

La formation à distance en Afrique francophone à l'heure des TIC. Bilan, perspectives et interrogations¹

Louis Martin ONGUENE ESSONO

École normale supérieure, Yaoundé, Cameroun

L'Afrique noire francophone a découvert, bien qu'à grand peine et presque de force, les bienfaits des nouvelles technologies. L'adoption quasi généralisée des TIC est intervenue au début de ce millénaire, grâce à la déclaration de Bamako proclamée à la fin des travaux relatifs aux *passerelles du développement*, qui ont célébré et exposé les usages de l'Internet et les différentes applications réalisées et réalisables en Afrique par le biais des nouvelles technologies. Depuis, plusieurs applications de ces outils sont appréciées dans des domaines aussi variés que la santé, l'agriculture, la bonne gouvernance, la démocratie, le commerce, les langues locales et l'enseignement. Ce dernier aspect n'a pas toujours connu les faveurs des pays africains, les plans sociaux reléguant souvent l'éducation parmi les priorités les moins urgentes.

Les nouvelles technologies se présentent aujourd'hui, non comme la solution à l'éducation, mais comme un des outils susceptibles de favoriser la massification de l'enseignement par une plus grande alphabétisation, une ouverture plus grande sur le monde, une compétition *plus égale* avec les pays étrangers, etc. Nous examinerons l'utilisation des TIC dans l'EAD en Afrique francophone. Le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Cameroun et le Bénin serviront parfois d'exemples.

Dans une première partie descriptive, nous convoquerons la nécessité de l'enseignement en Afrique, l'instruction se percevant comme la voie contre l'analphabétisme qui maintient l'Afrique dans le sous-développement. Des statistiques attestent que le très peuplé continent noir demeure analphabète. Mais la création, à des fins politiques, de nouveaux établissements scolaires augmente le besoin en enseignants. Ceux-ci, de plus en plus vieillissants, doivent aussi se recycler pour assumer leurs tâches et se remettre à niveau.

Parmi les moyens d'éradiquer ce fléau, nous suggérerons ensuite l'adoption de la formation à distance par l'utilisation des méthodologies de la quatrième génération. Un rapide état des lieux établit l'utilité de l'imprimé dans de nombreux pays, même s'il n'atteint qu'une infime partie de la population cible. En revanche, si la nécessité de l'utilisation des TIC s'impose, des problèmes majeurs en jalonnent le parcours : absence d'électricité et de téléphonie, informatisation de quelques établissements, coûts élevés de matériels, méconnaissance de l'outil informatique, etc. La féconde création des télécentres suscite l'exploitation de leur polyfonctionnalité, dont par exemple la formation en éducation scolaire et sanitaire. En dernière partie, une réflexion sur les formes d'utilisation des TIC en formation distance pourra clôturer ce propos. Car le tout n'est pas de disposer de ces outils, il importe surtout de savoir les exploiter.

Limites méthodologiques

La présente réflexion est un état des lieux critique des actions institutionnelles nationales, internationales et multilatérales entreprises dans le cadre de l'insertion de l'EAD en Afrique noire francophone. Seules la stratégie et la politique de ces dispositifs seront prises en compte dans ce propos. L'objectif étant de montrer que, paradoxalement, si l'Afrique demeure le

¹ - À la mémoire de Norman Ryan. Qui a contribué à mon initiation à la formation à distance.

continent le moins instruit et le plus démuné pour la pratique de l'ingénierie éducative, elle dispose désormais d'outils suffisamment avancés pour s'offrir des formations à distance valables et compétitives.

Cette description analytique des situations réelles de l'EAD en Afrique, puis le cadre réduit de ce collectif, nous restreignent à l'évitement de nombreux aspects que nous aurions voulu analyser plus en profondeur. On ne trouvera donc pas dans notre réflexion l'état réel, la description et l'examen des plates-formes² servant à la transmission des enseignements, la structuration modulaire, les types et les formes d'interactivité -asynchrones ou non- et de tutorat entre les tuteurs et les apprenants, les coûts véritables induits au niveau des apprenants, l'efficacité de ce mode d'enseignement et, enfin, les résultats obtenus et les pourcentages de déperdition et les causes de ces déperditions. Une très infime partie de ce type de réflexion a été descriptivement amorcé par Roberts (1998) pour l'ensemble du continent sous la houlette de l'ADEA.

Les observations préliminaires font cependant conclure que seules les structures de formation initiées par les institutions multilatérales comme la Banque Mondiale ou l'Unesco ou l'A.U.F. offrent des plates-formes disponibles et payantes. Elles impliquent également, par leurs orientations et leurs destinations premières, des coûts prohibitifs qui excluent la majorité des Africains du circuit de l'enseignement à distance. On évoquera de tels problèmes ailleurs.

En bonne méthode, l'application des critères d'évaluation et d'analyse proposés par M. Bernard (1999) et même l'orientation critériale imprimée par Perriault (2002) auraient été d'un grand bénéfice car alors, on aurait envisagé d'une part si les notions de distance et de formation sont judicieusement appliqués et, d'autre part, si les technologies éducatives utilisées correspondent effectivement à ce à quoi elles sont destinées.

Nous aurions également voulu analyser la nature et l'origine des documents d'apprentissage, la durée et la nature des formes d'interactivité, quand elles existent. La prise en compte des besoins des apprenants et les formes d'évaluation, la conception des enseignements, la fonctionnalité, la qualité et l'ergonomie des outils des apprenants en rapport avec ceux des tuteurs. Au cours de notre analyse, nous avons été amené à ignorer le profil même des formateurs censés dispenser des enseignements au sein d'une structure organisée.

Priorité, pour le moment, revient à cet état des lieux, préalable à des travaux futurs abordant tous ces aspects évoqués mais non abordés dans cet cadre, afin de (re)bondir plus en force contre l'analphabétisme criard qui nous caractérise.

L'Afrique analphabète : comment sortir de l'ignorance ?

Les repères qui renvoient généralement à l'Afrique, et qui intéressent l'Occident, concernent les catastrophes de tous ordres. On connaît ainsi l'Afrique de l'Ethiopie ou du Burundi, celle du Rwanda ou du Congo, celle de la Centrafrique ou de la Côte d'Ivoire, du Cameroun ou du Sénégal et du Gabon, en tant que ces contrées subsahariennes convoient les morts et la mort, la famine et les désastres, la corruption et le sida. La fin du siècle y a été d'une déshonorante célébrité. Aujourd'hui, une famille de 10 enfants compte deux séropositifs. Les séquelles de la crise économique ruissellent cruellement sur la santé et érodent l'éducation. En effet, les décennies 80-90 et 90-2000 rappellent pour l'Afrique une ère de tourmente et de désolation éducative débouchant sur l'analphabétisme.

² - même si on sait qu'elles ne sont pas absolument fondamentales dans tous les modes d'EAD

À cause d'exécrables conditions de vie, un seul enfant sur dix peut aller à l'école, incertain même d'y achever son cursus. Les statistiques attestent de cette situation. L'Unesco révèle qu'un enfant burkinabé sur trois a la chance de s'inscrire dans une école ; au Bénin, comme dans plupart des pays francophones, 70% d'enfants croupissent dans l'analphabétisme tandis que 65% d'adultes, au Mali, ne savent ni lire, ni écrire (dans leur langue ou en français). Au Cameroun, 40% de la population ne savent parler ou écrire ni le français, ni l'anglais. Ce taux vaut pour les pays de l'Afrique Centrale. Seringe A. (2000) révèle la Guinée veut atteindre 100% de scolarisation en 2012, alors qu'aujourd'hui, seulement la moitié des enfants vont à l'école.

À cette réalité, une explication possible. La culture traditionnelle fait négliger l'école, perçue comme un facteur d'inculturation et de déculturation. Par elle, les enfants sont incapables d'apporter à la maison de quoi faire vivre la famille. Pour eux, les parents préfèrent la chasse, la pêche ou le mariage précoce, sources immédiates de richesse, d'honorabilité et de confort social.

