenance ou culturelles, d'autres en parlent longuement, suggérant des niveaux très différents d'identification à l'université et à l'environnement des STIM.

Les étudiantes soulignent plusieurs éléments structurels qui peuvent soit renforcer, soit réduire les inégalités. Cela inclut la manière dont les emplois du temps sont organisés, la conception des évaluations et des travaux en laboratoire, ainsi que l'absence de mécanismes clairement définis pour soutenir les étudiantes confrontées à des contraintes particulières. Lorsque les cours et examens sont programmés avec peu de flexibilité, ou lorsque l'accès à certaines opportunités académiques dépend d'arrangements informels, les femmes exerçant de lourdes responsabilités familiales ou financières peuvent avoir particulièrement du mal à y participer pleinement. De plus, les résultats des groupes de discussion montrent que les mécanismes de soutien, bien qu'existants, sont souvent perçus comme fragmentés ou insuffisamment structurés, conduisant de nombreuses étudiantes à s'appuyer principalement sur leurs pairs ou quelques enseignants accessibles.

L'analyse des entretiens converge avec ces résultats. Dans la section sur les politiques, pratiques et culture institutionnelle (GR = 53 citations, N = 5), seulement 20 % des personnes interrogées déclarent pouvoir identifier clairement les politiques institutionnelles spécifiquement axées sur l'égalité des sexes dans les STIM, telles que les campagnes de sensibilisation, les activités de mentorat ou le soutien à la recherche et au leadership des femmes. La grande majorité (environ 80 %) rapporte que les mesures existantes sont limitées, informelles ou, dans certains contextes, pratiquement absentes, et que leur visibilité pour le personnel et les étudiantes est très faible. Les participantes décrivent une culture

académique qui oscille entre une rhétorique de neutralité et un engagement partiel : 40 % caractérisent explicitement cette culture comme marquée par des stéréotypes persistants, une sous-représentation féminine et des efforts qui restent superficiels ou insuffisamment sensibles aux questions du genre. Dans l'ensemble, les données de l'UFHB suggèrent que les arrangements structurels et la culture institutionnelle n'apportent actuellement qu'un soutien partiel aux femmes dans les STIM, et que des actions plus explicites, visibles et coordonnées sont nécessaires pour transformer des initiatives isolées en un environnement véritablement inclusif.

#### iv. Systèmes de soutien, stratégies d'appartenance et d'adaptation informelle

##### UAO

Les données qualitatives montrent que les systèmes de soutien pour les femmes en STIM à l'UAO combinent des mécanismes institutionnels formels avec des stratégies informelles développées par les étudiantes et le personnel. Les acteurs interrogés rapportent l'existence de politiques et de programmes pouvant indirectement soutenir les étudiantes — telles que des initiatives de mentorat, des activités de sensibilisation, des structures d'égalité des chances et des mesures contre la violence basée sur le genre — mais soulignent également que ces mécanismes ne sont pas toujours clairement visibles ou largement accessibles. Environ 50 % des participantes aux interviews estiment que les mécanismes institutionnels liés à l'égalité des sexes souffrent d'une faible visibilité ou d'accessibilité, ce qui limite leur impact pratique sur la vie académique quotidienne.

Du point de vue des étudiantes, l'analyse des groupes de discussion suggère que le sentiment d'appartenance et l'accès au soutien sont répartis de manière inégale. Certaines participantes décrivent des espaces universitaires où elles se sentent reconnues et soutenues, par exemple à travers des relations positives avec certains enseignants, la solidarité entre pairs ou la participation à des initiatives où la présence des femmes dans les STIM est activement encouragée. D'autres rapportent un sentiment d'appartenance plus faible, lié à un contact limité avec des structures de soutien formelles, un manque d'informations sur les services existants, ou des expériences passées de manque de prise au sérieux. Le codage des questions liées à l'appartenance dans le Bloc 2 : POLITIQUES, PRATIQUES ET CULTURE INSTITUTIONNELLES indique que, bien qu'un groupe d'étudiantes affirme fortement sa place dans les STIM, une part non négligeable exprime soit un attachement faible, soit ne l'exprime pas spontanément.

Dans ce contexte, les stratégies d'adaptation informelles jouent un rôle central. De nombreuses étudiantes s'appuient sur leur résilience personnelle, l'entraide, et l'engagement sélectif dans des environnements académiques où elles se sentent relativement en sécurité et valorisées. Elles peuvent

aussi chercher un mentorat informel auprès de professeurs ou membres du personnel compatissants plutôt que de se tourner vers des structures formelles qu'elles perçoivent comme distantes ou opaques. Le personnel interrogé reconnaît que, malgré l'existence d'outils institutionnels, la responsabilité de franchir les obstacles repose encore lourdement sur les étudiantes. L'objectif est de systématiser les preuves d'exclusion ainsi que les leviers potentiels d'un changement transformateur en matière du genre, qui doivent activement rechercher des informations, négocier un soutien et gérer des revendications concurrentes. Dans l'ensemble, les résultats de l'UAO soulignent un décalage entre le potentiel des systèmes de soutien formels et leur utilisation efficace, et soulignent la nécessité de renforcer la communication, l'accessibilité et la coordination afin que les femmes en STIM puissent moins compter sur l'adaptation informelle et davantage sur un soutien structuré et prévisible.

## UFHB

Le groupe de discussion de l'UFHB montre que les systèmes de soutien pour les femmes dans les STIM combinent plusieurs niveaux, mais qui sont perçus comme inégaux et pas toujours bien organisés. Dans le bloc 3 sur le soutien, le codage enregistre 48 citations pour 10 répondantes, avec une moyenne de 6,4 références par participante et des valeurs allant de 0 à 11, ce qui indique que certaines étudiantes mentionnent beaucoup le soutien tandis que d'autres y font à peine référence. L'analyse met en lumière quatre principales sources d'aide : le soutien institutionnel (bourses et subventions), le soutien éducatif (enseignants et accompagnement académique), le soutien par les pairs (amis et camarades de classe) et le soutien familial. Selon l'interprétation, environ 80 % des répondantes appartiennent à des catégories reflétant la présence de ce type de soutien, mais avec des différences significatives d'intensité et de clarté.

Lorsqu'on leur demande vers qui elles se tournent lorsqu'elles ont besoin d'aide, une concentration de réponses dans certaines catégories (4 et 10, qui représentent ensemble environ 60 % des occurrences codées) indique que les étudiantes comptent principalement sur leurs camarades et amis comme premier recours, et sur un nombre limité d'enseignants et de membres de leur famille accessibles pour un soutien moral, et parfois financier. Une petite part de participantes correspond à la catégorie la plus basse (0), ce qui suggère que certaines étudiantes ne savent pas qui contacter ou ignorent les structures formelles de soutien existantes. Ce schéma renforce l'idée que, bien que le soutien existe, il est souvent informel et inégalement réparti, et que la connaissance des mécanismes institutionnels reste partielle.

Le personnel interviewé ajoute une couche supplémentaire à ce tableau. Ils confirment que certaines activités de mentorat, bourses et initiatives de sensibilisation sont en place, mais soulignent également qu'elles ne sont pas toujours explicitement liées aux STIM ou clairement présentées comme des mesures

d'égalité des sexes. Étant donné qu'une minorité des personnes interrogées peut clairement identifier des politiques STIM dédiées au genre, et que 80 % soulignent le manque de visibilité des mécanismes existants, il est probable que de nombreuses étudiantes continuent de s'appuyer principalement sur des stratégies d'adaptation informelles — solidarité entre pairs, résilience personnelle et engagement sélectif avec des enseignants bienveillants — plutôt que sur des parcours institutionnels bien définis. Dans l'ensemble, les données du UFHB suggèrent que renforcer la communication, structurer les offres de soutien et clarifier les points d'accès sont essentiels pour transformer les ressources dispersées en systèmes de soutien fiables et prévisibles pour les femmes en STIM.

