

Université de Rouen

**Faculté de psychologie, sociologie et sciences
de l'éducation**

**Laboratoire CIVIIC
(sciences de l'éducation)**

**L'Université virtuelle africaine,
histoire d'une mise en scène**

**Pierre-Jean Loiret
Master recherche en sciences de l'éducation
2004-2005**

Table des matières

Introduction	p.5
1^{ère} partie	
Le socle conceptuel de l'Université virtuelle Africaine(1995-1997) :	
« révolution technologique » ou « parasitisme académique » ?	p.11
1.1. L'UVA comme « université virtuelle globale »	p.13
1.2. L'UVA comme antithèse de la « faillite » de l'Université africaine	p.16
1.3. L'UVA comme remise en cause du système d'enseignement européen ?	p.23
1.4. L'UVA comme instrument politique ?	p. 25
1.5. L'UVA comme « révolution technologique » ?	p.29
1.5.1. Les « autoroutes de l'information »	p.36
1.5.2. Le réseau Internet en Afrique (1997)	p.39
1.6. L'UVA comme produit d'une « start up » ?	p.41
1.7. L'UVA comme « parasitisme académique » ?	p.50
2^{ème} partie	
La Banque mondiale et l'enseignement supérieur en Afrique :	
« le baiser de la mort »	p.56
2.1. « Le baiser de la mort »	p.57
2.2. Les années 1960-1970 : Universités du développement et politiques Keynesiennes	p.61
2.2.1. Le poids de la dette	p.65
2.3. Les années 1980 : « Le commerce, pas l'aide »	p.67
2.4. Les années 1990 : Priorité à l'éducation de base et mauvais « rendement » du supérieur	p.71
2.4.1. La fin de la guerre froide et la baisse de l'aide publique au développement (APD)	p.77

2.5. Au milieu des années 1990, un nouvel intérêt doctrinal pour l'enseignement supérieur	p.80
2.6. La résistance des Etats africains	p.82
2.7. 1995 : La « Banque du savoir »	p.83
2.8. Au début des années 2000 : une auto-critique de la Banque mondiale ?	p.89
2.8.1. L'opposition binaire entre secteur public et secteur privé	p.95
2.8.2. Les évolutions du discours, la permanence des objectifs	p.97
2.8.3. Les priorités de la Banque, priorités du développement	p.104

3^{ème} partie

Le modèle pédagogique et organisationnel de l'UVA : un générateur d'utopie au service d'un nouvel ordre social ?	p.107
---	-------

3.1. L'UVA, un « discontinuiste » tactique ?	p.108
3.2. L'UVA, une mise en œuvre « continuiste » ?	p.112
3.3. L'UVA, une redéfinition encadrée du rôle de l'enseignant	p.117
3.4 L'UVA, un générateur d'utopie ?	p.121
3.5. L'UVA, la promotion d'un nouvel ordre social ?	p.125

4^{ème} partie

Les évolutions successives de l'UVA (1997–2004) : le marketing de l'utopie	p.129
---	-------

4.1. 1997 – 1999 : La phase test, les premiers cours	p.130
4.2. 1999 – 2002 : La phase initiale	p.137
4.2.1. Les programmes courts	p.137
4.2.2. Kenyatta (Kenya), l'UVA « d'en haut »	p.139
4.2.3. Niamey (Niger), l'UVA « d'en bas »	p.145
4.2.4. Les critiques des chercheurs africains anglophones	p.152
4.2.5. La première évaluation et l'abandon du concept d'origine	p.157
4.3. 2002 – 2007 : la phase opérationnelle	p.161
4.3.1. L'UVA, l'histoire ré-écrite	p.161

4.3.2. L'UVA et le malien de la NASA, les premiers diplômés	p.167
4.3.3. L'UVA, histoires et limites d'une ambition	p.169
4.3.4. L'UVA, la découverte d'Internet	p.176
4.3.5. L'UVA, un epsilon francophone ?	p.182
4.3.6. L'UVA, ses financements, son appétence politique et institutionnelle	p.185
4.4. 2004 : une nouvelle orientation : le soutien à l'EPT	p.193
4.4.1. L'évaluation de la BAD	p.193
4.4.2. La formation des enseignants du secondaire	p.197
Conclusion	p.202
Annexes	p.219
Bibliographie	p.223

Introduction

L'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne n'existe virtuellement pas. Selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO,¹ un jeune adulte, dans le monde, passe en moyenne 1,5 années dans un établissement d'enseignement supérieur ; chiffre qui dissimule de très fortes disparités.

En Europe comme aux Etats-Unis, un étudiant accède en moyenne à trois années d'enseignement supérieur pour, respectivement, 15,4 et 14,3 années d'éducation reçue. L'UNESCO calcule ainsi « l'espérance de vie scolaire » (EVS) qui illustre le nombre total d'années de scolarisation qu'un enfant âgé de 5 ans peut s'attendre à recevoir. Un étudiant, en Asie ou en Amérique du Sud, bénéficie en moyenne d'une année d'enseignement supérieur, sur une durée totale de, respectivement, 13,7 et 9,9 années d'éducation reçue.

Quant à l'Afrique, il n'y existe virtuellement pas d'éducation supérieure. L'espérance de vie scolaire y est de 7,8 années, dont à peine quelques mois passés en établissement d'enseignement supérieur ; soit une proportion de seulement 3% du total de l'éducation reçue par les enfants africains. La durée moyenne d'enseignement universitaire n'est supérieure à une année qu'en Tunisie et en Afrique du Sud. L'éducation de base ne dépasse pas 5 ans pour huit pays africains et dure même moins de 4 ans pour le Burkina Faso et le Niger.

Ce travail de recherche s'inscrit dans ce cadre africain et plus particulièrement africain francophone, sur un « jeune continent, autant à la dérive qu'en quête d'avenir ».²

¹ UNESCO, Institut de la Statistique, *Recueil de données mondiales sur l'éducation*, UNESCO, Montréal 2005, disponible [en ligne] sur :

http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=6027_201&ID2=DO_TOPIC

² Glaser Antoine et Smith Stephen, *Comment la France a perdu l'Afrique*, Paris, Calman-Levy, 2005

Aujourd'hui, la moitié des Africains n'ont pas plus de 15 ans (17% en Europe). 40% du produit national brut (PNB) du continent revient à l'Afrique du Sud, 40% au Maghreb ; les pays d'Afrique sub-saharienne (une quarantaine d'Etats) se partagent les miettes.

La réflexion concernant l'Afrique,³ notamment dans les médias mais aussi dans les milieux de la coopération, se limite souvent à des visions ethniques ou humanitaires, même quand on traite d'éducation. Aborder le continent africain c'est traditionnellement évoquer la litanie du sous-développement : extrême pauvreté, sida, corruption, guerres civiles, analphabétisme et pour l'enseignement supérieur : amphithéâtres surpeuplés, filières en sciences humaines et sociales comme usines à chômeurs, bibliothèques vides, laboratoires sous-équipés, manque d'enseignants, bâtiments délabrés.

En cette année 2005, un nouvel intérêt pour l'Afrique s'étale à la Une des journaux, conséquence des récentes décisions des pays les plus riches d'annuler 40 milliards de dollars de dettes ainsi que de leur promesse d'augmenter dans de fortes proportions leur aide publique au développement. Cette nouvelle prise en considération de l'Afrique succède à un peu plus d'une dizaine d'années de relative indifférence, que l'on peut situer entre la chute du mur de Berlin et les attentats contre les Twins Towers, traduites par ce que les anglo-saxons ont appelé la « *donor's fatigue* », la lassitude de l'aide. Ces années 1990, le politologue camerounais Achille Mbembé⁴ les définit comme le « temps du malheur » pour l'Afrique.

Glaser et Smith⁵ font remarquer, qu'entre les indépendances et les années 1990, quatre-vingt-deux dirigeants africains ont été renversés ou assassinés, huit seulement se sont retirés en paix. En revanche, de 1990 à 2003, si trente chefs de l'exécutif ont été renversés ou tués, onze se sont retirés pacifiquement et surtout, dix-huit ont quitté le pouvoir défaits démocratiquement par le suffrage populaire.

³ Nous emploierons dans ce mémoire indifféremment « Afrique » ou « Afrique sub-saharienne » pour désigner les pays du continent africain, hors Afrique du Sud et Maghreb (en y incluant toutefois la Mauritanie)

⁴ Mbembé Achille, *A propos des écritures de soi*, Revue « Politique Africaine », n°77, mars 2000

⁵ Glaser Antoine et Smith Stephen, *op cit*

Ces années 1990 se traduisent par le meilleur comme par le pire. En 1994, si Nelson Mandela est élu à la tête de l'Afrique du Sud, la même année voit le Rwanda marquer l'histoire du premier génocide africain.

Si les années de l'après guerre froide se caractérisent par quelques progrès de la démocratie, le « temps du malheur » est notamment celui d'une crise protéiforme, identitaire, économique et sociale où les Etats occidentaux se désintéressent du continent, s'en désengagent et confient à quelques grands organismes internationaux, Banque mondiale et Fonds monétaire international principalement, le soin de mettre en oeuvre une politique conforme au développement d'une économie de marché afin d'insérer l'Afrique dans le processus de « mondialisation ».