Selon l'Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (Iredu) de Dijon, ces paramètres, fortement implantés dans les mentalités des populations, signifient que les pays comme Cameroun et le Congo sont *en voie de déscolarisation*.

Malgré la création des écoles, on y compte effectivement des régions sous scolarisés. Plus globalement, l'Unesco estime que *la scolarisation des enfants et de la population est à recommencer*. 85% de la population africaine sont analphabètes. Aujourd'hui, les pouvoirs publics semblent avoir pris conscience de l'importance de l'alphabétisation et de la scolarisation de masse. La prise de conscience observée dans les pays africains au Sud du Sahara n'a pas toujours donné lieu au remède pertinent. Si le diagnostic est juste, les moyens pour remédier au mal font cruellement défaut.

L'Unesco estime ainsi dans le rapport de suivi global de l'EFA que 42,7 millions d'enfants en Afrique au Sud du Sahara ne sont pas scolarisés d'autant plus que 18 pays de cette zone ne seront pas en mesure d'atteindre les objectifs de l'Education pour tous au niveau de l'école primaire en 2015. La formation générale et professionnelle, l'enseignement dans les universités ou l'éducation permanente commencent, sous l'influence des exigences de l'initiative PPTE, à devenir des priorités.

Mais, face à la crise financière, aux exigences des plans d'ajustement international, à une misère infrastructurelle évidente (électricité, téléphonie rurale et urbaine absentes ou réduites, coût élevés des ordinateurs et de tous autres appareils connexes), ces pays s'avouent incapables d'augmenter le budget de leurs départements ministériels chargés de l'enseignement, malgré le privilège accordé à la défense et aux problèmes de sécurité.

L'absence de moyens, la difficulté ou encore le refus de se donner ces moyens relève moins de l'incapacité ou de l'absence de ressources humaines que de la volonté et de la politique susceptibles de déclencher des projets nationaux de société quant à l'éducation. Il urge d'amorcer des réflexions prospectives et appropriées sur le sujet. Ce à quoi les oblige le Programme Éducation pour Tous (EPT).

La conclusion demeure : une très forte population *scolarisable* reste encore à reconquérir, nombreuse et diversifiée, elle se constitue des enfants à initier, des adultes à alphabétiser, des personnels en fonction à recycler ou à réorienter.

Au total, la massification de l'enseignement et de la scolarisation, le manque d'enseignants, le coût très élevé de la scolarité, la vétusté des infrastructures, la création de nouveaux établissements, la ruée vers les universités contribuent à l'engorgement des structures éducatives déjà obsolètes et toujours sollicitées.

Le **Programme Éducation Pour Tous** (EPT), engagé sous diverses formes en pays francophones, tente d'atteindre ses objectifs relatifs à l'éradication de l'analphabétisme. Les échos sur l'effectivité de ce programme sont officiellement positifs, malgré des rapports contradictoires. Mais, l'enseignement classique et présentiel, qui conserve tout son prestige et son efficacité, maintient haut le flambeau dans les politiques éducatives dans les pays francophones.

La tradition, bien implantée, insiste sur la présence et le rôle du maître, sur les acquisitions et les apprentissages chez les élèves. Cependant, elle se voit maintenant dépassée par la surpopulation désireuse d'apprendre et au sujet de laquelle les États doivent parvenir à une décision les invitant à plus d'imagination.

L'Afrique francophone fait ainsi face à une double calamité : celle de l'obsolescence des infrastructures et celle de la saturation des systèmes éducatifs. Ce désastre, c'est peu dire, pourrait légitimer l'apologie d'une alternative qui engage à la fois l'enseignement présentiel et l'enseignement à distance. Le Bénin, Madagascar, le Cameroun, le Sénégal et la Guinée ont adopté cette attitude en intégrant, même minimalement, la formation à distance.

La formation à distance : une des solutions

Parler de la formation/ EAD est en soi révolutionnaire dans ces pays. Il s'agit d'un mode d'enseignement, pourtant déjà vieux, qui allie des aspects scientifiques, économiques et techniques très utiles. L'Afrique francophone a connu, vers les années 1960, la fàd par le biais d'Educatel qui préparait aux diplômes étrangers. Aujourd'hui, nous confirme J.R. BOURREL³, le CNED dénombre, en Afrique subsaharienne, 5 à 8000 inscrits.

Au Cameroun, par exemple, l'EAD a formé plusieurs générations d'enseignants, les préparant à des examens professionnels dont l'extraordinaire taux de réussite avait conduit à une ponctuelle institutionnalisation. Mais cette voie a manqué d'explosion, vu les enjeux et la crise économique qui ont bloqué le développement de cette méthode. Tout développement de la fàd dépend en effet du système éducatif endogène. Après des décennies de silence, des pistes s'ouvrent progressivement pour intégrer enseignement à distance et TIC dans nos politiques éducatives.

Le développement de la fàd en Afrique suppose une profonde réforme de l'éducation. Il s'impose à cause des infrastructures scolaires obsolètes et de nombreux demandeurs d'instruction, d'éducation et d'informations scientifiques. Le dénuement est complexe et multiforme. Par exemple, si le livre fait défaut, si la craie manque et si l'enseignant est rare, si la FAD s'abreuve encore aux modes traditionnels de transmission, l'arrivée et l'exploitation des TIC, petit à petit, s'impose avec ce que cela exige d'efforts et de développements infrastructurels.

Aujourd'hui, un état des lieux établit le bilan de ce mode d'enseignement développé à travers l'EAD, l'apprentissage libre et l'éducation non formelle. L'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) définit ainsi les objectifs de ce concept :

L'apprentissage libre a pour objectif de promouvoir l'accès à l'éducation et l'égalité des chances, et repose sur le concept de flexibilité. Dans ce sens, il utilise des approches et des méthodologies associées à la formation à distance et aux moyens de diffusion auxquels celle-ci a recours.

L'intérêt de cette notion repose dans l'utilisation des approches et des méthodologies propres à l'EAD. La communication entre l'apprenant et un tuteur, séparés ou non par une grande distance, s'effectuant par des moyens variables selon les époques et que nous

³ Lettre du 27 octobre 2003

rappelons brièvement. Depuis l'insertion de la fàd, on distingue globalement quatre générations méthodologiques correspondant à des technologies mises en œuvre.

Telle la première génération, fondée sur des cours par correspondance ; tous les pays de l'Afrique francophone ont connu l'époque où Educatel fit les beaux jours de nombreuses générations. Quelques pays poursuivent encore avec bonheur cette méthodologie, l'imprimé n'ayant pas été enterré. La deuxième génération utilise des supports méthodologiques qui convoquent, par l'écrit, les techniques de l'auto-formation comme en enseignement programmé. Cette méthodologie est très proche de la première. La troisième génération, la plus connue et encore en vigueur dans certains pays, fait appel au multimédia. Elle allie l'audiovisuel à l'imprimé.

Au Cameroun, par exemple, dès les années 70, un système d'enseignement par le multimédia a fonctionné avec bonheur à Yaoundé alliant, par le circuit télévision, la formation des maîtres, la conception du manuel scolaire et la création des contenus pédagogiques.

À la même époque, c'est-à-dire en 1971, la Côte d'Ivoire a bénéficié, elle aussi, d'une longue expérience canadienne et française de la fàd par la télévision. En effet, la mise en place d'un programme télévisuel dans ce pays a fonctionné pendant 12 ans. Il a permis de créer subsidiairement des centres de formation pour des milliers d'enseignants du primaire et du secondaire.

La dernière race est technologique. On la qualifie de méthodologie de la 4^{ème} génération. Elle intègre les TIC dans ses méthodologies. On aura à l'esprit, l'expérimentation conduite par l'ACCT, le Canada, la Tunisie et le Maroc dans le cadre du projet Olympus.