## v. Réflexions et propositions pour faire progresser l'égalité des sexes dans les STIM

### UAO

Dans leurs réflexions sur les priorités et les actions futures, tant les étudiantes que les acteurs institutionnels de l'UAO identifient un ensemble de lacunes structurelles qui nécessitent une attention urgente pour promouvoir l'égalité des sexes dans les STIM. Dans la Section 4 : RÉFLEXIONS ET PROPOSITIONS de l'analyse de l'entretien, 66,7 % des participantes (valeurs 6 et 8 dans le codage) soulignent des lacunes structurelles comme principale préoccupation, notamment des politiques institutionnelles peu développées ou fragmentées, un mentorat et des mécanismes de soutien insuffisamment ciblés, et un manque général de sensibilisation systématique aux questions du genre dans l'enseignement et la gouvernance. 16,7 % mettent en avant les besoins pédagogiques, tels que l'adaptation des pratiques pédagogiques et de la dynamique de la classe pour répondre explicitement aux stéréotypes et garantir une participation plus équitable des femmes.

| Nombre d'occurrences | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------------------|-----------|-------------|--------------------|
| 6                    | 2         | 33,3        | 33,3               |
| 8                    | 2         | 33,3        | 33,3               |
| 9                    | 1         | 16,7        | 16,7               |
| 10                   | 1         | 16,7        | 16,7               |

Tableau 23 Références aux écarts et propositions pour l'égalité des genres dans les entretiens à l'UAO

Parallèlement, les répondantes identifient plusieurs initiatives qu'elles jugent prometteuses et méritant d'être renforcées ou étendues. Selon les données issues des entretiens, environ 66,7 % des participantes reconnaissent l'existence d'efforts tels que des programmes de mentorat pour les

étudiantes, des bourses ciblées, et l'intégration progressive des considérations du genre dans les politiques et programmes institutionnels. Toutefois, seulement un tiers de ces contributions fait explicitement référence à des stratégies à grande échelle ou à long terme, révélant un écart entre la reconnaissance des bonnes pratiques et leur projection dans un plan institutionnel global.

Les étudiantes du groupe de discussion formulent également des propositions, allant de l'amélioration de la communication sur les services d'accompagnement et les opportunités, à la création de davantage d'espaces sûrs pour les femmes en STIM, en passant par l'organisation de campagnes de sensibilisation impliquant à la fois les étudiantes et les étudiants.

Concernant l'engagement individuel et au niveau des unités, les entretiens montrent que **83,3 %** des participantes estiment que leur poste ou leur unité peut contribuer d'une manière ou d'une autre à l'avancement de l'égalité des genres en STIM, par exemple à travers la sensibilisation, l'accompagnement des étudiantes, le développement des curricula ou le plaidoyer interne. Néanmoins, seulement **16,7 %** se perçoivent comme disposant d'un réel pouvoir stratégique de décision, ce qui met en évidence des contraintes institutionnelles et structurelles susceptibles de limiter les initiatives personnelles.

Dans l'ensemble, les réflexions et propositions émergentes à l'UAO soulignent qu'il existe à la fois un diagnostic clair des principaux écarts et un réservoir d'idées concrètes — mentorat, bourses, enseignement sensible au genre, visibilité des politiques, environnements d'apprentissage plus sûrs — qui pourraient être mobilisées de manière plus systématique. Pour passer de pratiques prometteuses à un changement durable, les résultats qualitatifs suggèrent la nécessité d'une stratégie institutionnelle plus cohérente, connectant ces initiatives, garantissant des ressources adéquates et veillant à ce que les voix des femmes restent centrales dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des actions en STIM.

## UFHB

Les participantes au groupe de discussion de l'UFHB expriment un fort désir de changement structurel et institutionnel pour améliorer l'équité des genres en STIM. Dans le Bloc 4 consacré aux propositions, le codage enregistre **47** occurrences pour 10 répondantes (moyenne de 8,8 occurrences, plage de 5 à 19), avec **50 %** des participantes concentrées dans la modalité la plus basse (5), et le reste réparti dans des valeurs plus élevées (8, 12, 19). Ce schéma indique que toutes les étudiantes ont formulé au moins une proposition, et qu'une part importante en a formulé plusieurs, parfois ambitieuses.

Selon l'analyse, la priorité pour beaucoup est de **modifier les éléments structurels centraux de l'enseignement des STIM** en intégrant explicitement les préoccupations liées à l'égalité des genres dans les programmes.

Les étudiantes identifient plusieurs axes d'action susceptibles d'avoir un impact tangible. Parmi les propositions à fort impact figurent :

- l'intégration systématique des politiques d'égalité des genres dans les curricula STIM ;
- l'introduction de quotas ou d'objectifs de représentation féminine ;
- la création de modules obligatoires sur le genre et les biais en science ;
- la mise en place de mécanismes de suivi des indicateurs d'équité.

Elles appellent également à des programmes de mentorat structurés spécifiquement destinés aux femmes, à des bourses ciblées et à un soutien financier, à des clubs scientifiques inclusifs, à un accompagnement académique personnalisé, ainsi qu'à des réseaux renforcés de modèles féminins inspirants. Ces idées reflètent à la fois une demande d'engagement institutionnel clair et la reconnaissance que le soutien académique et psychosocial doit être adapté aux expériences des femmes en STIM.

Les personnes interrogées à l'UFHB rejoignent nombre de ces préoccupations et propositions du côté du personnel. Dans la section portant sur les réflexions et leviers d'action, elles soulignent la nécessité de renforcer les politiques institutionnelles, de rendre les initiatives existantes plus visibles, et de développer des pratiques pédagogiques qui contrent activement les stéréotypes et favorisent une participation équilibrée en classe. Les enseignants et chercheurs sont identifiés comme des acteurs clés dans ce processus : les étudiantes attendent d'eux qu'ils adoptent des méthodes d'enseignement inclusives, encouragent explicitement les étudiantes et jouent le rôle de mentors et de modèles positifs.

Dans l'ensemble, les résultats qualitatifs de l'UFHB révèlent une forte convergence entre les étudiantes et personnel sur la nécessité de mesures plus structurées, visibles et ambitieuses — allant de la réforme des curricula et du mentorat à la sensibilisation et à une meilleure communication — pour faire progresser l'égalité des genres en STIM.

### 3.3.3. Réflexions finales

L'analyse des données recueillies à l'Université Alassane Ouattara (UAO) et à l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB), à travers des enquêtes, des entretiens et des groupes de discussion, révèle

un paysage complexe pour les femmes en STIM en Côte d'Ivoire. Bien que certains progrès aient été réalisés, des obstacles structurels, culturels et institutionnels continuent de limiter la participation, la rétention et la réussite des femmes dans les filières en STIM. Cette section synthétise les principaux résultats et présente des recommandations opérationnelles, à la fois générales et spécifiques à chaque institution.