Les recettes libérales appliquées se traduisent, en matière d'éducation, par une priorité absolue accordée à l'enseignement de base avec une ré-orientation des budgets consacrés au Supérieur vers le primaire, par une volonté de privatisation du secteur universitaire. Les Etats sous tutelle économique se voient interdire le recrutement de nouveaux enseignants titulaires. Mais, dans le même temps, l'explosion démographique de l'Afrique provoque une augmentation considérable des effectifs à l'Université ; des indépendances au milieu des années 1990, le nombre d'étudiants du Supérieur est multiplié par 20.

C'est dans ce contexte que naît, en 1997, l'Université virtuelle africaine (UVA), enfantée par la Banque mondiale et voulue par elle pour répondre à la crise des Universités africaines.

Le texte fondateur de l'UVA la décrit comme une « université virtuelle globale », délivrant ses propres diplômes (ce qu'elle ne fera jamais) et ayant pour objectif de créer en Afrique « la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique » (elle n'y est pas parvenue). L'essentiel, on le verra, n'est toutefois pas là.

La conception de l'UVA (1995-1997) suscite une dynamique amenant à la production d'une abondante littérature doctrinale de la Banque mondiale sur le développement de l'enseignement à distance et sur l'usage des technologies de l'information destinées à « sauver » l'enseignement supérieur africain de ses travers, par ailleurs dénoncés par la même Banque depuis une vingtaine d'années (mauvais « rendement », inadaptation au marché, filières scientifiques sous-développées, accès inégalitaire, modes de financement à revoir...).

Fin 2004, la Banque africaine de développement (BAD) justifie ainsi l'accord d'un don de plus de 7,5 millions de dollars à l'UVA :

« La situation en Afrique sub-saharienne est particulièrement préoccupante. En effet, les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur oscillent généralement entre 2 et 6 %, avec une moyenne de 3,6%, contre plus de 11% dans les pays en développement non africains. [...] L'enseignement supérieur tel qu'il est dispensé actuellement n'est pas en mesure de répondre aux besoins de ces pays. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignement à distance s'avère de plus en plus important. Il est impérieux que le continent africain, dans son ensemble, intervienne dans le secteur de l'enseignement supérieur afin de résoudre les problèmes d'accès et d'inégalité inhérents à cet ordre d'enseignement ».

Ce genre d'observations se retrouvait déjà dans le texte fondateur de l'UVA. Présente à la fois dans les pays francophones et anglophones d'Afrique, l'UVA se situe, huit ans après sa création, au cœur des réflexions de plusieurs grands organismes internationaux et bailleurs de fonds sur l'avenir, le rôle de l'enseignement à distance (EAD) en Afrique. Pourquoi ? C'est le premier questionnement de ce mémoire, les deux premières parties y sont consacrées. Comment ? C'est la seconde problématique. Les troisièmes et quatrièmes parties s'attacheront à analyser les discours des concepteurs et planificateurs de l'UVA en les confrontant avec leurs réalisations effectives sur le terrain.

Chef de projet « formation ouverte et à distance » dans un organisme francophone de coopération universitaire, je n'ai jamais eu directement à travailler avec l'UVA. Cependant, mon travail quotidien dans le domaine de la formation à distance depuis 1998, particulièrement sur l'Afrique, m'a permis de côtoyer les principaux acteurs du secteur, de vérifier certaines données directement sur le terrain, d'évaluer l'adéquation entre les annonces et les réalisations concrètes, de rencontrer des témoins directs ayant assisté à la création et au développement de l'UVA.

Mon analyse de l'UVA couvre plusieurs registres, pédagogique, institutionnel, économique et sociologique. Cette multi-référenciation, propre aux sciences de l'éducation, peut se discuter étant donné la diversité des méthodologies utilisées. Toutefois, mon travail se veut un apport scientifique à l'examen et à la compréhension de l'Université virtuelle africaine, un décryptage pédagogique. Cette démarche et mes analyses s'inscrivent dans une volonté de conceptualisation des pratiques et usages de l'EAD en Afrique et n'engagent bien évidemment pas l'institution qui m'emploie.

Quand on s'intéresse à ces questions, impossible en Afrique de ne pas croiser le « discours » de l'UVA dans les médias du continent, la mise en valeur de ses résultats réels ou supposés. Il est en revanche beaucoup plus rare de trouver l'expression d'une analyse critique, de la part des journalistes mais aussi des universitaires francophones, au sujet de l'UVA. C'est un motif d'étonnement et l'une des principales motivations de l'écriture de ce mémoire.

Le titre du mémoire, « L'Université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène », illustre l'un des résultats de cette recherche. Etudier l'UVA c'est rapidement se rendre compte que l'enseignement, au sens d'apprendre, n'occupe qu'une toute petite place dans le discours et les objectifs des responsables de l'institution. Le prisme technologique, l'approche « techno-centrée » l'emportent largement et sont mis en avant pour justifier l'existence de l'UVA ainsi que son apport présumé aux Universités africaines. Mais, aborder l'UVA c'est également être amené à analyser les objectifs de politiques éducatives de ses concepteurs et commanditaires, le sens sous-jacent de sa création et de la poursuite de son activité.

L'UVA, c'est mon hypothèse, est davantage un « objet politique » qu'un dispositif à visée éducative dédié à l'Afrique. Dans ce cas, une stratégie de communication dans les médias, l'utilisation du sigle dans les discours officiels, importent plus que les résultats concrets et vérifiés.

Malgré tout, l'UVA a en quelque sorte fait la preuve que l'Afrique pouvait ne pas être absente des réalisations internationales en matière d'EAD. Son existence contribue à entretenir un débat sur l'avenir des établissements d'enseignement supérieur en Afrique ; alimente l'analyse sur la modernisation du système éducatif, son adaptation aux besoins des pays africains et participe à une réflexion sur le rôle de l'enseignement à distance sur le continent.

Tout au long de ce travail, j'ai décidé de citer, parfois un peu longuement, les acteurs de « l'histoire » de l'UVA ; son concepteur, ses responsables, ses commanditaires et quelques témoins et commentateurs. On le verra, l'UVA c'est pour beaucoup un « discours » qu'il convient de décrypter, d'analyser et qui demande à être confronté à ses réalisations tangibles sur le terrain.

Ce mémoire est donc divisé en quatre parties. La première constitue un retour aux sources de l'UVA, à sa conception d'origine, à travers une analyse dialectique et réflexive de son texte fondateur. Ce dernier sera resitué dans son environnement régional (la crise des universités africaines) et international de l'époque (le développement d'Internet, des « universités virtuelles »), éléments nécessaires à son décryptage. Base indispensable à la compréhension de l'UVA, la seconde partie étudiera l'influence et les stratégies de la Banque mondiale dans le domaine de l'enseignement supérieur en Afrique en mettant en exergue la permanence de ses objectifs. La troisième partie est une tentative d'interpréter l'UVA au regard de l'évolution de l'utilisation des médias dans les systèmes éducatifs en Afrique francophone. Enfin, la quatrième partie s'attachera à confronter les objectifs de l'UVA avec ses réalisations réelles, tentera d'en mesurer l'impact et en retracera les évolutions successives, de 1997 à la fin de l'année 2004.

1^{ère} partie

Le socle conceptuel de l'Université virtuelle Africaine (1995- 1997) : « révolution technologique » ou « parasitisme académique » ?

Sur Internet, on pouvait retrouver il y a peu, le texte fondateur de l'Université virtuelle Africaine sur la base de données d'InfoDev.⁶ Intitulé : « The African virtual university : feasibility study and preparation of prototype service phase », ⁷ ce document d'une quarantaine de pages n'est pas signé. Sa page d'accueil détaille son financement :

*« La préparation de ce rapport et la partie recherche et développement ont été financées par le programme InfoDev de la Banque mondiale pour 250.000 \$. Les autres ressources pour la phase de recherches et de développement de l'Université virtuelle africaine sont le département Afrique de la Banque mondiale (500.000 \$), l'Agence américaine pour le commerce et le développement (365.000 \$), et d'autres donateurs bilatéraux (560.000 \$) ».*⁸

Le texte de l'étude de faisabilité de l'UVA est divisée en six parties :

I – Introduction et principales conclusions

II – Analyse de marché

III – Développement du produit

IV – Modèle d'organisation

V- Développement technique

⁶ **InfoDev** (Information for Development) est un fonds de la Banque Mondiale destiné à financer des projets liés aux technologies de l'information dans les pays en développement. Disponible jusqu'en fin 2004 sur le site et téléchargeable en .pdf, le texte fondateur de l'UVA n'est plus accessible aujourd'hui (avril 2005). La liste des projets liés au secteur éducatif soutenus par InfoDev est disponible [en ligne] sur : http://www.infodev.org/section/programs/mainstreaming_icts/education/ed_old

Cette liste fait apparaître l'UVA comme le premier projet soutenu dans le domaine

⁷ L'Université virtuelle africaine : étude de faisabilité et préparation d'une phase de prototype

⁸ Sauf indication contraire, les citations « *entre italiques* » de cette recherche sont issues de textes en langue anglaise, traduits par l'auteur du mémoire

V (sic) - Considérations financières

Une synthèse du document original publié par Infodev, traduite en français, existe sur un serveur de la faculté des sciences de l'Université Libre de Bruxelles (ULB),⁹ dans un site consacré à l'UVA que maintient à jour, depuis 1997, Eddy Kestemont (la faculté des sciences de l'ULB a participé en 1997 à des cours de l'UVA). Ce document est complété d'un résumé en anglais intitulé « Pilot phase program ». Le texte traduit en français, appelé « Cultiver le savoir pour la maîtrise du destin » et daté d'avril 1997, cite en revanche son auteur original : Etienne Baranshamaje. Cet expert de la Banque Mondiale, de nationalité burundaise, rédige entre 1995 et 1997 l'étude de faisabilité pour la création de l'UVA. Les annexes sur la structuration opérationnelle et administrative de l'UVA sont également disponibles sur le site de l'ULB (elles étaient annoncées mais absentes sur le site d'InfoDev).

