

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PROJETS D'ÉDUCATION NUMÉRIQUE DE L'UNESCO EN AFRIQUE  
FRANCOPHONE : OBJECTIFS, DÉFIS ET PERSPECTIVES

TRAVAIL DE RECHERCHE DIRIGÉ  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
MAITRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR  
ALEXANDRA FORTIN

NOVEMBRE 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION .....	1
MÉTHODOLOGIE.....	2
CONCEPTUALISATION.....	4
CHAPITRE 1 – LES PROJETS D’ÉDUCATION NUMÉRIQUE CHAPEAUTÉS PAR L’UNESCO EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE.....	6
CHAPITRE 2 – AVANCÉES ET RÉFLEXIONS SOUTENANT LA TENUE DU DÉVELOPPEMENT NUMÉRIQUE DANS LE SECTEUR DE L’ÉDUCATION SUBSAHARIENNE.....	23
CHAPITRE 3 – CRITIQUES ET RÉTICENCES AUX PROJETS D’IMPLANTATION DE L’ÉDUCATION NUMÉRIQUE DE L’UNESCO.....	34
CHAPITRE 4 – DIALOGUE ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE DES PROJETS D’ÉDUCATION NUMÉRIQUE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE.....	44
CONCLUSION .....	49
ANNEXES .....	50
BIBLIOGRAPHIE .....	52

## RÉSUMÉ

Ce travail de recherche dirigé met en évidence les positions contrastées relatives aux projets d'éducation numérique déployés par l'UNESCO en Afrique francophone. Les travaux sur l'éducation numérique, particulièrement mis en valeur depuis la crise sanitaire, ont été rassemblés afin de rédiger une revue de littérature. L'organisation onusienne occupe une place colossale sur la scène internationale et plus particulièrement au sein des pays du Sud. Analyser ses actions, dans la mesure où elle est majoritairement pilotée par des instances politiques du Nord, est d'une pertinence empirique et politique pour l'ensemble des acteurs impliqués. La question phare de cette recherche est la suivante ; quels sont les objectifs, les difficultés et les défis sur les voies d'avenir des projets d'éducation numérique de l'UNESCO ? Un lot de questions survient lorsque l'on observe le déploiement de ces projets d'éducatons ; sont-ils salvateurs de tous les maux ? Engendrent-ils d'autres problématiques ? Quels sont les intérêts derrière ces décisions ?

Cette revue de littérature contient respectivement les informations suivantes, le chapitre un ; un survol historique des projets d'éducation de l'UNESCO, une description des projets d'éducation numérique actuels et un bref résumé du contexte sociopolitique de plusieurs régions d'Afrique. Le chapitre deux traitera des positions favorables à l'entrée du numérique dans le secteur de l'éducation africain alors que le chapitre trois traitera au contraire, des positions critiques. Enfin, le chapitre 4 amorce un dialogue entre les arguments des uns et des autres en soulignant les lignes de force de chaque courant. La revue de littérature met bien en évidence les tensions fortes au cœur de ce sujet. D'une part, l'usage des technologies numériques dans l'enseignement permettrait de répondre aux carences techniques et financières, en plus de développer les compétences des individus et le développement des régions. D'autre part, elle transmettrait un rapport au savoir inquiétant, un mode de gestion politique critiquée et des risques de déqualification du personnel enseignant africain. Certains iront même jusqu'à qualifier l'éducation numérique de « néocolonialisme intellectuel ».

Mots clés : Afrique, UNESCO, numérique, éducation.

## ABSTRACT

This directed research highlights the contrasting positions of digital education projects deployed by UNESCO in Francophone Africa. The papers on digital education, particularly highlighted since the health crisis, have been gathered in order to write a literature review. The United Nations organization occupies a major place on the international scene, particularly in the countries of the South. Analyzing its actions, insofar as it is mainly driven by political authorities from the North, is of empirical and political relevance for all the actors involved. The main question of this research is the following: what are the objectives, difficulties and challenges on the future of UNESCO's digital education projects? A series of questions arises when observing the deployment of these education projects; are they the salvation of all ills? Do they lead to other problems? What are the interests behind these decisions?

This literature review includes respectively the following information, chapter one; a historical overview of UNESCO education projects, a description of current digital education projects and a brief summary of the socio-political context of several regions in Africa. Chapter two will discuss the positions in favor of the digital entrance into the African education sector, while chapter three will address the critical positions. Finally, chapter four will engage in a dialogue between the arguments of the two parties, highlighting the main points of each current. The literature review highlights the strong tensions of this subject. On one hand, the use of digital technologies in education would help address technical and financial shortcomings, as well as develop the skills of individuals and the development of regions. On the other hand, it would transmit a troubling relationship to knowledge, a criticized mode of political management and risks of dequalification of African teachers. Some will even describe digital education as "intellectual neo-colonialism".

Keywords: Africa, UNESCO, digital, education.

## Introduction

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, aussi mieux connue sous le nom de l'UNESCO, est pionnière dans le secteur de l'éducation, plus particulièrement pour accompagner les pays en développement. Ses actions marquent l'évolution de près d'un demi-siècle des systèmes éducatifs africains. Malgré l'aide apportée, le portrait général du secteur de l'éducation en Afrique est plutôt sombre. Bien que les pays aient leurs disparités, on remarque qu'un enfant sur cinq n'accède pas à la formation au primaire, un enfant sur trois n'accède pas au secondaire et près de 60% n'auront pas accès à des études postsecondaires (UNESCO, 2022). L'Afrique de l'Ouest semble être une région d'analyse intéressante puisqu'elle est une priorité majeure pour l'UNESCO. Elle est également plus concernée par les programmes d'éducation numérique pour les espoirs qu'ils suscitent au regard des problèmes de massification et aux enjeux de développement.

La solution dans le secteur de l'éducation semble se tourner de plus en plus vers le numérique, mais, est-elle salvatrice de tous les maux ? Peut-elle engendrer d'autres problématiques ? Quels sont les intérêts derrière cette prise de décision ? Un lot de question survient lorsque l'on observe le déploiement de ce type d'interventions institutionnelles. La question de recherche principale qui guidera la rédaction du travail sera la suivante ; quels sont les objectifs, les difficultés et les défis sur les voies d'avenir des projets d'éducation numérique de l'UNESCO ?

Le présent travail propose une revue de littérature portant sur la question ci-dessus. Nous exploiterons l'historique et la portée des projets en matière d'éducation de l'UNESCO, ainsi que le regard critique porté par différents auteurs et autrices. Les tensions entre les « pour » et les « contre » seront observées avec une préoccupation constante de la nuance. Seront présentés la méthodologie, la conceptualisation, l'état des lieux et les projets d'éducation en Afrique de l'Ouest, les arguments en faveur du déploiement de ces projets, les arguments en défaveur et une mise en dialogue de tous ces éléments.

## Méthodologie

La pertinence empirique de cette question concerne principalement le fait que l'UNESCO est l'une, si ce n'est pas la plus gigantesque organisation au monde en termes de portée d'action dans le secteur de l'éducation. Son influence est énorme et plus particulièrement dans les pays du Sud qui doivent composer avec des contextes géopolitiques plus difficiles. L'analyse des actions pilotées par les acteurs du Nord permet de poser un regard critique et constructif à l'égard des programmes mis en place, et de proposer des pistes de solutions pour rectifier le tir lorsque nécessaire.

J'aimerais prendre un moment pour me positionner en tant qu'autrice par rapport à la rédaction de ce présent travail. Je suis d'avis que les académiciens issus du monde des sciences sociales ne sont jamais complètement neutres ou objectifs. Partager ses propriétés sociales est une méthode qui, selon moi, permet de rendre le travail produit plus transparent, plus nuancé et donc d'une certaine manière, plus objectif. En effet, les intérêts de recherche que j'ai développés au cours de mon parcours universitaire politique sont nombreux, mais je dois spécifier qu'il y a un intérêt particulièrement grand sur la critique du capitalisme de plateforme et du capitalisme numérique. Je suis une femme blanche canadienne dont le parcours a pu bénéficier de privilèges politiques, sociaux et économiques. J'ai également réalisé un stage au Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique, une expérience qui est à l'origine de nombreuses questions soulevées au sein de ce présent travail. Enfin, il me semble important de mentionner que je n'ai jamais eu l'occasion d'aller visiter le territoire africain. Pour limiter les biais apportés par ma position sociale, le gabarit du travail sera celui d'une revue de littérature. Des auteurs et autrices originaires de l'Afrique seront présentés, et les éléments discutés concerneront davantage l'UNESCO, instance occidentale plutôt que les instances politiques africaines.

La littérature disponible sur le sujet des projets d'éducation numérique de l'UNESCO sur le territoire de l'Afrique de l'Ouest n'est pas particulièrement grande, ni très diversifiée. L'UNESCO occupe une place centrale dans la production des travaux portant sur la

question, alors que les travaux scientifiques disponibles ont un cadre très descriptif. Les objectifs, les défis et les perspectives sont des points d'entrée peu utilisés pour ce sujet. Il y a tout de même quelques auteurs et autrices qui se sont penchés sur la question d'un point de vue analytique, les propos entrent en tension, se contredisent et se complètent. Je tâcherai d'en faire ressortir les éléments importants. Les documents choisis sont les suivants ; 7 articles scientifiques, 5 articles non scientifiques, 1 webinaire, 3 essais, 1 thèse de maîtrise, 2 thèses de doctorat, 10 rapports, 1 document de travail et 1 document de notes de lectures.

Les informations recueillies au cours de la lecture seront séparées en 4 chapitres. Le premier concernera les projets et les actions déployées par l'UNESCO en matière d'éducation numérique. Les programmes mis à l'étude concerneront l'éducation formelle, renvoyant au système éducatif qui s'étend du primaire à l'université et incluant les formations techniques et professionnelles spécialisés. Le chapitre 1 fera également un survol du passé historique de l'organisation et du contexte sociopolitique de la région analysée. Ces informations seront les premières partagées puisqu'il est important de comprendre l'ampleur et le contenu du développement des programmes éducatifs. Le second chapitre concernera les idées, arguments et propos qui soutiennent l'entrée du numérique dans le secteur de l'éducation africain. Le troisième proposera les arguments qui se veulent plus critiques, voire réticents, envers ces mesures d'implantation d'éducation numérique. Les chapitres 2 et 3 seront donc de nature plus analytique, contrairement au chapitre 1 qui sera de nature plus descriptive. Enfin, c'est au chapitre 4 que je tenterai de répondre aux questions initiales soulevées en mettant en dialogue les trois premiers chapitres. Je tenterai de faire ressortir les zones grises et de soulever les éléments appartenant aux perspectives politiques de l'UNESCO.



## Conceptualisation

### *UNESCO*

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) est un laboratoire d'idées, un organisme normatif, un organisme de renforcement des capacités, un centre d'échange d'information et un catalyseur de la coopération internationale (Ogoubiyi, 2017, p. 212). Son objectif principal est celui d'unir les peuples grâce au dialogue et à la compréhension mutuelle des différentes cultures. L'Afrique est le continent prioritaire dans son champ d'action depuis environ 2 décennies (Ogoubiyi, 2017, p. 182), étant donné les conditions sociales, politiques, économiques et démographiques très difficiles.

### *Développement*

Il est pertinent pour ce présent travail de conceptualiser le terme « développement » puisqu'il est au cœur des ambitions d'intervention de l'UNESCO. Selon l'organisation, la clé pour y parvenir semble être par l'accès à une éducation de qualité. Mais de quel type de développement et d'éducation parle-t-on ici ? Historiquement, l'UNESCO opte pour une vision large du développement. La croissance économique et le marché du travail sont des éléments centraux, mais l'organisation intègre aussi l'intérêt de freiner les exclusions sociales et permettre un monde pacifique et solidaire, grâce au développement (Lauwerier, 2017). En d'autres mots, elle suggère un développement à la fois dans une perspective progressiste et à la fois dans une perspective très centrée sur l'économique. L'UNESCO adhère aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), englobant huit objectifs suffisamment larges pour inclure pratiquement tout type de vision du développement (Lauwerier, 2017). Depuis 2015, l'organisation opte pour des Objectifs de Développement Durable (ODD) dit « universels et ambitieux ». Le programme contient 17 objectifs visant à être réalisés pour l'agenda 2030 (UNESCO, 2022).

L'éducation détient une place importante au sein de la question du développement pour l'UNESCO. En effet, elle rédige dans un rapport publié en 2011 ceci ; « Bien que les OMD 2 et 3 visent plus particulièrement à réaliser l'éducation pour tous, [...] l'éducation est

essentielle pour atteindre l'ensemble des OMD » (UNESCO, 2011). Malgré de nombreux progrès accomplis, les OMD en matière d'éducation n'ont pas été atteints à l'échéance 2015 (UNESCO, 2020). L'ODD 4 « Éducation de qualité » a pour but « d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ; il s'accompagne de sept cibles et de trois modalités de mise en œuvre. » (UNESCO, 2020). L'Afrique est l'une des principales priorités de l'UNESCO et il est clair pour l'organisation que « l'éducation est à la base du développement de la région » (UNESCO, 2011). En effet, l'alphabétisation est considérée comme étant le vecteur des connaissances, des compétences et de la confiance, conduisant à une meilleure santé, à une augmentation des revenus et à une plus grande participation à la communauté (UNESCO, 2011).

L'éducation numérique détient pour sa part, elle aussi, un rôle dans la question du développement. Pour l'UNESCO, le numérique permet de développer d'abord les compétences des individus, mais également l'économie des régions dans lesquelles il s'implante. L'usage des technologies de l'information et de la communication sert, selon l'UNESCO, à la démocratisation de l'accès au savoir (Remond, 2016, p. 2). Cet usage est accompagné de l'arrivée des MOOC (*Massive Open Online Courses*) qui comprennent deux aspects, soit les ressources éducatives libres (REL) et le côté massif (bâti pour un grand nombre d'apprenants). Ces dernières suscitent un engouement et un enthousiasme particulièrement grand en Afrique, qui est justement confrontée dans son développement à des enjeux de massification de l'enseignement et un manque de ressources (Remond, 2016, p. 2). Dans ce contexte, la problématique des MOOC est incluse dans celle du développement. Pour l'organisation, il faut se diriger vers des sociétés du savoir où de plus en plus ; « les connaissances et l'information déterminent de nouveaux modèles de croissance et de création de richesses et ouvrent des possibilités de réduire plus efficacement la pauvreté » (Lauwerier, 2017, p. 54). C'est d'ici que vient l'intérêt de renforcer l'éducation numérique et l'usage des TIC. L'aspect économique du développement au sein de la question numérique semble prendre une place fort importante.