### **i. Recommandations générales pour la Côte d'Ivoire**

Sur la base de l'analyse globale menée dans les deux institutions, les recommandations stratégiques suivantes sont proposées pour promouvoir l'égalité des genres dans l'enseignement des STIM en Côte d'Ivoire :

1. Renforcer les politiques institutionnelles et leur visibilité
  - Formaliser les politiques d'égalité des genres : Établir des politiques institutionnelles explicites et documentées pour soutenir les femmes en STIM, au-delà d'initiatives informelles ou ponctuelles.
  - Améliorer la visibilité et la communication : assurer une large diffusion des dispositifs existants (bourses, mentorat, accompagnement) auprès des étudiantes, du personnel et des partenaires, via des canaux variés.
  - Créer des unités de suivi du genre : mettre en place des bureaux ou unités dédiés au suivi des données ventilées par sexe, au monitoring des progrès et à la mise en œuvre des interventions.
2. Mettre en place des programmes de mentorat structurés
  - Développer des réseaux formels de mentorat : Créer des programmes structurés associant étudiantes et professionnelles expérimentées, enseignantes ou diplômées en STIM.
  - Accroître la visibilité des modèles féminins : promouvoir activement les femmes réussissant en STIM à travers des conférences, témoignages, médias et événements sur les campus.
  - Former les mentors : offrir une formation sur les approches sensibles au genre, la communication inclusive et les stratégies d'accompagnement efficaces.
3. S'attaquer aux barrières culturelles et sociales
  - Combattre les stéréotypes du genre : lancer des campagnes de sensibilisation auprès des étudiantes, familles, communautés et enseignants pour déconstruire l'idée que les STIM sont des domaines masculins.

- Impliquer les familles et communautés : associer parents et leaders communautaires aux initiatives encourageant les filles à s'orienter vers les STIM dès le secondaire.
- Promouvoir une culture de classe inclusive : former les enseignants à la pédagogie sensible au genre, aux stratégies de participation équitable et à la reconnaissance des biais inconscients.

#### 4. Renforcer le soutien financier et académique

- Augmenter les bourses ciblées : proposer des aides financières spécifiquement destinées aux femmes en STIM, en priorité pour les étudiantes issues de milieux vulnérables.
- Renforcer le tutorat académique : offrir un accompagnement personnalisé, des programmes de tutorat entre pairs et des cours de soutien dans les matières difficiles (mathématiques, physique, programmation).
- Fournir des services de soutien psychologique : mettre en place des services accessibles de conseil et de santé mentale pour répondre au stress, à l'isolement et au manque de confiance en soi.

#### 5. Améliorer la rétention et les systèmes de soutien

- Prendre en compte les responsabilités familiales : reconnaître que de nombreuses étudiantes jonglent entre études, tâches domestiques et garde d'enfants ; leur proposer des horaires flexibles et des structures de soutien adaptées.
- Créer des réseaux de soutien entre pairs : mettre en place et formaliser des associations estudiantines, clubs féminins et réseaux de solidarité.
- Mettre en place des systèmes d'alerte précoce : développer des mécanismes pour identifier les étudiantes à risque d'abandon et proposer des interventions ciblées.

#### 6. Favoriser des environnements académiques inclusifs

- Promouvoir une participation équitable en classe : encourager les enseignants à impliquer activement les étudiantes dans les discussions, travaux de groupe et rôles de leadership.
- Lutter contre la discrimination et le harcèlement : établir des mécanismes de signalement clairs et des politiques de tolérance zéro pour les propos sexistes, comportements discriminatoires et traitements inégaux.
- Diversifier les pratiques pédagogiques : intégrer des applications concrètes, des apprentissages collaboratifs et des projets pratiques adaptés à divers styles d'apprentissage.

## 7. Construire des partenariats nationaux et régionaux

- Créer des réseaux interuniversitaires : favoriser la collaboration entre l'UAO, l'UFHB et d'autres institutions ivoiriennes pour partager les bonnes pratiques, ressources et initiatives réussies.
- Impliquer les entreprises et les employeurs : établir des partenariats avec le secteur privé pour offrir des stages, des conseils de carrière et des opportunités d'emploi aux diplômées en STIM.
- Mobiliser l'expertise internationale : tirer parti du transfert de connaissances des partenaires européens (UBU, IPL) dans le cadre du projet ELEVATE-WISE pour adapter des méthodologies éprouvées au contexte ivoirien.

Les résultats issus de l'UAO et de l'UFHB dressent un tableau à la fois marqué par d'importants défis et porteur d'opportunités prometteuses. Si les stéréotypes du genre, les lacunes institutionnelles et les barrières culturelles persistent, on observe également une forte prise de conscience chez les acteurs, une demande claire de changement de la part des étudiantes, ainsi que l'existence de bonnes pratiques pouvant être renforcées et étendues.

Les recommandations présentées offrent une feuille de route permettant aux deux institutions de passer de la prise de conscience à l'action, en transformant l'environnement d'apprentissage des STIM en un espace qui soutient, valorise et autonomise réellement les femmes. La réussite exigera un engagement durable, des ressources adéquates, des partenariats intersectoriels, ainsi qu'un suivi et une adaptation continus.

Grâce au projet ELEVATE-WISE et au-delà, l'UAO et l'UFHB ont l'opportunité de devenir des institutions pionnières dans la promotion de l'égalité des genres en STIM en Côte d'Ivoire et en Afrique de l'Ouest, en créant un modèle susceptible d'inspirer et de guider d'autres établissements de la région.

### ii. Résultats spécifiques pour l'UAO

Profil institutionnel et représentation du genre :

- Les étudiantes sont sous-représentées dans les filières en STIM à l'UAO, en particulier en ingénierie et en informatique.
- Celles qui s'y inscrivent démontrent de solides performances académiques et une grande résilience, réussissant souvent malgré de multiples obstacles.
- Les stéréotypes du genre continuent d'influencer les choix de filières, les STIM étant perçues comme des domaines masculins.

### Barrières perçues

- **Expériences hétérogènes** : 70 % des répondantes mentionnent peu ou pas d'obstacles, tandis que 20 % rapportent des expériences intenses de discrimination et de découragement.
- **Organisation et gestion du temps** : 27,3 % évoquent des difficultés à gérer leurs emplois du temps, conciliant exigences académiques et responsabilités domestiques.
- **Visibilité et reconnaissance** : Les étudiantes se disent moins visibles lors des discussions en classe, des séances de questions-réponses et dans les réseaux académiques informels.

### Sentiment d'appartenance

- **Faible appartenance institutionnelle** : 60 % expriment un faible sentiment d'appartenance aux structures universitaires, suggérant un manque de reconnaissance et d'intégration.
- **Influence variable de la culture entre pairs** : 40 % ressentent un fort sentiment d'appartenance, indiquant l'existence de réseaux de soutien, mais non généralisés.

### Systèmes de soutien

- **Soutien universel mais inégal** : toutes les répondantes reconnaissent l'existence d'un soutien, mais 70 % le jugent occasionnel ou insuffisant.
- **Réseaux informels** : les étudiantes s'appuient fortement sur leurs pairs, familles et voisins plutôt que sur des mécanismes institutionnels structurés.
- **Demande de soutien formel** : forte demande pour un mentorat structuré, des services psychologiques, du tutorat académique et des aides financières.

### Propositions de changement

- **Réformes structurelles prioritaires** : 50 % identifient un changement structurel essentiel, le plus souvent l'accès équitable aux ressources et la mise en place de politiques sensibles au genre.
- **Recommandations variées** : 50 % proposent entre 2 et 5 initiatives concrètes, incluant mentorat féminin, programmes de sensibilisation, réseaux de pairs et bourses ciblées.
- **Engagement des enseignants** : toutes soulignent la nécessité pour les enseignants d'adopter des pratiques plus inclusives, de fournir des retours constructifs et de jouer un rôle d'alliés.

### Entretiens avec les acteurs institutionnels

- **Situation fragile reconnue** : 66,7 % décrivent la participation des femmes en STEM comme délicate, marquée par une sous-représentation persistante et une participation inégale en classe.
- **Politiques institutionnelles limitées** : 66,7 % reconnaissent l'existence de certaines politiques, mais 50 % signalent leur faible visibilité et accessibilité.

- **Culture académique neutre** : 50 % décrivent une culture académique marquée par des stéréotypes du genre et un engagement partiel envers l'égalité.
- **Priorisation des lacunes structurelles** : 66,7 % identifient l'insuffisance des politiques, le manque de sensibilisation et l'absence de mentorat comme besoins urgents.