Le résumé publié en français se découpe en quatre parties intitulées :

I. Concept du projet

II. Stagnation économique et écart croissant dans le domaine du savoir entre l'Afrique sub-saharienne et le reste du monde

III. L'état de l'enseignement supérieur en Afrique Sub-saharienne

IV. Applications et implications de la révolution des technologies de l'information pour l'enseignement supérieur en Afrique Sub-saharienne

Que dit ce texte ? Que l'Université africaine traditionnelle est en faillite, que « 40 ans d'assistance au développement n'ont pas substantiellement amélioré la qualité de vie des populations (et que) ce constat d'échec pourrait conduire à la conclusion que l'Afrique subsaharienne est condamnée à rester sous-développée ». Mais, « ce serait sans compter avec l'émergence [...] de la révolution technologique » qui va tout changer.

⁹ **Université Libre de Bruxelles**, site consacré à l'UVA, disponible [en ligne] : <http://uva.ulb.ac.be/>

Il nous semble important de citer largement ces textes pour bien comprendre et analyser le concept d'origine de l'UVA, qui continue de largement influencer son existence actuelle. A notre sens, si l'UVA continue d'occuper en 2005 une place des plus importantes dans le paysage de l'enseignement à distance en Afrique, elle le doit en grande partie à cette conception ; notamment par son adéquation avec une idéologie déjà dominante à l'époque (la « mondialisation libérale ») mais aussi grâce à son pragmatisme organisationnel. La plupart des citations qui suivent dans cette première partie sont donc issues, soit du texte d'Infodev (citations *entre italiques*), soit des textes publiés sur le site de l'ULB.

1.1. L'UVA comme « université virtuelle globale »

Dans le texte du fonds de la Banque mondiale « InfoDev », l'UVA est défini comme une « *global virtual university* » et comme un « *projet d'éducation à distance basé sur le satellite* ».

« L'UVA sera le premier réseau numérique interactif d'éducation dans le monde, exclusivement conçu pour fournir aux pays d'Afrique Sub-saharienne des ressources académiques de niveau tertiaire dans les domaines techniques, scientifiques et médicaux ».

L'objectif ambitieux assigné au projet est décrit sur le site de l'ULB :

« amener en grand nombre sur le marché du travail des cadres nationaux bien formés. [...] L'UVA utilisera le potentiel offert par les nouvelles technologies pour surmonter les obstacles financiers, matériels et informationnels limitant l'accès à un système d'enseignement supérieur de qualité en Afrique sub-saharienne [...] l'émergence d'une université virtuelle présente une opportunité à ne pas manquer ».

L'UVA se fixe trois objectifs « *académiques* » : développer un système d'enseignement basé sur les technologies ; dispenser des cours selon une philosophie « *flexible, accessible, abordable* » ; développer chez les étudiants une « *éthique professionnelle et un esprit d'entreprise* ».

Dans la troisième partie de l'étude de faisabilité publiée par InfoDev, Baranshamaje détaille ce que doit offrir le « *produit* » UVA :

- Des programmes diplômants en sciences, médecine, technologies pour des étudiants qualifiés, mais qui n'ont pu s'inscrire à l'université.
- De la remise à niveau (*remedial instruction*) pour les étudiants non qualifiés afin qu'ils puissent suivre des études en sciences, médecine et technologies.
- Des cours non diplômants, des séminaires et des programmes de formation pour le grand public (*general public*).
- Une bibliothèque virtuelle pour accéder aux journaux, périodiques, livres et autres informations disponibles dans le monde.

Huit ans plus tard, l'UVA ne propose que trois diplômes (deux australiens et un canadien francophone), aucun cours en médecine n'est disponible et la « bibliothèque virtuelle » a certes été développée pour la partie anglophone mais l'Afrique francophone l'attend toujours (septembre 2005).

Baranshamaje a une haute idée de la mission qu'il confie à l'UVA :

« qui aidera à combler les lacunes existantes en Afrique subsaharienne dans le domaine du savoir. Non seulement elle permettra de créer la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique, mais elle garantira aussi que ceux-ci restent constamment informés des derniers progrès réalisés dans leur domaine d'expertise ».

L'UVA devait se construire en deux phases. D'abord les cours seraient « achetés auprès de prestataires bien établis ». C'est le rôle de « courtier » assigné à l'UVA, chargé « d'un étroit contrôle qualité » pour le compte de ses « étudiants / clients ». Ensuite l'UVA se serait engagée « dans la production, en Afrique par des africains, des matériels éducatifs nécessaires ». Baranshamaje n'en doute pas :

« Promouvoir la compétition entre les enseignants en Afrique et hors Afrique pour la production de nouveaux cours où la localisation de cours existants stimulera la diffusion d'une recherche locale. En se formant et en apprenant en même temps qu'en faisant ; grâce à la compétition entre les meilleurs d'Afrique et le reste du monde, les enseignants africains atteindront un niveau de compétence dans le développement de contenus dans différents média, comparables à celui de leurs pairs dans le reste du monde ».

Pour les programmes venus des prestataires « bien établis » :

« l'objectif de l'UVA est d'arriver à un coût unitaire par étudiant qui, si l'on inclut les frais généraux et la rémunération du franchisé (*ayant fourni le programme de cours*), permet de fixer des droits d'inscription à un niveau qui soit à la portée d'un étudiant africain moyen ».

Quel est ce niveau « à la portée d'un étudiant africain moyen » ? Baranshamaje ne le précise pas mais va pourtant proposer un « business plan », des analyses de rentabilité poussées, sur lesquelles nous reviendrons. En revanche, comme les Universités africaines :

« n'ont pas les capacités nécessaires pour créer ou faire fonctionner un modèle d'université virtuelle [...] d'où le besoin d'une organisation intermédiaire pour fournir l'assistance nécessaire [...] le défi sera de cadrer le concept avec la réalité africaine ».

La Banque Mondiale sera cet intermédiaire, elle qui a diagnostiqué les faiblesses et les besoins de l'université africaine (voir la 2^{ème} partie consacrée à la politique de la Banque mondiale pour l'enseignement supérieur en Afrique). L'UVA en sera l'instrument, avec un double objectif :

« (1) améliorer la qualité de l'enseignement et en même temps dispenser un enseignement plus adapté dans le domaine des sciences, de l'ingénierie et du business et (2) augmenter fortement les inscriptions dans ces disciplines. [...] *L'UVA* utilisera le potentiel offert par les nouvelles technologies pour surmonter les obstacles financiers, matériels et informationnels limitant l'accès à un système d'enseignement supérieur de qualité en Afrique subsaharienne. Sa force résidera dans sa capacité à s'adapter aux demandes du marché du travail ».

1.2. L'UVA comme antithèse de la « faillite » de l'Université africaine

Pour justifier la création de l'UVA par une « organisation intermédiaire », l'analyse des capacités, ou plutôt des incapacités des universités africaines faite par Baranshamaje est sans concession.

« Les universités d'Afrique subsaharienne ne disposent pas de suffisamment d'enseignants qualifiés, n'ont pratiquement aucune structure de recherche performante, sont dotés d'un matériel éducatif insuffisant et proposent des programmes d'enseignement dépassés qui n'encouragent ni l'élaboration d'une pensée critique, ni l'habileté nécessaire pour la résolution de problèmes, ni la créativité ; autant de talents qui sont essentiels pour promouvoir l'esprit d'entreprise ».

Le concepteur de l'UVA souligne que les sections de lettres, de sciences sociales « qui se justifiaient autrefois par le fait qu'elles préparaient les étudiants à rentrer dans l'administration » sont hypertrophiées par rapport aux sections sciences, ingénierie et gestion des affaires « si nécessaires pour soutenir le développement du secteur privé ».

Ce diagnostic est partagé à l'époque (et continue de l'être) par beaucoup d'observateurs, mais l'auteur de l'étude ne livre aucune explication sur les causes de ces inadéquations, de ces incapacités. Il ne fait qu'un constat sévère et abrupt. Pour Baranshamaje, les universités d'Afrique « ne sont pas au niveau requis ». Elles « ne sont pas à la hauteur », leurs programmes d'enseignement sont « dépassés », elles n'ont pas su « s'adapter au monde moderne ». Le problème de fond du système est son « adaptabilité », son « incapacité à s'adapter aux changements intervenus dans la demande ». Les Universités « n'ont pas su évoluer » et si elles sont en crise, cette dernière « est directement liée à son incapacité à s'adapter aux opportunités offertes au niveau local, national et international ». Les universités africaines « n'ont pas adopté les modifications de comportement nécessaires pour rester en phase avec les changements rapides du monde ».

Conclusion radicale du concepteur de l'UVA :

« La qualité de l'enseignement et des programmes de cours ne sont donc pas au niveau requis pour pouvoir former les cadres compétents dont l'Afrique a besoin. [...] L'éducation traditionnelle avec ses programmes stables dans le temps ne peut plus répondre au changement constant du monde moderne ».

