

L'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation en Afrique : la question de la formation à distance.

Awokou Kokou

MOTS-CLÉS : *Médias, technologies de l'information et de la communication, éducation, formation, enseignement télévisuel, radio éducation, téléenseignement, formation à distance.*

RÉSUMÉ.

Depuis les années 1990, l'Afrique s'est engagée sur les autoroutes de l'information. L'on constate une croissance exponentielle dans l'utilisation des technologies dites nouvelles, ceci dans tous les secteurs d'activité (communication, éducation, santé, économie...). Mais dans l'enseignement et la formation, ce n'est pas la première fois que les États en Afrique font l'expérience d'utilisation de médias à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Dans le présent article, nous essayons d'analyser comment l'introduction et l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation sont venues encourager la formation à distance et permis de la sortir de son statut d'enseignement de seconde zone. Les politiques publiques tiennent-elles compte de cette évolution ? Au-delà des discours et des promesses que constate-t-on réellement sur le terrain ?

Introduction

Aujourd'hui, on peut constater que l'Afrique s'est engagée sur les autoroutes de l'information. En dépit de la fracture numérique qui restitue l'existence d'un fossé économique entre les utilisateurs du Nord et ceux des pays, l'accroissement de la consommation des services liés aux technologies de l'information et de la communication est important (Chenay-Loquey 2001). L'utilisation de la téléphonie mobile et d'Internet par une partie de plus en plus croissante de la population le prouve. Très rapidement plusieurs discours attireront l'attention des pouvoirs publics en Afrique sur les opportunités que ces technologies peuvent fournir dans l'effort de développement.

Les potentialités que ces nouvelles technologies offrent (Glikman 2002), les rendent plus attrayantes pour l'amélioration de la pratique pédagogique. En Afrique subsaharienne où beaucoup d'acteurs politiques et de gestionnaires de l'éducation sont à la recherche de solutions pour rendre l'enseignement plus accessible au plus grand nombre et plus qualitatif, les TIC sont l'apanage pour relever les défis de l'éducation.

Après une décennie marquée par une course vers les TIC et leur utilisation dans l'enseignement, on peut se poser la question de savoir si les résultats escomptés sont au rendez-vous ? Ne sommes-nous pas en face des mêmes mirages que l'on a constatés au temps de l'introduction des médias (radio et télévision) dans l'enseignement ? Au-delà de ces problèmes plus généraux, qu'est-ce que les TIC ont apporté à la formation à distance ?

A partir d'un cadre conceptuel qui restitue le point des recherches sur la question, nous allons présenter le contexte socioéconomique qui caractérise globalement l'Afrique et

analyser les différentes actions menées dans quelques pays francophones. Nous terminerons par un bilan.

I Cadre conceptuel et problématique

En éducation, la question de l'utilisation des médias à des fins d'enseignement et d'apprentissage continue de créer la polémique entre deux écoles. D'une part l'école des « technophobes de principes » qui affirment que les médias n'apportent aucun changement notable, aucune innovation dans la relation pédagogique et celle des « fanatiques du médium » qui voient dans les médias l'occasion de procéder à une transformation notable de la pratique pédagogique.

Entre ces deux écoles, il y a un troisième courant qui appréhende la question de l'utilisation des médias dans l'enseignement dans « sa juste mesure ». Jacquinet G.(2001), pour caractériser ce courant emprunte à Moeglin P. (2002) la formule qui dit que l'école ne peut pas « continuer à vivre comme à l'époque de la machine à vapeur » et ignorer les nouveaux outils pour apprendre. Néanmoins, la modernité technologique ne garantit rien, surtout pas l'innovation pédagogique.

Au-delà de cette polémique initiale qui prend pour préoccupation la question du changement qu'induisent la technologie dans la pratique pédagogique, on peut relever un autre débat sur le processus d'introduction de ces technologies dans l'espace scolaire. Autour de cette question, on peut distinguer une rupture entre les tenants de la thèse continuiste et ceux de la thèse discontinuiste. Moeglin P. caractérise la thèse discontinuiste par son refus ou son oubli de l'histoire. Cette thèse se situe du côté de la structure et de la synchronie. Les nouveautés ne sont précédées d'aucun signe avant-coureur, d'aucun préliminaire : tout démarre à zéro. C'est pourquoi les changements liés aux NTIC ne sont jugés que dans l'immanence de leur déploiement. Du passé, le discontinuisme prétend donc faire table rase. Loiret P-J. (2005) considère l'Université virtuelle africaine (UVA) comme l'exemple type d'un « continuisme » qui semble loin d'une « révolution technologique ».