## **Chapitre 1 – Les projets d'éducation numérique chapeautés par l'UNESCO en Afrique de l'Ouest**

L'UNESCO détient le plus grand mérite en ce qui concerne le domaine de la protection et de la promotion du droit à l'éducation (Ogoubiyi, 2017, p. 85). En effet, l'organisation organise des activités à toutes les étapes du développement éducatif; préscolarisation, enseignement primaire, secondaire et supérieur, enseignement et formation technique et professionnel, éducation non formelle et apprentissage des adultes (UNESCO, 2011). Ses interventions ne sont pas récentes et elles ont beaucoup influencé les systèmes éducatifs africains tels que nous les connaissons aujourd'hui. Afin de mieux comprendre les projets d'éducation numérique en Afrique francophone, il est important d'observer ce qui a été réalisé historiquement. Le chapitre 1 abordera respectivement ; (a) l'historique des projets passés, (b) l'importance des partenaires techniques et financiers, (c) l'état des lieux en éducation dans la région concernée ainsi que (d) la présentation complète projets actuels en éducation numérique.

### *A - Survol historique des projets en matière d'éducation en Afrique de l'Ouest*

Plusieurs auteurs et autrices ont inclus un survol historique intéressant des actions et pouvoirs de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation en Afrique de l'Ouest. Maurel et Ogoubiyi se rejoignent en exposant le fait que l'éducation en Afrique n'a pas été une priorité pour l'UNESCO avant les années 1980. Nous pourrions observer un peu plus loin, dans la partie concernant les partenaires techniques et financiers, quels ont été les éléments permettant le virage des années 1980 de l'UNESCO vers une aide plus concrète et mieux adaptée aux besoins du continent. En effet, dans ses toutes premières années, l'organisation était encore influencée par l'esprit intellectuel et élitiste de son ancêtre l'Institut international de coopération intellectuelle; l'Afrique n'était donc pas une priorité (Maurel, 2009). Le document « L'analphabétisme dans le monde » publié par l'UNESCO en 1953 présente une synthèse de la situation mondiale sur l'éducation dans le monde, pourtant on ne retrouve aucune donnée sur l'Afrique (Maurel, 2009). Les années 1960, bordées par les revendications des pays africains nouvellement décolonisés, constituent un virage de

l'UNESCO vers l'aide au développement menant à la Convention concernant la lutte contre les discriminations dans le domaine de l'enseignement (Ogoubiyi, 2017, p. 85). Cette dernière aura permis de passer à des actions concrètes allant dans le sens d'une réalisation effective du droit à l'éducation en commençant par la construction d'une vingtaine d'écoles sur le continent (Maurel, 2009, p. 7). Selon l'auteur Isaac Ogoubiyi, les principes qui gouvernaient la coopération avant les années 80 étaient surtout conçus comme une aide à sens unique de méthodes et de techniques sans rapport avec les besoins et les valeurs de la société intéressée (Ogoubiyi, 2017, p. 143).

L'UNESCO a tout de même particulièrement aidé les États africains à se doter d'instruments juridiques régionaux dans le domaine de l'éducation. Il est possible de penser entre autres à la Convention régionale sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique (1981), à la Déclaration de Ouagadougou sur l'éducation des filles (1993), au Cadre d'action de Johannesburg pour l'éducation pour tous (1999) et à la Déclaration pour l'Afrique Subsaharienne sur l'Éducation Post-2015 (2015) (Ogoubiyi, 2017, p. 96). Ces divers instruments ont servi de phares en ce qui concerne les échanges entre les pays africains sur le plan de l'employabilité et la reconnaissance de diplômes, l'inclusion sociale et l'établissement de mesures et réflexions diverses permettant d'assurer un développement plus prospère pour l'Afrique (Ogoubiyi, 2017). Ces différents objectifs ont été réalisés grâce à la mise en place de divers programmes et projets selon les pays afin de répondre à leurs contextes sociopolitiques et économiques.

C'est par-dessus tout le processus d'Éducation Pour Tous qui est au cœur d'une multitude d'avancées pour l'éducation dans le monde et plus particulièrement en Afrique. L'UNESCO en tant qu'organe-chef du mouvement de l'EPT, collabore avec plusieurs parties prenantes internationales telles que la Banque mondiale, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), le Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) (UNESCO, 2011). Le processus de l'EPT est en place depuis le début des années 1990 et est toujours actif. Il a connu trois phases essentielles, soit la Conférence de Jomtien en 1990 qui durera 10 ans,

le Forum mondial de Dakar des années 2000, et la Déclaration d’Incheon en 2015 (Ogoubiyi, 2017, p. 177). C’est en 1990, cinquante ans après la Déclaration universelle des droits de l’Homme que l’organisation fait un retour sur le principe de garantir à toute personne le droit à l’éducation. Le bilan est lourd et les niveaux d’analphabétisme sont très élevés, particulièrement en Afrique. C’est durant cette période que l’UNESCO s’engagera à

« [...] universaliser l’enseignement primaire et éliminer l’analphabétisme des adultes; intensifier l’effort d’amélioration de la qualité de l’éducation de base; élargir les moyens et la portée de l’éducation de base; renforcer le partenariat; rendre l’éducation équitable; valoriser l’environnement dans lequel se déroule l’apprentissage » (Ogoubiyi, 2017, p. 180).

C’est en 2000 que l’UNESCO constate que la vision de Jomtien demeure pertinente, mais malheureusement, bien loin de correspondre à la réalité. Les chiffres en matière d’éducation sont toujours aussi désastreux en Afrique. On souhaite ainsi donner au processus EPT un élan plus vigoureux en le dotant de 6 objectifs (développer l’éducation et la protection de la petite enfance, offrir à tous l’accès à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, promouvoir l’acquisition par les jeunes et les adultes de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante, faire progresser l’alphabétisation des adultes, parvenir à l’égalité entre les sexes et améliorer la qualité de l’éducation) et 12 grandes stratégies pour les réaliser (UNESCO, 2011). C’est à Dakar que l’organisation s’entend pour accorder une priorité majeure à la région du Sahel où la situation est très préoccupante (Ogoubiyi, 2017, p. 182).

La Déclaration d’Incheon pour sa part, vise un Agenda 2030. En effet, ce dernier s’intéresse au chantier inachevé des objectifs de l’EPT et évoque les défis posés par l’éducation tant au plan mondial que national. Il soulève l’urgence de déployer davantage d’efforts pour atteindre particulièrement les personnes marginalisées ou vulnérables. Selon l’UNESCO,

« Un enseignement clé de ces dernières années est que l’agenda pour l’éducation devrait être intégré au cadre global du développement international, en lien étroit avec l’action humanitaire, et non se situer en

marge de celui-ci, comme ce fut le cas avec les objectifs distincts de l'EPT » (UNESCO, 2016, p. 25).

Les projets et programmes mis en place après les années 1990 émanent de ces diverses initiatives, conférences, forums et surtout l'EPT, alors que l'UNESCO agit en tant que partenaire technique avec les États africains. Trois exemples importants ressortent de la littérature ; (1) *l'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE)*, un cadre de mobilisation décennal (2003-2012) visant à intensifier et à encourager les efforts nationaux d'alphabétisation. (2) *L'Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)*, sur une période de 10 ans (2006-2015) qui vise à améliorer le statut et les conditions de travail des enseignants tout en améliorant leur gestion. (3) *Le Programme de développement des capacités pour l'Éducation pour tous (CapEFA)*, de 2012 à 2014 visant à renforcer les capacités institutionnelles concernant la formation des enseignants (UNESCO, 2011). Dans chaque pays, les projets sont adaptés au contexte local et sont impulsés par ces initiatives générales. Prenons en exemple le Niger qui a bénéficié du *Projet d'appui à l'alphabétisation et à la formation des enseignants au Niger* de 2007 à 2010 et du *Projet de renforcement des capacités nationales en appui pour l'atteinte des objectifs EPT au Niger* de 2010 à 2012. Ces derniers ont permis au pays d'avoir accès à un système d'annuaires statistiques pour élaborer et conduire toute politique de développement dans le secteur de l'éducation non formelle (UNESCO, 2011). Ainsi, chacun des pays a bénéficié de projets et programmes quelque peu différents, mais orientés vers des objectifs communs.

C'est l'article de Pierre-Jean Loiret de 2007 et un rapport de l'UNESCO de 2015 qui ont souligné l'existence d'un projet pertinent pour notre revue de littérature. En effet, ils révèlent l'existence du *Programme d'enseignement télévisuel (PETV)*. Ce dernier sert de terrain d'expérimentation, puis de généralisation à un vaste projet de scolarisation par le biais du « numérique », soit la télévision. Installée au Sénégal en 1965 et au Niger en 1966, la mise en œuvre du programme fut confiée à l'UNESCO alors qu'il était soutenu par la coopération française, la fondation Ford et la coopération belge (Ménascé, 2015, p. 58). Le programme durera 14 ans pour se terminer en 1982. Cependant, ce sont les pays du Niger et de la Côte d'Ivoire qui ont été concernés davantage par le PETV, puisque les

investissements ont été plus massifs et les partenaires impliqués plus diversifiés (Egly, 1986). Grâce à la diffusion de cours télévisés, le PETV permet dans les premières années de son existence d'engendrer un bond du taux de scolarisation de 20% à 60% pour certaines régions de l'Afrique de l'Ouest. Les élèves exposés au programme étaient proportionnellement plus nombreux que les autres à atteindre la sixième année, présentaient des taux de redoublement beaucoup plus bas et avaient acquis une meilleure maîtrise orale du français (Loiret, 2007, p. 42). Malgré ses avantages, pourquoi le projet a-t-il avorté ? D'abord, bien que les experts affirmaient que le recours au télévisuel réduirait les coûts, le PETV s'est avéré trop coûteux. Les rapports de 1980 s'accordaient pour dire qu'il fallait changer les téléviseurs pour un matériel plus fiable, remplacer les batteries, procéder à une refonte de l'ensemble des émissions éducatives, prévoir l'équipement en postes de télévision, etc. S'ajoutant aux nombreux coûts ; plus le projet se développait, plus les partenaires étrangers se désengageaient, provoquant l'obligation des États à investir dans ce programme au détriment du système éducatif entier. Ensuite, le manque de concertation avec les parties prenantes avait suscité la résistance des syndicats d'enseignants et d'associations de parents. Le programme était vu en quelque sorte comme étant une mainmise de l'étranger sur les systèmes scolaires locaux, puisque ces derniers n'avaient pas été consultés. Enfin, la place excessive faite à l'assistance technique de pays occidentaux faisait obstacle au développement des capacités locales (Loiret, 2007, p. 43). Pourtant, dans le rapport publié par l'UNESCO, la seule allusion aux problématiques du projet est très mince, peut-on lire ;

« Pour certains observateurs, le programme avait tout simplement rempli ses objectifs, mais, selon un rapport de la Banque mondiale (Murphy, 2002), la place importante accordée à l'assistance technique aux expatriés a pu faire obstacle au développement des capacités ivoiriennes et à l'appropriation locale du dispositif. » (Ménascé, 2015, p. 58)

Il semble donc y avoir une certaine carence dans les productions de l'UNESCO analysées pour ce présent travail, au sujet du PETV et des raisons pour lesquels il a avorté. Il serait intéressant d'en faire une analyse plus exhaustive dans un autre contexte de production académique.

Bref, ce retour historique est bien loin d'être un résumé exhaustif de ce qui a été mis en place en Afrique francophone en matière d'éducation par l'UNESCO. Cependant, il est important de retenir la priorité que l'organisation a accordée au Sahel après les années 80, les différents axes d'interventions de l'organisation et les objectifs visés.

### *B - L'importance des partenaires techniques et financiers (PTF)*

L'UNESCO, n'ayant pas une autonomie financière pouvant supporter les projets qu'elle développe, se doit de travailler conjointement avec différents partenaires techniques et financiers (Ogoubiyi, 2017, p. 376). Tel est le cas des institutions économiques à vocation universelle émanant des Accords de *Bretton Wood*, soit la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI). Selon Isaac Ogoubiyi, ces dernières ont « pendant longtemps, sacrifié les droits socio-culturels et donc aussi le droit à l'éducation, sur l'autel des théories purement économiques » (Ogoubiyi, 2017, p. 228). Aujourd'hui, ces institutions considèrent l'éducation comme un déterminant majeur dans toute logique de développement. Autrefois, la situation était bien différente, et c'est justement sur ce point qu'il est intéressant d'observer l'historique et l'importance des PTF au sein des actions de l'UNESCO. Au cours des années 1960-1970, les institutions Bretton Woods ont imposé à de nombreux pays africains les théories du « Consensus de Washington », visant principalement à réduire des dépenses publiques en vue du remboursement de leurs dettes. Ces politiques d'austérité ont frappé de plein fouet un grand nombre de pays de l'Afrique de l'Ouest, surtout dans le domaine de l'éducation (Ogoubiyi, 2017, p. 231). Selon Chloé Maurel, c'est au courant des années 1960 que l'UNESCO dénature l'esprit de ses projets éducatifs en les restructurant autour de l'idée de rentabilité économique (Maurel, 2009, p. 8). Cette décision aura mené à la substitution du projet *Campagne mondiale d'alphabétisation de masse*, à un plus modeste *Programme expérimental mondial d'alphabétisation*, consistant à 12 projets pilotes d'alphabétisation des adultes à orientation professionnelle (Maurel, 2009, p. 8).

Au milieu des années 1980, une prise de conscience naît à la suite des effets néfastes de la mise en œuvre du « Consensus de Washington ». Les notions de « développement



« durable » et de « développement social » semblent enfin trouver un écho favorable (Ogoubiyi, 2017, p. 232). Mais il faut mentionner que ce changement est bien difficile à réaliser, puisque les pays les plus pauvres tombent dans une dépendance énorme vis-à-vis les partenaires et les bailleurs de fonds. L'UNESCO n'est point un rempart face aux États-Unis ; bien au contraire. En 1984, ce dernier quitte l'organisation puisque ses exigences n'étaient pas maintenues ; « le retour et le maintien des Américains au sein de l'Organisation après leur départ [...] [est] l'un des principaux objectifs à atteindre » (Ogoubiyi, 2017, p. 393). Les États-Unis ont réintégré l'organisation en 2003, pour la quitter de nouveau en 2019, exigeant une réforme fondamentale de l'agence (Radio-Canada, 2019).

Les auteurs Ogoubiyi et Maurel soulignent donc une ingérence historique des partenaires techniques et financiers dans les projets éducatifs de l'UNESCO, et par le fait même dans la politique éducative nationale des pays concernés.

### *C - L'état des lieux en matière d'éducation en Afrique de l'Ouest, quel bilan aujourd'hui ?*

Un rapport publié en 2022 par l'UNESCO présente les chiffres les plus récents en ce qui a trait à la situation dans le domaine de l'éducation en Afrique, et plus particulièrement au Sahel. Ces données sont importantes puisqu'elles permettent de mieux comprendre les projets d'éducation mis en place, leurs objectifs et leur portée. Le rapport en question débute ainsi ; « À huit ans de l'échéance des objectifs de 2030 [...] sur quelles priorités doit-on se concentrer pour maximiser l'impact de notre action ? » (UNESCO, 2022, p. 5).

Le poids du Sahel au sein de la population scolarisable mondiale est l'un des plus importants. Selon l'organisation onusienne, le tiers des enfants dans le monde vivront dans cette région en 2050, contre un sur cinq aujourd'hui. En 2018, c'est 207 millions d'enfants qui recevaient l'enseignement de base et pourtant, le taux d'achèvement demeure faible ; seulement 69% au primaire et 44% au premier cycle du secondaire (UNESCO, 2022, p. 9).