Pour l'université africaine, c'est trop tard peut-on comprendre à la lecture de cette étude. Elle a failli dans le passé, mais pire encore, l'avenir ne lui appartient pas :

« L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne n'a pas réussi à développer par le passé la masse critique de cadres qui aurait été nécessaire au décollage industriel. Aujourd'hui, il est en passe de ne pas pouvoir former le pool de cadres dont l'Afrique a besoin pour participer à la nouvelle économie mondiale ».

Baranshamaje l'écrit benoîtement (cyniquement ?), comme si les Universités africaines et leurs Etats en étaient les seuls responsables :

« La baisse des ressources a porté un sérieux coût à la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. On a assisté ces dernières années à une détérioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche, avec des programmes dépassés, des bibliothèques qui ne sont plus approvisionnées, des laboratoires, du matériel, des équipements et des installations qui ne sont pas renouvelés ».

L'attaque est violente, la condamnation est sans appel, la damnation de l'enseignement public est sans nuance. Quelles sont les causes de cette baisse de ressources, de cette détérioration de la qualité de l'enseignement ? Baranshamaje n'évoque pas un instant une éventuelle responsabilité de la Banque mondiale ou du Fonds monétaire international et de leurs politiques d'ajustement structurel, en œuvre en Afrique depuis alors une quinzaine d'années.

Au contraire, il insiste sur les supposés « maux » de l'université traditionnelle, mis en avant non moins traditionnellement par la Banque mondiale. Les Etats ont financé des « résidences universitaires pour les étudiants » ce qui a demandé « des budgets importants » alors que les universités d'Afrique subsaharienne « ont été financées presque exclusivement par les gouvernements, la contribution des étudiants étant quasiment insignifiantes ».

L'influence, l'idéologie et les effets des préconisations sur l'Université africaine de la Banque mondiale, le commanditaire de l'UVA, sont décrits dans la deuxième partie de ce mémoire. Baranshamaje n'évoque pas ces éléments d'explication et de contexte qui ne sont toutefois pas les seuls à prendre en compte dans la recherche d'une explication sur l'état de l'Université Africaine. Au milieu des années 1990, les conséquences de la politique de la Banque mondiale, la priorité donnée à l'enseignement de base, n'expliquent pas à elles seules la crise des universités en Afrique, la diminution des budgets de l'enseignement supérieur.

En 1960, seuls 18 pays d'Afrique subsaharienne sur 48 disposent d'une université ou d'un établissement d'enseignement supérieur.¹⁰ En 1995, les Universités sont au nombre d'une centaine. L'optimisme de l'immédiat après-indépendance avec son concept « d'université du développement » est suivi de l'agitation politique des années 1970 et 1980. L'université devient une arène des luttes sociales et politiques. La situation s'aggrave au début des années 1990, pendant que la population estudiantine d'Afrique sub-saharienne augmente de 61% entre 1980 et 1990, passant de 337 000 à plus de 540 000 étudiants.

Sous la pression démographique et sociale, en plein milieu des politiques d'ajustement structurel, les effectifs augmentent tandis que les moyens baissent. Baranshamaje le souligne dans son étude, en 1995, dans le domaine de la science et de la technologie, l'Afrique sub-saharienne diplôme 2,5 étudiants pour 100 000 personnes, comparé aux 95 pour 100 000 dans les pays industrialisés. En sciences de l'ingénieur, les pays développés délivrent 166 fois plus de diplômes (à population égale) qu'en Afrique sub-saharienne.

Baranshamaje prend ensuite le cas de deux pays francophones, le Sénégal et la Côte d'Ivoire :

¹⁰ **Sawyer Akilagpa**, *Challenges Facing African Universities*, Accra, Ghana: Association des Universités africaines, 2002. Texte disponible sur : <http://www.aau.org/english/documents/asa-challenges.pdf>

« Les inscriptions augmentent plus vite que la capacité de l'enseignement supérieur à supporter cette croissance [...] En 1990, le taux moyen d'admission à l'Université était de 2% de la population en âge d'y entrer, contre 50 % dans les pays du Nord¹¹ [...] Au Sénégal pour 8 millions d'habitants en 1994, seuls 26 000 étudiants étaient admis à l'Université. Comme dans beaucoup d'autres pays francophones, le taux moyen d'abandon au cours de la première année dépasse les 60%, en grande partie à cause du trop grand nombre d'admissions dans les établissements. [...] En Côte d'Ivoire, le taux d'échec atteint 80% en première année alors que les inscrits sont passés de 41 000 en 93-94 à 58 000 en 95-96 : expliqué par un taux d'encadrement professoral trop faible, amphithéâtres surchargés, pas assez de livres, de laboratoires. En 93, sur les 41 000 inscrits, seuls 1184 l'étaient dans des filières technologiques [...] Dans le domaine de la science et de la technologie, l'Afrique sub-saharienne délivre 2,5 diplômes pour 100 000 personnes, comparé aux 95 pour 100 000 dans les pays industrialisés. En sciences de l'ingénieur, les pays développés délivrent 166 fois plus de diplômes (à population égale) qu'en Afrique sub-saharienne ».

Luttes politiques, diminution du nombre des bourses, conditions matérielles qui se dégradent, grèves : les « années blanches »¹² se succèdent. 1990, 1993, 1995 au Niger ; 1990, 1991, 1992 à Madagascar par exemple. A force de redoublement et d'années blanches, il n'est pas rare de trouver des étudiants trentenaires encore inscrits en premier cycle. Il faut aussi signaler que dans certains pays africains, les étudiants ont intérêt... à le rester car ils bénéficient d'une bourse, même minime et parfois d'une chambre pour se loger, même s'il faut la partager.

A la suite des préconisations de la Banque mondiale, le nombre de boursiers au Burkina Faso passe de 98% en 1988-89 à 35% en 1995-96.

¹¹ Ce taux était de 4,3% en 2002 contre 80% aux USA ou 60% en France

¹² Une « année blanche » est une année sans aucune délivrance de diplômes par l'Université

Au Sénégal si les pourcentages respectifs au sein du secteur éducatif dans son ensemble de l'enseignement supérieur et de l'éducation de base sont équilibrés au début des années 1990, à partir de 1996, le primaire absorbe les quatre cinquième du budget de l'éducation du pays. Cela ne va pas sans mouvements de grèves dans le Supérieur.

Mais même avec une priorité sur l'enseignement de base, le budget alloué à l'éducation est insuffisant pour atteindre les objectifs fixés à Jomthien, puis Dakar¹³.

« La mesure budgétaire la plus communément postulée est d'inciter les gouvernements à investir dans l'éducation au moins 6% du PNB. Or, pour la majorité des pays visés, il s'agit d'un objectif difficile à atteindre, dans la mesure où ils sont soumis à de sévères contraintes financières d'origine interne ou externe (en particulier leur endettement, voire leur sur-endettement). Ainsi, la moitié des pays d'Afrique subsaharienne consacrent aujourd'hui (2004) à l'éducation moins de 3,3% de leur PNB ».¹⁴

On mesure à la lecture du tableau ci-dessous que la situation s'est peu améliorée, voire pas du tout, depuis 1997. A l'époque, seule l'Afrique du Sud atteignait les 6% de son PNB consacré à l'éducation.

¹³ Deux grandes conférences internationales, Education pour tous en mars 1990 à Jomthien (Thaïlande) et le Forum mondial de l'éducation à Dakar (Sénégal) en avril 2000 consacrent le consensus des bailleurs de fonds et des grands organismes internationaux pour accorder la priorité à l'éducation de base dans les pays en développement

¹⁴ **Agence Intergouvernementale de la Francophonie**, document de programmation quadriennale, Paris, mai 2005

**Tableau n°1 : Dépenses publiques pour l'éducation dans certains pays africains
(1995-1997)**

Pays	Dépenses publiques consacrées à l'éducation		Dépenses publiques consacrées à l'éducation par niveau, en % de l'ensemble des niveaux		
	En % du PNB	En % des dépenses totales de l'Etat	Primaire	Secondaire	Supérieur
Afrique du Sud	7,6	22	43,5	29,5	14,3
Burundi	4	18,3	42,7	36,7	17,1
Cameroun	...	16,9	...	86,8*	13,2
Gambie	4,9	21,2	48,9	31,6	12,9
Malawi	5,4	18,3	58,8	8,9	20,5
Namibie	9,1	25,6	58	28,9	13,1
Sénégal	3,7	33,1	34,2	42,5	23,2
Zambie	2,2	7,1	41,5	18,4	23,2

Source : PNUD. Données tirées des Indicateurs du développement humain, 2002

* Primaire et secondaire combinés

Fréquemment, en Afrique les pouvoirs se méfient de l'Université. Les dirigeants et potentats locaux considèrent l'enseignement supérieur comme le bastion de la contestation. Les syndicats y représentent souvent les symboles de la résistance aux régimes dictatoriaux. Lieu de cristallisation des luttes sociales et politiques, les conflits entre étudiants ne sont pas rares et reflètent les oppositions, parfois violentes, entre les différentes forces en présence.