Ce projet, écrit Ryan (1994 : 31), prévoyait, dans les États du Sud, l'expérimentation, de 1992 à 2002, de nouvelles formules de fàd utilisant les technologies nouvelles comme **Olympus**, un satellite de télécommunications qui diffuserait des émissions éducatives en vue d'organiser des échanges entre deux États du Sud et trois du Nord. Ce type innovant d'expérimentations devait servir à consolider et à élargir les actions de formation, à développer des dispositifs,

dans le but d'accroître une expertise dans le domaine des systèmes de formation à distance et dans le but de vérifier les conditions d'une technologie avancée qui, du fait de son accessibilité universelle et de la diminution rapide des coûts d'utilisation, pourrait à brève échéance, servir de nombreux États de la francophonie.

C'est cette ouverture orientera la présente réflexion. Une étude, plus ancienne, a déjà proposé ce genre de réflexion. Thomas. R. (1997) a en effet dressé un bilan des formations à distance en Afrique. L'Intif a également produit un bilan identique connu sous l'appellation de compendium.

Le site de l'Intif, <http://intif.francophonie.org/produits/compendium/>, présente le Compendium qui rassemble les descriptifs d'expériences en fàd dans les pays francophones au sud du Sahara. Il présente cependant les institutions de FAD de la quatrième génération ou non. Mais, après la présentation déjà complète de Rakotodrasanjy et Bourrel (2000), Valérien et alii (2003) ont dressé un excellent état des lieux sur le même sujet, lequel nous aura aidé à élaborer notre propre analyse.

Les Technologies de l'Information et de la Communication en formation à distance

L'impulsion de l'Internet, la globalisation, l'appel pressant et permanent de la communauté internationale en Afrique sont à la base du nouveau dynamisme du continent vers l'éducation à distance par les TIC. Cette impulsion date du milieu des années 90. Faisant

suite aux méthodologies des 1^{ère} et de 2^{ème} génération, l'Agence de la Francophonie, sous la houlette de l'Ecole Internationale de Bordeaux aujourd'hui devenue l'Intif, une cristallisation des actions de formation à distance avaient été initiées à partir de 1990 dans plus d'une dizaine de pays.

Au Cameroun, au Niger, au Sénégal, au Burkina Faso, au Mali, etc., le défunt CIIFFAD avait installé un dispositif d'EAD à visée nationale ou régionale pour la formation continue et le perfectionnement des personnels éducatifs. Cette action avait abouti à la connexion au réseau Internet de toutes les institutions en charge de la fad. L'objectif étant de consolider, d'étendre et de mettre en place un dispositif moderne et durable d'EAD.

Le développement de l'EAD en Afrique francophone a donc connu un réel essor. Les stratégies mises en place ont permis, outre la formation de responsables de formation, le financement de projets dans une trentaine de pays et l'accentuation du réseautage des partenaires francophones. Ont alors suivi la régionalisation des projets d'apprentissage à distance et le renforcement toujours accru des dispositifs utilisant les nouvelles technologies. Par ailleurs, les institutions de formation initiale et/ou continue ont, sous la houlette de l'AIF, pu s'arrimer à la croissance des infrastructures technologiques qui s'implantaient avec l'arrivée des TIC. En 1998, on dénombrait une centaine de sites Web dont 30 liés la fad.

Pour préparer les jeunes à la mondialisation, des programmes spéciaux ont été élaborés par l'AIF comme le justifient les rencontres de Shippagan et de Ouagadougou en 1999. D'où l'extension des Points d'Accès aux inforoutes pour la Jeunesse (PAJE) permettant à un grand nombre de jeunes des pays en développement d'avoir accès au savoir et de mieux connaître les Tic, de les mettre au service de projets axés sur la jeunesse dans les milieux scolaires, à permettre à des jeunes francophones de se familiariser avec les technologies de l'information, à favoriser une implication communautaire des jeunes à travers des initiatives en matière de technologie de l'information.

Au niveau de l'enseignement supérieur, la Francophonie a appliqué les recommandations de la Charte de Moncton par la mise sur pied d'une université ouverte au monde, professionnelle et favorisant la recherche. Cette action a développé en priorité des dispositifs de formations à distance ouverts, flexibles et évolutifs telle que l'Université Virtuelle Francophone.

Fonctionne depuis près d'une décennie un programme qui implique des partenariats entre les universités du Nord et celles du Sud, Le Fonds francophone des inforoutes de l'AIF met en jeu les divers apprentissages et les nombreuses applications à distance par les Tic. L'agriculture, la foresterie, la santé, l'enseignement du français, etc. sont des domaines dans lesquels le FFI apporte son concours et grâce auquel la fad connaît un effort certain en Afrique francophone.

Les centres Syfed, devenus les centres d'accès à l'information, se voient maintenant doublés de campus numériques francophones (CNF) qui favorisent la recherche, l'émulation et la connaissance. Un CNF est une plate-forme technologique d'appui aux universités, grandes écoles, centres de formation et laboratoires de recherche du Sud. C'est un lieu dédié aux Tic, installé au France du campus universitaire classique. Connecté à l'Internet par une liaison spécialisée, il est géré par l'AUF et l'Université d'accueil au sein d'un Conseil d'Orientation. Les CNF visent 3 objectifs opérationnels :

- Améliorer les performances des universités en favorisant le co-développement et les partenariats avec les établissements du Nord et du Sud, dans l'optique d'un enrichissement mutuel ;
- Favoriser dans les établissements du Sud l'appropriation des TIC et répondre ainsi à des besoins aigus de formation, de production de contenus, de mise en réseau ;

- Accompagner la réflexion des universitaires, au Sud et au Nord, sur le rôle et la place des technologies éducatives dans l'enseignement supérieur en leur permettant d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques.

L'**Unesco** participe à la mise en œuvre de la fàd en Afrique francophone. L'expérience de cet organisme est très encourageante. En effet, Lamontagne (2000), qui décrit cette expérience, révèle l'existence d'un cours en ligne dispensé par l'Unesco. Ce cours, intitulé *Nouvelles technologies pour la formation*, a été réalisé dans le cadre de l'ouverture d'une chaire sous-régionale de fàd, chaire fonctionnelle depuis 1999 à l'Université de Lomé (Togo).

Rédigé par des auteurs du Nord et du Sud, le cours, en libre accès, porte sur les réseaux, les dispositifs et les méthodologies liés à l'usage des TIC en formation initiale et continue. Il privilégie les dispositifs d'EAD et se situe dans une perspective africaine.

On retiendra, parmi les institutions internationales qui oeuvrent au développement de la fàd en Afrique, **la Banque Mondiale** à travers l'Université Virtuelle Africaine (Uva). Cet établissement virtuel, largement répandu en Afrique, a pour objectif l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur dans les disciplines essentielles. Il est basé sur l'utilisation des télécommunications interactives et utiliser la transmission par satellite, est surtout orienté vers les formations scientifiques et techniques.

Depuis sa phase pilote en juillet 1997, l'Uva a transmis plus de 2000 hres de cours à plus de 9000 étudiants dans toutes les régions de l'Afrique sub-saharienne. Elle implique actuellement 7 universités francophones (Bénin, Burkina, Burundi, Mauritanie, Niger, Rwanda et Sénégal). Le renforcement des TIC et le souci de développer l'EAD ont permis à l'Uva de procurer 1000 ordinateurs répartis entre les différents centres. Malgré ses frais de scolarité élevés, cette université accorde gratuitement des méls et offre une bibliothèque digitale de plus de 20.000 journaux dans le but de favoriser l'apprentissage autonome et collaboratif.

Dans un souci identique, **la coopération française** a introduit et finance un réseau d'EAD dans quelques pays de l'Afrique occidentale. Cette action est née par une invitation que, dès 1996, le Ministère français des Affaires Etrangères a adressée aux Ministres africains de l'Education pour conduire en commun une réflexion-action sur l'utilisation des TIC pour l'éducation et la formation.

Le Réseau Africain de Formation à Distance (Résafad) anime ainsi des centres de ressources multimédia interconnectés par l'Internet au Burkina Faso, en Guinée, au Mali et au Togo depuis 1997. Le Bénin, la Guinée Equatoriale, le Gabon et Madagascar, la Mauritanie et le Sénégal ont tardivement rejoint le réseau.