Ces taux d'achèvement sont des chiffres qui excluent les enfants qui n'ont tout simplement pas accès à l'école et ne traitent pas de la qualité des apprentissages reçus. En effet, ce sont 97 millions d'enfants qui ne sont pas scolarisés dans la région du Sahel aujourd'hui, alors que le continent africain représente 38% de la population non scolarisée dans le monde, contre 24% en 2000. En 2050, l'organisation juge qu'il faudra construire plus de 9 millions de classes et former plus de 9,5 millions d'enseignants supplémentaires (UNESCO, 2022, p. 11).

Le poids démographique lourd et les ressources, beaucoup trop insuffisantes, font malheureusement partie d'un lot gigantesque de problématiques variées lié au contexte géopolitique, social et économique. En effet, l'UNESCO estime que c'est en 2035 que l'Afrique subsaharienne connaîtra sa transition urbaine la plus importante ; plus de la moitié de sa population habitera en zone urbaine. Les grandes villes ne sont toutefois pas équipées pour recevoir un flot aussi grand d'êtres humains ; le phénomène d'urbanisation se traduit donc par le développement de quartiers spontanés et de bidonvilles en périphérie des villes. C'est également dans la région du Sahel qu'on enregistre les plus hauts nombres d'attaques terroristes, provoquant le déplacement de 33 millions de réfugiés internes en 2019, soit 39% du total mondial (UNESCO, 2022, p. 10). À ces réalités s'ajoutent l'insécurité, la violence, l'impact des changements climatiques, les catastrophes naturelles et les épidémies. Les difficultés deviennent exponentielles sur le plan éducatif, dans un contexte comme celui-ci.

L'inclusion scolaire n'est pas une tâche facile pour la région ; la pauvreté, le handicap ou le genre sont des déterminants majeurs en ce qui concerne l'accès à l'éducation. L'Afrique est en effet le continent qui a le taux d'exclusion des 6 à 11 ans le plus élevé au monde. La pauvreté reste l'un des freins les plus importants ; au Sahel, les enfants issus de familles plus riches auront trois fois plus de chances de terminer le primaire que ceux des familles plus pauvres (UNESCO, 2022, p. 20).

Dans un contexte déjà très compliqué, la COVID-19 a provoqué la déscolarisation de près de 300 millions d'enfants en Afrique. Cette interruption a un impact particulièrement

négatif sur les plus vulnérables ; l'apprentissage à domicile est beaucoup plus difficile bien que des dizaines de millions d'enfants ne peuvent pas bénéficier de l'enseignement à distance. Les États ont également dû investir des sommes énormes en ce qui a trait à la gestion de la crise, venant fragiliser davantage les systèmes éducatifs. L'organisation onusienne prévoit un grand nombre d'enfants qui ne retourneront pas à l'école à la suite de la crise épidémique, ce qu'elle qualifie comme une « catastrophe générationnelle » (UNESCO, 2022, p. 21).

L'Afrique semble traverser une crise éternelle des apprentissages. Malgré les efforts pour rendre la scolarité accessible, ce sont 8 enfants sur 10 dans la région qui n'acquièrent pas les seuils minimaux de compétence en lecture et en mathématiques (UNESCO, 2022, p. 26). La massification rapide de l'éducation ne s'est donc pas accompagnée d'apprentissages de qualité pour plusieurs raisons. En effet, les systèmes éducatifs n'ont jamais été prêts à recevoir un flot aussi important d'étudiants ; pailloles et constructions provisoires de terre servent de bâtiments éducatifs, où les conditions d'hygiène, de confort et de sécurité sont au strict minimum. Les pédagogies offertes ne sont également pas adaptées à l'environnement local; peu d'élèves issus de régions ont accès à une éducation dans leur langue maternelle. Les thèmes d'apprentissage sont déconnectés de la réalité des enfants et les calendriers scolaires ne tiennent pas compte des activités communautaires, augmentant les taux d'absentéisme. L'UNESCO rédige dans son rapport la phrase suivante, très porteuse de sens « apprendre à lire, mais pour lire quoi ? ». En effet, la scolarité infructueuse est également due au manque criant de matériel scolaire et à la rareté des livres dans les écoles.

Bref, le rapport de l'UNESCO produit cette année brosse un portrait très lourd des défis rencontrés en matière d'éducation dans la région du Sahel. Il est d'autant plus difficile d'imaginer quelles seront les pistes de solutions possibles lorsque l'on sait que l'organisation œuvre dans la région depuis déjà une cinquantaine d'années, avec ses bons et ses mauvais coups. Quelles sont les perspectives éducatives pour le futur ? Quel est le rôle des pédagogies numériques dans ce contexte ?

*D - Les projets actuels d'éducation numérique de l'UNESCO en Afrique de l'Ouest*

Les données alarmantes sur la situation de l'éducation en Afrique francophone renforcent l'intérêt du développement de projets éducatifs dans la région. Est-ce que le numérique en éducation peut être une solution à ces maux ?

La littérature analysée démontre que le numérique n'a pas toujours fait partie des objectifs de développement éducatif dans ce secteur, tout simplement parce que l'avènement d'internet s'est déroulé au fil des années 2000. En effet, en 1997, pour la plupart des pays africains, la bande passante internationale n'offrait pas un débit suffisant pour pouvoir mener des activités interactives sur internet. Le coût des télécommunications était très élevé et les marchés étaient encore très restreints ; cinq heures d'accès à internet coûtaient 7,25 dollars aux États-Unis contre 60 dollars en Afrique (Loiret, 2007, p. 261). Ce qui a par-dessus tout marqué le continent est la généralisation de l'utilisation de la technologie mobile. En 2013, l'Afrique comptait 650 millions d'utilisateurs (UNESCO, 2015). C'est au cours des années 2010 que l'UNESCO inclut davantage les technologies de l'information et de la communication (TIC) au sein de ses rapports. En 2011, l'UNESCO publie un rapport intitulé « L'UNESCO et l'Éducation » faisant le point sur la situation en matière d'éducation et les objectifs visés. Un texte est dédié au sujet des « TIC dans l'éducation » et il est possible d'y lire ;

« L'intégration des TIC dans les politiques d'éducation, l'utilisation des technologies mobiles pour l'apprentissage et les TIC comme instruments de l'alphabétisation, avec une attention particulière accordée aux femmes, sont quelques-uns des sujets qui font actuellement partie du programme de l'UNESCO pour l'éducation. » (UNESCO, 2011, p. 21)

On apprend également que l'organisation onusienne collabore avec des partenaires tels que le Commonwealth of Learning (COL), une organisation canadienne, afin d'améliorer la compréhension des ressources éducatives ouvertes et favoriser leur utilisation (UNESCO, 2011). Le COL est la seule organisation intergouvernementale au monde qui se consacre exclusivement à la promotion et au développement de l'enseignement à distance et de l'apprentissage ouvert (COL, 2022).

Les MOOC (*Massive Open Online Courses* / Cours en ligne ouverts et massifs) sont le terme employé pour faire référence au nouveau concept pédagogique d'éducation en ligne, donc numérique. Emilie Remond explique dans un article publié en 2019 que le concept est arrivé avec force des États-Unis, trouvant un écho particulièrement favorable dans les pays du Sud, confrontés à des enjeux de massification et une pénurie de moyens (Remond, 2019, p. 3). L'autrice soutient que ce n'est qu'en 2011 qu'un cours proposé par l'Université de Stanford attire un nombre massif d'étudiants, pour la première fois à travers le monde. L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), un important partenaire de l'UNESCO, invite les participants à son séminaire de mai 2014, à s'interroger sur l'apport des MOOC dans l'enseignement des pays francophones en développement (Remond, 2019, p. 4).

C'est en 2015 que le rapport de 120 pages intitulé « Le numérique au service de l'éducation en Afrique » est publié conjointement par l'Agence Française de Développement (AFD), l'AUF, la compagnie Orange et l'UNESCO. Ce dernier est un document phare pour comprendre quels sont les objectifs visés par l'utilisation du numérique en éducation, et son potentiel dans la région d'Afrique de l'Ouest. Les auteurs expliquent que parmi les technologies disponibles, ce sont effectivement les outils nomades tels que les téléphones, les smartphones et les tablettes qui sont les principaux vecteurs de transformations dans la sphère éducative ;

« [...] mobile étant très largement diffusé et le réseau disponible sur une grande partie du territoire, la possibilité existe de toucher un vaste public [...] offrant de nombreuses fonctions pour communiquer (échanges voix, SMS, IM), pour écouter/enregistrer des ressources via la radio ou le lecteur audio (MP3), regarder/filmer des vidéos, photo, lire des informations ou des ouvrages (SMS, pdf, e-pub), il permet d'accéder à toutes sortes d'applications et d'échanger entre pairs au sein de communautés. » (Ménascé, Clément, 2015, p. 48)

L'appareil mobile est également pratique puisqu'il est un objet familier et donc facile d'utilisation, tant pour les enseignants et les établissements que pour les élèves. Il faut toutefois noter que certaines disparités et incohérences se retrouvent au sein de la littérature de l'organisation ; certains rapports soutiennent contrairement à celui du « numérique au

service de l'éducation en Afrique », qu'il y a des problèmes d'accès importants au réseau, et une difficulté dans l'utilisation du matériel technologique dans un contexte pédagogique. Nous aurons l'occasion de revenir sur la question. Ce dernier rapport rédigé par Ménascé et Clément, souligne également l'importance de l'utilisation de la tablette numérique (liseuse) pour répondre au déficit de livres dans les écoles. C'est l'ONG américaine WorldReader qui s'est occupée de distribuer des liseuses (Kindles) conçues par Amazon à plus de 600 000 enfants dans neuf pays issus d'Afrique subsaharienne (Ménascé, Clément, 2015, p. 67).

Plusieurs projets numériques ayant eu lieu au cours des années 2010 y sont énumérés. Par exemple, en 2011, l'UNESCO a lancé la « Semaine de l'apprentissage mobile », créant ainsi un espace d'échanges et de dialogue autour du rôle des technologies mobiles dans l'alphabétisation, en particulier dans les pays en développement. S'est également déroulé en 2013 à Tunis le premier Forum ministériel africain sur « L'intégration des TIC dans l'éducation et la formation », organisé par l'UNESCO avec l'Association de développement pour l'éducation en Afrique (ADEA), la Banque africaine de développement (BAD), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et la compagnie Intel.

Les avantages et les actions sont donc nombreux en la matière. En ce qui concerne l'amélioration de la formation des enseignants, on retrouve les initiatives « Primary Teaching Learning Program (PTLP) », lancées conjointement par l'UNESCO et Nokia, une multinationale de télécommunications finlandaise, ainsi que « L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) ». Ces dernières ont permis d'introduire les nouvelles technologies afin d'assurer la formation du personnel enseignant dans les zones rurales, où doivent se concentrer les efforts de formation selon le Pôle d'analyse sectoriel de Dakar (BREDA) (Ménascé, Clément, 2015). On retrouve également dans le rapport les avantages liés aux évaluations et au *feed-back* donné ; on parle de contrôle continu de l'information ainsi que d'examens en ligne facilitant l'administration, la correction et la consultation des résultats. Par exemple, le dispositif « Tangerine : class » vise à aider les enseignants dans leur activité d'évaluation, les données récoltées par

l'application permettent de comparer les niveaux d'apprentissage des élèves selon leur âge, la zone géographique ou leur sexe (Ménascé, Clément, 2015, p. 52). Dans cette même optique, le projet « Real-Time Access and Utilization of Children's Learning Data » en place au Ghana permet d'établir des statistiques locales et régionales afin de constituer une base de données visant à encourager le partage de connaissance et d'expériences entre les écoles. La collecte de ces données est un objectif majeur fixé par l'UNESCO pour la réussite de la gestion du système éducatif. Selon l'organisation onusienne ; « disposer de données fiables et récentes [...] est une exigence essentielle pour l'élaboration et la conduite de toute activité éducative » (Ménascé, Clément, 2015, p. 53). « La solution expérimentale EDUCI » en est un autre exemple. Présentée lors du premier forum ministériel africain sur l'intégration des TIC, elle est construite en partenariat avec Microsoft, Orange, Nokia et l'UNESCO, et vise à collecter de façon numérique les informations liées au système d'éducation, abandonnant le recours aux enquêtes classiques sur papier (Ménascé, Clément, 2015, p. 53).

La déclaration Incheon rédigée en 2016 et mettant sur papier les objectifs en matière d'éducation pour 2030 fait appel au développement technologique environ une vingtaine de fois dans son rapport (UNESCO, 2016). On y explique qu'il faut fournir des possibilités d'apprentissage à distance, des formations aux TIC et un accès aux infrastructures nécessaires pour améliorer l'environnement d'apprentissage. On y retrouve également que les TIC « [...] doivent être mises à profit pour renforcer les systèmes éducatifs, la diffusion du savoir, l'accès à l'information, ainsi que l'efficacité et la qualité de l'apprentissage, et assurer une offre de services plus performante. » (UNESCO, 2016). Dans le cadre de la déclaration, on peut retrouver entre autres le projet « ICT Transforming Education in Africa », mis en place par l'UNESCO, mettant l'accent sur le développement de modèles d'écoles électroniques, l'apprentissage ouvert et à distance et le développement de politiques en matière de TIC (UNESCO, 2020). La première phase du projet s'est tenue entre 2016 et 2019, au Mozambique, au Rwanda et au Zimbabwe, alors que la seconde phase se déroulera en Afrique de l'Ouest, soit au Ghana, au Sénégal et en Côte d'Ivoire, de 2020 à 2023. L'idée est d'améliorer l'accessibilité et la qualité de l'éducation grâce aux TIC, aider les enseignants à s'approprier l'usage de ces outils, renforcer les capacités des

établissements à utiliser l'enseignement à distance et soutenir l'élaboration de politiques nationales en matière de TIC en éducation (UNESCO, 2020, p. 2).

La pandémie COVID-19 aura joué un rôle clé dans l'accélération de l'introduction des TIC dans le secteur de l'éducation. C'est ce que démontre le rapport « Dynamiser les écosystèmes numériques centrés sur les jeunes en Afrique dans le monde de l'après Covid-19 » publié par l'*Overseas Development Institute* (ODI), un *think tank* pour les affaires mondiales. Les auteurs soutiennent que la pandémie a « révélé la nécessité de développer des économies et des systèmes résilients et durables qui tirent parti des technologies numériques comme outil d'autonomisation des jeunes » (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 1). Pourtant, 70 % de la jeunesse africaine n'est pas connectée. Selon ce *think tank* influent, la priorité doit être accordée au problème de cette fracture numérique, et pour y arriver il est nécessaire d'« accroître les investissements et les mesures d'incitation en faveur des télécommunications et du secteur privé » (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 28). Le rapport dévoile également que la « moitié des mesures politiques en faveur des services numériques (129 au total [...]) sont consacrées aux infrastructures numériques (notamment l'accessibilité économique et l'expansion des réseaux) dans toute l'Afrique subsaharienne » (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 3). Ces mesures constituent une réaction à la pandémie. En effet, les entreprises de réseaux mobiles de la région ont coopéré avec les gouvernements pour réduire ou tout simplement, supprimer les frais de transaction et de transmission des données, ce qui a permis d'accroître la concurrence sur le marché et faire baisser le prix des forfaits disponibles (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 5), des mesures très favorables pour le déploiement d'une éducation numérique. La fermeture des écoles dues à la Covid-19 a également produit un apprentissage réel sur l'éducation en ligne grâce aux médias mixtes tels que la télévision, la radio, la presse écrite et les téléphones portables. Cette réalité a provoqué un engouement autour du numérique, perçu comme une solution de résilience des systèmes éducatifs lors des différentes crises pouvant survenir (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 12).