« Les Universités ont joué un grand rôle dans la démocratisation et demeurent un lieu où se cristallise un désir de changement inassouvi. En effet, l'aspiration au renouveau, révélée au début des années 1990, était telle que, inconsciemment ou consciemment, les scolaires et les étudiants ont rejoint le front politique, structuré autour de la conquête du pouvoir. Leurs revendications corporatistes, habituellement dominées par l'exigence d'une amélioration matérielle de leurs conditions d'existence, se muèrent en revendications politiques ».¹⁵

1.3. L'UVA comme remise en cause du système d'enseignement européen ?

Les raisons économiques et politiques de « l'échec des universités » ne sont pas seulement en cause. Si l'université « n'a pas réussi à développer dans le passé la masse critique de cadres qui aurait été nécessaire au décollage économique », c'est que, pour Baranshamaje :

« parmi les raisons qui expliquent cet échec, certaines peuvent être attribuées au fait que l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne a été au départ calqué sur le modèle colonialiste dont l'objectif était de former une élite de fonctionnaires [...] Malheureusement l'université n'a pas beaucoup évolué au-delà de cette mission première. Elle continue aujourd'hui à former un nombre disproportionné d'étudiants dont les seuls débouchés sont de rentrer dans l'administration, alors que non seulement celle-ci ne recrute plus, mais qu'au contraire, dans de nombreux pays, elle est l'objet de nombreuses compressions ».

Mais si, dit Baranshamaje, le système éducatif africain n'a pas su s'adapter c'est parce qu'il est l'héritier du système européen, lui-même incapable de « produire » des diplômés « efficaces ».

¹⁵ **Aghali Abdelkader** (philosophe nigérien), *L'enseignement supérieur sacrifié*, Manière de Voir n°79 (Le Monde Diplomatique), février-mars 2005

Mieux vaut un système d'enseignement comme celui pratiqué aux Etats-Unis qui permet « une meilleure adaptabilité ». En effet, pour le père de l'UVA :

« Le système européen d'enseignement favorise, traditionnellement, les spécialisations à un âge relativement jeune ainsi qu'une classification assez rigoureuse, qui d'après eux, permettent de produire un flux de diplômés plus efficace et meilleur marché. Une autre école de pensée préconise que cette spécialisation précoce n'est pas la bonne solution, ne faisant pas nécessairement de mal mais débouchant souvent sur une impasse (à part pour les quelques uns, très consciencieux, qui s'en sortent), et qu'il faudrait donc plutôt introduire au départ, dès le premier cycle de l'enseignement supérieur, des cours d'enseignement général un peu similaires à ceux qu'on dispense aux Etats-Unis. Dans ce modèle, on considère que le premier cycle doit offrir un large éventail de possibilités, permettant d'acquérir un savoir-faire et une connaissance conceptuelle plus faciles à harmoniser avec les constants changements intervenant au niveau des demandes de l'économie locale et de l'économie mondiale, permettant donc d'assurer une meilleure adaptabilité et une plus grande pertinence du système d'enseignement ».

Moins pragmatiquement et plus idéologiquement, Baranshamaje considère que le type d'enseignement supérieur mis en oeuvre en Afrique et hérité de l'Europe :

« est basé sur un système de valeur qui instille la dépendance et qui encourage une culture basée sur la notion que chacun a le droit de suivre gratuitement des cours à l'université. Ce système ne permet pas d'encourager les talents essentiels pour développer l'esprit d'entreprise ».

Au contraire, le système nord-américain :

« donne la possibilité à tout(e) étudiant(e) de rentrer sur le marché du travail avec pour bagage un simple niveau de premier cycle (enseignement général), et de recevoir l'enseignement spécialisé nécessaire par la suite surtout sur le tas et dans le cadre de la formation continue. Or les nouvelles technologies offrent la possibilité de poursuivre ces divers aspects avec un coût-efficacité comparable à celui du système d'enseignement spécialisé ».

Des cycles courts pour répondre aux besoins des entreprises et, pour les plus motivés, une formation continue « sur le tas ». Comment, par qui, dans quelles structures en Afrique ? Baranshamaje ne le dit pas mais assurent que les nouvelles technologies « offrent cette possibilité », d'autant que pour lui :

« l'une des grandes faiblesses des systèmes d'éducation africains est de s'être fixés presque exclusivement sur la production de programmes de longue durée aux dépens des cycles courts, très importants dans le cadre de l'éducation permanente ».

Il s'agit d'une remise en cause supplémentaire des diplômes à l'europpéenne, incapable de proposer un autre cadre que basé sur la durée, d'autres programmes qu'inscrits dans des cursus progressifs et hiérarchisés. Baranshamaje précise même que les petites entreprises africaines ont des « employés » qui n'ont pas « nécessairement le bagage théorique requis pour des programmes de longue durée, genre MBA » pour justifier la création de l'UVA.

1.4. L'UVA comme instrument politique ?

La Banque Mondiale, dans son document de politique générale de 1988, exprime son inquiétude face à l'augmentation de la part de l'enseignement supérieur dans les budgets de l'éducation et conseille de ne pas augmenter, à défaut de ne pas réduire, la part en valeur réelle du budget de l'enseignement public alloué à l'enseignement supérieur. La Banque recommande un peu plus tard de donner la priorité à l'enseignement primaire.

Mais, remarque Baranshamaje, « les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieurs se sont fortement opposés à ces recommandations ». Vaine opposition selon lui, car :

« les contraintes macro-économiques auxquelles sont confrontés de nombreux pays d'Afrique subsaharienne rendent peu probable une augmentation substantielle des budgets alloués aux universitaires dans le court et le moyen terme ».

Le raisonnement du concepteur de l'UVA repose parfois sur des syllogismes étranges. Ainsi, il souligne qu'en 1993, les budgets combinés des universités de Harvard, Yale et Stanford dépassaient le montant annuel des prêts IDA¹⁶ accordés par la Banque Mondiale à l'Afrique sub-saharienne. Pour aussitôt souligner que ces comparaisons pourraient « sembler hors de propos » et conclure néanmoins immédiatement que cela démontre cependant « le bien fondé de la proposition selon laquelle les pays d'Afrique sub-saharienne ne peuvent pas s'appuyer sur le modèle universitaire traditionnel, financé par l'Etat ».

Une des solutions mise en avant par Baranshamaje pour résoudre cette crise récurrente est une réforme des modes de financement du Supérieur, avec notamment une participation aux frais de scolarité des familles des étudiants. Ce que la Banque mondiale et Baranshamaje, qui reprend la dénomination, appellent le « recouvrement des coûts » :

« Cette approche, basée sur le paiement des droits d'inscription [...] aide également à générer des ressources pour le système. Les formules de participation et de recouvrement des coûts ont été largement soutenues par la communauté des bailleurs de fonds.

¹⁶ Les prêts IDA sont accordés sans quasiment aucun intérêt

Elles ont fait l'objet de controverse en Afrique comme d'ailleurs dans d'autres parties du monde, où les étudiants considèrent l'enseignement supérieur gratuit comme un droit et non comme un privilège [...] une attitude que l'on retrouve invariablement dans les pays où l'enseignement supérieur relève d'un monopole public ».

On l'a vu, ces « parties du monde » sont dans la *vieille Europe* dont l'Université africaine est l'héritière. L'UVA entend faire la preuve que « le recours à l'autofinancement est un principe essentiel ». D'autant :

« qu'un financement de l'enseignement supérieur assuré par les seuls gouvernements ne constitue plus une solution viable [...] et que, là où les étudiants payent pour leur éducation, ils prennent les choses au sérieux. [...] L'UVA créera les conditions favorables au recouvrement des coûts par l'introduction du système des droits de scolarité, un problème qui a toujours été très délicat et potentiellement explosif dans le système de l'enseignement public ».

Explosif, mais pour Baranshamaje, demandé par les « consommateurs » :

« L'expérience a montré que là où il existe des écoles privées de haute qualité les étudiants et leurs parents sont en général prêts à payer s'ils ont le sentiment que l'enseignement dispensé dans l'école privée est un investissement éducatif plus rentable que dans l'école publique ».

L'éducation doit donc être considéré comme un « investissement » à financer. Baranshamaje insiste :

« l'éducation est un investissement rentable et, à ce titre, chaque individu devrait être prêt à payer pour son éducation ».

Nous sommes là au cœur des objectifs et des analyses de la Banque Mondiale et de sa volonté de mettre en oeuvre un « recouvrement des coûts » à la charge des familles. Au cœur également de la méfiance de la Banque vis à vis des Universités classiques et de leurs modes de financement. Un enseignement gratuit ou presque, un service public, ne peut être pris au sérieux par des étudiants ! Pour être pris au sérieux, il faut payer. L'autofinancement proviendra, dans le cas de l'UVA :

« des droits de scolarité (qui) considèrent l'étudiant comme un client à attirer et offrent donc des programmes et des services de qualité. De ce fait l'UVA sera structuré de façon à être entièrement autonome ».

Dans l'esprit de Baranshamaje, les « services de qualité » semblent réservés au secteur privé qui doit ainsi trouver son financement. Pourtant, nous le verrons, huit ans après sa création, l'UVA n'existe toujours que grâce à des fonds publics. Le résumé en anglais publié sur le site de l'ULB est encore plus explicite :

« L'objectif de la Banque Mondiale est de mettre en œuvre un système basé sur les frais de scolarité des étudiants pour soutenir l'opération et son expansion pendant la phase pilote, et ainsi accréditer l'idée qu'une éducation de qualité est un service pour lequel les familles doivent s'attendre à payer ».