Il est important de s'interroger sur l'introduction des technologies nouvelles et coûteuses dans l'enseignement en Afrique alors que les expériences menées en matière de radio éducation et d'enseignement télévisuel n'ont pas donné les résultats escomptés. Pour Wallet J. (2004), la question ne se pose pas. Pour lui, il s'agit de voir comment rendre performant le système éducatif par la formation des cadres de l'enseignement par un système de formation à distance.

Mais toute la difficulté de l'opération est là : comment contribuer à la formation des cadres en ne prenant pas en compte le contexte et les conditions de leurs actions ? Contexte caractérisé par un fort attrait pour la pédagogie traditionnelle, une précarité de vie des enseignants, des difficultés à réunir les moyens pour assurer un enseignement de qualité ainsi qu'une tendance marquée à voir dans l'introduction de toute innovation une demande supplémentaire de travail à effectuer gratuitement. Plusieurs approches sont préconisées. Wallet J. (2005) recense quatre :

- le pessimisme absolu qui affirme qu'Internet ne « marchera » jamais en Afrique pour des raisons de coûts et du fossé économique qui s'accroît entre les pays du Nord industrialisés et le continent africain en déshérence. L'utilisation des technologies nouvelles dans l'enseignement et la formation entraîne des charges trop importantes pour les pays du Sud en matière d'éducation. On peut citer les travaux de Virilio P. et de Orivel F. ;
- le pessimisme idéologique qui est une variante du pessimisme absolu. Pour les tenants de cette position il faut, à tout prix, préserver l'Afrique du néocolonialisme. Cette position est défendue lors de réunions d'organisations internationales (de la Banque Mondiale en juin

2000 par exemple)¹, mais n'apparaît pas dans les textes ou les comptes rendus. L'argent investi en coopération serait plus utile s'il était utilisé pour payer des équipements scolaires ou des arriérés de salaire des enseignants africains. Si Internet peut être l'occasion d'une nouvelle colonisation, il faut dire qu'en tant qu'instrument, il reste d'une grande utilité pour les pays africains soucieux de participer aux débats et enjeux internationaux par la possibilité qu'il offre de se connecter au monde ;

- l'optimisme béat défend la position qu'Internet se diffuse très rapidement et intègre l'Afrique à la toile mondiale, peut-être pour la première fois de son histoire. Cette position est défendue par les opérateurs de télécommunication et une partie de l'élite africaine (universitaires et hommes politiques surtout) dopée souvent par la publicité et qui croit voir venir pour l'Afrique une occasion de réduire le fossé Nord-Sud. DAHMANI A. dans son article « Les TIC : une chance pour l'Afrique ? » cite Steinmueller E. en écrivant que les TIC, à la différence des autres technologies, industrielles notamment (sidérurgie, chimie, mécanique, etc.), devrait permettre aux PED (Pays en Développement) de procéder à un saut technologique, de brûler les étapes² ;

- l'optimisme raisonné, prend en compte le fait que l'Afrique ne dispose pas d'infrastructures en matière de télécommunication. Néanmoins, elle ne peut se passer de faire, avec le monde, le saut technologique actuel au risque de manquer une opportunité.

Il faut remarquer que l'introduction des TIC dans l'enseignement ne se fait pas dans un contexte économique favorable.

II - Contexte économique

Jusqu'en 1980, les pays africains ont cherché à promouvoir le développement industriel et à accroître les compétences et la santé de leurs populations. Selon les données de la Banque mondiale, en 1982, le taux brut de scolarisation pour l'éducation primaire dans toute l'Afrique subsaharienne avait progressivement atteint 85 %. Certains pays, notamment l'Angola, le Botswana, le Cap-Vert, le Kenya, le Mozambique, le Nigéria et la Tanzanie, étaient même presque parvenus à l'éducation primaire pour tous au début des années 1980.

Mais au cours de la décennie 1980-1990, l'on a enregistré de profonds retours en arrière. Une partie importante des pays d'Afrique a été touchée par la crise économique. L'augmentation des coûts d'importation du pétrole, le fardeau élevé de la dette et les mesures d'austérité rigoureuses imposées comme remèdes par le FMI et la Banque mondiale au titre de la facilité d'ajustement structurel ont conduit à de grandes coupes budgétaires et à la réduction substantielle des dépenses gouvernementales, notamment des dépenses pour l'éducation.