L'UNESCO a effectivement été un partenaire considérable pour aider les États de l'Ouest à traverser la pandémie sur le plan éducatif. Les projets qui sont en cours au moment où le



présent travail est rédigé sont les suivants. Le projet « Imaginecole » est une plateforme régionale mettant à la disposition des élèves du primaire et du secondaire des ressources éducatives numériques, qui a été conçue dans le contexte de la Covid-19, afin d'assurer une continuité pédagogique (UNESCO, 2022). La plateforme est actuellement en développement et vise à renforcer la résilience des systèmes éducatifs francophone de l'Afrique de l'Ouest à faire face et à prévenir des crises futures. L'UNESCO a développé la plateforme en partenariat avec le gouvernement français, France éducation International, Maskott, la CONFEMEN et l'OIF (UNESCO, 2022). Imaginecole vise entre autres à développer un réseau d'enseignants compétents en numérique, un réseau de partenaires et dix plateformes selon les pays francophones, afin de répondre aux besoins locaux et aux différentes cultures (UNESCO, 2022). Le projet permet également de mettre sur pied d'autres sous projets, par exemple CREATHON ; un concours de création de modules pédagogiques destinés aux enseignants. Ces derniers étaient appelés à concevoir des ressources pédagogiques numériques dans un format transférable et interopérable, à l'aide de formations diffusées via webinaires (UNESCO, 2022).

Le projet « Améliorer l'enseignement dans les pays du G5 Sahel » mis en œuvre par l'UNESCO et financé par l'Union Européenne, vise à améliorer les résultats d'apprentissage via différentes mesures<sup>1</sup>. Un volet complet, parmi plusieurs, est dédié à la formation numérique pour assurer une éducation de qualité, résiliente face aux situations d'urgences et pour lutter contre la pénurie d'enseignants (UNESCO, 2022). Le projet « Ressources éducatives » pour sa part, vise à renforcer l'accès équitable et inclusif des élèves du primaire et du secondaire en Afrique francophone aux ressources éducatives matérielles et numériques (UNESCO, 2022). Il y a également le projet « Assurer la continuité des apprentissages des enfants et des adolescents les plus vulnérables au Sénégal », plus local, mais toujours mis en œuvre par l'UNESCO, permettant la formation de 100 enseignants à la technopédagogie (UNESCO, 2021). Ce dernier peut servir d'exemple aux projets pouvant être mis en œuvre à plus petite échelle dans les pays de l'Afrique de l'Ouest.

---

<sup>1</sup> À la suite des récentes positions du Mali voulant sortir du « G5 », le programme a été renommé « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel ».

L'UNESCO a également publié en 2019 un guide à l'initiative du Commonwealth of Learning d'une centaine de pages, portant sur « Lignes directrices pour l'élaboration des politiques sur les ressources éducatives libres » (UNESCO, 2019). Ce dernier est destiné à l'initiative et au partage d'intention à massifier le recours aux ressources éducatives libres (REL) comme instrument d'augmentation de la qualité de l'éducation. Ce n'est pas un ouvrage à destination des enseignants, mais plutôt à destination des décideurs politiques ; en sept chapitres, toutes les étapes de mise en œuvre d'une politique REL sont détaillées (voir Annexe 1). Les décideurs politiques sont encadrés dans la lecture du guide grâce aux objectifs clairs définis et à la rédaction de réflexions et de mises en situation à propos du contenu (voir Annexe 2 et 3 à titre d'exemples). L'objectif est clair ; parvenir dans les dix ans qui viennent, à amener les pays en développement (sur un plan global, donc incluant l'Afrique) vers une organisation éducationnelle s'appuyant sur un recours massif à ces ressources (UNESCO, 2019). Le guide définit ce que sont les REL et offre les références sur le sujet, afin de proposer une procédure très détaillée en s'appuyant sur des exemples afin d'encadrer la mise en œuvre de politiques basées sur les REL (Jaillet, 2020, p. 2). La finalité de la production vise trois grandes familles de recommandations ; (1) développer des manuels scolaires et des médias d'éducation numériques répondant aux besoins des apprenants et des enseignants, (2) optimiser la potentialité et l'accessibilité des médias numériques pour la participation des apprenants et (3) veiller à ce que les enseignants gardent l'éducation numérique des ressources vivantes au profit des étudiants (Jaillet, 2020, p. 2).

Bref, cette présente revue de littérature ne prétend pas encore une fois, avoir établi de façon exhaustive, détaillée et complète tous les projets d'éducatifs numériques présents en Afrique de l'Ouest aujourd'hui. Il faut retenir qu'ils sont très nombreux et qu'il y a dans chaque pays des projets et des initiatives qui leur sont propres en fonction de leurs besoins et leur contexte culturel. Les projets de portée plus ambitieuse tels qu'Imaginécole, *ICT Transforming Education in Africa*, Améliorer l'enseignement dans les pays du G5 Sahel et Ressources éducatives ont été présentés et sont à garder en tête. Le retour historique de la dernière décennie sur les projets de ce type est également un élément important. Il est

impératif, enfin, de se rappeler des objectifs principaux soutenus par la mise en place des projets éducatifs numériques ; répondre à la massification, développer des systèmes éducatifs résilients, améliorer la qualité de l'éducation, améliorer la formation des enseignants, développer la culture de l'évaluation et de l'expérimentation ainsi que fournir une base de données permettant d'améliorer la gestion des systèmes éducatifs.

## **Chapitre 2 – Avancées et réflexions soutenant la tenue du développement numérique dans le secteur de l'éducation**

La présente analyse des productions académiques concernant les projets d'éducation numériques en Afrique de l'Ouest, se concentre, rappelons-nous, sur la tension entre les arguments « pour » et « contre » le développement et la mise en place de ces projets. Bien que les productions critiques d'auteurs et d'autrices externes à l'UNESCO soient peu nombreuses, les points de vue et arguments pour leur part, sont plutôt nombreux et diversifiés. Nous observerons donc, dans ce présent chapitre, les arguments et les propos défendant l'entrée du numérique en éducation. Seront abordés respectivement les thèmes de ; (a) l'importance du numérique pour le développement en Afrique, (b) combler la fracture numérique interne et externe aux pays de l'Ouest et (c) le numérique en réponse aux manques matériels et humains en matière d'éducation.

### *A – Le numérique, une clé pour le développement de l'Afrique de l'Ouest*

Comme discuté à l'étape de la conceptualisation, le développement est une priorité pour l'UNESCO, et également pour l'Afrique qui, effectivement, bénéficierait de nombreux avantages si elle parvenait à cette fin. Le développement du numérique est essentiel selon les rapports publiés par l'UNESCO, afin de parvenir au développement social, économique et politique. Les technologies sont déjà bien présentes au sein de nos sociétés, et elles seront là pour rester. Elles doivent donc faire partie intégrante du système éducatif afin d'offrir les moyens de leur utilisation aux citoyens.

Prenons par exemple la pénétration du cellulaire dans le marché africain, pour l'UNESCO il n'y a pas de doute ; elle a contribué au développement économique et social, tout en étant bénéfique pour la productivité des agriculteurs, la sécurité sanitaire, l'accès à l'éducation, l'inclusion financière, ou encore l'optimisation des infrastructures routières (Ménascé, Clément, 2015, p. 42). L'expansion très rapide de ces technologies a également été un facteur important pour la création d'emplois. En 2012, c'est environ 5 millions d'individus sur le continent qui travaillaient dans ce secteur, bien qu'il fût et est toujours informel

(Ménascé, Clément, 2015, p. 32). Ces métiers passent de « l'importation de produits à la location d'un mobile à la minute, en passant par le commerce ambulante et le décodage de mobiles, toute une série d'offres est apparue pour pallier les carences techniques ou financières des usagers » (Ménascé, Clément, 2015, p. 32). En plus des services qui se diffusent à l'ensemble de la société, le marché mobile a entraîné des investissements massifs afin de mettre en place le réseau. On parle ici de la construction d'infrastructures (réseau, électricité, routes, etc.) et de la formation des ressources humaines pour les installer, les exploiter et les maintenir. C'est près de 36 milliards de dollars américains de revenus générés en 2012 par l'écosystème de l'industrie mobile en Afrique subsaharienne (Ménascé, Clément, 2015, p. 41).

Ce poids économique se retrouve dans les entreprises internes et dans les entreprises externes aux pays de l'Afrique de l'Ouest. Les entreprises internationales œuvrant dans le secteur des TIC trouvent un intérêt à participer au financement des TIC dans le secteur éducatif soit par le renforcement positif de leur image, soit par une logique de responsabilité « citoyenne » ou soit par des intérêts financiers. Pour l'UNESCO « l'important semble être qu'une relation « gagnant-gagnant » s'instaure entre les entreprises, les pouvoirs publics et les consommateurs » (Ménascé, Clément, 2015, p. 91).

Le numérique est un avantage pour tous les secteurs selon le rapport « Le numérique au service de l'éducation en Afrique ». L'organisation onusienne perçoit une « véritable révolution »; on parle de « m-santé », « m-paiement » ou encore « m-agriculture » afin de présenter les avancées techniques et numériques au sein de toutes les sphères sociales (Ménascé, Clément, 2015, p. 40). Dans cette logique, les élèves doivent impérativement être formés pour répondre au portrait social numérique de demain.

L'auteur Alain François Loukou est également convaincu ; les TIC sont un préalable à la réalisation du développement en Afrique. Pour lui, la hiérarchisation des projets de développement dans l'Ouest accorde trop peu d'importance aux technologies de l'information et de la communication ; « comparer ou opposer des besoins ou nécessités de natures différentes (nourriture, eau, dispensaires, routes, etc. versus TIC) est une approche

inopérante dans la pratique, pour la simple raison que ces besoins ont des rôles [...] complémentaires. » (Loukou, 2011, p. 3). L'auteur occupe une position bien claire sur le sujet ;

« L'Afrique, qui a manqué l'ère de la Révolution industrielle (avec les conséquences désastreuses que cela a engendré sur son développement), peut-elle se permettre de manquer celle de la Révolution informationnelle, sous prétexte qu'elle aurait d'autres priorités à satisfaire d'abord ? » (Loukou, 2011, p. 3)

Il mobilise le concept de « société de l'information » et le définit comme étant une réorganisation sociale basée sur la production, le traitement, la diffusion et la consommation intensive de l'information. Cette réorganisation se traduit donc par l'utilisation de réseaux et de services des TIC, ce qu'il explique être une nouvelle structure économique mondiale ; l'économie du savoir. Dans ce contexte, les nouveaux facteurs de productivité et de compétitivité sont fondés sur l'immatériel, soit la créativité, le savoir, l'intelligence et l'expertise.

Gérard Puimatto avec la publication de son article « Le numérique au service de l'éducation en Afrique » soutient lui aussi le potentiel de ces technologies en matière de développement, mais également leur portée dans le système éducatif. C'est selon lui une opportunité de développer des approches pédagogiques révolutionnaires directement centrées sur les apprenants. C'est la capacité à transmettre, partager, développer, évaluer et produire des données de pilotage que le numérique intègre de façon complète tous les domaines de l'éducation (Puimatto, 2017, p. 3). Il n'est pas le seul auteur à percevoir les possibilités de développement social et économique du numérique, mais surtout sa portée pour un développement technique. Pierre-Jean Loiret et la publication de son doctorat concernant « L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest ; une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ? » discute lui aussi des changements pouvant être apportés par le numérique au sein de l'éducation (Loiret, 2007). L'impact analysé semble être le même que celui de Puimatto ; « le plus important de l'usage des technologies sera le passage d'un modèle d'enseignement basé sur le campus à un apprentissage centré sur l'apprenant » (Loiret, 2007, p. 79). Avec l'école en ligne, les

étudiants peuvent se retrouver avec une possibilité de sélection beaucoup plus grande entre les « fournisseurs » et même les « grossistes » en éducation, pour utiliser le même vocabulaire que l'auteur ; « les « consommateurs » en profiteront et exerceront une influence inexorable sur l'enseignement supérieur » (Loiret, 2007, p. 79). L'auteur prévoit que pour beaucoup d'étudiants n'ayant pas les moyens financiers de s'offrir un diplôme, il leur sera plus facile de suivre des cours modulables correspondant à leurs besoins ponctuels. Les enseignants pour leur part répondront à la demande, en concevant des cours selon un modèle de « personnalisation de masse » (Loiret, 2007, p. 80). Une formation pourrait donc être conçue par des équipes réunissant des concepteurs, des ingénieurs, des spécialistes informaticiens et des cyberdocumentalistes. L'auteur démontre à l'aide d'études diverses que ce type de changement est bel et bien enclenché ; il ne soutient pas qu'il soit inévitable, mais il soutient qu'il existe (Loiret, 2007). Le discours est similaire dans un rapport copublié en 2020 par l'UNESCO et le Commonwealth of Learning. Le chapitre « Mieux adapter les contenus d'apprentissage aux besoins individuels » explique ;

« Par le passé, la rigidité des contextes d'apprentissage a conduit à une standardisation des ressources d'apprentissage (les manuels imprimés, par exemple). Nous devons donc mettre en place un contexte d'apprentissage plus dynamique [...] afin d'éliminer les discriminations dans l'ensemble du système éducatif. » (UNESCO, 2020, p. 25)

L'UNESCO soutient que les ressources éducatives libres (REL) sont une véritable progression dans ce contexte. Elles permettent aux « concepteurs des programmes éducatifs et aux experts de l'éducation de collaborer à la production de contenus d'apprentissage actualisés et adaptables » (UNESCO, 2020, p. 25). Les ressources modulables sont pour l'organisation intéressante puisqu'elles peuvent amener les apprenants à l'élaboration de leurs propres matériels d'enseignements tout en encourageant le travail d'équipe (UNESCO, 2020, p. 25). Pour plusieurs auteurs, ces changements sont considérés comme une progression, alors que pour d'autres ils peuvent être perçus comme étant négatifs, c'est ce que nous aurons l'occasion de discuter au chapitre 3.