## ii. Résultats spécifiques pour l'UFHB

Profil institutionnel et dynamiques du genre :

- L'UFHB compte des acteurs institutionnels variés impliqués dans l'enseignement des STIM dont 40 % occupent des postes de responsabilité intermédiaire ou élevée.
- **Perceptions contrastées** : 60 % estiment que la participation des femmes en STIM est globalement faible, tandis que 20 % jugent la situation structurellement défavorable.
- **Progrès limités** : 80 % considèrent que les changements en matière d'inscription et d'engagement restent modestes sans transformation structurelle.

Barrières identifiées

- **Obstacles répandus** : 90 % rapportent des barrières fréquentes et importantes, incluant stéréotypes, manque de modèles féminins, discrimination, faible confiance en soi et accès limité aux ressources.
- **Problèmes de visibilité** : Les étudiantes sont moins visibles en classe (20 %) et surtout dans les réseaux informels et espaces décisionnels (10 %).
- **Découragement fréquent** : 40 % rapportent un fort découragement lié à la sous-estimation de leurs compétences, aux échecs académiques non accompagnés et à l'isolement dans des groupes masculins.

Sentiment d'appartenance

- **Forte variabilité** : Les scores d'appartenance présentent la moyenne la plus élevée (10,00) mais aussi la plus grande dispersion (SD 5,715), révélant de fortes inégalités d'intégration.
- **Structures universitaires ambivalentes** : 80 % estiment que les structures universitaires jouent un rôle ambivalent, parfois renforçant les inégalités faute de politiques sensibles au genre.
- **Pressions culturelles** : 60 % subissent des pressions culturelles liées à la perception masculine des STIM et aux attentes familiales limitant leur engagement.
- **Culture de pairs positive** : 70 % rapportent un effet positif de la culture entre pairs grâce à l'inclusion informelle et au soutien mutuel.

## Systèmes de soutien

- **Soutien existant mais non structuré** : 80 % mentionnent une forme de soutien (institutionnel, éducatif, familial, entre pairs), mais perçue comme inégale.
- **Dépendance aux pairs et à la famille** : 60 % se tournent principalement vers leurs camarades, leurs amis et familles, révélant des mécanismes institutionnels limités.
- **Forte demande d'amélioration** : 50 % expriment un besoin clair de mentorat, de conseil, de bourses ciblées, de clubs scientifiques et de réseaux de modèles féminins.

## Propositions de changement

- **Priorité à la réforme structurelle** : 50 % identifient l'intégration systématique des politiques d'égalité des genres comme changement essentiel.
- **Initiatives à fort impact** : 40 % demandent un mentorat structuré, des bourses ciblées, des réseaux de femmes scientifiques et des formations contre les stéréotypes.
- **Attentes envers les enseignants** : 50 à 80 % attendent des enseignants et chercheurs qu'ils adoptent des méthodes inclusives, encouragent la participation féminine et jouent un rôle de mentors.

## Entretiens avec les acteurs institutionnels

- **Politiques institutionnelles faibles** : 80 % perçoivent un manque de politiques structurées pour l'égalité des genres en STIM.
- **Faible visibilité des mesures existantes** : 80 % soulignent que les mécanismes sont peu visibles et mal intégrés dans la culture académique.
- **Facteurs facilitateurs limités** : seuls 20 % reconnaissent quelques facteurs facilitants (soutien familial, motivation), tandis que 60 % insistent sur les barrières structurelles et culturelles.
- **Large conscience des besoins** : 80 % reconnaissent des lacunes importantes, notamment l'absence de mécanismes formels, de mentorat structuré et de visibilité des modèles féminins.
- **Faible capacité d'action stratégique** : seuls 20 % se perçoivent comme ayant une réelle capacité d'action stratégique en raison de barrières institutionnelles.

## 4. Annexes

---

### 4.1. Conception de l'enquête

L'enquête est élaborée à partir de cadres interdisciplinaires issus des études du genre, de la sociologie de l'éducation et de la psychologie du développement de carrière. Les variables et items sont sélectionnés afin de saisir à la fois les facteurs structurels et les expériences individuelles, notamment la confiance académique des étudiantes, leur accès au soutien institutionnel et leurs perceptions d'inclusion. Cette conception répond directement aux constats empiriques concernant la sous-représentation persistante des femmes dans les filières en STIM au sein des universités africaines.

Un ancrage théorique central est la Social Cognitive Career Theory (SCCT) (Lent, Brown & Hackett, 1994), qui explique comment les choix académiques et professionnels sont façonnés par l'interaction entre l'auto-efficacité, les attentes de résultats et les soutiens ou obstacles perçus. Ce modèle est particulièrement pertinent pour analyser la manière dont la culture institutionnelle et les dynamiques interpersonnelles influencent la persévérance des étudiantes en STIM (Zeldin & Pajares, 2000 ; Wang & Degol, 2017 ; Morrell et al., 2020).

L'enquête s'appuie également sur le cadre d'autonomisation du genre de Kabeer (1999), notamment dans ses adaptations par des chercheuses féministes africaines dans l'enseignement supérieur (Mama & Okeke, 2014 ; Morley et al., 2006). Ce cadre conçoit l'autonomisation comme une combinaison d'accès, d'agence et d'accomplissement, et oriente les variables liées au soutien institutionnel, à l'autonomie dans les choix éducatifs et à la capacité à naviguer dans les barrières institutionnelles.

Des questions ouvertes sont incluses afin de permettre aux participantes d'exprimer leurs expériences et priorités avec leurs propres mots, évitant ainsi des catégories prédéfinies susceptibles de masquer des dynamiques contextuelles spécifiques. La structure de l'enquête suit une logique thématique claire ;

- a) La première section recueille les données sociodémographiques et le parcours académique ;
- b) La deuxième section explore la motivation académique et l'orientation professionnelle ;
- c) La troisième section traite de l'auto-efficacité et du sentiment d'appartenance institutionnelle ;
- d) La quatrième section examine les barrières structurelles et interpersonnelles à la persévérance ;

- e) La cinquième section cartographie les systèmes de soutien institutionnels et leur efficacité perçue ;
- f) La sixième section invite à des réflexions et propositions formulées par les participantes.

## Directives de collecte des données

Le processus de collecte des données est standardisé entre les institutions partenaires, avec des adaptations limitées aux contextes administratifs et linguistiques locaux. Conformément au cadre méthodologique du projet, toutes les enquêtes sont administrées **en ligne** afin d'assurer comparabilité, accessibilité et intégrité des données. La plateforme recommandée est **Microsoft Forms**, qui permet une collecte sécurisée, structurée, multilingue et centralisée. Chaque institution coordonne l'accès et l'accompagnement nécessaires pour garantir que les étudiantes puissent compléter l'enquête, y compris via des sessions dédiées ou des points d'assistance.

La population-cible est constituée d'étudiantes de premier cycle inscrites dans des programmes en STIM dans les quatre universités africaines partenaires. Comme spécifié dans la Tâche 2.4 du plan de travail, la taille d'échantillon attendue est d'au moins **30 répondantes par institution**, soit un total minimal de **120 réponses complètes**. Cet échantillon n'a pas vocation à être statistiquement représentatif au niveau national ou institutionnel. Il vise plutôt à fournir des données de base riches et stratifiées pour une analyse comparative et la conception de programmes. Lorsque pertinent, l'échantillon peut inclure intentionnellement un nombre plus élevé d'étudiantes issues de filières en STIM moins représentées ou de niveaux académiques spécifiques. Cette technique, appelée **sur-échantillonnage**, garantit une représentation suffisante de ces groupes et permet des comparaisons significatives.