Lucide, Baranshamaje reconnaît cependant deux principaux problèmes. D'abord, le manque d'enseignants qualifiés :

« les nouvelles universités privées sont obligées de recruter à mi-temps des professeurs travaillant déjà à l'université publique. Cela signifie en pratique que dans de nombreux pays, même s'il existe plusieurs universités, les effets attendus d'une réelle compétition, à savoir une meilleure qualité de service, avec des produits différenciés, n'existent pas. Ce sont généralement les mêmes enseignants qui dispensent les mêmes cours à travers l'ensemble du pays ».

Les Etats sous tutelle des plans d'ajustement structurel ne pouvant embaucher de nouveaux enseignants, on imagine mal comment il pourrait en être autrement. De plus, nous le verrons, c'est toujours sur ces mêmes enseignants que va devoir se reposer l'UVA pour assurer la diffusion de ces programmes.

Deuxième problème par avance diagnostiqué, « la question de l'homologation de cette université virtuelle constitue un problème complexe ». Baranshamaje le note et semble reconnaître implicitement une absence de légitimité académique qui va effectivement handicaper l'UVA dès son lancement :

« La viabilité de l'UVA dépendra en effet de sa reconnaissance au niveau international. Un problème majeur à résoudre à cet égard est de savoir comment et qui pourra accréditer l'UVA ».

Baranshamaje ne répond pas au problème posé et la question n'a toujours pas vraiment été résolue aujourd'hui (2005). Mais il anticipe :

« On peut s'attendre à rencontrer une certaine résistance face à l'introduction de quelque chose d'aussi nouveau que le modèle proposé qui introduit un système totalement novateur [...] Des campagnes de sensibilisation pourront s'avérer nécessaires pour faire céder cette résistance naturelle ».

Le marketing et la communication occupent effectivement, on le verra dans la 4ème partie de ce mémoire, une place prépondérante dans l'existence de l'UVA.

1.5. L'UVA comme « révolution technologique » ?

Les Universités d'Afrique ayant échoué il faut, pour Baranshamaje, en tirer les conclusions nécessaires :

« Le paradigme sur lequel repose le fonctionnement de tout le système d'enseignement supérieur demande donc à être réévalué. La révolution technologique en train de se produire dans le monde rend possible l'introduction des changements nécessaires ».

Baranshamaje termine la rédaction de la conception de l'UVA en pleine période de lancement, notamment outre-atlantique, d'une série « d'Universités virtuelles ». Cette période a été analysée en profondeur par certains auteurs.¹⁷ D'autres sont revenus aux sources de ce phénomène en retrouvant et commentant les textes permettant d'en comprendre l'origine conceptuelle.

Ainsi, Françoise Thibault, dans un article intitulé « De l'Université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme »¹⁸ rappelle la publication au printemps 1994 d'un texte de deux universitaires canadiens spécialistes des médias et de littérature, Peter Childers et Paul Delany, « Monde en réseau, campus virtuel : les universités et la politique économique du cyberspace ».¹⁹ Texte fondateur lui aussi, qui précède les premiers projets d'universités virtuelles.

Childers et Delany estiment, en 1994, qu'une « révolution » va bientôt toucher l'institution universitaire :

« L'université doit désormais affronter la possibilité d'être transformée par la culture du cyberspace générée par ses centres de calcul et ses réseaux. »

¹⁷ Voir notamment la thèse de Rozen Nardin (Paris X) en 2004, citée plus loin (note n° 91)

¹⁸ **Thibault Françoise**, *De l'Université virtuelle au campus numérique : simple effet de mode ou changement de paradigme*, Actes du premier colloque franco-mexicain, Mexico, avril 2002. Disponible [en ligne] sur :

http://www.cerimes.fr/colloquefrancomexicain/actes/campus_numerique.htm

¹⁹ **Childers Peter et Delany Paul**, « *Wired World, Virtual Campus : Universities and the political economy of cyberspace* », 23/24, Vol. 12, Nos. 1 & 2: 61-73. Special double issue on "The Geography of Cyberspace." Disponible [en ligne] sur : <http://www.sfu.ca/delany/wkndays.htm>

Tandis que l'imprimerie annonça l'extinction des institutions monacales et la naissance de l'université moderne, le cyberspace pourrait dissoudre les campus actuels faits de briques et de mortier dans une culture de la connaissance décentralisée, un réseau de sites « virtuels » d'échanges intellectuels qui rendra obsolètes les anciens bâtiments couverts de lierre, de même que les frontières institutionnelles et politiques, créant une chose similaire à la vision qu'avait H.G. Wells d'un cerveau mondial ».

Pour Françoise Thibault, ce texte a des allures de récits américains de science fiction. Dans cette drôle de « Guerre des étoiles » du savoir dit-elle, l'institution universitaire pour Childers et Delany est contrainte de se transformer :

« Les campus vont devenir moins importants – ils finiront par être une place centrale où les gens devront venir pour accéder à la connaissance qui sera engrangée dans les bibliothèques et dans la tête des chercheurs. Individuellement, chaque universitaire sera moins en lien avec son campus, et moins dévoué à sa cause ».

C'est en tant que système associant ce qui restera de murs avec ce qui circule sur les réseaux que les auteurs proposent de penser l'université à venir qui :

« pourra coloniser les infrastructures du XXIème siècle et devenir l'institution la plus stratégique de la société postmoderne, le régulateur de « la connaissance sur la connaissance ».

Pour Childers et Delany, Internet, parce qu'il transcende toutes les organisations et les institutions et parce qu'il s'ancre dans la culture collégiale universitaire, va être la voie qui permettra de résister au capitalisme. Le campus virtuel rendra le monde meilleur en permettant l'accès à l'ensemble des savoirs.

La fin de l'institution traditionnelle, l'accès aux savoirs du monde sont des thématiques que reprend et développe Etienne Baranshamaje dans son projet d'Université virtuelle africaine. Mais les potentialités de cette « révolution » pour Childers et Delany et pour Barashamaje ne sont pas les mêmes. Les premiers mentionnent rapidement pour le dénoncer une volonté de transformer l'Université en entreprise et ont une vision « libertaire », dit Thibault, d'Internet qui permettra de résister au monde marchand. Le second écrit que la mondialisation de l'économie, rendue possible par l'usage des technologies, permettra de « puiser dans le système mondial de production et de transmission de l'information (et d') utiliser ce savoir dans l'activité de production ».

Si Baranshamaje souligne que « la responsabilité de fournir la base de savoir et d'information nécessaire à la production des leaders de demain et de permettre l'accès aux différentes formes du savoir et de l'information incombe au système d'enseignement supérieur » c'est pour calquer l'organisation de ce système sur celui du « marché » en y intégrant déréglementation et concurrence.

L'idée qu'Internet va modifier en profondeur l'Université est à l'époque partagée par beaucoup d'auteurs pour qui les réseaux, les technologies, sont porteuses de ruptures radicales :

« Les nouveaux réseaux, comme Internet, ou l'essor du numérique et du virtuel, sont en réalité les signes annonciateurs de rien de moins qu'un changement d'ère [...] La révolution technologique actuelle n'est pas comparable simplement à l'apparition du téléphone ou de la télévision. Il s'agit en fait d'une coupure radicale dans l'histoire de nos moyens de représenter le monde, ou de ce que nous croyons savoir de lui. [...] Il s'agit donc *in fine* de l'apparition, encore en gésine, d'une nouvelle vision des choses, et peut-être d'un homme nouveau, proportionné à cette nouvelle intelligibilité ».

Philippe Quéau²⁰ s'exprime ainsi en avril 1997 en citant, comme Baranshamaje, une « révolution technologique ». Quéau est peut-être idéaliste, mais pas dupe de certains risques de cette évolution :

« La diversité culturelle sera sans doute menacée par la tendance du Marché aux regroupements oligopolistiques, tellement plus profitables. La concentration des entreprises de contenus, l'harmonisation réclamée avec insistance des législations mondiales seront des facteurs aggravants. [...] Les info-riches et les info-pauvres se voient séparés par un fossé qui a d'autant plus tendance à s'accroître que ceux qui maîtrisent le mieux les NTIC (les inforiches) peuvent mieux tirer parti du réseau pour accroître leur écart. [...] Pendant que les "collèges invisibles" et les communautés virtuelles se renforcent et s'activent à l'abri des réseaux satellitaires, et dans l'immédiateté des mémoires artificielles, les ghettos réels se durcissent, sans prise aucune sur leur environnement, sans capacité effective de saisie intellectuelle ni d'action concrète ».

A la même époque, à Saint-Louis du Sénégal, l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) réunit son groupe de travail sur l'enseignement supérieur.²¹ L'association s'interroge sur l'avenir de l'enseignement à distance en Afrique mais ne semble pas douter de son potentiel :

« Il semble certain que l'enseignement à distance deviendra une composante importante de l'enseignement supérieur africain dans la décennie à venir. Pourtant ce développement en Afrique est susceptible d'être tout à fait différent des expériences menées avec les universités « ouvertes » et dans les pays du Nord.