*B – Comblent la fracture numérique entre le Nord et le Sud, mais également au sein des pays d’Afrique de l’Ouest : une priorité*

Un autre argument soutenu par de nombreux auteurs dans la littérature analysée est celui de l’intérêt de combler la fracture numérique existant entre le Nord et le Sud, mais, également celle qui existe entre les régions pauvres et éloignées des grands centres urbains, pour leur part, plus riches, au sein des pays du Sahel. En effet, beaucoup de travail reste à faire afin d’étendre le réseau dans certaines zones rurales enclavées ou certains pays, et pour rendre accessibles les services aux populations situées en bas de la pyramide sociale (Ménascé, Clément, 2015, p. 34). Selon l’UNESCO, seulement 40% des Africains vivent en ville, et les zones rurales concentrent les personnes non desservies par le réseau et non équipées de mobile. Ces zones difficiles pour l’intégration des technologies s’expliquent par le fait que les opérateurs sont confrontés à une faible densité de population, un pouvoir d’achat réduit, une absence d’électricité, des coûts élevés de logistique et de maintenance (Ménascé, Clément, 2015, p. 36). La viabilité économique des solutions techniques pour adapter tant bien que mal les zones rurales sera difficilement atteignable ; l’UNESCO parle alors d’une mobilisation des modalités de financement via des partenariats public-privé.

Toutefois, la logique derrière ce désir de combler cette fracture est bien simple ; les technologies font déjà partie prenante de nos sociétés et en faire usage ne révèle que des compétences de notre époque. Pour plusieurs auteurs, l’intégration aux capacités numériques est issue d’un processus naturel ; pourquoi doter le Nord et les régions plus riches d’avantages communicationnels et informationnels dont le Sud et les régions plus pauvres ne bénéficieraient pas ? C’est une logique bien simple qui révèle de l’expression « laisser la chance au coureur ». Les préoccupations liées à la fracture numérique ont trait aux questions du développement, de l’employabilité, des compétences, des services et tout simplement de la modernité.

Pour Isaac Ogoubiyi, c’est une question d’égalité des chances concernant le marché de l’emploi. L’omniprésence des technologies de l’information et de la communication a pris une place, et un pouvoir gigantesque dans toutes les sociétés ; « au 21<sup>e</sup> siècle, les nouveaux



analphabètes sont ceux qui ne maîtrisent pas l’outil informatique [...] le marché du travail demande des compétences numériques » (Ogoubiyi, 2017). L’auteur est d’avis que l’offre dans les systèmes scolaires ne peut occulter ces évolutions et se doit de répondre à la forte demande des élèves qui veulent vivre avec leur temps. C’est pourquoi le développement de l’éducation numérique soutenu par l’UNESCO est bien perçu par l’auteur.

Le document de travail de l’ODI « Dynamiser les écosystèmes numériques centrés sur les jeunes en Afrique dans le monde de l’après Covid-19 » soulève également les enjeux en lien avec l’emploi et par le fait même, un cadre plus large de développement des compétences, afin de permettre aux étudiants de bénéficier des opportunités offertes par l’écosystème numérique. Les auteurs soutiennent l’idée selon laquelle les compétences numériques se classent en plusieurs catégories ; « les compétences numériques productives, les compétences numériques de leadership électronique, les compétences numériques des consommateurs et [celles] des développeurs » (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 21). Tout comme Ogoubiyi, le document de l’OID démontre l’importance de ces qualités dans ce nouvel environnement de travail ; « cela réduirait la part du travail externalisé vers d’autres pays en raison de la pénurie de compétences » (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 23). Développer les compétences numériques devient un impératif pour les régions plus pauvres et les pays du Sud afin d’optimiser leurs chances d’entrer dans une logique marchande productive de capital financier.

Les compétences énumérées ci-dessus sont également vitales pour assurer le bien-être des activités liées aux entreprises africaines. Gérer efficacement les données mobiles et développer une clientèle en accédant à des informations en temps réel sont des exemples d’optimisation des opportunités offertes par les plateformes numériques. La formation numérique est donc utile pour les propriétaires d’entreprises, mais également pour les employés qui y travaillent. Les auteurs Pinet, Sanyu et Youn soutiennent que la volonté politique permettant aux jeunes d’acquérir des compétences numériques du primaire au secondaire est essentielle, mais qu’il est possible également d’impliquer davantage le secteur privé. En effet, un nombre croissant de plateformes numériques assument ces coûts en organisant des formations sur mesure afin d’améliorer les compétences des employés,

tel est le cas d'Amazon, Apple, Alphabet, Microsoft et Facebook. Il est possible de penser entre autres à l'initiative *Google Digital Skills for Africa*, un développement de formations et services ciblant spécifiquement les compétences des résidents d'Afrique (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 24). Pour les auteurs tels que Ménascé, Clément, Loukou, Pinet, Sanyu et Youn la formation numérique est si importante qu'elle se doit d'être développée peu importe son canal, soit par les entreprises, les systèmes éducatifs nationaux ou les organisations internationales. D'abord pour assurer un développement social et économique, mais également pour permettre une certaine égalité des chances entre les citoyens.

Pour l'UNESCO, l'éducation numérique permet également de « tirer profit d'un monde interconnecté » (UNESCO, 2020, p. 28). L'organisation explique que l'intensification de la mondialisation entraîne de nouvelles difficultés pour les systèmes éducatifs nationaux qui ont désormais une mission d'envergure mondiale. Dans ce contexte, « l'éducation est l'une des principales sources de réussite économique dans la chaîne de valeur mondiale, de sorte que pour être compétitifs sur les marchés internationaux, les pays doivent améliorer leur système éducatif » (UNESCO, 2020, p. 28). La clé pour y arriver résiderait justement dans le numérique, les MOOC et les REL. Ces concepts sont des ressources d'apprentissage qui stimulent la coopération nationale et internationale afin de produire des matériels d'enseignement de qualité optimale. En effet ;

« Elles permettent aux pays d'adapter à leur contexte particulier des ressources de qualité qui ont été élaborées dans d'autres pays ou dans d'autres langues. C'est en ce sens que les REL permettent d'exploiter les interconnexions mondiales. Telle est l'une des principales raisons pour lesquelles l'UNESCO s'attache à promouvoir les REL » (UNESCO, 2020, p. 28).

Pour l'UNESCO, il est donc clair que trouver des solutions à la fracture numérique permettra aux pays défavorisés d'être plus compétitifs sur les marchés internationaux.

Les arguments avancés par les auteurs concernant l'intérêt du numérique en éducation et l'importance de combler la fracture numérique se situent également dans un volet plus politique ; soit la citoyenneté numérique. En effet, l'éducation numérique développée et

soutenue par l'UNESCO permet également de sensibiliser les jeunes et de les laisser s'exprimer au sujet des questions sociales qui les concernent. L'Afrique possède une longue histoire de militantisme et pendant la pandémie, la mobilisation a pris une nouvelle forme. Les jeunes ont utilisé les plateformes tels que WhatsApp, Facebook, Youtube, Twitter et Instagram pour se connecter, s'organiser et influencer (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 13). Pour les auteurs Pinet, Sanyu et Youn, les médias sociaux contribuent à favoriser la société civile.

Apprendre le numérique est également une façon de contrer la désinformation et la violence présente sur les plateformes de messageries. Les jeunes occupent un rôle important dans le cycle de vie de transmission, réception et reproduction de messages racistes, misogynes, xénophobes ou haineux (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 16). Les compétences de citoyenneté numérique font référence aux normes et valeurs relatives à l'utilisation responsable de ces outils technologiques. Elles sont de plus en plus importantes afin de vérifier une source et naviguer dans ce monde en toute sécurité. Les médias sociaux reflètent enfin les environnements dans lesquels les jeunes s'inscrivent et exercent une grande influence sur le type de solutions sociopolitiques choisies (Pinet, Sanyu, Youn, 2021, p. 17). Les efforts d'éducation et de culture sur le numérique ne sont donc pas anodins dans ce contexte.

C'est également l'avis de l'auteur Ogoubiyi qui soutient que l'arrivée des technologies de l'information et de la communication s'est accompagnée de certaines menaces pour les sociétés. Selon lui, « les jeunes n'ont pas un rapport inné à l'ordinateur et à Internet. Ils ont besoin d'être formés à la maîtrise de l'information » (Ogoubiyi, 2017, p. 446). En effet, les TIC ont créé de nouvelles formes de violences telles que la saturation ou le blocage des systèmes informatiques, le piratage, la fraude en ligne, les escroqueries, la sollicitation d'enfants et la retransmission en ligne des sévices faits, le racisme, la xénophobie, etc. (Ogoubiyi, 2017, p. 451). Ces problématiques ocurrent principalement dans les pays pauvres puisqu'ils sont les moins avertis. Faute d'un accès limité, les enfants se connectent sur le web dans des cybercafés et se retrouvent à utiliser ces outils sans surveillance scolaire ni parentale. Le cybercrime est en nette augmentation en Afrique de l'Ouest et les principaux concernés sont souvent des étudiants, des chômeurs et même quelques jeunes

travailleurs qui souhaitent arrondir leur fin de mois (Ogoubiyi, 2017, p. 452). L'auteur appuie les initiatives d'instauration de formations numériques de l'UNESCO dès le plus jeune âge, afin de développer des compétences critiques et averties chez les internautes. En effet, l'organisation occupe la même position idéologique qu'Ogoubiyi sur la question sécuritaire et l'importance du numérique dans les systèmes éducatifs ; « L'utilisation des REL dans les écoles et les autres contextes éducatifs offre aux apprenants la possibilité d'examiner, d'évaluer et de modifier les matériels existants dans un environnement protégé et d'apprendre ainsi à produire du savoir et à le diffuser. » (UNESCO, 2020, p. 28). Isaac Ogoubiyi appuie également le développement de l'accès au numérique scolaire dans les régions éloignées et défavorisées afin de contrecarrer justement, les habitudes des cybercafés.

Il est possible d'observer que les arguments en faveur de l'inclusion et du développement du numérique au sein des systèmes éducatifs ont une grande part dans les questions de développement. Ces outils sont désormais perçus comme étant des compétences obligatoires sur le marché de l'emploi et dans l'économie moderne. La question de la fracture numérique ne concerne donc pas seulement l'accès au réseau, mais surtout l'accès aux compétences numériques. Ces dernières relèvent donc de la technique, mais également de questions politiques et sécuritaires.

### *C – Le numérique, une réponse aux manques matériels et humains*

Les arguments dans cette présente section font appel aux données alarmantes concernant la situation en Afrique francophone. En effet, les problèmes liés aux manques de ressources financières, humaines, matérielles et les difficultés liées à une population de plus en plus jeune et de plus en plus nombreuse constituent un frein majeur au déploiement de politiques éducatives efficaces et fonctionnelles. Dans un tel contexte, les espoirs sont énormes lorsque l'on réfléchit aux possibilités de l'éducation numérique.

D'abord, il y a un consensus clair dans la littérature concernant le manque criant de matériel (écoles, tableaux, meubles, enseignants, manuels, etc.) en Afrique de l'Ouest. Pour

l'UNESCO, les difficultés découlant du manque de ressources sont nombreuses ; frein pour une éducation inclusive, frein pour une éducation culturellement adaptée aux langues locales, frein pour l'approfondissement et la création de connaissance, frein pour une éducation abordable et de qualité, etc. (UNESCO, 2020). Pour l'organisation onusienne, les REL semblent être une solution de plus en plus envisageable pour l'amélioration de la qualité du contenu, pour ses capacités d'adaptation aux contextes locaux, pour sa diffusion à grande échelle et pour ses faibles coûts de production (UNESCO, 2020).

L'achat de manuels représente environ 15% du budget alloué à l'éducation. Les livres scolaires africains sont également massivement fabriqués hors du continent, principalement par des multinationales françaises (Obono M., Ngamba E., 2018). Selon les auteurs Obono et Ngamba, c'est « [...] en vertu d'un partage linguistique hérité de la colonisation [que] l'industrie du livre en général et du livre scolaire en particulier peine à se développer dans la sous-région » (Obono M., Ngamba E., 2018). Depuis des décennies, l'usage du livre scolaire est limité par la pauvreté des stocks et le caractère sous-développé de l'édition locale. Ces réalités expliquent les prix très dispendieux des manuels, et lorsque son prix est comparé au niveau de vie moyen, il devient presque inaccessible pour la majorité des habitants de l'Ouest (Obono M., Ngamba E., 2018). En effet, la particularité d'un livre numérique est de faire baisser, voir faire disparaître les « coûts variables » de production et de distribution qui varient selon le nombre d'exemplaires produits. Le coût d'impression (17% du prix total du manuel), le coût de diffusion (7%), le coût de distribution (13%) et si l'on ajoute le stockage ; il est possible d'économiser jusqu'à 50% de la valeur du produit papier (Ménascé, Clément, 2015, p. 92). La transition vers le numérique constitue une opportunité pour l'édition scolaire selon l'UNESCO, étant donné les bases très fragiles de l'industrie du livre papier en Afrique (Ménascé, Clément, 2015, p. 92).

Enfin, le numérique est une solution présentée à une autre carence des systèmes éducatifs nationaux africains ; celle du manque de production de données. L'UNESCO regrette dans pratiquement toutes ses publications le manque d'accès aux statistiques et aux données, elle est d'ailleurs précurseur dans la production de ces dernières. Selon l'organisation, les

masses de données aussi nommées, *Big data* sont essentiels pour la mise en place de politiques éducatives puisqu'elles permettent de rendre compte des réalités du terrain. L'utilisation de plateformes numériques en éducation conduit à une croissance sans fin du volume de données numériques (Ménascé, Clément, 2015). Elles sont une « source de valeur potentielle [...] permettant d'extraire de la connaissance à partir de l'ensemble des informations disponibles » (Ménascé, Clément, 2015). La mise à disposition des *Big data* auprès d'un large public (concept nommé *Open data*) contribue à leur valorisation. Selon l'UNESCO, la mise à disposition de ces données accroît la transparence administrative, permet de mieux comprendre les besoins des usagers et d'évaluer les services offerts. Par exemple, le groupe Orange a organisé « Data for development » permettant de recueillir cinq mois de données anonymisées des clients de l'opérateur en Côte d'Ivoire. Ces données ont été transférées à la communauté scientifique, ce qui a permis leur analyse et de tirer des conclusions sur le quotidien des Ivoiriens afin d'améliorer leurs conditions de vie (Ménascé, Clément, 2015). Avec l'éducation numérique, ce genre de pratique pourrait être un avantage selon l'UNESCO. Les plateformes pourraient recueillir davantage de données et de manière plus rigoureuse (par collecte numérique automatisée plutôt que par sondage et formulaires, ayant une marge d'erreur plus grande).

Pour conclure, le chapitre 2 nous démontre que les espoirs envers l'usage du numérique en matière d'éducation sont plutôt grands pour l'UNESCO et également pour plusieurs auteurs indépendants. Ces attentes sont intelligibles lorsque l'on observe le portrait général et la complexité de la situation en Afrique. Elles semblent ouvrir la voie vers de nouvelles perspectives de développement social et être à la fois, une solution pour l'alphabétisation des résidents de la région. Ses avantages sont nombreux, mais il ne faut pas intégrer le numérique dans les systèmes éducatifs de façon aveugle selon plusieurs autres auteurs. Elles peuvent avoir également, plusieurs lacunes lorsqu'elles sont exploitées.