Le cadre éthique guidant l'enquête repose sur les principes de participation volontaire, consentement éclairé, anonymat et protection des données. Chaque questionnaire comporte une introduction explicitant clairement l'objectif de la recherche, son caractère volontaire, le droit de se retirer à tout moment et les garanties de confidentialité. Aucune donnée personnelle identifiable n'est collectée, et les données brutes sont stockées sur des plateformes sécurisées et à accès restreint pendant toute la durée de l'analyse. L'équipe de recherche reconnaît que certains sujets — discrimination, abandon, précarité financière — peuvent être sensibles. Pour cette raison, la conception de l'enquête évite les formulations intrusives ou potentiellement déclenchantes, et les questions ouvertes sont facultatives. En cas de détresse ou d'inconfort, les points focaux locaux peuvent orienter les participantes vers les services institutionnels appropriés (ex. : services de conseil étudiant, bureaux genre), conformément aux protocoles de chaque université.

Les données collectées sont utilisées exclusivement à des fins de recherche et de développement de programmes dans le cadre du projet ELEVATE-WISE. Les résultats agrégés alimenteront le **Livrable 2.1 (Rapport d'analyse des besoins)** ainsi que les activités des Lots de travail 3, 4 et 6. La conception et les procédures de mise en œuvre sont examinées en interne par l'équipe de coordination du consortium et sont alignées sur les normes éthiques définies dans l'Accord de subvention.

## Contenu de l'enquête

Le contenu développé pour l'enquête étudiante est présenté ci-dessous, tel qu'il est structuré pour une mise en œuvre harmonisée entre les institutions partenaires :

**Note :** *Vous êtes invitée à participer à une enquête de recherche menée dans le cadre du projet **ELEVATE-WISE**, qui explore les expériences des femmes dans l'enseignement supérieur en STIM en Afrique subsaharienne. L'objectif est de mieux comprendre les défis, motivations et systèmes de soutien qui influencent les parcours académiques et professionnels dans les domaines en STIM. Votre participation est entièrement volontaire. Vous pouvez arrêter à tout moment sans justification. Vos réponses n'auront aucune conséquence pour vous. L'enquête ne collecte aucune information personnelle telle que votre nom, numéro d'étudiante ou adresse e-mail. Toutes les réponses seront strictement confidentielles et analysées de manière anonyme. Les données seront stockées de manière sécurisée et accessibles uniquement aux membres autorisés de l'équipe de recherche. En poursuivant l'enquête, vous confirmez avoir lu ces informations et consenti à y participer.*

## SECTION 1 – Profil académique et sociodémographique

### 1. Quel est le niveau d'études le plus élevé atteint par vos parents ou tuteurs ? Mère ou tutrice :

- ☐ Aucune instruction
- ☐ Enseignement primaire
- ☐ Enseignement secondaire
- ☐ Formation technique/professionnelle
- ☐ Diplôme universitaire
- ☐ Diplôme de troisième cycle
- ☐ Je ne sais pas

**Père ou tuteur :**

- ☐ Aucune instruction
- ☐ Enseignement primaire
- ☐ Enseignement secondaire
- ☐ Formation technique/professionnelle
- ☐ Diplôme universitaire
- ☐ Diplôme de troisième cycle
- ☐ Je ne sais pas

**2. Âge :** \_\_\_\_\_

**3. Universités :**

- ☐ UFHB (Côte d'Ivoire)
- ☐ UAO (Côte d'Ivoire)
- ☐ UNICV (Cap-Vert)
- ☐ SCC (Cap-Vert)
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

**4. Année d'étude :**

- ☐ 1ère
- ☐ 2ème
- ☐ 3ème
- ☐ 4ème
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

**5. Domaine d'étude :**

Quel est votre principal domaine d'étude dans les STIM ? Veuillez choisir l'option la plus appropriée.

- ☐ Génie civil

- ☐ Génie mécanique
- ☐ Génie électrique/électronique
- ☐ Informatique / TIC
- ☐ Mathématiques
- ☐ Physique
- ☐ Chimie
- ☐ Biologie
- ☐ Sciences de l'environnement
- ☐ Sciences agricoles
- ☐ Sciences de la santé (ex. biomédical, pharmacie, soins infirmiers)
- ☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**6.S'agissait-il de votre premier choix de formation ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Pas sûr(e)

**7.Avez-vous participé à un programme de sensibilisation ou de soutien en STIM ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

**8.Vous vivez :**

- ☐ Sur le campus
- ☐ Hors campus
- ☐ Chez votre famille

## SECTION 2 – Motivations et aspirations professionnelles

**1. Quels sont les principaux facteurs qui ont influencé votre décision de poursuivre des études en STIM ? (Veuillez sélectionner jusqu'à trois (3) options)**

- ☐ Intérêt personnel
- ☐ Bonnes perspectives d'emploi
- ☐ Encouragement d'un enseignant ou mentor
- ☐ Influence ou attentes familiales
- ☐ Opportunité de bourse
- ☐ Accès limité à d'autres filières ou carrières
- ☐ Accessibilité du programme
- ☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**2. Pensez-vous avoir eu un réel choix dans la sélection de votre domaine d'étude ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Partiellement

**3. À quel point vous sentez-vous confiante quant à votre avenir académique dans ce domaine ?**

- ☐ Très confiante
- ☐ Assez confiante
- ☐ Neutre
- ☐ Peu confiante
- ☐ Pas du tout confiante

**4. Quelles sont vos aspirations académiques ou professionnelles après l'obtention de votre diplôme ?**

- ☐ Master ou doctorat dans le même domaine
- ☐ Travailler dans une profession liée aux STIM

☐ Changer de domaine

☐ Travailler à l'étranger

☐ Je ne sais pas

☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

### SECTION 3 – Auto-efficacité et climat institutionnel

| Affirmation                                                                                       | Tout à fait<br>d'accord  | D'accord                 | Neutre                   | Pas<br>d'accord          | Pas du tout<br>d'accord  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Je me sens confiante dans ma capacité à réussir mes cours en STIM                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Je me sens à l'aise pour poser des questions en classe                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Je me sens respectée par les professeurs et enseignants                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Je me sens souvent isolée ou exclue dans mon environnement académique                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Je vois des personnes comme moi (genre, origine) représentées dans le corps enseignant en STIM | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) La majorité de mes camarades en STIM sont des hommes                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Je me sens soutenue par mes enseignants et camarades                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Je ressens un fort sentiment d'appartenance à mon département ou programme d'études            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Pensez-vous que votre genre a influencé votre expérience en tant qu'étudiante en STIM ?**

☐ Oui      ☐ Non      ☐ Pas sûr(e)

**Si oui, de quelle manière ? (réponse ouverte)**

---

---

---

---

## SECTION 4 – Obstacles et risques d’abandon

### 1. Avez-vous déjà sérieusement envisagé d’abandonner votre programme d’études en STIM ?

- ☐ Oui      ☐ Non      ☐ Préfère ne pas répondre

#### Si oui, quelles en étaient les principales raisons ? (Sélectionnez jusqu’à trois (3) options)

- ☐ Difficultés académiques  
☐ Problèmes financiers  
☐ Manque de motivation ou d’intérêt  
☐ Discrimination ou exclusion  
☐ Responsabilités familiales  
☐ Manque de soutien institutionnel  
☐ Santé mentale ou stress  
☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

### 2. Quels types de défis avez-vous rencontrés en tant que femme en STIM ? (Sélectionnez toutes les options pertinentes)

- ☐ Commentaires ou comportements sexistes  
☐ Traitement inégal par les professeurs ou le personnel  
☐ Manque de mentors ou modèles féminins  
☐ Pression ou découragement familial  
☐ Sentiment d’isolement ou de décalage  
☐ Difficulté à concilier études et tâches domestiques  
☐ Aucun des éléments ci-dessus  
☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

### 3. Selon vous, quels sont les principaux obstacles qui freinent la réussite des femmes en STIM dans votre université ?