²⁰ **Quéau Philippe**, *L'Université de l'universel*, CIRET-UNESCO, congrès de Locarno, avril-mai 1997. Disponible [en ligne] sur : <http://nicol.club.fr/ciret/locarno/loca5c3.htm>

²¹ **ADEA**, *Tertiary distance learning in Africa*, réunion à St Louis (Sénégal) les 20-22 octobre 1997, disponible [en ligne] sur : http://www.adeanet.org/publications/wghe/wghe_report_stlouis.pdf

En Afrique, il est possible que l'enseignement à distance dans le supérieur puisse exister en l'absence d'une université nationale, ou puisse être fortement décentralisé, ou pourrait être basé sur la coopération multilatérale dans des regroupements d'intérêts communs. [...] Le potentiel pour des efforts communs entre la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso est évident ».

Dans ce rapport de 1997, l'ADEA résume en six points le potentiel de l'enseignement à distance en Afrique et les conditions de son développement :

« Premièrement, l'EAD a le potentiel pour augmenter l'accès à un enseignement supérieur de qualité, à un coût accessible et devrait donc être une partie intégrante de n'importe quel système d'éducation. En second lieu, le développement des programmes d'EAD devrait être basé sur des associations et collaborations institutionnelles pour accélérer leur développement et réduire leur coût. Troisièmement, une plus grande constance des bailleurs de fonds est nécessaire pour démontrer la viabilité de l'EAD ; les bailleurs devraient expérimenter, prendre des risques calculés, pour soutenir ces programmes. Quatrièmement, les gouvernements et les bailleurs devraient accorder la priorité au renforcement des capacités dans l'EAD par la formation des formateurs, l'investissement dans la conception de cours, l'amélioration de la gestion et l'appui à une politique globale. Cinquièmement, les entreprises nationales de télécommunications et le secteur privé devraient être impliqués dans toute la planification de l'EAD. Sixièmement, une technologie chère n'est pas nécessaire pour produire de bons programmes d'EAD à conditions que les capacités techniques et l'engagement politique existent ».

Lors de cette réunion, les experts de l'ADEA évoquent la naissance toute récente de l'UVA. Certains d'entre eux notent le fort potentiel de l'UVA pour développer l'EAD en Afrique, d'autres plaident pour une plus grande coordination et davantage d'échanges d'expériences entre les parties anglophones et francophones de l'UVA.

Une recommandation particulière est énoncée pour demander que les Africains eux mêmes acquièrent rapidement les qualifications nécessaires pour contrôler les contenus et la transmission des cours.

L'une des conclusions de l'ADEA pendant cette réunion exprime une incertitude plus grande que ne le laisse supposer son analyse en six points et traduit le chemin qui reste à faire pour transformer les principes en objectifs opérationnels :

« L'enseignement à distance aura clairement un rôle important en Afrique, mais ce rôle n'est pas encore très bien défini ».

Baranshamaje, dans sa conception d'origine, entre au cœur d'un paradoxe ou d'une ambiguïté en soulignant que l'UVA permettra à la fois « un accès virtuel aux meilleures universités, enseignants, installations de recherche et laboratoires du monde », c'est le côté mise en réseau et accès au savoir évoqués par Quéau. Toutefois il rajoute aussitôt que l'UVA « permettra également une plus grande efficacité externe dans la mesure où les cours seront plus étroitement liés aux besoins du pays ».

Des cours « dans les « meilleures universités » et il est clair que le concepteur de l'UVA ne pense pas aux universités africaines, mais qui seront pourtant « étroitement liés aux besoins » des pays concernés. Comment serait-ce possible sans une conception au moins en partie endogène, ce qui n'est pas prévu au démarrage de l'UVA ? Il peut s'agir d'un passage rédactionnel obligé, destiné à rassurer d'éventuels contradicteurs mais ce même paradoxe se retrouve, souligné par quelques auteurs, sur le fait que l'UVA s'installe dans les universités publiques qu'elle critique violemment et décrie par ailleurs.

Cette installation dans le secteur public n'était peut être pas l'idée d'origine. Quels établissements pourront particulièrement répondre à cette « révolution technologique » ? Baranshamaje précise que les nouvelles technologies « accroîtront les chances de viabilité des établissements d'enseignement privés en réduisant leurs coûts d'investissements et de fonctionnement ».

La « révolution technologique » de Baranshamaje semble se traduire essentiellement en termes techniques et surtout économiques. Il n'en doute pas, même s'il ne cite aucune référence permettant d'accréditer son hypothèse, l'université virtuelle va permettre une baisse des coûts du système :

« Grâce aux économies d'échelle inhérentes au modèle qui les sous-entend, les universités virtuelles ont l'avantage de requérir des investissements initiaux et des dépenses de fonctionnement minimales par étudiant. Elles représentent des instruments idéaux de partage des ressources, à des prix très abordables, pour beaucoup de gens à la fois. Dans ce modèle, un enseignement supérieur de masse, dans les disciplines scientifiques et technologiques ou les coûts d'investissement sont les plus élevés [...] devient donc une possibilité réelle pour l'Afrique subsaharienne ».

Utopie ou méthode Coué ?

1.5.1. Les « autoroutes de l'information »

Si l'UVA est autant nécessaire c'est qu'aujourd'hui pour Baranshamaje, « *la connaissance et l'information sont des notions clés [...] pas seulement pour augmenter la productivité mais aussi pour stimuler le développement économique* ». Et ce développement demande une infrastructure « significative », celle de l'UVA.

De l'autre côté de l'Atlantique, la société déjà « post-industrielle » américaine du début des années 1990 est bien loin des problèmes africains et s'apprête à basculer vers une autre ère.

En 1991, le sénateur Al Gore propose une « autoroute nationale de données » pour relier les centres de recherche d'excellence en informatique. Les « autoroutes de l'information » sont nées.²² Elu vice-Président de Bill Clinton, il en fait un élément majeur de la politique économique et industrielle des USA.

Le 15 septembre 1993 Al Gore annonce un programme, la « National Information Infrastructure – NII », destiné à édifier une infrastructure nationale d'information capable de « déclencher une révolution de l'information qui changera pour toujours la façon dont les gens vivent, travaillent et communiquent les uns avec les autres ». La fameuse « convergence » des télécommunications, industries du loisirs, télévision, technologies de l'information prend forme. La déréglementation du secteur des télécommunications est lancée et fera tâche d'huile dans le monde entier.

Face aux représentants de l'industrie américaine, Al Gore, le 11 janvier 1994, se fait visionnaire :

« Nous faisons le rêve d'une forme différente de super autoroute de l'information, une super autoroute capable de sauver des vies, de créer des emplois et de donner la chance à chaque américain, jeune ou vieux, d'accéder à la meilleure éducation disponible ».

Les rédacteurs du « glossaire critique de la société de l'information » précisent :

« Le défi se veut à la fois économique et social. D'où au cœur des grands principes de la NII, d'une part l'encouragement à l'investissement privé, la promotion de la concurrence et la volonté d'assurer la flexibilité de la réglementation pour l'adapter aux évolutions technologiques, d'autre part le souci de l'accès universel, l'accent étant mis sur les secteurs de l'éducation et de la santé et le désir d'améliorer la vie démocratique ».

²² Cette « histoire » est très bien retracée dans un petit ouvrage publié à **La documentation française**, *La « société de l'information » : glossaire critique*, Commission nationale française pour l'UNESCO, 2005. Les citations d'Al Gore en sont issues

Le 21 mars 1994, dans une allocution prononcée devant l'UIT à Buenos Aires, Al Gore recourt à une tonalité prophétique pour passer de la NII à la GII (*Global Information Infrastructure*) :

« Nous avons aujourd'hui à portée de mains les moyens techniques et économiques de rassembler toutes les communautés du monde, nous pouvons enfin créer un réseau d'information planétaire qui transmet messages et images à la vitesse de la lumière depuis les plus grandes villes jusqu'aux plus petits villages de tous les continents [...] des réseaux d'intelligence distribuée qui encerclent le globe grâce à la coopération de tous les gouvernements et de tous les peuples [...] Chaque lien que nous créons renforce ceux de la liberté et de la démocratie dans le monde entier ; en ouvrant les marchés nous ouvrons les voies de communication, nous ouvrons les esprits [...] Je vois un nouvel âge athénien de la démocratie se forger dans les forums que créera la GII ».

Baranshamaje, haut fonctionnaire de la Banque Mondiale depuis 18 ans au moment où il écrit le projet, en poste à Washington, ne pouvait qu'être sensible à ces développements. Il s'agit pour nous d'un élément de contexte important pour expliquer la conception d'origine de l'UVA (ou l'origine de la conception).

Utopie, nouvel ordre économique, transparence de l'information, concurrence... autant de bonnes raisons pour que beaucoup de dirigeants africains se méfient des « autoroutes de l'information » et de ses dérivés. Tous ces thèmes se retrouvent pourtant portés dans le texte fondateur de l'UVA.

Comment cette révolution technologique se met-elle en œuvre dans le projet UVA ? Par l'utilisation de « *deux réseaux* (AVU Broadcast Network et AVU Data Network), *l'un pour délivrer des programmes télévisés, l'autre pour transmettre des données* ». Le premier pour diffuser les cours « des meilleures universités », le second pour permettre l'interactivité et la communication avec les enseignants.

Pour la diffusion télévisée, un satellite de l'organisation INTELSAT (C-Band avec compression MPEG-2) sera utilisé et à terme, quand le réseau sera complètement opérationnel, « *le système sera à même de proposer de 8 à 10 chaînes en parallèle* ». En revanche, pour l'interactivité et la « *voie de retour* », la phase initiale du projet utilisera... le téléphone. Il est ensuite prévu, à l'issue de la phase initiale, de déployer un réseau de VSAT pour les voies de retour et l'accès à haut débit d'Internet.