### **Chapitre 3 – Critiques et réticences aux projets d’implantation de l’éducation numérique de l’UNESCO**

Le présent chapitre abordera les propos des auteurs qui doutent de l’effectivité et des priorités accordées à l’implantation de projets d’éducation numérique en Afrique de l’Ouest. Contrairement au chapitre 2, où les publications en faveur de ces projets sont principalement produites par l’UNESCO et des partenaires techniques et financiers, les arguments ci-dessous sont majoritairement défendus par des auteurs indépendants. Il y a toutefois une recherche co-produite par l’UNESCO et l’Université Catholique Australienne publiée en 2019 (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019) qui analyse de façon très critique les apprentissages numériques et l’utilisation de mégadonnées. En toute transparence, la lucidité politique de cette recherche m’a surprise puisqu’elle ne figure dans aucune autre de leurs publications analysées dans le cadre de ce travail. Nous aurons l’occasion de rediscuter de ce point au chapitre 4, pour le moment, concentrons-nous sur les arguments mobilisés par les auteurs. Nous aborderons donc respectivement les questions suivantes ; (a) les intérêts idéologiques et économiques du Nord derrière l’implantation des projets d’éducation numérique au Sahel, (b) une critique du modèle de gestion issu de la gouvernance et (c) les conditions sociales de l’Ouest qui ne sont pas propices au développement numérique.

#### *A – Les intérêts idéologiques et économiques du Nord derrière l’implantation des projets d’éducation numérique au Sahel*

Les propos articulés dans cette présente section traitent des inquiétudes liées aux questions idéologiques et économiques. Ces dernières sont nombreuses et touchent à un large éventail de domaines. L’idée derrière beaucoup de ces réflexions est principalement basée sur le fait que l’internet ne connaît pas le concept de frontière. Pour plusieurs, la question se pose ainsi : n’est-il pas dangereux de se retrouver avec un seul modèle, et plus particulièrement celui du Nord ? En effet, le projet de Mémoire d’Alexandra Nana-Sinkam « *Education Technology in the International Context: A Critical Analysis of Massive Open Online Course Innovation in Sub-Saharan Africa* » publié au département de

communication de l'Université de Standford suggère l'importance de prendre en compte certaines critiques et obstacles face à l'utilisation des technologies de l'éducation. L'autrice souligne la capacité de l'éducation numérique à « sauter » par-dessus les problèmes d'infrastructure des systèmes éducatifs préexistants (Nana-Sinkam, 2014, p. 13). Les outils virtuels sont pour elle une innovation radicale permettant d'éviter le véritable problème, soit celui des systèmes éducatifs inefficaces ou inaccessibles. Pour Florent Michelot, il est effectivement erroné d'aborder ce sujet sous le seul prisme de l'utilitarisme. Dans un article publié en 2021 dans une revue scientifique internationale en éducation, il s'explique clairement : « ces plateformes ne sont pas neutres : c'est la raison pour laquelle nous devons discuter du recours massif à celles-ci » (Michelot, 2021, p. 1). Pour lui, il est important de prendre conscience de la force potentielle que peuvent exercer les entreprises numériques sur les politiques publiques.

### *1. Intérêts idéologiques*

Sur le plan idéologique, les arguments des auteurs s'appuient principalement sur les inquiétudes liées aux changements apportés au sein du fonctionnement des modèles éducatifs. En effet, l'arrivée du numérique peut entraîner avec elle des changements profonds dans la manière d'apprendre et d'enseigner. Pour Emilie Remond, c'est le rapport plus individuel, voire intime, au savoir qui l'inquiète (Remond, 2016, p. 4). Elle explique que l'éducation numérique peut être liée à la stigmatisation de l'erreur et au risque de l'exposition de soi en présentiel. Une étude effectuée auprès d'élèves subsahariens présente dans l'article de l'autrice, démontre le certain confort issu d'un apprentissage loin des « classes bondées et bruyantes », pour reprendre le vocabulaire de l'étude (Remond, 2016, p. 5). Désormais seuls, les étudiants semblent également avoir un sentiment plus grand de responsabilisation envers leurs études. Les cours en ligne, et plus particulièrement universitaires sont représentés comme la possibilité pour tous de prendre en main son destin (Remond, 2016, p. 5). La recherche « Évaluations numériques des apprentissages et les mégadonnées » publiée par l'UNESCO mobilise, elle aussi, ce danger d'individualisation de l'éducation (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019, p. 11). Les tests adaptatifs informatisés (de plus en plus utilisés) en sont un bon exemple. Ces derniers sont adaptés en fonction du



niveau de réussite du répondant ; les questions suivantes s'adaptent au niveau d'excellence des réponses des questions antérieures. Ces tests fonctionnent grâce aux retours d'information pour modifier le contenu ; les perspectives d'apprentissage sont ainsi personnalisées. Cette rétro-information est perçue comme étant plus rapide et pédagogiquement plus pertinente pour les enseignants, tout en permettant de maintenir la motivation de l'élève jusqu'à la fin du test. Les informations fournies couvrent ainsi la gamme complète des aptitudes des élèves (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019). Les auteurs Wyatt-Smith, Lingard et Heck soulignent toutefois l'aspect inquiétant de l'analytique des apprentissages ; empêcher l'enfant d'échouer néglige la valeur pédagogique de l'échec et donc, la possibilité d'apprendre de ses erreurs. Les préoccupations concernent également les conséquences de la suppression du jugement professionnel de l'enseignant, qui risquent d'assujettir les enfants à des hypothèses algorithmiques (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019, p. 15). À l'extérieur de l'utilisation de ces tests, des questions soulevées concernant l'apprentissage individuel et les répercussions négatives qu'il pourrait entraîner sur les valeurs collectives, sociales et civiques présentes à l'école.

Emilie Remond soulève également le discours émanant de l'étude présentée dans son article concernant l'idéalisation des MOOC, évoqués en référence aux modèles traditionnels occidentaux. Pour plusieurs, les cours en ligne sont perçus comme étant une occasion de se rapprocher d'Universités « élites » (Remond, 2016). En effet, lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur de 2009, le président de l'Afrique du Sud a considéré les MOOC comme une forme de « néocolonialisme intellectuel » (Nana-Sinkam, 2014). L'autrice Alexandra Nana-Sinkam soulève également le point de la qualité de l'enseignement au travers du numérique. Selon elle, l'école via plateforme numérique ne permet pas d'enseigner de façon efficace toutes les matières. Le contenu basé sur les sciences humaines semble s'épanouir davantage par le biais d'un enseignement en face à face et par discussions en petits groupes, contrairement aux mathématiques et aux sciences (Nana-Sinkam, 2014, p. 20). Emilie Remond a également des doutes quant à la confiance accordée par l'UNESCO envers les projets d'éducation numérique ;

« [...] la révolution numérique offre le rêve d'une éducation haut de gamme et ouverte à tous. Mais peut-on sérieusement croire que ces établissements qui vendent leurs formations pour certaines d'entre elles à prix d'or, se convertissent à la gratuité pour aider l'Afrique ? [...] Ainsi, les MOOC, dispositif d'apprentissage innovant, pourraient-ils se substituer à l'enseignement en présentiel, permettant aux étudiants des pays du Sud de bénéficier de la même qualité de formation que leurs camarades occidentaux ? » (Remond, 2019, p. 7)

L'autrice explique que cette promesse éducative numérique ne garantit pas la crédibilité de la formation sur le marché de l'emploi. Cette dernière renverse la médaille ; les MOOC ne sont cependant pas présentés en substitution des universités. Alors ? Est-ce que l'éducation en ligne apporte la réponse au déficit majeur de moyens matériels et humains des pays du Sud ? Pour elle, poser la question est y répondre. L'éducation en ligne doit être envisagée comme un outil ; les étudiants doivent être encadrés, orientés et guidés vers des cours de qualité. Remond soutient qu'il faut « prendre garde face à la multiplication exponentielle des offres et à la guerre d'images à laquelle se livrent les plateformes leaders dans ce domaine : comment choisir ? Quel type de partenariats envisager ? Comment guider les étudiants ? » (Remond, 2019, p. 8).

La recherche publiée par l'UNESCO s'inquiète également des conséquences des apprentissages et évaluations numériques sur le professionnalisme des enseignants, notamment le risque de déprofessionnalisation (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019, p. 4). Le jugement professionnel de l'enseignant doit être un élément central dans l'offre d'une scolarité de qualité. La datafication (soit la transformation de différents aspects de l'éducation en données numériques) est un des produits de la numérisation. Rendre compte des expériences d'évaluations, d'inspections scolaires et de données affectives (motivation des élèves et leur façon de travailler) sous forme de données numériques soulève des questions d'ordre philosophique et épistémologique (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019). La disruption numérique remet en question les aspects fondamentaux de l'identité de l'enseignant ; « Au Libéria, en Inde et au Pakistan, par exemple, la technologie est en passe de remanier profondément l'offre et l'expérience éducatives, avec le remplacement des enseignants qualifiés par des paraprofessionnels et des machines qui offrent des

programmes d'études et une pédagogie préformatés. » (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019, p. 4). Cette réalité est une préoccupation réelle pour le document de recherche de l'UNESCO, et plus particulièrement dans les systèmes scolaires des pays à faible revenu, où les salaires des enseignants occupent la plus grande portion des dépenses en éducation. D'ailleurs, le remplacement est déjà amorcé depuis quelque temps, dans plusieurs pays de cette région (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019, p. 11).

## *2. Intérêts économiques*

Les projets d'éducation numérique portés par l'UNESCO soulèvent des questions d'éthique quant aux intérêts commerciaux derrière les entreprises technologiques, le philanthropisme et les grandes universités américaines pouvant offrir des cours en Afrique via ces nouvelles plateformes. Pour Loiret, le développement des technologies n'est pas issu de la volonté des enseignants, mais bien de celle des gestionnaires de l'éducation (Loiret, 2007). Il est intéressant de réfléchir à cette question en repositionnant les projets d'éducation numérique de l'UNESCO dans le contexte de la pandémie, ayant entraîné la fermeture totale obligatoire de tous les établissements d'enseignement. En effet, cela a forcé le processus de numérisation rapide, ce qui a impliqué davantage les entreprises numériques qui avaient déjà des outils performants et développés. Tel qu'observé dans le chapitre 1 et comme soutenu par l'auteur Geo Saura ; les plateformes numériques d'entreprises telles que Google, Facebook et Microsoft ont été des acteurs clés pour l'UNESCO (Saura, 2020, p. 160). Elles ont tenu un rôle dans la normalisation et l'orientation des politiques éducatives mondiales. Elles ont également agi selon des logiques philanthropistes en offrant des outils, des plateformes numériques, des logiciels et diverses technologies numériques par le biais de dons afin de restructurer les systèmes éducatifs (Saura, 2020). *Google for Education* par exemple, est la plateforme proposée par la coalition Covid-19 de l'UNESCO aux institutions et aux étudiants du monde entier pour accentuer la numérisation de l'éducation dans la crise sanitaire (Saura, 2020).

Selon Saura, ces dons ne sont pas anodins et seront rentabilisés dans la mesure où de nouveaux espaces de néolibéralisation sont générés. Les données recueillies ont une valeur marchande et appartiennent à l'entreprise, alors que les bénéficiaires des dons développent leurs habitudes d'utilisation avec l'entreprise caritative, faisant d'eux de futurs clients fidèles. Puisqu'elles sont à la source de dons de plusieurs millions de dollars, les entreprises numériques sont de plus en plus en mesure de décider et de diriger, directement et indirectement, les politiques éducatives (Saura, 2020).

Florent Michelot s'inquiète également de la mise à disposition de l'UNESCO des plateformes et applications de Google, Facebook et Microsoft pour faire face aux défis éducatifs (Michelot, 2021). Cette philanthropie a des effets négatifs d'abord par des mécanismes fiscaux qui érodent le soutien aux dépenses gouvernementales (dont on connaît bien les défis) et ensuite, pour l'effacement du débat public sur les interférences potentielles entre les sphères du privé et du public. L'auteur soutient également que l'on mésestime l'utilisation de données que l'on consent à accorder aux plateformes ; « le sujet est d'autant plus problématique lorsque l'on fait manipuler, en classe, des matériels et applications à des mineurs » (Michelot, 2021).

### *B – Critique du modèle de gestion issu de la gouvernance*

Les problématiques soulevées en lien avec les données n'occupent pas simplement des préoccupations sur le plan économique, mais également sur le plan de la gouvernance éducative, tel qu'introduit dans la section ci-dessus. En effet, l'introduction des *Big data* dans les systèmes éducatifs entraîne des transformations importantes au niveau de la gouvernance de l'éducation ainsi que dans les manières d'appréhender l'apprentissage, comme il a été possible d'observer dans la section concernant les intérêts idéologiques du présent chapitre.

Pour Saura, les élèves et les enseignants deviennent de précieuses sources d'information pour les grandes entreprises de la Silicon Valley. Ces dernières peuvent stocker et contrôler les algorithmes d'exploration de données permettant de piloter le comportement des élèves

et des enseignants en temps réel (Saura, 2020, p. 166). Pour l'auteur, il s'agit ici de nouveaux processus de contrôle qui mène au bouleversement numérique de l'éducation.

Le problème ne concerne pas simplement l'implication de plus en plus grande des entreprises dans le processus décisionnel, mais également la façon dont les décisions sont prises. En effet, la recherche publiée par l'UNESCO souligne le processus de mondialisation mis à l'œuvre depuis la fin de la Guerre froide, marquée par une domination des politiques néolibérales. Ces dernières se sont accompagnées d'une restructuration de l'État bureaucratique à travers un nouveau mode de gestion ; la gouvernance en réseau (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019). L'État pilote des plans d'action dans des sites d'application des politiques, comme les écoles. Ces systèmes sont appuyés sur des indicateurs de performance, et la recherche soutient que ; « la nécessité d'élaborer des politiques fondées sur des données factuelles renforce aussi l'importance des données dans la gouvernance des systèmes scolaires » (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019). Ce sont donc les données disponibles qui permettent de faire une sélection au sein des politiques éducatives. Ce processus est basé selon les « principes de l'obligation redditionnelle ». On peut attribuer l'origine de ces changements à l'augmentation des capacités informatiques et numériques, mais aussi à la montée des politiques néolibérales et à la restructuration de la gouvernance (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019).

Le rapport de recherche indique d'autres problèmes éthiques avec le cas des mégadonnées ; aucune hypothèse n'est énoncée et aucune question de recherche n'est posée afin de déterminer les données à collecter. Il s'agit donc d'intégrer des ensembles de données existantes et d'utiliser des algorithmes afin de générer des « modèles » ; « l'accent est mis sur les corrélations plus que sur les liens de causalité, le but étant non pas de connaître le pourquoi de quelque chose, mais le quoi » (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019). Il arrive que les analyses soient trompeuses, menant ainsi à des actions potentiellement nuisibles. Il ne faut également pas perdre de vue que les algorithmes ne sont pas exempts de biais. Ces derniers sont en effet le reflet de ses concepteurs, dans la mesure où ils sont le résultat d'un choix qui a été fait pour un modèle considéré comme étant le meilleur ou le plus rationnel.