- ☐ Stéréotypes du genre et attentes culturelles
- ☐ Accès limité à des mentors ou modèles féminins
- ☐ Environnement de classe ou de laboratoire discriminatoire
- ☐ Manque de pratiques pédagogiques sensibles au genre
- ☐ Responsabilités familiales ou de soins
- ☐ Pression financière
- ☐ Faible confiance en soi ou manque d'encouragement
- ☐ Politiques institutionnelles faibles en matière d'équité des genres
- ☐ Dynamiques entre pairs ou exclusion sociale
- ☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

## SECTION 5 – Systèmes de soutien et recommandations étudiantes

### 1. Avez-vous reçu une forme de soutien durant vos études en STIM ?

- ☐ Oui      ☐ Non      ☐ Pas sûr(e)

#### Si oui, quel type de soutien avez-vous reçu ?

- ☐ Tutorats académiques ou cours supplémentaires
- ☐ Mentorat par des enseignants ou professionnels
- ☐ Aide financière ou bourses d'études
- ☐ Soutien psychologique ou bien-être
- ☐ Soutien de pairs ou associations étudiantes
- ☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

### 2. Comment évaluez-vous l'utilité des systèmes de soutien disponibles ?

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Je n'ai utilisé aucun service de soutien

**3. Seriez-vous intéressée par un programme de mentorat ou de soutien entre pairs spécifiquement pour les femmes en STIM ?**

☐ Oui ☐ Non ☐ Peut-être

**Si oui ou peut-être, quel rôle préféreriez-vous ?**

☐ Mentorée (recevoir du soutien et des conseils)  
☐ Mentor (soutenir d'autres étudiantes)  
☐ Je ne sais pas encore

**4. À quel point estimez-vous que votre institution est inclusive en matière du genre ? (1 = Pas du tout inclusive ; 5 = Totalelement inclusive)**

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

**5. Selon vous, que pourrait faire votre université pour mieux soutenir les femmes en STIM ? (réponse ouverte)**

---

---

---

---

## SECTION 6 – Réflexions finales

**1. Y a-t-il un enseignant, professeur ou membre du personnel académique, que vous considérez comme un modèle ?**

☐ Oui ☐ Non ☐ Pas sûr(e)

**Si oui, quel est son genre ?**

☐ Femme ☐ Homme ☐ Préfère ne pas répondre

**Vous pouvez également expliquer brièvement pourquoi vous considérez cette personne comme un modèle (optionnel) :**

**2. Souhaiteriez-vous partager autre chose concernant votre expérience en tant que femme en STIM dans votre université ? (Optionnel – réponse ouverte)**

---

---

---

---

## Recommandations pour l'évaluation

L'analyse des données d'enquête collectées dans le cadre de la Tâche 2.4 repose sur une approche méthodologique mixte, intégrant des techniques statistiques descriptives et un codage thématique qualitatif afin d'assurer une interprétation complète des réponses structurées et narratives. Cette stratégie à double entrée correspond à l'architecture hybride de l'outil, qui combine des questions fermées et ouvertes.

Les données quantitatives sont traitées à l'aide de tableurs et de logiciels d'analyse statistique (par exemple Excel), permettant la production de statistiques descriptives désagrégées selon des variables clés telles que l'établissement, le domaine d'étude, l'année d'inscription et l'accès aux mécanismes de soutien. Lorsque pertinent, des tableaux croisés et des analyses de corrélation sont réalisés pour explorer d'éventuelles associations — par exemple entre la confiance académique et l'accès au mentorat, ou entre l'intention d'abandon et les responsabilités familiales.

L'analyse utilise des indicateurs basés sur les fréquences et des mesures agrégées (par exemple les scores moyens d'auto-efficacité par institution), visualisés sous forme de tableaux et de graphiques comparatifs dans le Livrable 2.1. En parallèle, les réponses qualitatives sont analysées à travers un codage thématique inductif. Un cadre de codage est élaboré à partir des dimensions analytiques centrales de l'enquête — notamment les obstacles institutionnels, les systèmes de soutien, les perceptions d'inclusion et les aspirations académiques — puis affiné de manière itérative pour intégrer les sous-thèmes émergents. Le codage est réalisé manuellement ou à l'aide de logiciels qualitatifs.

La synthèse thématique vise à identifier les tendances récurrentes, les perspectives atypiques et les éventuelles lacunes dans les dispositifs institutionnels, avec des citations anonymisées sélectionnées pour illustrer les principaux résultats et refléter la diversité des points de vue des étudiantes. Les résultats de l'enquête sont triangulés avec les données qualitatives issues des entretiens et des groupes de discussion afin de renforcer la profondeur analytique et la robustesse contextuelle. Cette

triangulation soutient la mise en œuvre structurée des Tâches 2.5 et 2.6, permettant des évaluations comparatives des besoins entre institutions et pays partenaires.

Toutes les données sont anonymisées conformément aux normes éthiques de la recherche, et l'analyse est menée en collaboration avec les équipes de recherche institutionnelles sous la direction du responsable du WP2, garantissant une sensibilité contextuelle, une transparence méthodologique et une cohérence intersites.

## Références

- Kabeer, N. (1999). *Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment*. Development and Change, 30(3), 435–464. <https://doi.org/10.1111/14677660.00125>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance*. Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Mama, A., & Okeke, C. (2014). *Feminist parenting and its significance for African feminist thought and practice*. In S. Arnfred & A. Mama (Eds.), *Feminist Africa 19 – Pan-Africanism and Feminism* (pp. 66–84). African Gender Institute.
- Morley, L., Leach, F., & Lugg, R. (2006). *Democratising higher education in Ghana and Tanzania: Opportunity structures and social inequalities*. International Journal of Educational Development, 29(1), 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.03.001>
- Morrell, R., Dube, N., & Elias, M. J. (2020). *Resisting marginalisation: Women in African science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. Gender and Education, 32(7), 893–910. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1651384>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2017). *Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions*. Educational Psychology Review, 29(1), 119–140. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x>
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). *Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers*. American Educational Research Journal, 37(1), 215–246. <https://doi.org/10.3102/00028312037001215>

## 4.2. Conception des entretiens

Les entretiens semi-directifs ont été élaborés pour compléter l'enquête étudiante en capturant les perspectives institutionnelles sur les dynamiques du genre dans l'enseignement supérieur des STIM. Alors que l'enquête recueille des données individuelles auprès des étudiantes, les entretiens se concentrent sur les perspectives organisationnelles, permettant au projet d'examiner comment les

structures académiques, les processus décisionnels et les pratiques institutionnelles favorisent ou entravent la participation et la progression des femmes en STIM.

La conception du guide d'entretien s'appuie sur la **théorie institutionnelle féministe**, qui conceptualise les universités comme des organisations genrées façonnées non seulement par des politiques formelles, mais aussi par des normes informelles, des rapports de pouvoir et des routines quotidiennes (Acker, 1990 ; Morley, 2006 ; Chappell & ylen, 2013).

L'entretien est structuré pour susciter des réflexions situées sur la manière dont le genre opère à travers les politiques, les pratiques et les discours. Il est composé de quatre grands blocs thématiques :

### **1. Profil professionnel et rôle institutionnel**

Cette première section situe la répondante dans la structure organisationnelle, en recueillant des informations contextuelles et positionnelles permettant d'interpréter son point de vue.

### **2. Perceptions de la participation des femmes en STIM**

Cette section invite les répondantes à réfléchir aux tendances d'inscription, aux trajectoires étudiantes, aux inégalités observées, ainsi qu'aux progrès ou stagnations perçus au fil du temps.

### **3. Mécanismes et pratiques institutionnels**

Les questions portent ici sur les politiques formelles (ex. : plans d'équité, programmes de mentorat, outils de suivi) et les dynamiques informelles (ex. : culture départementale, attentes genrées, résistances au changement). Cette dimension s'inspire de l'accent mis par l'institutionnalisme féministe sur l'interaction entre règles visibles et invisibles.