Le Resafad intègre les TIC dans toutes ses composantes. Il représente ainsi une dimension essentielle du dispositif en établissant un lien entre les divers participants aux différents projets de formation, à l'intérieur d'un même pays, entre les équipes des divers pays, et le moyen d'échange avec la base parisienne et les universités partenaires. Ce réseau repose sur Internet.

Ces institutions ont permis un véritable envol de la fàd en Afrique francophone. L'ouvrage de R. Thomas (op. cit.) et le compendium publié en ligne par l'**INTIF** en donnent un clair aperçu. En réalité, l'Institut francophone des nouvelles technologies de l'information et de la formation a fortement contribué au renforcement des capacités nationales et au développement des partenariats dans les domaines des Tic et de la formation en Francophonie. Mais le récent bilan de la revue Thot est beaucoup plus exhaustif et complète les deux premiers.

Des pays autres que la France entretiennent activement une coopération éducative par le biais de l'Internet avec les pays africains. On cite la France au Rwanda et au Burundi, la Suisse avec une grappe de pays du Sud. Ainsi, la Faculté de Droit de l'Université de Mons a lancé, en 2001, en Tanzanie, un projet de baccalauréat en Droit à distance pour la population

de la région des grands lacs et plus particulièrement pour les réfugiés francophones rwandais, burundais et congolais.

L'université de Genève a initié le projet *universante* regroupant des experts en santé publique, en éducation médicale et en technologies éducatives, des Universités de Genève, Beyrouth, Monastir et Yaoundé 1. Ce projet, qui visait à mettre en réseau des étudiants et des enseignants de ces pays autour de la formation en santé publique, s'inscrit dans l'effort de la Francophonie pour stimuler la présence francophone sur la toile.

Le Canada joue un important rôle dans le cadre du développement des TIC et de la fàd. Le Sénégal en est le principal bénéficiaire bien que de rares autres pays africains soient associés à ces projets. On pense en premier lieu au Cærenad, le Centre d'application, d'études et de ressources en apprentissage à distance, un programme de coopération et de développement international. C'est l'ENS de Dakar, qui héberge, au profit de trente établissements d'enseignement supérieur et de recherche, une chaire de l'Unesco en Sciences de l'Education en Afrique francophone. Elle recherche la formation initiale et continue des personnels éducatifs de tous les niveaux

Des ONG, des initiatives privées ont aussi œuvré à l'établissement et au développement de la fàd par des TIC et de l'Internet. Valérien et al. (op. cit.) en ont dressé un état des lieux auquel on renvoie le lecteur intéressé. L'Académie Sisco cependant est maintenant bien implantée au Burkina Faso, au Cameroun, au Sénégal et dans bien d'autres pays où elle s'est imposée en s'alliant au Pnud.

Dans le domaine agricole, on ne saurait ignorer le rôle de l'Institut Africain pour le Développement Economique et Social (INADES), qui a créé un organisme indépendant, Inades-Formation. Inades est implanté dans 10 pays dans lesquels il dispense, par correspondance et regroupements, des cours d'apprentissage agricole, de gestion de petits projets et des cours pour l'initiation au développement. Sa nouvelle perspective, qui a commencé sa réalisation à Abidjan, est d'intégrer les TIC dans tous les centres de formation.

L'Institut Supérieur Panafricain d'Economie Coopérative (ISPSEC), basé à Cotonou (Bénin), travaille également dans cette direction. Il ne s'intéresse cependant qu'aux acteurs des entreprises coopératives. Présent dans 14 pays, il offre une formation à distance dans le domaine des coopératives et dans celui de la microfinance.

La mise en France de la fàd s'effectue de manière moins institutionnelle, mais plus efficace et plus profitable dans le cadre des télécentres. Mais leurs sur le terrain méritent un intérêt particulier. Le concept est fort avancé en Afrique de l'Ouest et gagne peu à peu le reste du continent. Le Cameroun, par la voix du ministre des Postes, a promis en mai 2002, la création des télécentres sur l'ensemble du territoire. Madagascar vient de passer à la pratique en installant cette année même de nombreux télécentres dans le pays. Ces structures, telles qu'elles fonctionnent au Bénin, au Togo, au Burkina ou au Sénégal, aident la population à l'initiation aux Tic et à leurs divers usages par la fàd. Ce type de structures mérite une attention bien spécifique.

La formation à distance à l'épreuve du terrain

Quelques pays ont engagé l'action formatrice et éducative par le biais de l'EAD. Parmi ces pays, le Sénégal a installé les TIC dans les écoles maternelles afin d'assurer la relève, le Cameroun assure la connexion satellitaire de ses Universités afin d'assurer les cours à distance par Internet et réduire ainsi les défaillances infrastructurelles. Le Bénin dispense, comme beaucoup de pays de l'Afrique anglophone, des cours en ligne avec le soutien de la Banque Mondiale. Ces pays se distinguent par conséquent des autres nations francophones d'Afrique. Mais, de tous ces pays, Madagascar présente un peu plus d'intérêt pour avoir généré une formation nationale sur la base d'une politique volontariste réelle.

Mais, d'une manière générale, relèvent Valérien et alii (op. cit. : 18) l'Afrique reste le continent le plus défavorisé en matière de télécommunications et d'accès aux TIC et d'Internet, susceptibles de favoriser l'enseignement à distance au moyen de ces outils. Les chiffres élaborés par Jensen (1998) demeurent cruellement actuels. Malgré ces difficultés, quelques pays africains résistent et font face à la situation.

Il importe de considérer différemment ce point de vue. Ainsi que nous l'avons signalé ailleurs, notamment dans Onguene Essono (à paraître), l'enseignement à distance ne se résume seulement à l'utilisation des Tic. Elles sont indispensables aujourd'hui, c'est vrai, mais il nous semble que l'enseignement informel et la formation à distance de type traditionnel peut encore s'avérer très efficace en Afrique au Sud du Sahara.

Les problèmes fondamentaux concernent en premier lieu la mise sur pied des politiques nationales africaines de formation à distance comme le révélait d'ailleurs lui-même Valérien (1997 : 26). Il s'agit de prendre des décisions courageuses et des actes significatifs relevant de la seule volonté des Etats, responsables, en majorité, de la formation et de l'Éducation.

La volonté politique constitue le meilleur garant du succès de la mise en œuvre de la formation à distance. La formation en général et la formation à distance en particulier sont devenus un marché que l'Etat doit réguler.

Dans cette logique de la politique de formation à distance, l'Afrique francophone ne semble accorder une assez grande place à la sensibilisation de la population pour l'informer des modalités d'accès et des contenus des enseignements lorsque ceux-ci, éventuellement, sont mis en place. Il importe également, parmi les tares qui minent le succès de la formation à distance, que soit décelée et exploitée la capacité des opérateurs à adapter des contenus de qualité aux besoins qu'expriment les différents pays avec lesquels ces demandeurs doivent collaborer.

L'application d'une politique de formation à distance présuppose la budgétisation des dispositifs humains et infrastructurels. Maintenant que s'installe la conscience de l'importance des Tic, il nous paraît judicieux d'actualiser ces infrastructures (médiats, contenus pédagogiques, ressources, etc.,) qui conduisent au développement de l'EAD.

Peu de pays se résolvent en effet à s'engager aux technologies éducatives relatives à l'EAD, laissant le soin aux structures de la coopération internationale ou multilatérale. Le Nepad se présente, on l'espère, comme une opportunité heureuse qui mettra des fonds nécessaires à la réalisation de cet objectif. Le Programme EPT pourrait également apporter une aide précieuse à cette branche de l'éducation, dont profitent déjà les pays élus à l'initiative des PPTE.

Quoi qu'il en soit, parmi les réalisations importantes récentes, écrit R. Thomas (1997) seul le centre national de télé-enseignement de Madagascar (Cntemad) a été conçu au départ sans aide extérieure par une équipe endogène avec des contenus nationaux. À la vérité, le Cned français a aidé à la création du CNTE, qui deviendra plus tard le Cnte-mad. Mais, comme le rappellent Valérien et al. (op. cit), en 2001/02, le Cntemad a ouvert un 2^{ème} cycle en informatique et assure un tutorat en ligne. Cet établissement a commencé à mettre en pratique l'utilisation des TIC pour la formation.