L'usage de ces mégadonnées a été critiqué, car « jugé rétrograde et potentiellement dangereux pour la démocratie et l'équité » (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019).

Jean-Bernard Rasera a publié en 2014 un article dans la Revue Tiers Monde traitant justement de la question des modèles de simulation pour la planification de l'éducation en Afrique, qu'il qualifie d'une « simplicité appauvrissante et inféconde ». L'auteur démontre statistiquement et méthodologiquement que les modèles de simulation de l'UNESCO et de la Banque Mondiale ne sont pas rigoureux et donc, contre-productifs. Dans son article, il traite spécifiquement du modèle de simulation EPSSim de l'UNESCO, son outil principal de planification et particulièrement en Afrique (Rasera, 2014).

Ce modèle retient sur des feuilles de calcul informations les besoins humains, matériels et financiers du système éducatif, sur une période de dix à vingt ans, en fonction d'objectifs de politique éducative. Il permet, par ajustement progressif des paramètres, de respecter une contrainte budgétaire imposée. Si l'écart de financement est jugé trop important, les objectifs seront réduits (Rasera, 2014).

Pour l'auteur, cette simplicité repose sur deux éléments : la globalisation et les modes de calcul. La liberté dans les modes de calcul est pour lui, « révélatrice de l'inauthenticité de la planification » (Rasera, 2014). En effet, l'uniformisation des modèles ne garantit en aucun cas une comparaison valable des scolarisations et des ressources nécessaires. Elle témoigne de l'insuffisance des efforts portés sur la planification de l'éducation en Afrique de l'Ouest et « révèle [son] caractère largement factice » (Rasera, 2014).

### *C – Les conditions sociales de l'Ouest, insuffisantes pour le développement numérique*

Cette section est particulièrement intéressante, puisqu'elle se situe complètement à l'opposé de la section « Le numérique, une réponse aux manques matériels et humains ». En effet, la question des ressources matérielles semble être dotée de deux pôles de défense argumentaire dans la revue de littérature analysée. Pour les premiers, le numérique est une solution au manque de ressources alors que pour les seconds, le manque de ressources

empêche le développement du numérique. Loiret soulevait la présente interrogation en 2007 ; « Avec beaucoup moins de moyens humains et financiers, avec un Internet aux débits insuffisants et aux coûts plus élevés qu’au nord, avec de gigantesques besoins à satisfaire, les systèmes éducatifs africains s’intéressent pourtant de plus en plus à l’enseignement à distance. ». Cette constatation est-elle la même aujourd’hui ?

Pour plusieurs auteurs, la réponse est oui. Anasthasie Obono Mba et Maurice Ngamba Engohang s’interrogent sur la capacité des écoles africaines à accueillir les manuels scolaires numériques dans un article scientifique publié en 2018. Pour eux, des freins majeurs risquent d’entraver le projet, comme le manque de moyens financiers. Développer du contenu numérique a un coût très important que les pays pauvres ne peuvent supporter, puisqu’une bonne méthode coûterait entre 300 000 et 400 000 euros (Obono M., Ngamba E., 2018). Le manque de compétences en ressources humaines est également problématique, car l’usage de ces outils nécessite une formation, qui est loin d’être acquise pour les habitants de la région. Les auteurs soulignent la difficulté présente ; « Les enseignants dont la qualité de formation est encore très sujette à des critiques devront maintenant compter avec ces outils numériques, ce qui pourrait s’avérer assez problématique » (Obono M., Ngamba E., 2018).

Alexandra Nana-Sinkam pour sa part soulève deux types de barrières au développement des projets numériques ; les barrières « dures » et les barrières « douces ». Les premières comportent d’abord un accès aux infrastructures technologiques nécessaire ; les zones rurales n’ont que de l’électricité peu fiable ou à temps partiel et aucune connectivité internet (Nana-Sinkam, 2014). L’enseignement numérique, bien qu’à distance, nécessite tout de même une participation soutenue pour la réussite des cours. Ainsi, les élèves nécessitent un accès permanent aux privilèges de connexion, ce qui ne rend pas l’éducation numérique plus inclusive (Nana-Sinkam, 2014). Les coûts de production permettant de former les enseignants à l’utilisation de la technologie, de fournir des ordinateurs et de conclure des contrats avec différents acteurs sont autant d’obstacles financiers qui pèsent sur le processus de diffusion de ces projets éducatifs dans le contexte de l’Afrique de l’Ouest. Les secondes barrières concernent l’exclusion culturelle au sein de l’écosystème des

MOOC. L'autrice déplore le fait que la plupart des innovations et des technologies soient transférées de haut en bas ; du monde développé vers le monde en développement.

Enfin, il y a un dernier élément soulevé par Michelot concernant les questions environnementales. Il souligne que l'impact du numérique reste tout à fait mésestimé, ce qui semble effectivement vrai puisqu'il est le seul auteur à aborder la question. Il explique que l'enseignement à distance et le télétravail, tous deux provoqués par la crise sanitaire, sur la durée d'un an, auraient augmenté l'empreinte carbone mondiale de telle sorte qu'il faudrait l'équivalent d'une forêt de la taille de deux fois la superficie du Portugal pour séquestrer toutes ces émissions (Michelot, 2021). Pour lui, la tendance vers les solutions numériques ne lui paraît guère soutenable alors que les rapports du GIEC ne cessent de plaider pour une réduction des gaz à effet de serre (Michelot, 2021).

Bref, les arguments critiques présents dans le chapitre 3 marquent effectivement une réelle tension dans le monde académique concernant la question de l'implantation des projets numériques de l'UNESCO. Ces derniers sont de nature éthique, politique, culturelle et économique. Il semble y avoir une de grandes inquiétudes liées au modèle de gouvernance, aux intérêts financiers et aux conséquences des changements potentiels dans les systèmes éducatifs. Le chapitre suivant tentera de mettre en dialogue les différentes logiques avancées avec les projets actuels éducatifs de l'organisation onusienne.



## **Chapitre 4 – Dialogue entre la théorie et la pratique des projets d'éducation numérique en Afrique de l'Ouest**

Suite aux trois premiers chapitres, nous constatons la complexité de la situation en matière d'éducation dans les pays d'Afrique francophones. Il ressort également des articles analysés un fossé idéologique entre ceux qui craignent la place trop grande qu'occuperaient les intérêts financiers, alors que pour d'autres le partenariat public-privé semble être la seule option disponible pour l'appui des projets éducationnels. Traiter de la question principale concernant les objectifs, difficultés et défis des voies d'avenir des projets d'éducation numérique, ne peut se faire sans nuances. Le portrait n'est pas simple et permet de renforcer l'intérêt de réfléchir à ces questions et de les poser comme sujet de recherche. En effet, la plus grande faiblesse des articles et ouvrages du corpus littéraire choisi est son manque de variété et son volume très mince. Seulement 15 articles traitent de la question des projets d'éducation numérique de l'UNESCO en Afrique de façon indépendante, et plusieurs d'entre eux ne le font qu'en partie. D'autant plus que sur un corpus littéraire de 36 articles, 20 sont rédigés par l'UNESCO et 1 par l'un de ses partenaires. Ce corpus n'est pas un choix, mais bien le résultat d'une disponibilité. Lorsque l'on prend conscience de la difficulté de la situation et que l'on sait qu'un enfant sur trois vivra en Afrique subsaharienne en 2050, il est possible de plaider pour davantage de productions académiques sur la question. Les articles, rapports et documents de recherche publiés par l'UNESCO analysés dans la présente revue de littérature, sont également une source que je qualifierais de « faible ». Le terme « faible » est utilisé puisqu'il est difficile de tirer des conclusions concernant la position politique réelle de l'organisation onusienne étant donné la note qu'elle laisse sur la majorité de ses productions ;

« Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites. » (UNESCO, 2011, p. 3).

Ces avertissements au début des publications constituent un frein pour l'analyse des positions tenues par l'institution onusienne. Ces dernières font d'ailleurs partie de la

recherche publiée en 2019 par l'UNESCO « Évaluations numériques des apprentissages et les mégadonnées : conséquences sur le professionnalisme des enseignants ». En effet, un petit paragraphe rédigé sous la bibliographie explique que l'objectif de cette publication est de rassembler des contributions et d'éclairer les débats actuels sur les politiques et défis éducatifs. Il est également écrit ceci ; « Les opinions exprimées dans ces articles sont celles de leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position de l'UNESCO et de ses organisations affiliées, ni celle des gouvernements qu'elle représente. » (UNESCO, 2019). Les « contributions » de la recherche sont donc qualifiées d'« opinions » alors que l'UNESCO se détache du contenu présent dans la recherche. Pourtant, le document est un rapport de recherche produit par une Université australienne spécialisée dans l'analyse des questions éducatives. La lucidité politique présente de ce document est étonnante, pour ne pas dire qu'elle semble être la production académique la plus critique et la plus rigoureuse du corpus littéraire étudié. Si l'UNESCO est capable de produire une information d'une grande portée politique, pourquoi n'est-il pas possible d'inclure ces analyses dans les rapports de déploiement et de résultats de projets ? Le rapport de recherche australien soulève de nombreuses critiques, sans toutefois proposer des pistes de solutions envisageables. Comme le document a été produit par l'UNESCO, il aurait été peut-être intéressant de joindre l'analyse à la pratique.

En effet, l'organisation semble se retrouver sur un terrain d'action très difficile. Il a été démontré que la question des ressources financières reste une problématique et que malgré presque 50 ans d'intervention en matière d'éducation sur le continent africain, les défis restent toujours les mêmes. Les solutions possibles se retrouvent ainsi dans un éventail beaucoup plus restreint. L'UNESCO ne possède pas de ressources financières, les institutions de *Bretton Woods* (et donc, les partenaires internationaux) ont démontré leurs limites et les pays africains sont dépourvus d'investissements publics. Se tourner vers le partenariat public-privé est effectivement une solution envisageable lorsque l'on prend conscience du contexte.... Il ne faut pas se mettre la tête dans le sable ; les besoins sont réels.

Toutefois, est-ce que le partenariat avec les entreprises peut poser des problèmes importants, surtout si l'on traite de la question du numérique dans le secteur de l'éducation ? Est-ce possible d'intervenir dans le secteur de l'éducation en faisant fi des intérêts commerciaux des entreprises partenaires ?

L'initiative *Imaginecole* semble être l'initiative la plus adaptée selon les critiques relevés dans le chapitre 3. Le contenu est produit localement et partagé entre les régions, créant ainsi des conditions intéressantes pour l'inclusion culturelle. La question des langues parlées en région et les problématiques liées à l'accès numérique restent pour le moment de côté. Ce type de projet n'est pourtant pas celui qui semble être priorisé par l'organisation onusienne. À plusieurs reprises, il a été possible d'observer les nombreux partenariats avec les entreprises de la Silicon Valley. La problématique soulevée au chapitre 3 concernant le philanthrocapitalisme n'est pas située au niveau du don, mais plutôt de l'attente de retours financiers. Est-ce qu'il serait intéressant de soutenir financièrement l'accès aux études des « cerveaux techniques » africains et de soutenir le développement de plateformes éducatives locales ? Est-ce possible ? Pourquoi les projets d'accès aux ressources éducatives ont orienté leur financement dans l'achat de matériel scolaire français plutôt que dans le déploiement d'usines et de concepteurs locaux ?

Ces questions resteront bien sûr sans réponses, mais elles permettent de soulever plusieurs interrogations quant aux priorités accordées dans les projets d'éducation. Les arguments mobilisés au chapitre 3 concernant les intérêts économiques peuvent soulever des questionnements éthiques lors de la lecture de la publication « Le numérique au service de l'éducation en Afrique ». En effet, le chapitre « Le poids économique de l'E-Éducation » mobilise un rapport publié par GSMA et McKinsey & Company et soulève l'information suivante : « Le principal potentiel de croissance devrait être alimenté par la technologie mobile [...] jusqu'à 70 milliards de dollars de chiffre d'affaires pour les opérateurs mobiles et 38 milliards pour les produits et services d'éducation mobile [...] autour des années 2020 » (Ménascé, Clément, 2015, p. 50). On y explique par la suite que cette croissance devrait être plus importante dans les pays en développement puisque le marché de la E-

Éducation devrait augmenter de 50 à 55%. Dans ce contexte, est-ce que c'est le numérique qui est au service de l'éducation ou est-ce l'éducation qui est au service du numérique ?

Evgeny Morozov est un auteur pertinent lorsque l'on observe la question des projets d'éducation numérique de l'UNESCO sous une loupe politique. Ce dernier défend la thèse selon laquelle les entreprises de la Silicon Valley auraient redéfini le « progrès » comme quelque chose qui découle naturellement de leur *business plan* (Morozov, 2015). Pour lui, le débat sur le numérique nous égare puisqu'il sait parler des outils, mais pas des systèmes sociaux, politiques et économiques que ces outils favorisent ou excluent. La vision du monde du numérique serait donc déformée par son modèle économique ; quel que soit le problème, la technique apporte deux réponses, soit la production de calculs et le traitement de données. Comme plusieurs auteurs l'ont défendu au cours du chapitre 3, ces solutions ne sont pas nécessairement les plus efficaces aux problèmes complexes du secteur public, dont les causes profondes sont institutionnelles et structurelles (Morozov, 2015, p. 86). La production de données et les politiques de gouvernance numérique implantés par l'UNESCO dans les systèmes éducatifs africains s'avère à être une question politique d'importance capitale. Elle concerne l'avenir de la vie privée, de l'autonomie, de la liberté et de la démocratie et même « se désintéresser du numérique revient à se désintéresser de l'avenir de la démocratie » (Morozov, 2015, p. 106). Certes, l'idée ici n'est pas de défendre une thèse antitechnologique, mais de prendre conscience que les projets d'éducation numérique ont des répercussions politiques. Le numérique a, en effet, la capacité de renverser le rapport hiérarchique traditionnel entre les causes et les effets ; au lieu de gouverner les causes (processus difficile et coûteux), les instances politiques ne cherchent plus qu'à gouverner les effets. Cette logique repose sur des postulats simplistes en matière de démocratie, politique et pouvoir (Morozov, 2015, p. 118).