### **4. Réflexions et propositions**

La dernière section est prospective : elle demande aux répondantes d'identifier les lacunes, de proposer des améliorations et de partager des exemples de bonnes pratiques. Cette orientation participative s'aligne sur l'objectif du projet, qui vise à ancrer le changement institutionnel dans les savoirs vécus des acteurs.

## **Directives de collecte des données**

Chaque université partenaire doit mener **au minimum cinq entretiens semi-directifs** avec des acteurs institutionnels dont les rôles sont pertinents pour les dynamiques du genre dans l'enseignement des STIM.

Les profils suivants sont recommandés afin de couvrir les dimensions académiques et administratives :

1. **Un responsable académique** (Doyen, Vice-recteur, Directeur de programme), capable d'apporter un éclairage sur les priorités institutionnelles, la gouvernance et la prise de décision stratégique.
2. **Un enseignant-chercheur senior en STIM**, ayant une expérience directe de l'enseignement et de l'encadrement, pouvant décrire les dynamiques académiques quotidiennes, la culture départementale et la progression des étudiantes.
3. **Un représentant d'un bureau du genre ou inclusion**, le cas échéant, pouvant commenter les politiques institutionnelles, les initiatives d'équité et les défis de mise en œuvre.

Avant chaque entretien, les participantes doivent recevoir une brève explication des objectifs du projet et donner leur **consentement éclairé**, qui précise leurs droits concernant la participation, l'utilisation des données et la confidentialité. Les entretiens peuvent être réalisés en présentiel ou en ligne et doivent durer environ **45 à 75 minutes**.

Lorsque possible, les entretiens doivent être **enregistrés**. Dans tous les cas, l'enquêteur doit produire une **transcription complète** ou un **résumé détaillé anonymisé**.

**Note :** Chaque participant au Focus Group doit signer le formulaire d'autorisation d'image disponible dans le répertoire Teams : ELEVATE-WISE\_image\_permission.docx. Sans ce document signé, il est interdit d'enregistrer la session ou d'inclure la contribution du participant dans l'analyse. Chaque université est responsable de l'enregistrement, de la transcription et de la traduction anglaise de la session.

Une **fiche de métadonnées** doit être soumise pour chaque entretien, incluant :

- a) Date et durée
- b) Langue utilisée
- c) Rôle institutionnel du répondant (sans nom)

Toutes les données doivent être **anonymisées** avant analyse et partagées de manière sécurisée avec l'équipe de coordination du WP2, conformément aux directives de gestion des données du projet.

Conformément au caractère à distance de la collecte des données, le consentement éclairé pour les entretiens sera obtenu **oralement** au début de chaque session, plutôt que par un formulaire signé. Les enquêteurs fourniront une brève explication des objectifs de l'étude, préciseront que la participation est

volontaire et confirmeront que les participantes ont le droit de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer à tout moment. Le consentement sera ensuite enregistré de l'une des deux manières suivantes : si l'entretien est enregistré, le consentement verbal de la participante sera capturé au début de l'enregistrement. Si aucun enregistrement n'est réalisé, l'enquêteur consignera manuellement le consentement oral dans un registre sécurisé.

Cette procédure est standard dans l'ensemble des institutions participantes et garantit le respect des exigences éthiques tout en s'adaptant aux formats numériques.

## **Contenu des entretiens**

La section suivante présente le contenu recueilli lors des entretiens.

### ***Rôle institutionnel et profil***

- 1) Quel est votre poste actuel et quelles sont vos principales responsabilités ?
- 2) Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ou travaillez-vous dans cette unité ?
- 3) De quelles manières votre rôle est-il lié à l'enseignement des STIM ou au soutien aux étudiantes ?

### ***Perceptions du genre et de la participation en STIM***

1. Comment décririez-vous la situation actuelle des étudiantes en STIM dans votre institution ?
2. Avez-vous observé des changements au fil du temps en termes d'inscription, de performance ou d'engagement en classe en STIM ?
3. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles ou facteurs facilitants pour les femmes poursuivant des études en STIM ici ?

### ***Politiques, pratiques et culture institutionnelles***

1. Existe-t-il des politiques ou programmes institutionnels spécifiquement dédiés à l'égalité des genres en STIM ?
2. Quelle est leur visibilité ou accessibilité pour le personnel et les étudiantes ?
3. Comment décririez-vous la culture académique ou départementale en matière de dynamiques du genre ?
4. Comment les questions du genre sont-elles abordées, le cas échéant, dans votre domaine de travail ?

## Réflexions et propositions

1. Selon vous, quelles sont les lacunes ou besoins les plus urgents pour promouvoir l'égalité des genres en STIM ?
2. Pouvez-vous identifier des initiatives ou pratiques réussies qui devraient être renforcées ou étendues ?
3. Quel rôle votre unité ou votre poste pourrait-il jouer dans l'avancement de l'équité des genres ?

## Évaluations et Recommandations pour l'analyse

L'analyse des données d'entretien recueillies dans le cadre de la Tâche 2.4 suivra une approche qualitative interprétative fondée sur l'analyse thématique de contenu. Étant donné la nature semi-structurée de l'outil, le processus analytique combinera des stratégies de codage **déductif** et **inductif**.

Les **codes déductifs** seront dérivés des thèmes centraux du guide d'entretien : positionnement institutionnel, perceptions de la participation des femmes en STIM, mécanismes formels et informels d'inclusion/exclusion, réflexions stratégiques. Les **codes inductifs** permettront de capturer des éléments contextuels et des thèmes émergents non prévus initialement.

Les données seront transcrites ou résumées dans des notes détaillées, selon les capacités locales et les protocoles de consentement. Le codage sera réalisé à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative (SPSS ou équivalent). Un **codebook partagé** sera élaboré par l'équipe WP2 pour assurer la cohérence inter-codeurs, tout en laissant aux équipes nationales la possibilité d'adapter certaines catégories.

Des **matrices thématiques** seront construites pour organiser les résultats horizontalement (par thème) et verticalement (par institution), permettant des comparaisons inter-sites tout en respectant les spécificités locales.

Une attention particulière sera portée aux **stratégies discursives** par lesquelles les acteurs institutionnels construisent les enjeux du genre — qu'ils les perçoivent comme des problèmes systémiques, des déficits individuels ou des priorités stratégiques.

Les données d'entretien seront **triangulées** avec les résultats de l'enquête étudiante et des focus groups afin de produire une compréhension multidimensionnelle des contextes institutionnels. Toutes les

procédures respecteront les protocoles éthiques du projet, incluant l'anonymisation des données, le stockage sécurisé des transcriptions et l'obtention du consentement éclairé avant la collecte.

## Références

- Acker, J. (1990). *Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations*. *Gender & Society*, 4(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Morley, L. (2006). *Hidden transcripts: The micropolitics of gender in Commonwealth universities*. *Women's Studies International Forum*, 29(6), 543–551. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2006.10.007>
- Chappell, L., & Waylen, G. (2013). *Gender and the hidden life of institutions*. *Public Administration*, 91(3), 599–615. <https://doi.org/10.1111/padm.12006>

## 4.3. Conception du Groupe de Discussion

L'outil de focus group est conçu pour générer des analyses collectives sur les dimensions culturelles, pédagogiques et institutionnelles qui influencent la participation à l'enseignement supérieur en STIM, en accordant une attention particulière à la manière dont ces dynamiques affectent les femmes. En tant que méthode qualitative, le focus group complète les données individuelles recueillies par les enquêtes et les entretiens en permettant une réflexion collective sur les expériences partagées, les tensions et les récits institutionnels. Cette approche s'inscrit dans les traditions de recherche participative et féministe, qui considèrent la connaissance comme socialement construite et co-produite à travers le dialogue.