Les dépenses publiques pour l'éducation en Afrique subsaharienne ont baissé de 3,8 % en 1980 à 3,1 % en 1988 en rapport avec le PNB. Ce qui s'est traduit par la baisse drastique des dépenses réelles. Les programmes d'ajustement structurel introduits dans plusieurs pays africains dans les années 80 et au début des années 90 vont notamment limiter le financement de l'éducation.

¹Wallet J. La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs africains subsahariens, in *Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

²Dahmani A., « Les TIC : une chance pour l'Afrique ? », in *Société numérique et développement en Afrique, usages et politiques publiques*, Paris, GEMDEV-Karthala, 2004, p.25

Les années 1980-1990 vont inaugurer la période les plus instables pour l'éducation en Afrique : grèves des enseignants, grèves des élèves et étudiants, répressions violentes, non paiement des bourses d'études, revendications d'amélioration des conditions de travail, etc.

Toutefois, il faut reconnaître que dans certains pays africains comme le Botswana et la Tunisie, des efforts sont faits pour enrayer les déclin de la décennie précédente. Les dépenses publiques en matière d'éducation ont globalement augmenté de façon sensible. Ceci s'explique par la volonté marquée des responsables économiques de protéger les budgets de l'éducation.

En Afrique subsaharienne, le taux net de scolarisation à l'école primaire la proportion des enfants en âge d'aller à l'école qui sont inscrits, sans compter ceux qui sont trop jeunes ou trop âgés a augmenté, de 54 % en 1990 à 60 % en 1998. Le Bénin, la Gambie, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Sénégal, le Swaziland, le Togo et l'Ouganda ont tous enregistré des améliorations notables du nombre d'inscriptions à l'école primaire, avec parfois des progrès frappants dans la scolarisation des filles.

De ce point de vue, le Malawi est présenté comme un "succès éclatant" en Afrique. En 1994, après l'élection d'un gouvernement démocratique et l'introduction d'une politique d'éducation primaire gratuite, la population des écoliers dans le primaire a grimpé en flèche, passant de 1,9 à 3,2 millions en un an. En 1997, la participation des filles avait doublé; leur taux net de scolarisation atteignait 100 %, tandis que le taux brut de scolarisation (y compris celle des fillettes plus jeunes ou plus âgées) avoisinait 125 %.

L'Afrique n'a pas tout à perdre en faisant le saut technologique. Néanmoins, on peut tenter d'établir les handicaps et les atouts d'Internet en Afrique. Comme handicaps on peut citer : la faiblesse du débit, le caractère onéreux du matériel, le manque de savoir faire, le contrôle du marché par des compagnies internationales, les risques de développement des communautarismes, la concentration des services dans les métropoles, le manque d'une main d'œuvre qualifiée, la concurrence entre les bailleurs de fonds, l'hégémonie de la langue anglaise, l'hégémonie des cultures et modèles occidentaux, l'imposition des contenus d'enseignement venant du Nord, ...

Comment atouts on peut citer : les opportunités technologiques, les offres plus intéressantes en matière des services Internet, le renforcement des échanges entre pays du Sud, l'ouverture aux valeurs démocratiques, la facilitation des politiques de décentralisation, la facilitation des échanges commerciaux, le renforcement de la coopération au sein de la francophonie et le développement des langues locales, le maintien des contacts avec les diasporas, la mondialisation et l'exportation des arts, de la musique, de la peinture, et de la mode, l'émergence de l'édition africaine « on line », Internet permet une mutualisation des savoir faire éducatifs et l'accès des enseignants à des services en ligne, la qualité des formateurs et de leur enseignement pourra être améliorée.

C'est fort de ces atouts que très tôt les premières initiatives en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement ont été conduites.

III – Education et TIC en Afrique

Les premières utilisations d'ordinateurs dans l'éducation dans les pays de la région remontent aux années 1980. Leborgne-Tahiri C. (2002) affirme qu'il s'agit d'initiatives sans grande cohérence menées dans le milieu universitaire sénégalais. En 1983, on chiffrait à 100 ordinateurs le parc d'ordinateurs du Sénégal³. En Côte-d'Ivoire, un recensement effectué par

³Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, op. cit., p. 12

Marchioso et Leborgne-Tahiri C. en 1984 évaluait à une centaine d'ordinateurs le parc d'ordinateurs utilisés en milieu universitaire en Côte-d'Ivoire⁴.