Le Sénégal compte parmi les pays de l'Afrique au Sud du Sahara aux initiatives favorables au développement et à l'utilisation des TIC pour et dans l'enseignement. Depuis quelques années, le Sénégal assure la mise en place de la fàd dans les écoles, les lycées et les universités par les TIC. Les mesures pour la baisse des coûts redonnent un nouveau souffle pour améliorer les contenus pédagogiques et étendre la formation dans les coins les plus reculés du pays. L'E.N.S et l'Ecole Polytechnique de Dakar, à travers les projets Caerenad et FERII qu'elles abritent et qui sont financés de l'étranger mettent en pratique les dernières méthodologies technologiques utilisées dans l'enseignement.

Au Cameroun, après un arrêté signé en janvier 2000 instaurant au sein de la Faculté d'Agriculture de Dschang, un nouveau texte a également été publié, plus clair et plus cohérent.

A la fin de l'année universitaire 2001, et pour mieux préparer les activités académiques de l'année 2002, le Gouvernement camerounais a tenu à avaler des bouchées doubles comme pour rattraper le retard accusé au sujet de la fàd.

Pour en avoir longtemps observé le fonctionnement, sans prêter le flanc à la critique justifiée pour sa trop grande prudence sur l'EAD, le Cameroun se particularise cependant par ses textes réglementaires qui officialisent enfin la fàd. Ce pays dispose aussi d'un Centre Universitaire des Technologies de l'Information servant d'appui à Cisco-Pnud et à la très prochaine interconnexion des ses six universités pour la fàd par satellite.

La mise en service, depuis février 2003, du Centre d'Informations et de Ressources Documentaires, le CIRD, préfigure des actions visant à faciliter l'accès, à distance, des informations scientifiques, de connaissance, des collections imprimées et électroniques présentes dans les campus du monde entier, à faciliter également l'appropriation des technologies en réseau pour les besoins de l'enseignement et de la recherche et, enfin, à proposer une formation à l'accès et à l'analyse de l'information ou à la préparation des cours et d'exposés fondée sur les Tic. Chacune des six universités d'Etat pratique la même politique.

Le Sénégal compte des sites universitaires endogènes malgré une forte dose d'aide extérieure. Les universités de Dakar et de St-Louis animent des portails assez riches, mais non fondamentalement dédiés à la formation ou à l'enseignement. Au Bénin, le projet learnlink opère en fàd à Songhai et utilise un matériel technologique de pointe pour l'EAD. Les Ong semblables contribuent aussi à cette activité et développent ainsi l'intégration nationale de la fàd.

Les TIC en formation à distance : Quel avenir ?

Le tableau ainsi brossé peut paraître paradisiaque. Il donne la très nette impression que l'Afrique vogue dans un univers environnemental sans problème susceptible d'entraver le déroulement effectif de la fàd par les méthodologies de la quatrième génération. La réflexion invite à plus de circonspection cependant.

À la vérité, l'impulsion de la fàd, a-t-on observé lors de ce tableau incomplet, ne provient que de l'étranger. Aucun pays n'a pu, de manière endogène, pris la décision de créer sur son territoire, le mode d'enseignement le plus susceptible de massifier l'alphabétisation. Ni le Sénégal, ni le Bénin, ni le Cameroun. Cette observation dénonce la politique de la main tendue à laquelle nous avons été habitués depuis des lustres, contrairement à l'Afrique anglophone ou lusophone. La communauté internationale nous a aidés malgré nous, sans nous. Cette forme de coopération est à revoir, car une fois l'aide ponctuelle achevée, un nouvel appel est lancé pour une nouvelle forme d'assistance.

L'arrivée des Tic n'est pas la solution idéale. Elle est le déclic par lequel nous risquons de rater notre propre salut par nous, avec nous et pour nous-mêmes. On s'est rendu compte que la résolution de Bamako 2000 a été pour l'Afrique le début réel de la prise de conscience africaine sur la nécessité d'intégrer les Tic dans nos pratiques quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage. Bamako 2002, pour avoir soulevé des questions fondamentales sur l'avenir des TIC en Afrique, n'a en tout cas que réservé que très peu de place à l'éducation. La revue Thot du 15 mai 2002 avait ainsi relevé le caractère secondaire de l'éducation lors de ces assises au cours desquelles l'Unesco avait cependant lancé un appel en faveur de l'EAD par les Tic.

L'obsession des Tic risque cependant de fausser la problématique, s'ils sont incontournables aujourd'hui, les Tic, qui ne sont pas disponibles partout en Afrique ne

doivent pas constituer un obstacle au développement de l'EAD. D'où la nécessaire adaptation de ce type d'enseignement au contexte où se déroule la formation. En barricadant ainsi l'EAD dans les Tic, on court le risque de diluer l'éthique éducative dans l'aspect commercial qui sillonne l'éducation par les Tic. La culture de l'EAD par les Tic ne célèbre-t-elle pas, en quelque sorte, la victoire des technologues sur les pédagogues ? nous nous engagerons pas dans ce débat au cours de cette réflexion, technologues et pédagogues devant se compléter, au grand bénéfice de l'apprenant.

À Bamako 2002, l'AUF avait animé une table ronde regroupant, outre les universitaires oeuvrant à l'utilisation et à l'extension des Tic dans le domaine de l'éducation, les acteurs de l'éducation, engagés dans le développement la société de l'information. Or, au 21^{ème} siècle, l'Afrique voit progressivement sombrer ses intelligences dans l'absence des infrastructures, dans l'accroissement inquiétant de l'analphabétisme et l'extension de plus en plus pernicieuse de la misère.

Au plan conceptuel et technique, très peu d'institutions nationales, quand elles existent, utilisent réellement les outils numériques dans leurs applications technologiques à visées essentiellement pédagogiques, dans le sens où l'entend Duquet (2000 : 81-95).

Par ailleurs, on évoquera avec raison les déperditions scolaires, qui existent aussi bien en formation présentielle qu'en EAD, les nombreux abandons également présent dans tous les dispositifs de formation résultent généralement de l'inadéquation des formations relativement aux besoins fondamentaux et exprimés par les bénéficiaires de l'EAD. Se profile à nouveau, le problème de l'élaboration pertinent des contenus et des programmes.

et les programmes trop surchargés constituent aussi une raison fondamentale de la rétention des connaissances. Les pays en prennent lentement conscience. Trop lentement. À l'heure actuelle, la circulation rapide du savoir et son accroissement quantitatif et qualitatif imposent de nouvelles relations entre les lieux de création et de diffusion de la connaissance et les apprenants.

L'intégration certaine des Tic représente un facteur d'accélération du processus de transformation des interrelations des acteurs de l'éducation. Elle sera aussi un facteur limitatif, mais non exclusif de la fuite programmée des cerveaux tant que restent muets, les décideurs de tous ordres.

La lenteur pour la prise des décisions endogènes constitue un premier obstacle. Il est immense. Le deuxième est d'ordre économique. L'insertion des Tic pour la fàd est perçue comme une nouvelle France occidentale de provoquer un exode des fonds. L'achat des ordinateurs et des installations connexes semble encore quelquefois une manière subtile de l'occident à asservir technologiquement l'Afrique. Qui dépendrait alors continuellement des fournisseurs, qui vendraient à prix élevés ces outils nécessairement indispensables. Cette observation rejoint du reste celle de Seringe (op.cit.) pour qui, en Afrique,

concrètement, l'éducation est un marché, ce marché est mondial, l'Afrique est un client potentiel, un client pauvre en apparence mais où les investissements sont considérables et les besoins importants.