***Chaque focus group explorera quatre domaines thématiques :***

- 1. Participation et sentiment d'appartenance dans les environnements en STIM :** dynamiques de classe, relations entre pairs, cultures disciplinaires, visibilité.
- 2. Perceptions du soutien institutionnel :** politiques formelles, accès aux services, réactivité face aux défis spécifiques au genre.
- 3. Normes informelles et interactions quotidiennes :** règles implicites, stéréotypes, déséquilibres de pouvoir, expériences d'inclusion ou d'exclusion.
- 4. Propositions pour le changement institutionnel :** besoins, priorités, recommandations concrètes.

## Directives de collecte des données

Chaque université partenaire doit organiser **au minimum un focus group en ligne**, conformément aux engagements du projet. La session doit inclure des participantes issues des trois catégories définies dans la Tâche 2.3 :

- étudiants en STIM (femmes et hommes),
- personnel académique ou de recherche,
- personnel enseignant.

Le groupe doit être composé de **5 à 8 participantes**, sélectionnées par échantillonnage raisonné afin d'assurer une diversité de perspectives tout en maintenant une cohérence thématique et un environnement de discussion sécurisé.

Bien qu'un groupe mixte réponde aux exigences du projet, les équipes institutionnelles sont encouragées à envisager des focus groups séparés pour les étudiantes et personnel, lorsque le contexte local le permet. Séparer les rôles peut réduire la pression hiérarchique, notamment lors de discussions sensibles (discrimination, supervision, expériences en classe). Les étudiantes, en particulier, peuvent s'exprimer plus librement en l'absence d'enseignants.

#### **Configuration recommandée si séparation :**

- Un groupe composé d'étudiants en STIM (femmes et hommes, années et disciplines variées)
- Un groupe composé d'enseignants et chercheurs en STIM

La composition doit refléter une diversité pertinente (genre, niveau académique, discipline, âge, langue), tout en garantissant un cadre propice à un dialogue libre et ciblé.

Toutes les participantes doivent être recrutées volontairement et recevoir une information claire sur les objectifs de l'étude, le caractère volontaire de leur participation, leur droit de se retirer à tout moment et la confidentialité de leurs réponses. Le consentement éclairé doit être obtenu à l'avance.

Les groupes de discussion seront conduits via **Microsoft Teams**, conformément à la stratégie numérique du projet. Les sessions doivent durer **60 à 90 minutes** et être animées par un modérateur formé. Avec le consentement des participantes, les sessions peuvent être enregistrées. Un preneur de notes doit documenter la discussion en détail. Une courte introduction au projet, la confirmation du consentement et une présentation des participantes doivent ouvrir la session.

Chaque équipe institutionnelle est responsable de préparer les éléments suivants :

- Une fiche de métadonnées pour chaque session (incluant la date, le nombre de participants, la répartition par genre, les rôles institutionnels et la langue utilisée).
- Une transcription ou un résumé anonymisé détaillé.
- Un ensemble de formulaires de consentement signés ou confirmés numériquement (à conserver de manière sécurisée par l'équipe locale).
- Une note d'observation du modérateur (optionnelle), documentant les dynamiques pertinentes ou les aspects non verbaux.

**Note :** *Chaque participant doit signer le formulaire d'autorisation d'image disponible dans le répertoire Teams : **ELEVATE-WISE\_image\_permission.docx**. Sans ce document, il est interdit d'enregistrer la session ou d'inclure les contributions dans l'analyse. Chaque université est responsable de l'enregistrement, de la transcription et de la traduction anglaise.*

## Contenu des Focus Groups

Les thèmes sont répartis en quatre blocs : *Reconnaissance et exclusion dans les espaces STIM, Défis structurels et culturels, Lacunes de soutien et stratégies informelles, Réflexions collectives et stratégies futures.*

Voici une présentation détaillée du contenu prévu pour chaque bloc.

### Bloc 1 – Reconnaissance et exclusion dans les espaces en STIM

1. Selon vous, quels sont les principaux obstacles auxquels les femmes sont confrontées en STiM dans votre institution ?
2. Y a-t-il des moments précis — en classe ou hors classe — où les étudiantes sont moins visibles ou moins prises au sérieux ?
3. Pouvez-vous décrire des situations où vous (ou quelqu'un que vous avez observé) vous êtes sentie découragée, isolée ou traitée différemment en raison du genre ?

### Bloc 2 – Défis structurels et culturels

1. Quel rôle jouent les structures universitaires (curricula, systèmes d'évaluation, travaux pratiques, politiques) dans le renforcement ou la remise en question des inégalités de genres ?
2. Y a-t-il des aspects de la culture de classe ou de département qui favorisent les étudiants masculins ou exercent une pression supplémentaire sur les femmes ?
3. Comment la culture entre pairs influence-t-elle la participation, la confiance ou l'ambition des femmes ?

### Bloc 3 – Lacunes de soutien et stratégies informelles

1. Quels systèmes de soutien existent pour les étudiantes confrontées à des difficultés (mentorat, conseil, aide académique, soutien financier) ? Sont-ils connus et utilisés ?
2. Vers qui les étudiantes se tournent-elles réellement lorsqu'elles ont besoin d'aide ? Quel rôle jouent les pairs, le personnel ou les réseaux informels ?
3. Quel soutien souhaiteriez-vous voir exister — mais qui n'existe pas actuellement ?

### Bloc 4 – Réflexions collectives et stratégies futures

1. Si vous aviez le pouvoir de changer un élément structurel de l'enseignement des STIM pour améliorer l'équité des genres, lequel serait-ce ?
2. Quels types d'initiatives ou d'actions pourraient réellement faire une différence pour les étudiantes actuelles et futures ?
3. Existe-t-il de bonnes pratiques — dans votre université ou ailleurs — qui pourraient être reproduites ou adaptées ici ?
4. Que peuvent faire les enseignants et chercheurs pour contribuer à un environnement académique plus inclusif ?

### Recommandations pour l'analyse

Les données des focus groups seront analysées selon une approche thématique structurée, centrée sur deux axes : 1. identification des défis affectant les étudiantes en STIM ; 2. extraction des propositions formulées par les participantes pour améliorer les institutions. L'objectif est de systématiser les preuves d'exclusion ainsi que les leviers potentiels d'un changement transformateur en matière de genres.

Chaque session sera transcrite et anonymisée avant codage. L'analyse thématique sera réalisée avec **Atlas.ti** ou un logiciel équivalent, permettant un étiquetage systématique, une catégorisation et une comparaison inter-sites. La structure de codage initiale reflétera les quatre blocs thématiques (appartenance, obstacles, soutien, propositions), puis sera élargie de manière inductive.

Des citations anonymisées seront intégrées pour illustrer les résultats et refléter la diversité des perspectives. Lorsque plusieurs focus groups sont menés dans une même institution, une triangulation interne sera appliquée. Une lecture comparative entre institutions permettra d'identifier tendances communes et dynamiques spécifiques.

L'analyse sera menée par les équipes institutionnelles, avec l'appui du WP2. La confidentialité, la transparence et la cohérence seront assurées tout au long du processus.

## 5. Références

---

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Persona.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (J. E. Costa, Trad.; 3ª ed.). Artmed.
- Flick, U. (2013). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Gibbs, G. (2009). *Analysing qualitative data*. SAGE Publications.
- Minayo, M. C. de S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40).  
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>
- Nascimento, F. B. (2017). *O sexismo no ensino superior do Maranhão*
- Orlandi, E. (2000). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Pontes.
- Santos, A., & Ferreira, M. (2021). A influência da autonomia na escolha profissional na confiança académica de calouros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 22(1), 10–20.
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. Atlas