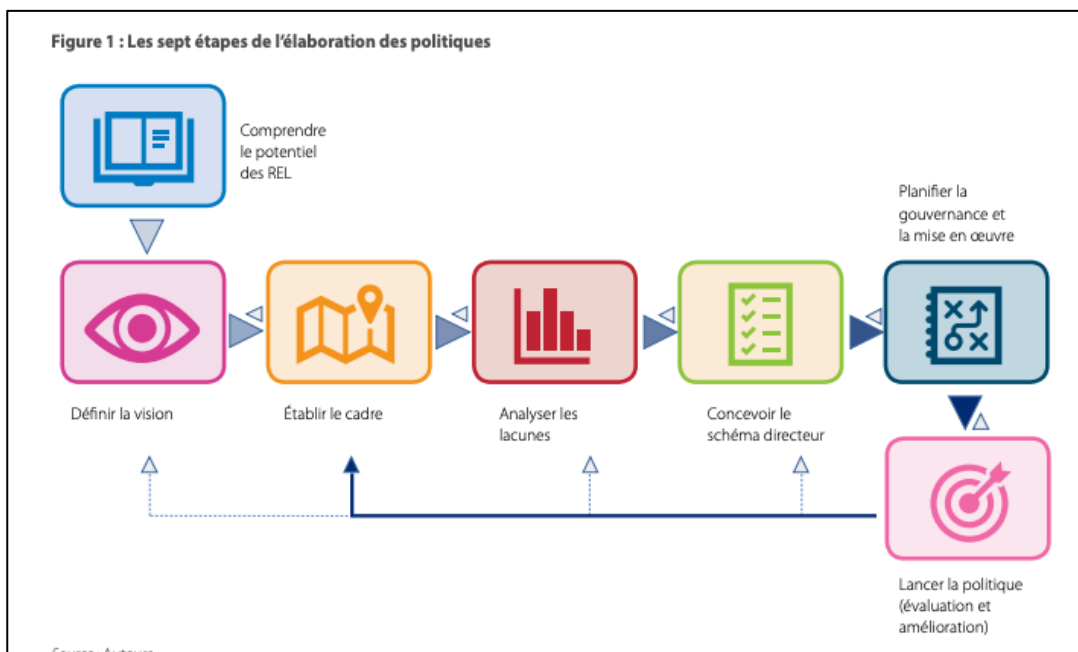
Ainsi, les questions à poser ne doivent peut-être pas être orientées seulement vers l'utilisation des plateformes numériques, mais bien vers la logique qu'elles portent avec elles. En effet, le chapitre 2 a bien démontré le potentiel de ces outils, dans un contexte de massification importante, de manque de ressources, de crises environnementales et politiques ; l'accès à l'éducation ne peut être une option. Il serait également erroné de priver

des systèmes éducatifs entiers des avancées modernes et informationnelles sous prétexte des intérêts néolibéraux qui se cachent derrière. Mais il serait également néfaste d'apporter ces changements sans se soucier des problématiques qui peuvent survenir.

## Conclusion

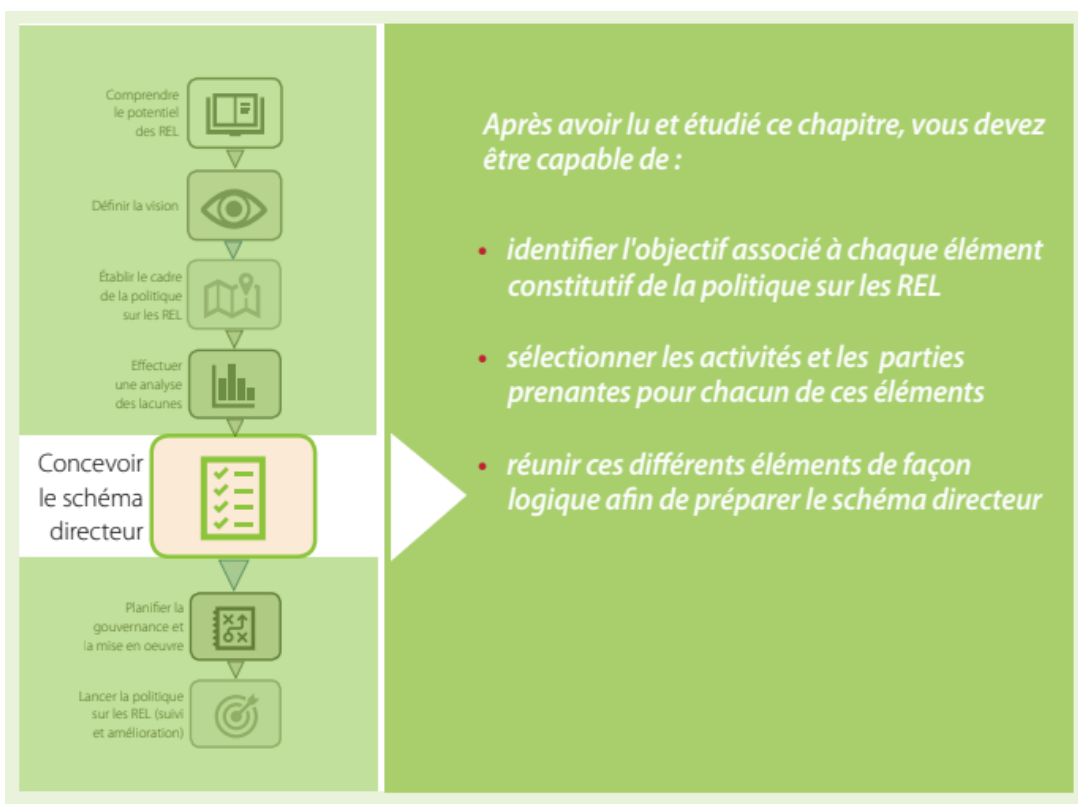
Il a été possible de constater au chapitre 1 les grandes difficultés auxquelles doit faire face l'Afrique de l'Ouest. Cette situation oblige à nuancer l'analyse, sinon on risque de présenter des portraits trompeurs. Effectivement, si l'on exclut les textes purement descriptifs, les auteurs en général présentent deux types d'arguments ; la nécessité de l'implantation des projets numériques au sein des systèmes éducatifs africains pour des raisons sociales et géographiques, et la nécessité d'observer les risques que ces derniers peuvent apporter sur le territoire. Les résultats de la revue de littérature critique ont permis de soulever en effet les objectifs, les défis et les perspectives des projets d'éducation numériques. Ils n'ont cependant pas réduit la question à une logique simpliste, mais bien à l'ouverture d'une tonne d'autres interrogations sujettes à la recherche. Cette nouvelle approche éducative doit conduire et outiller sérieusement les apprenants et enseignants afin de développer une posture très critique à l'égard du numérique et de leurs propres pratiques. Les travaux académiques produits ne peuvent donc pas se réduire à traduire une simple prescription vers l'utilisation plus fréquente des TIC. L'implantation de ces outils modernes est inévitable et porte avec elle ses avantages, mais il serait faux d'accorder une confiance incontestée en la technologie comme salvatrice de bon nombre des problèmes les plus graves du monde.

## ANNEXE 1



(UNESCO, 2019, p. 3)

## ANNEXE 2



(UNESCO, 2019, p. 56)

## ANNEXE 3

## Étape 5 : Rassembler les éléments du schéma

*Dans ce chapitre, nous avons présenté les huit principaux éléments constitutifs qui formeront la politique sur les REL. Chaque fois, nous avons formulé des suggestions sur les activités à mener, les parties prenantes à associer et les indicateurs à utiliser pour mesurer sa réussite. La tâche*

*du décideur à la fin de ce chapitre consiste à adapter ces suggestions à son propre cas.*

Vous êtes à présent invité à compléter le tableau 15 en indiquant les objectifs, les indicateurs, les activités et les acteurs correspondant au contexte local qui est le vôtre. Soyez aussi précis que possible et n'oubliez pas de mentionner les indicateurs quantitatifs et normatifs qui vous permettront d'évaluer les succès remportés.

Tableau 15 : Résumé synoptique du schéma directeur

Éléments constitutifs clés	Quel est le but ? Objectifs	Qu'est-ce qui doit être fait ? Principales activités et secteurs cibles	Qui est concerné ? Principaux partenaires de mise en œuvre	Comment l'efficacité sera-t-elle évaluée ? Indicateurs
<b>Adopter un cadre d'attribution de licence libre</b>				
<b>Intégrer les REL dans les programmes d'étude</b>				
<b>Assurer l'élaboration, le stockage et l'accessibilité des REL</b>				

(UNESCO, 2019, p. 74)



## BIBLIOGRAPHIE

- Alzouma, G. (2005) Myths of digital technology in Africa: Leapfrogging development? *Global Media and Communication* 1; 339, 20 p.
- Bureau international d'éducation de l'UNESCO (2020) Webinaire sur la réponse éducative de l'UNESCO face au Covid-19.  
<https://policycommons.net/artifacts/1582421/webinaire-sur-la-reponse-educative-de-lunesco-face-au-covid-19/2272190/>
- Commonwealth of Learning (2022) About the Commonwealth of Learning. COL Canada. [<https://www.col.org/about/>]
- Egly, M. (1986) L'utilisation de la télévision au Niger, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. *Int Rev Educ* 32, p. 338-346
- Fredriksen, B. Helg Fossberg, C. (2014) The case for investing in secondary education in sub-Saharan Africa (SSA): challenges and opportunities. *Int Rev Educ* 60:235–259, 25 p.
- Jaillet, A. (2020) Les ressources éducatives libres pour sauver le monde (de l'éducation) ou repenser l'éducation avec le numérique pour améliorer la qualité ? *Distances et médiations des savoirs*, 31, 5 p.
- Lauwerier, T. (2017) L'éducation au service du développement. La vision de la Banque mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO. *L'éducation en débats : analyse comparée*, vol. 8, p. 43-58, 17 p.
- Loiret, P. (2007) L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?. Education. *Université de Rouen*. 501 p.
- Loukou, A. (2019) Les TIC au service du développement en Afrique. *Tic & société*, Vol. 5, n° 2-3, 10 p.
- Maurel, C. (2009) L'Unesco : un âge d'or de l'aide au développement par l'éducation (1945-1975). *Le « modèle américain »*. *Cahiers d'Histoire revue d'histoire critique* 108, 15 p.
- Ménascé, D. Clément, F. (2015) Le numérique au service de l'éducation en Afrique. *Savoirs communs* n°17, AFD, AUF, Orange, UNESCO. 120 p.
- Michelot, F. (2021). Pour un regard critique sur le recours au numérique en éducation. *Formation et profession* 29 (3), 1–4. 5 p.

- Nana-Sinkam, A. (2014) Education Technology in the International Context: A Critical Analysis of Massive Open Online Course Innovation in Sub-Saharan Africa. *Stanford University Department of Communication*. 70 p.
- Obono Mba, A. Ngamba Engohang, M. (2018) Les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone à l'heure du numérique. Quel avenir pour les manuels scolaires ? *INRE EducRecherche* vol 07 N°01, 6 p.
- Ogoubiyi, I. (2017) L'UNESCO et le droit à l'éducation en Afrique de l'Ouest. *Univ Européenne*, 672 p.  
[<https://www.amazon.fr/LUNESCO-droit-l%C3%A9ducation-Afrique-louest/dp/3841779352>]
- Pinet, M. Sanyu, P. Youn, A. (2021) Dynamiser les écosystèmes numériques centrés sur les jeunes en Afrique dans le monde de l'après Covid-19. *Londres : ODI*, 42 p.
- Puimatto, G. (2017) Le numérique au service de l'éducation en Afrique. *Savoirs communs* n°17, AFD, AUF, Orange, UNESCO. 4 p.
- Radio-Canada (2019) Les États-Unis et Israël quittent officiellement l'UNESCO. Associated Press. [<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1144720/unesco-etats-unis-israel-depart>]
- Rasera, J. (2014) Les modèles de simulation pour la planification de l'éducation en Afrique Sub Saharienne, Une simplicité appauvrissante et inféconde. *Revue Tiers Monde* 2 n° 218 pages 169 à 186. 19 p.
- Remond, E. Useille, R. Abba, H. (2016) Le développement de l'éducation numérique en Afrique : les mooc au prisme des discours de Jeune Afrique. *Communication, technologies et développement*, 3, 9 p.
- Remond, E. (2019) Les mutations des dispositifs d'enseignement dans les pays du Sud : espoirs et nouveaux mythes Les MOOC, au secours de l'Afrique ? *CIDE 18. Documents et dispositifs à l'ère post-numérique*, Université Paul-Valéry, Montpellier, 10 p.
- Saura, G. (2020) Filantrocapialismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebooky Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales* 17(2), 10 p.
- UNESCO (2005) EPT : repères pour l'action; Éducation pour tous en Afrique. *Corporate author UNESCO Office Dakar and Regional Bureau for Education in Africa, Pôle de Dakar, France. Ministère des affaires étrangères, World Bank, UNESCO Institute for Statistics, Agence intergouvernementale de la Francophonie*. 300 p.

- UNESCO (2011) L'UNESCO et l'éducation : toute personne a droit à l'éducation. *UNESCO France, programme and meeting document*. 32 p.
- UNESCO (2015) Le Numérique au service de l'éducation en Afrique. *French Development Agency, UNESCO*, 120 p.
- UNESCO (2016) Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. UNESCO France, 84 p.
- UNESCO (2019) Evaluations numériques des apprentissages et les mégadonnées : conséquences sur le professionnalisme des enseignants. *Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques* 25, 26 p.
- UNESCO (2020) COVID-19: une crise mondiale pour l'enseignement et l'apprentissage. *UNESCO programme and meeting document*. 2 p.
- UNESCO (2020) ICT transforming education in Africa: final project report. *French Development Agency, UNESCO ED-2020/WS/14*, 34 p.
- UNESCO (2020) Imaginecole : la Coalition mondiale pour l'éducation de l'UNESCO lance une plateforme d'apprentissage pour l'Afrique francophone. *UNESCO Dakar*. [<https://fr.unesco.org/news/imaginecole-coalition-mondiale-leducation-lunesco-lance-plateforme-dapprentissage-lafrique>]
- UNESCO (2020) Lignes directrices pour l'élaboration des politiques sur les ressources éducatives libres. UNESCO et COMMONWEALTH OF LEARNING, 106 p.
- UNESCO (2020) ODD 4: ÉDUCATION. Global Education Monitoring Report. [<https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346>]
- UNESCO (2020) Transformer l'éducation en Afrique grâce aux TIC. UNESCO siège social. [<https://fr.unesco.org/themes/ict-education/kfit>]
- UNESCO (2021) Intégrer le digital pour assurer la continuité des apprentissages des plus vulnérables : le Sénégal innove avec l'appui de l'UNESCO. UNESCO Dakar. [<https://fr.unesco.org/news/integrer-digital-assurer-continuite-apprentissages-plus-vulnerables-senegal-innove-lappui>]
- UNESCO (2021) L'UNESCO et les objectifs de développement durable. UNESCO siège social. [<https://fr.unesco.org/sdgs>]
- UNESCO (2021) Le tournant de l'apprentissage numérique en Afrique: le rôle des écosystèmes locaux; la Coalition mondiale pour l'éducation célèbre la Journée de l'Afrique 2021. *UNESCO, Global Education Coalition*. 11 p.

UNESCO (2022) Assurer la continuité éducative en Afrique francophone. *UNESCO Dakar*. [<https://fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/imaginecole>]

UNESCO (2022) Cinq enjeux de l'éducation en Afrique: démographie, financement, inclusion, qualité, emploi des jeunes. *UNESCO IIEP Dakar. Africa Office*, 21 p.

UNESCO (2022) Des ressources éducatives pour tous. *UNESCO Dakar*. [<https://fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/ressources-educatives>]

UNESCO (2022) Un enseignement de qualité accessible à tous. UNESCO Dakar. [<https://fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/enseignement.G5sahel#:~:text=Le%20projet%20%C2%AB%20Am%C3%A9liorer%20l'enseignement,am%C3%A9lioration%20des%20r%C3%A9sultats%20d'apprentissage.>]