L'impact économique de la fàd est si fort que l'Afrique semble se voir comme un gros marché. Et l'Occident l'y pousse pour mieux la dépouiller. Il est vrai, aujourd'hui, le concept de mondialisation a aboli la répartition géographique des zones. Mais on sait aussi qu'il y a des régions plus égales que d'autres dans ce domaine Et le Commerce a atteint des proportions si grandes que les économies nationales sont menacées par l'AGCS, l'Accord Général sur le Commerce des Services. Les premières victimes sont encore constituées des pays pauvres. Seringe (op. cit.) note en effet :

Conscients de l'importance de la formation à distance, ces différents artisans du numérique espèrent surmonter beaucoup de difficultés, qu'il est sans doute utile de rappeler à l'heure

où le chiffre d'affaires global de la formation à distance est [estimé à 435 millions d'euros](#) en Europe pour l'année 2001, soit trois fois plus que [le budget national du Gabon en 2000](#).

Pour certains, la vie quotidienne est si chère et les besoins les plus immédiats si pressants qu'il faut éviter de s'aventurer en milieu numérique. Les écoles sans bancs et sans ouvrages, sans tableau et sans craie, sans enseignant et sans salle de classe, sans ardoise et sans cahier. Voilà des populations, écrit Lohento (2001 : 93), pour lesquelles, comme au Bénin, acquérir un ordinateur représente 28 fois le Smic. Des analyses récentes confirment qu'il faut près de 20 ans de service à un agent pour se procurer un ordinateur.

Des questions conceptuelles entravent également l'intégration de la fàd. La présence de l'expertise locale relative aux Tic ne pose pas de problèmes réels. En revanche, les contenus pédagogiques constituent un obstacle qui obère l'évolution endogène de la fàd, le risque étant grand de reprendre des cours préparés ailleurs et de les imposer à un public inadapté, mais désireux d'information scientifique.

La création des contenus pédagogiques est donc réelle et le tutorat véritable mérite réflexion. Les problèmes relevant de cette pratique sont inquiétants : le suivi des apprenants, la possession ou l'acquisition des ordinateurs pour le tutorat, le redéfinition, en Afrique francophone, de la notion de fàd.

On se rend aisément compte que, bien qu'avancée, la fàd par les Tic n'a pas atteint le niveau actuel attendu pour cette pratique méthodologique. Peu de pays, on vient de le voir, ont introduit l'ordinateur dans le suivi des apprenants. Cette insertion est un très bon élan. Cet outil offre des facilités d'échanges et de suivi à distance par le biais du chat, par le mél voire par l'intermédiaire de l'instauration progressive du travail collaboratif. Mais, on fait plus rarement appel au suivi par les forums, les salons, les netmeetings, etc. qui excluent de plus en plus les regroupements coûteux, mais qui exigent la disponibilité et un bon débit des voies de télécommunication.

On a évoqué ci-dessus, pour le déplorer, l'absence des décisions endogènes, l'absence des investissements endogènes, l'absence de la reconnaissance endogène de la fàd. Il est un poncif d'affirmer qu'il n'y a pas, à proprement parler, de politique nationale de formation à distance ainsi que l'ont montré assez judicieusement Rayan, (1996) et Valérien (1997), même s'il faut avouer que la Guinée vient de se doter d'un service national de formation à distance. La carence de telles politiques en Afrique francophone procède, nous fait observer avec raison Bourrel, J-R. de la méconnaissance des enjeux technologiques qui interdit la volonté d'aller de l'avant.⁴ Pourrait alors intervenir, pourquoi pas, de la part de la coopération multilatérale, le principe de subsidiarité; lequel, hélas effraie beaucoup de pays africains.

L'épreuve du terrain certifie que, sans assistance externe, la fàd, avec ou sans Tic, végète aux affres de l'extinction. Le Sénégalais Wade, qui essaie de mettre sur pied l'université du futur africain, projette également la fin des subventions et la politique africaine de la main tendue afin que par le Nepad, l'Afrique puisse se prendre en mains et réaliser économiquement son avenir.

L'initiative est cependant connue depuis longtemps avec l'initiative de l'Agenda numérique de l'Afrique. L'initiative Société de l'Information en Afrique (AISI) est un cadre d'action lancé en 1996 du fait du besoin de l'Afrique à combler le fossé numérique avec le reste du monde, mais aussi de créer des opportunités numériques pertinentes qui doivent être développées par les Africains eux-mêmes et leur partenaires en vue d'accélérer l'entrée du continent dans l'économie mondiale de l'information et du savoir. Mais, les pays traînent les pieds. Et cette lenteur se ressent à travers les velléités de la fàd par les Tic.

La Banque mondiale a lancé l'UVA, le Resafad anime le Projet d'appui à la diffusion de l'information scientifique et technique. L'Unesco, le Pnud, l'Usaid, l'AIF et tous les

⁴ Lettre du 27 octobre 2003.

pourvoyeurs de fonds inondent l'Afrique de dollars et font promouvoir l'utilisation des TIC en Afrique comme substitut à des techniques existantes, mais beaucoup plus coûteuses. Ils tentent ainsi, nous l'avons dit, d'enrayer la *fuite des cerveaux* en vogue dans nos universités, dont les meilleurs éléments s'expatrient faute de moyens et de perspectives dans leurs propres pays.

En ce sens, ces actions très spécifiques, orientées vers un public somme toute limité, visent cependant à apporter un appui à l'ensemble de la population en âge scolaire. En améliorant le rapport qualité/prix de l'enseignement, nos bailleurs doivent permettre aux États de réallouer leurs crédits éducatifs vers le primaire et le secondaire, et donc, d'ouvrir de nouvelles écoles, de nouveaux collèges, puis d'embaucher des enseignants supplémentaires. Ils proposent de réaliser, au sens noble du terme, un véritable ajustement structurel.

La fàd par les Tic devra se comporter alors comme un nécessaire et un indispensable complément pour l'éradication de l'ignorance. C'est ce que l'on peut nuancer à ce que présentait I. Ilch (1969) pour qui *les nouvelles technologies sont la seule alternative au problème de l'éducation*. Car, l'Afrique aura encore besoin de l'enseignement présentiel. Il est irremplaçable. La fàd est un adjuvant pour la population immense en quête du savoir. Elle n'est pas dévalorisante. Les Tic lui ajoutent même un surplus de valeur.

Mais l'Afrique a-t-elle les moyens de se mettre au rang des pays technologiquement avancés ? Le fossé numérique évoqué diminue-t-il en empruntant la voie de l'enseignement ? Il n'est pas pour autant pas question, maintenant, de rattraper les pays avancés. L'essentiel est de manifester, par des actes, ce que les leaders africains choisissent de faire de leur jeunesse, de leurs populations. Comme en politique, c'est ce choix qui déterminera ou non l'acquisition ou la recherche des moyens d'avancer.

Mais, présent à Hourtin 2002, nous avons médité sur l'innovation technologique observée dans chaque stand. Elle a donné le frisson. Par la création et l'utilisation futuriste des nouvelles technologies. À Hourtin, la visio-conférence et la téléconférence qui nous émerveillent sont banales. Les gens vous parlent du cartable électronique comme d'un cartable ordinaire. Nous, en Afrique, on ignore le cartable électronique, les TPE, le travail collaboratif, l'ardoise électronique. Et, par égoïsme national ou par ignorance des enjeux, nous nous isolons pour travailler en autarcie.

Hourtin 2002 nous a donné l'occasion de comprendre que l'efficacité des sites éducatifs gouvernementaux français inspire le respect par le travail des enseignants qui se mettent en réseau pour se faciliter la tâche et faciliter celle des élèves. [Educn](#) et le [Cndp](#) en sont des exemples. Comme ceux qui, malgré la très forte concurrence des fournisseurs, des éditeurs, instaurent un esprit associatif entre les acteurs et les opérateurs du Nord. Pour le bénéfice de la fàd, les médias collaborent avec les enseignants et les formateurs ; les éditeurs viennent en appui aux journalistes et aux enseignants ; les ingénieurs de Télécom participent à l'élaboration de nouveaux types de communication pédagogique. Eblouissant et merveilleux. Méconnu en Afrique

Intéressé par la fàd au moyen des Tic, n'ayant en esprit que l'ordinateur, le serveur et l'apprenant, nous nous consolions de ce que nous étions (aussi) à la hauteur des méthodologies nouvelles. Aussi nous demandions-nous à travers les stands comment faciliter la communication entre les apprenants et les tuteurs. Nous avons découvert alors Une série de stands. Avec un espace qui comporte en même temps une pédagogie rénovée, des échanges et une interactivité spécifique.