Dans un premier temps, c'est surtout dans l'enseignement de base ou l'enseignement primaire que l'on a compté utiliser et rentabiliser NTIC. Certains pays iront jusqu'à miser sur l'informatisation pour combler au plus vite le retard technologique de leur pays. Leborgne-Tahiri C. (2002) constate que :

« la tendance générale semble être en faveur de l'informatisation de l'école primaire dans le but d'acquérir précocement de nouveaux styles d'apprentissage et de nouveaux comportements.⁵ ».

Cette ambition de privilégier l'enseignement primaire se trouve contrariée par l'état des lieux dans ce type d'enseignement. En effet l'enseignement primaire souffre de manque de personnel, d'équipement et des locaux rendant toute initiative de son informatisation impossible. Dans l'enseignement supérieur, par contre, les initiatives se multiplieront au point de s'annihiler très souvent.

Les premières initiatives en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur remontent en 1986 avec le projet Tamtel. L'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française (AUPELF) a conduit un projet qui avait pour but de mettre à la disposition des universités francophones africaines des minitels qui faciliteraient les échanges entre les centres et les instituts universitaires appartenant à l'association. Ces échanges se feront sous la forme de messagerie, de fichiers d'adresses, de communication plus rapide entre universités du Nord et celles du Sud. Ce projet devait aussi permettre la constitution d'une banque de données bibliographiques.

En 1985, une convention signée avec le président de l'AUPELF permettra l'implantation de plusieurs vidéotex dans sept universités africaines au Bénin, en Côte-d'Ivoire, au Gabon, au Sénégal, à Madagascar, au Togo et au Tchad. Ce projet financé par la coopération française posera comme conditions entre autre la mise à disposition de lignes téléphoniques, l'achat de minitels, les mises à disposition de locaux et la formation de personnels compétents.

Dans la plupart des pays cités, le projet ne resta qu'à l'état de démarrage. Les conditions prévues n'étant pas remplies ou la livraison du matériel étant tardive. On parla de matériel livré dans un état défectueux. Et pourtant ce projet ne manqua pas de susciter beaucoup d'enthousiasme à ses débuts. Un autre projet d'audio et de vidéoconférence menés en Côte-d'Ivoire connaîtra le même sort.

Il faut noter qu'après 1990, plusieurs pays accéderont à Internet à partir de réseaux européens ou nord-américains. Les différentes actions de formation et surtout de formation à distance qui verront le jour s'appuieront d'avantage sur les NTIC. Leborgne-Tahiri C. (2002) note que l'arrivée d'Internet a permis de remanier et d'élargir toutes les actions de formation. Les enseignements utiliseraient comme support les multiples services de ce médium pour atteindre les étudiants et leur offrir, en plus des « cours » au sens traditionnel du terme, des prestations indispensables comme la recherche bibliographique et la consultation de livres en ligne, les forums avec des pairs, l'interactivité avec les enseignants et les chercheurs.

Cette analyse est confirmée par Do Nascimento J. (2004) qui affirme que :

⁴Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, op. cit. p.13

⁵Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, opt.cit. p. 139

« Le secteur de l'enseignement en Afrique est ouvert au NTIC. Parmi les usages que l'on y rencontre, trois sont particulièrement représentatifs des modes d'appropriation des NTIC dans ce domaine. Il s'agit de la formation universitaire par voie de vidéoconférence, de la formation à la pédagogie des NTIC, de la consultation documentaire via internet⁶ ».

Les différentes actions de « cyberformation » qui se feront en Afrique occidentale francophone viendront corroborer ce constat. On peut citer quelques initiatives majeures menées essentiellement Afrique occidentale francophone par l'Institut supérieur panafricain d'économie coopérative, le Consortium international francophone de formation à distance, Université par satellite, Le Réseau Africain francophone de formation à distance, l'École supérieure multinationale de télécommunication.

On ne saurait faire aujourd'hui l'inventaire complet de toutes ces initiatives parce que chaque jour voit l'érection de nouveaux projets. Néanmoins on peut signaler les deux programmes de création d'universités virtuelles en Afrique. Il s'agit de l'Université virtuelle africaine financée par la Banque mondiale et l'Université virtuelle francophone connue au travers des différents campus numériques installés dans les domaines universitaires en Afrique francophone.