Pourra-t-on rivaliser avec Eduvan sur [Edu4](#) par lequel le tuteur communique à distance en temps réel avec toute la classe ou une partie de la classe ? On suit comment le tuteur transfère et récupère des sources audiovisuelles et numériques à distance, traite pédagogiquement des images capturées à partir d'un DVD, d'un magnétoscope ou à

l'Internet, comment il assure l'accompagnement par la formation, la logithèque et la mutualisation des usages.

La 4^{ème} génération qui permet la concurrence loyale, c'est aussi cette classe électronique avec un bureau pour 4 élèves, que suit un seul prof, lequel fait faire différents exercices à ses apprenants. Sur une ardoise qui enregistre l'écriture, les dessins et les sons. Le prof vous les « recrache » en cas de besoin. En 2003, est-il possible qu'un quelconque pays de l'Afrique francophone dispose de ces outils ? Mieux, ou pire encore, en est-il un qui puisse les concevoir ?

La dépendance évoquée plus haut ne sera-t-elle pas plus forte ? Peut-on donc parler véritablement de la formation à distance de la quatrième génération sans l'aide de bailleur ? Comment donc parler de fād en Afrique ? L'expérience vécue chaque année à Hourtin est d'abord fascinante. Puis, traumatisante. Des décideurs africains, pourtant, visitent cette manifestation. On se demande ce qu'ils y découvrent. L'esprit de changement naît forcément de ces visites qui ne laissent pas indifférents. Des propositions de modification d'infrastructures s'imposent, quel que soit le budget accordé à l'éducation. Voilà le troisième et le principal obstacle. L'obstacle économique est secondaire. Il ne se trouve pas d'autres conclusions plus simples et plus claires. À notre avis.

Quelques remarques conclusives et quelques propositions

Il va sans dire que cette situation suscite plusieurs réflexions. Elles concernent la conception même de l'enseignement en Afrique, l'exploitation judicieuse des TIC et la diversification des enseignements par le biais de ces outils.

L'école, en Afrique francophone, est demeurée une notion beaucoup trop théorique. L'institution scolaire ou universitaire ne semble pas avoir prise sur la réalité quotidienne des apprenants, de leurs parents et des citoyens en général. L'école est restée beaucoup trop formelle et son discours ne répond pas toujours forcément aux différentes attentes sociales. Sans doute, une orientation nouvelle des objectifs de l'enseignement vers plus de *practicité*, en leur insufflant un esprit qui, comme le proposaient les Etats Généraux de l'Enseignement du Sénégal en 1984 et qui soulignaient, rappellent Affa'a et Des Lierres (2002 : 119-120), la nécessité d'*entraîner les étudiants à la solution des problèmes de développement économique, scientifique, technique et culturel de la société*.

L'université, on le sait, est un instrument de transformation socio-culturelle, un instrument de développement socio-économique capable, disent Afa'a et Des Lierres (op.cit. : 212)

d'introduire dans le milieu rural des pratiques et des connaissances scientifiques, de nouveaux outils et des ressources qui permettent d'augmenter la capacité de production, de stockage et de commercialisation des produits agricoles, tout en sortant la population des aléas de l'agriculture de subsistance.

Ces outils nouveaux, on s'en doute, concernent aujourd'hui les instruments susceptibles de prévoir la date exacte de la saison des pluies ou de la saison sèche, de permettre de retrouver plus facilement les terres arables et fertiles plutôt que faire cultiver en zone aride. Les nouvelles technologies autorisent aujourd'hui des prévisions de ce genre, mais personne ne semble s'en soucier outre mesure. Cette négligence pourrait facilement être attribuée aux Etats qui ne vulgarisent pas les textes réglementant les TIC sur leur territoire.

Selon la conférence de Nairobi, tenue les 19-23 novembre 2001 sur les réformes de l'enseignement supérieur en Afrique et l'utilisation des Tic, l'enseignement supérieur en Afrique connaît un environnement critique qui doit initier des fonctions tripartites pour la génération de la connaissance par l'enseignement, la vérification par la recherche et l'application par qui concourt à l'appui au développement.

L'Afrique, dans sa globalité, a élaboré des chartes et des conventions depuis 2001 qui recommandent des mesures de facilitation pour les Tic et leurs applications. On signalera par

ex. la charte africaine sur la radiotélédiffusion, la charte sur les médias africains et le fossé digital, la déclaration à la conférence de la jeunesse africaine sur le SMSI en novembre 2002. Quelques pays ont individuellement pris de telles mesures. Le Sénégal, le Mali, le Cameroun, le Burkina ont publié ces documents l'éducation par les Tic occupent une place importante.

Mais la réalisation concrète de ces ambitions est cependant freinée par des infrastructures obsolètes, inopérantes ou inexistantes. Les accès publics à l'Internet sont extrêmement réduites en Afrique malgré les efforts consentis par certains pays. L'éducation à distance, par exemple, ne bénéficie guère de statut dans de nombreux pays africains, une politique nationale conséquente étant inexistante et les points d'accès faisant défaut.

En France, Arnaud et Perriault (2002) ont commis une analyse de ce type de structures. Elle recense et fructifie divers points d'accès capables de favoriser l'accès au Tic pour des besoins d'éducation à distance et d'informations tout court. Ces auteurs montrent (p. 36) comment, après une courte période de formation,

les usagers des espaces publics numériques cherchent à développer des projets personnels spécifiques : orientation ou formation professionnels, apprentissage de la création des pages web [...] Un espace multimédia, situé à l'intérieur d'une médiathèque, peut aussi bien accueillir des demandeurs d'emploi, des jeunes, des enfants pour des activités très diverses : loisirs, formation professionnelle, soutien scolaire.

La démultiplication de tels espaces chez nous contribuerait à vulgariser les Tic et à favoriser diverses formations et formes d'apprentissage libre ou institutionnel. Des actions antérieures en pays en voie de développement ont pourtant montré la voie qui inspirerait l'Afrique francophone. En effet, au Pérou, rapporte Lama (2000), l'opération 1000 cabines publiques a été lancée pour mettre les communications électroniques à la portée des masses. M. Elie (2001 : 78), qui commente cette action, observe *ce système péruvien intéresse d'autres pays du sud*. Dans ce pays, écrit Lama, en dehors

des cabines publiques, des universités des églises, et des municipalités ont également mis des cabines à la disposition de leurs étudiants, paroissiens ou citoyens.

Malgré une nette progression de l'Internet en Afrique, A. Cheneau-Loquay (2000) déplore une très grande disparité dans la répartition géographique des accès. Elle signale que sur 3 millions d'utilisateurs africains, un million voguent en Afrique australe, alors que le Sénégal en recense 30 000, la Côte d'Ivoire et le Cameroun 20000. Les points d'accès sont donc un début de massification autonome d'apprentissage et méritent d'être construits dans des collectivités, au sein des bibliothèques, dans les grands espaces commerciaux, les gares, dans des cabines électroniques publiques, dans des cybercentres gérés par des groupes, etc., avec ce que une telle décision induit comme investissement.

Le tout n'est pas d'installer cette logistique. L'essentiel est également d'intéresser le public à l'utilisation de ce dispositif. Si l'objectif poursuivi par la Convention créant le Rascom, à savoir que tous les villages africains soient connectés par satellite au coût de 60 centimes français par minutes, notre inquiétude persisterait. L'éducation et l'instruction sont un préalable pour une utilisation judicieuse, efficace et critique des Tic.

Chaque villageois devra donc s'autoformer par les Tic et suivre une formation de son choix. Ici naissent donc plusieurs interrogations. Aujourd'hui, en dehors de quelques sites sur l'enseignement de la gestion, de l'économie et du français, des disciplines sont conçues hors de l'Afrique et sont consommées tel quel par les Africains. Nécessité s'impose de concevoir les cours de haut niveau, d'établir des partenariats, d'assurer des tutorats communs, d'impliquer les enseignants de toutes les parties à l'élaboration de ces enseignements pour leur donner la scientificité voulue.