IV – Bilan et leçons

Il est difficile et, peut-être, trop tôt de faire un bilan conséquent des actions menées actuellement dans l'espace que nous avons choisi d'étudier. Cette difficulté est avant tout de type matériel et lié à l'insuffisance de travaux de recherche et de documentation crédible sur les différents aspects de la question. Mis à part des rapports parfois complaisants sur les actions conduites, on ne dispose pas d'études ou de travaux répertoriant les différentes actions ou expériences. Ce manque de ressources conduit le chercheur à dresser son propre inventaire des données.

L'un des constats majeurs que l'on peut faire est que l'utilisation des TIC et les potentialités qu'elles offrent en termes d'interactivité, de solutionnement de la question de la distance et de la communication synchrone et asynchrone, est venu doper l'enseignement à distance. Les initiatives sous forme de e-learning, d'enseignement en ligne et autres formations à distance par Internet se sont multipliées à travers des offres de formation en direction de l'Afrique.

De plus la perception souvent négative que ce type d'enseignement suscite et son statut d'enseignement de « seconde zone » tendent à évoluer.

Mais il faut souligner le fait que les initiatives d'enseignement et de formation à distance n'échappent pas vraiment à la situation de crise endémique que vivent les universités africaines⁷ depuis la fin des années 1980. Les rapports émis par la Banque Mondiale sur la question soulignent le fait que les gouvernements et les institutions d'enseignement supérieur ont tendance à consacrer peu de financements à l'enseignement à distance. Ce qui compromet son efficacité.

Wallet J.(2004) nous met en garde contre la propension à faire de l'enseignement à distance une solution magique à la crise universitaire en Afrique. Cet enseignement n'est dans l'état actuel des choses qu'une solution ponctuelle et très partielle, avec en outre des taux d'abandon importants (un étudiant sur deux en moyenne), et surtout un positionnement

⁶Do Nascimento J., Panorama représentatif des Usages des NTIC en Afrique, in *Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques*, Paris : Gemdev-Karthala, 2004, p. 153

⁷Tedga J. P. *Dix mesures pour relancer l'université africaine.*, Unesco/Orphys, Paris, 1999.

variable au sein de la complexité africaine relative au système de bourses en vigueur dans l'enseignement supérieur.

Les actions menées par la Banque Mondiale dans le domaine de l'utilisation des NTIC dans l'enseignement supérieur relève des intentions plutôt que d'actions effectives. Les résultats n'ont pas été au rendez-vous. C'est ce que dit de façon cinglante P-J. Loiret (2004) en écrivant que « la parousie techno » promise par Baranshamaje et la Banque mondiale n'a pas eu lieu. L'UVA n'a pas permis de créer en Afrique « la masse critique de cadres nécessaires au décollage économique » et ne semble pas prête à pouvoir le faire

Si le projet d'université virtuelle francophone semble donner plus de résultats, c'est plus parce qu'il a su être plus pragmatique et met à la disposition des apprenants un ensemble de services et d'équipements susceptibles de rendre efficient l'action de formation à distance.

Généralement, les dispositifs de formation mis en place sont des formations hybrides associant formation en ligne et présentiel avec des regroupements dont l'objectif est de familiariser les apprenants à l'utilisation de la plate-forme de formation.

Dans la plupart des cas, les enseignants sont « utilisés » comme tuteurs locaux. Leur rôle, dans ces formations, se limite à un accompagnement facilitant les activités d'apprentissage ; le système ainsi généré facilite un simple transfert de connaissance des institutions émettrices de formation vers des institutions réceptrices. Cette situation ne valorise pas les compétences issues des universités africaines. Parfois les enseignants des institutions réceptrices refusent de jouer ce rôle de second rôle, de « tuteurs locaux » sorte d'« agents indigènes » dont se sert pour traduire les connaissances venant des institutions universitaires du nord. Peut-on faire autrement quand les cadres font défaut ?

La production locale de matériels de cours semble être une voie à encourager car elle permet de sortir d'une logique où ils se considèrent comme simple client ou consommateur. C'est une option qui, en dépit des économies qui peuvent être réalisées, constitue un bon moyen de favoriser l'appropriation du programme d'enseignement à distance par les acteurs locaux de l'éducation. La pratique généralement prônée consiste à produire des matériels d'apprentissage en faisant appel à des équipes de conception locales, dans lesquelles chaque membre apporte une compétence particulière. En ce sens l'expérience faite par le RESAFAD⁸, même si elle reste une initiative émanant du Nord, dans le cadre de la formation des chefs d'établissement a eu un impact important.