Plusieurs universités françaises et américaines ont établi ce genre de coopération avec le Sénégal, l'Afrique du Sud et l'Île Maurice. Il importe, maintenant que nous disposons des

compétences techniques utiles au développement des Tic, que l'on développe les technologies locales pour la production des enseignements sur le Web. Les cours pour l'adoption de Linux et des logiciels libres pourraient favoriser les technologies relatives à l'ASP, au PHP, à l'XML, etc. pour nous libérer de la dépendance multiforme.

Pour l'EAD, rien n'empêche, comme par le passé, d'utiliser les radios proximales devenues numériques et les maisons et les différents systèmes de télévision, arrimés aux télécommunications pour faciliter et vulgariser la production et la réalisation des cours de formation à distance. Avec des contenus précis et pertinents. Certaines radios émettent 24h/24 pour ne diffuser que de la musique. Des tranches horaires à la radio et à la télé pourraient judicieusement et avec succès être consacrées à des cours de fàd. On sait quel a été le succès des émissions comme Follow me de la BBC, le français par la radio, l'anglais par la radio, etc.

Des partenariats locaux feraient diminuer les coûts, les video-conférences et les téléconférences s'opéreraient à faible coût si de telles actions étaient effectuées; On n'oubliera pas on l'a déjà dit, la formation des formateurs.

Mais un dernier problème demeure, qui concerne la diversification des enseignements relativement à ce que nous avons appelé la *practicité* de l'école. Des cours d'agriculture, de pêche, de foresterie, de santé pourraient être données. Des matières négligées comme les droits de l'homme, la citoyenneté, le genre inciteraient les citoyens à s'intéresser à la formation à distance en utilisant l'Internet.

Il convient de suggérer quelques pistes de réflexion pour que l'Afrique émerge de son trou. Étant donné les coûts très élevés qu'imposent la formation en ligne et l'ingénierie qui l'accopagne, formation, création de conditions favorables et autres aspects qu'elle implique, on peut souhaiter que naisse la volonté d'installer la fàd et de bénéficier de personnes convaincues de son efficacité.

La sensibilisation auprès des publics intéressés pourrait également constituer un atout majeur dans le développement de la formation à distance ; ce public serait alors informé des modalités d'accès et de contenus à recevoir.

Il nous paraît tout aussi nécessaire de prendre en considération la véritable capacité des opérateurs pour qu'ils soient en mesure d'adapter des contenus de qualité à la demande spécifique des pays. Enfin, la formation en ligne n'étant qu'une partie de l'EAD, est il si urgent pour l'Afrique de l'appliquer tel quel en tous lieux sur notre continent si privé des biens les plus élémentaires ? Sans doute, l'adaptation des moyens et des intrants aux conditions locales de réception et d'exploitation des formations s'avérerait alors plus utile que tout investissement engagé à perte.

Au final, nous proposons récapitulativement les 10 suggestions pour une meilleure insertion et une meilleure utilisation pour l'EAD par les Tic :

- Établir et appliquer effectivement les politiques nationales de fàd
- Créer des espaces publics numériques pour les formations et les apprentissages en autonomie ;
- Créer des contenus locaux de cours conformes aux programmes officiels ;
- Établir des partenariats sous-régionaux et internationaux pour une ouverture plus large ;
- Diversifier les formations ayant une prise directe sur la vie des apprenants ;
- Diversifier les publics à former ;
- Utiliser les logiciels libres pour la réduction des coûts ;
- Alphabétiser en langues nationales même si le français sert à la scolarisation ;
- Abandonner la mendicité et la politique de la main tendue ;

- Amener les bailleurs, les opérateurs et les réalisateurs de projets à intégrer la culture de l'évaluation. Les études préalables, leur évaluation, l'impact sur la population, etc. en sont les critères recommandés.

Références bibliographiques

- Affa'a, F. M et Des Lierres, T. (2002) *L'Afrique noire face à sa laborieuse appropriation de l'université. Le cas du Sénégal et du Cameroun*. Paris, L'Harmattan/ Presses de l'université de Laval
- Arnaud, M. et Perriault, J. (2002) Les espaces publics d'accès à Internet. Puf. Éducation et formation.
- Bernard, B (1999) *Penser la mise à distance en formation*. Paris, L'Harmattan
- Cheneau-Loquay, A. (2000) *Enjeux des technologies de la communication en Afrique*. Pais, Karthala
- Délégation Générale à l'Informatique (2002) Conférence régionale de Bamako préparatoire du Sommet mondiale sur la Société de l'Information. Document de travail, Burkina-faso, Premier Ministère.
- Duquet, D. (2000) *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Conseil supérieur de l'Éducation, Québec.
- E.F.A. (2002) Rapport de suivi global de l'EFA 2002 : le monde est-il sur la voie ?
- Isaacs, S. et Apkolou, L. (2003) « Réduire l'écart pédagogique en Afrique : vers un accès réel des Tic dans les écoles africaines in *le fossé vu de notre côté. Perspectives africaines des Tic*. Windhoek, MISA, p.5
- Lama, A. (2000) « Pérou, Internet en cabine » in Dossier de presse, revue Syfia, International, Février 2000, www.syfia.com
- Lamontagne, D. (2000) *Nouvelles technologies pour la formation, cours en ligne offert par l'Unesco Thot/Cursus du 13-6-2000* URL : thot.cursus.edu
- Lohento, K. (2001) « Maîtrise sociale des Tic en Afrique : analyse d'expériences d'utilisation des Ntic, in Peugeot, V. pp91-107
- Michel, E. (2001) *Le fossé numérique. L'Internet, facteur de nouvelles inégalités*. La documentation française, n°861, p.
- Onguene Essono, L.M. et Onguene Essono, Ch. (2002) « Les Ntic et l'Internet à l'école : requiem pour les prof. Analyse des nouvelles pratiques enseignantes dans les salles de classe » in *Langues et Communication*, univ. de Yaoundé 1, Vol. 1, n°2, pp. 151-174
- Onguene Essono, L. M. (2002) *Bamako 2002 : l'AUF vise l'enseignement par les TIC en Afrique* Thot. cursus.edu, du 15/5/02
- Onguene Essono, L.M. (2002) Les NTIC dans la formation de la jeunesse camerounaise, in *Langues et Communication*, université de Yaoundé 1, Vol. 1, n°1, pp. 103-122
- Ouedraogo, S. (2002) *Les réseaux et associations de développement dans la dynamique de l'appropriation des technologies de l'Information et de la communication. Analyse de la situation du Burkina Faso Yam-Pukri/IICD*.
- Perriault, J. (2002) *L'accès au savoir en ligne*. Paris, Odile Jacob.
- Peugeot, V. et alii (2001) *Réseaux humains, réseaux électroniques, de nouveaux espaces pour l'action collective*. Paris, Vecam, Ed. Mayer
- Roberts & Associés (1998) *L'enseignement supérieur à distance en Afrique. Vue générale et annuaire des programmes*. Toronto, ADEA
- Ryan, N. (1994) *Utilisation du satellite Olympus à des fins de formation à distance*. Rapport de mission présenté in *rapport final de la 7^{ème} Réunion du Comité Consulatif du Ciffad*, Bordeaux, 11-12 juillet 1994, pp. 29-45
- Ryan N. (1996) *Introduction à la formation à distance*. ACCT, Edispec

- Seringe A. (2000) « Cartographie de la formation à distance en Afrique » Dossier Edusud www.edusud.org
- Thomas. R. (1997) *Formation à distance au niveau de l 'enseignement supérieur en Afrique francophone et lusophone*. Paris, Ministère Français des Affaires Etrangères
- Valérien, J. (1997) *Guide pour la préparation et la mise en œuvre de politiques nationales de formation à distance* Agence de la Francophonie. E.I.F.
- Valérien, J. et alii (2003) : *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne*, Paris, ADEA