Il nous semble évident que la réflexion sur l'enseignement à distance ne peut, quel que soit le contexte géographique, se limiter à la question des rapports entre TICE et système éducatif. Il faut porter la réflexion au-delà de ces rapports pour envisager des comparaisons.

La question des coûts de l'introduction des TICE et de la FAD dans un système éducatif doit être posée. Si nous connaissons les coûts de certaines formations, il est difficile d'obtenir des données sur les montants des fonds investis dans le domaine. Il nous faut constater que cette question reste taboue et les indicateurs pertinents font défaut. Cette question reste pourtant centrale au regard du coût onéreux du matériel et des services.

On peut relever pour beaucoup de pays l'inexistence de priorités affichées et surtout celle d'un plan d'ensemble reliant l'administratif et le pédagogique dans le domaine des TIC.

Il faut relever le fait que les actions menées ne s'inscrivent pas dans un cadre politique défini par les Etats bénéficiaires et lorsque survient la prise en charge par ceux-ci des projets menés, ces actions s'arrêtent. De plus il manque une synergie dans les actions menées. Ce qui induit des dépenses de matériel importantes et une duplication des actions.

⁸Des cadres locaux de l'éducation ont été associés à la rédaction et à la mise en forme des modules de formation dans le cadre de la formation des chefs d'établissement.

Devant la multiplicité des initiatives, une vision globale et une coordination de toutes les actions peuvent être envisagées comme solution. Ce qui passe nécessairement par une définition de politique locale et de stratégies qui détermineront les objectifs de développement poursuivis, une acquisition ou un renforcement de l'expertise nationale indispensable à la maîtrise des nouvelles technologies sans oublier la mise en place d'un cadre législatif et réglementaire

De nombreux projets ne se sont pas maintenus faute d'un engagement réel du gouvernement. Il est donc primordial que les gouvernements soient impliqués dans tout projet afin qu'il le soutienne et assure sa pérennité.

La diplomation Nord constitue un élément de sensibilisation et d'information dans un contexte où les ressources humaines sont inaptes à collaborer à la production mais où les acteurs prennent conscience des enjeux et observent les méthodes et les techniques à développer.

On peut penser que le meilleur modèle serait la co-diplomation et la mise en commun des savoirs et donc des contenus des modules de formation. Cela éviterait de transformer les universités du sud en nouveaux marchés de consommation de programmes de formations « prêt-à-porter ». Il faut souligner que la préférence pour les diplômes des universités du nord est grande chez les étudiants du sud.

Une véritable appropriation des contenus de formation n'est possible que si ceux-ci correspondent au niveau de langages des étudiants, à leur milieu culturel et environnemental. Ce qui nécessite un effort d'adaptation des contenus conformes aux programmes officiels. En associant les enseignants du Sud dans l'élaboration des contenus de formation, ils se sentiront concernés, et impliqués dans la définition du projet.

Il faut prendre en compte le statut économique des apprenants. Dans de nombreux pays africains anglophones, le partage des coûts des programmes d'enseignement à distance existe entre les étudiants et la puissance publique. Ce qui n'est pas le cas dans l'espace francophone. Pour faire face aux limitations actuelles qui affectent l'utilisation des fonds publics pour le financement de l'expansion de l'enseignement supérieur, il faut maintenir ce partage des charges et l'étendre au pays francophones. Les coûts actuels d'une formation à distance étant très élevés en comparaison au coût d'une formation en présentiel⁹.

Contrairement à l'UVF, l'UVA a eu une ambition plus importante et n'a pas su jouer sur des facteurs culturels tels que le financement des apprentissages (en Afrique francophone généralement, l'enseignement est financé sur des ressources publics). Vouloir tabler sur l'émergence d'un « marché » de la formation où les apprenants achèteraient leurs cours est un pari difficile à réaliser. En outre, l'UVA n'a pas pris en compte les réticences qui viendraient des enseignants des institutions universitaires du Sud. En les transformant en simples « assistants », le programme d'UVA a pris le risque d'amplifier la résistance que ceux-ci ont toujours manifesté à l'égard de toute innovation et particulièrement à l'endroit de la formation à distance.

Conclusion

C'est dans un contexte de crise du système éducatif (grèves endémiques dans le système éducatif notamment dans l'enseignement universitaire, diminution drastique des dépenses publics en matière d'enseignement) et surtout de morosité économique caractérisée par un endettement très élevé des pays et une stagnation voire une régression de la croissance économique, que l'Afrique débutera son « aventure » sur l'autoroute de l'information.

⁹Les frais d'inscription à l'Université de Lomé représentent la moitié des frais d'inscription à la préparation au DUCM. Mais il faut remarquer que le type de diplôme auquel l'étudiant a droit rend ce coût dérisoire si l'étudiant devait suivre la même formation dans une université française.

Néanmoins, l'utilisation et la consommation des services liés aux TIC vont connaître une croissance très importante notamment dans l'utilisation du téléphone mobile et d'Internet. Annoncé comme une opportunité pour « réparer » la fracture numérique et permettre donc à l'Afrique de combler rapidement le fossé qui le sépare des pays développés, cette croissance exponentielle en matière d'utilisation des TIC va conduire à initier des actions dans tous les secteurs notamment celui de l'éducation et la formation. Cette orientation a eu pour conséquence une reconsidération des offres de formation à distance qui jusqu'à récemment étaient entourés de scepticisme et considérés comme des formations de seconde zone.

Une partie importante des actions menées dans le secteur de l'éducation portera sur l'initiation à l'utilisation des outils informatiques, à l'interconnexion des réseaux de formation et aussi à la formation dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, l'on a enregistré plus d'actions émanant des partenaires extérieures en développement (Banque Mondiale, Francophonie, USAID, UNESCO,...).

En dépit de l'intérêt que les pouvoirs publics semblent porter à l'utilisation des TIC et à la question de la formation à distance par l'utilisation des TIC, rares sont actuellement les Etats qui disposent d'une politique et surtout d'une stratégie confirmée dans l'intégration de ceux-ci dans les pratiques pédagogiques. Les actions menées çà et là surtout dans l'espace francophone de l'Afrique de l'Ouest sont conjoncturelles et n'ont pas une grande incidence sur le système éducatif. Parfois, elles sont suivies d'échec. C'est le cas de l'UVA.

Bibliographie :

Chéneau-Loquay A., Les territoires de la téléphonie mobile en Afrique, in Revue Netcom, Volume N°1-2, septembre 2001 disponible sur le site : http://www.africanti.org/resultats/documents/ACL_mobile1.PDF.

Loquay A. « Formes et dynamiques des accès publics à Internet en Afrique de l'Ouest : vers une mondialisation paradoxale ? », in Mondialisation et technologies de la communication en Afrique

Chetty M., « Information et technologies de communication pour le développement de l'Afrique, Conférence ministérielle du NEPAD sur la Science et la technologie du développement », in <http://www.nepad.org/2005/fr/documents/57.pdf>

Dahmani A., Les TIC : une chance pour l'Afrique ? in Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques, Paris : 2004, Karthala-GEMDEV

Darkwa O.& Mazibuko F. Virtual learning communities in Africa: challenges and prospects, Chicago: Université d'illinois, , Mai 2000

Derycke A., Sept questions sur le e-learning : vers une problématique nouvelle pour la recherche ? in Les technologies en éducation, perspectives de recherche et question vives, actes de symposium international francophone, Paris :31 janvier au 1er février 2002

Do Nascimento J., « Panorama représentatif des Usages des NTIC en Afrique », in Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques, Paris : Gemdev-Karthala, 2004

Glikman V. Des cours par correspondance au « e-learning ». Paris : PUF, 2002.

Jacquinet G., « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », in L'année sociologique, 2001, 51, N°2, p.391-410

Loiret P-J., L'université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène, mémoire de DEA, Université de Rouen, 2004-2005

Moeglin P., Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias, in Les Technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives, Sous la direction de Baron G-L. et Bruillard E., INRP, 2002, Actes du symposium international francophone, Paris, 31 janvier-1er février 2002

Orivel F., Les nouvelles technologies vont-elles creuser les écarts entre riches et pauvres ? IREDU/CNRS

Valérien J., La FAD en Afrique subsaharienne, in Société numérique et développement en Afrique, usages et politiques publiques, Paris GEMDEV-Karthala, 2004

Wallet J., La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs africains subsahariens, in Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées, Paris, ADEA 2005, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>