Le sous-développement du réseau Internet en Afrique explique en grande partie le choix de la vidéo-diffusion par satellite des programmes de l'UVA.

1.5.2. Le réseau Internet en Afrique (1997)

Mike Jensen est un consultant canadien indépendant, installé en Afrique du Sud, fin connaisseur et observateur de l'Internet en Afrique qui a longtemps maintenu à jour un site sur la connectivité africaine.²³ L'étude qu'il publie en 1998 permet de se rendre compte de l'état du développement des réseaux sur le continent au moment de la conception de l'UVA.

Fin 1996, 16 pays seulement sont raccordés à Internet. La progression est cependant rapide puisque deux ans plus tard, ils sont 53 (l'Erythrée en 1998 est l'unique pays africain non raccordé à Internet). Raccordements ne veut pas dire grand nombre de connectés. Près de vingt cinq pays ne comptent pas plus de 1000 utilisateurs et cinq seulement plus de 5 000. L'accès n'est quasi uniquement possible que dans les capitales, ce qui exclut 70% de la population vivant en milieu rural. Le coût de ces communications est de plus prohibitif pour la plupart des habitants, le tarif d'une communication locale pouvant même dépasser 10 dollars de l'heure.

En 1998, il y avait selon les estimations de Mike Jensen 800 000 à 1 million d'utilisateurs d'Internet en Afrique, dont près de 700 000 en République Sud-africaine. Le reste du continent, soit 700 millions d'habitants, n'en comptant que 100 000.

²³ **Jensen Mike**, disponible [en ligne] sur : <http://www3.sn.apc.org/africa>

On ne recense donc à ce moment là qu'un utilisateur d'Internet pour 5 000 habitants en Afrique, alors que la moyenne mondiale est d'environ un utilisateur pour 40 habitants et d'un utilisateur pour 4 à 6 habitants en Amérique du Nord et en Europe, selon les pays. Toutefois, les termes "utilisateur" ou "abonné" ont parfois un sens différent en Afrique, où le nombre de comptes partagés peut en effet être nettement supérieur à celui de beaucoup de pays développés.

Tableau n°2 : Connectivité en Afrique (1997)

<i>Pays</i>	<i>FAI</i>	<i>Utilisateurs</i>	<i>Internation (Kbit/s)</i>	<i>Coût d'une communication</i>	<i>Popu- lation/ Utili- sateurs</i>	<i>PIB</i>	<i>Utilisateurs / capacité internatio- nale (K- octets)</i>
Total	319	803335	70075	2,7	30 401	965,4	5,2
<i>Bénin</i>	7	2 000	128	4,80	2 941	391	16
<i>Burkina Faso</i>	3	700	256	1,10	16 289	165	3
<i>Burundi</i>	1	75	19.2	0,75	87 853	205	4
<i>Cameroun</i>	4	2 000	256	1,55	7 162	627	8
<i>Guinée</i>	5	300	128	2,00	48 557	736	2
<i>RDC</i>	1	100	64		492 080		2
<i>Gabon</i>	2	1 000	512	13,90	1 171	5007	2
<i>Côte d'Ivoire</i>	3	2 000	256	4,80	568	131	8
<i>Madagascar</i>	5	700	256	0,43	23 354	215	3
<i>Mali</i>	5	400	128	2,80	29 578	223	3
<i>Mauritanie</i>	2	100	128	6,60	24 540	401	1
<i>Niger</i>	2	200	192	1,31	50 595	207	1
<i>Rwanda</i>	1	100	128		65 270	238	1
<i>Sénégal</i>	9	2 500	1000	1,90	3 600	572	3
République sud- africaine	7 5	700 000	45000	1,60	63	3230	16
Togo	2	300	196	1,60	14 780	322	2

Source : Mike Jensen

En 1997, pour la plupart des pays africains, la largeur de bande internationale n'était pas suffisante pour pouvoir mener des activités interactives sur l'Internet. A l'époque, les circuits Internet internationaux de l'Afrique sont pour la plupart raccordés aux Etats-Unis et, dans certains cas, au Royaume-Uni et à la France (deux circuits sont reliés à l'Italie). En général, les fournisseurs de services Internet doivent acquitter l'intégralité du coût de la connexion avec l'Europe ou les Etats-Unis. Les fournisseurs de services Internet des pays développés bénéficient donc en fait d'un accès subventionné au réseau Internet africain, d'où un renchérissement des coûts à la charge des fournisseurs de services Internet africains.

Le coût des télécommunications étant élevé et les marchés - souvent desservis par un seul opérateur - encore restreints, les fournisseurs de services Internet pratiquent généralement des tarifs plus élevés en Afrique qu'ailleurs pour l'ouverture de comptes d'accès. En 1998, le coût moyen d'un compte Internet à faible débit en Afrique avoisine 60 dollars par mois (ce coût est calculé sur la base de 5 heures par mois d'utilisation). D'après l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), cinq heures d'accès à Internet coûtent à l'époque 7,25 dollars aux Etats-Unis, redevances téléphoniques et taxes perçues par le fournisseur comprises, contre 18,5 dollars en Allemagne, 13 dollars en France, 16,25 dollars en Grande-Bretagne.

Autre frein au développement des réseaux, qui perdure dans un certain nombre de nations, les pouvoirs publics de nombreux pays considèrent encore le secteur des télécommunications comme une source de recettes importante, ce qui prive les opérateurs du réseau public de la possibilité de réinvestir une grande partie de leurs bénéfices pour développer le réseau.

1.6. L'UVA comme produit d'une « start up » ?

L'argumentaire de la création de l'UVA emprunte beaucoup à celle d'une « start up » comme il s'en construisait à la fin des années 1990, avant l'éclatement à partir de juin 2000 de la « bulle Internet ».

« Ce qui distinguera l'UVA des établissements d'enseignement supérieur existants, sera son organisation matérielle et financière, sa philosophie, sa gamme de produits et de services et sa stratégie de commercialisation et de distribution. Mais ce qui lui confèrera fondamentalement son caractère unique et constituera son atout essentiel sera sa capacité à s'adapter aux demandes du marché ».

Baranshamaje précise que les enseignements tirés de la phase pilote de l'UVA doivent servir à construire un « *business plan* » destiné à des investisseurs potentiels. Il n'en doute pas, le concept « *a déjà été accepté et reconnu comme arrivant à temps par tous les secteurs visités* (pendant la rédaction de l'étude de faisabilité) ». Il faut juste faire ses preuves :

« Le défi est de rapidement développer et mettre en œuvre une technologie basée sur un produit qui passera le test du marché ».

Comme tout concept ou produit devant trouver des financements, l'UVA a un « *marketing plan* » qui détaille les supports (vidéo, plaquettes, événements promotionnels...) destinés à convaincre ses clients. Baranshamaje place la barre assez haute :

« Le défi est à la fois de livrer un produit approprié et correspondant au marché, de mettre en œuvre et maintenir l'infrastructure opérationnelle pour assurer la viabilité à long terme du service ».

Marché, service, gamme de produit, franchisage, cours à la carte... L'UVA doit se vendre, convaincre et précise, sans doute d'abord pour son principal actionnaire, la Banque mondiale :

« Elle fera appel pour la plupart des activités à des tiers sous forme de contrats de prestation de services afin de ne pas alourdir les structures et maintenir les frais fixes à un niveau aussi bas que possible.

C'est la nature virtuelle de l'UVA qui implique qu'elle n'a pas besoin, pour mener à bien sa tâche, d'être installée dans les murs d'une université avec des laboratoires, une équipe de professeurs permanents, et un personnel administratif très nombreux, qui lui confère sa flexibilité ».

Un rêve d'actionnaire : des employés à la tâche, pas de frais de structure, pas de permanents, pas de personnels administratifs... L'UVA s'imagine comme une entreprise privée idéale. Une Université idéale aussi, selon les canons souhaités par la Banque mondiale. Pour Baranshamaje, l'UVA :

« devra avoir la capacité de commercialiser ses services d'une manière efficace et d'en tirer des revenus, de travailler avec ses clients (*les étudiants*) et ses fournisseurs (*les producteurs de contenus*) [...] et enfin d'installer le service après-vente du matériel informatique ».

De plus, l'UVA :

« cherchera à mettre en place les mécanismes permettant de stimuler la compétition entre les établissements d'enseignement supérieur au sein d'un même pays ou d'une région [...] Participent de l'élaboration de cette stratégie la préparation du plan d'entreprise, la définition d'une stratégie d'entreprise et l'élaboration d'une stratégie de commercialisation ».

La fin de l'apartheid en Afrique du Sud au début des années 1990 et l'ouverture du plus grand marché africain contribuent sans doute aussi à la naissance de l'UVA en lui donnant des perspectives de développement.

La déréglementation qui suivra dans le secteur international des télécommunications selon la méthode annoncée par Bill Clinton en 1993 : « Fournir un environnement réglementaire par lequel le secteur privé se sentirait encouragé à faire les investissements nécessaires pour construire le réseau national d'information dont le pays a besoin pour gagner la compétition du XXI^e siècle »²⁴ se retrouve également au cœur de la conception du projet accepté par la Banque Mondiale qui ne pouvait que se sentir d'accord avec une traduction dans le secteur éducatif de ses propres principes économiques.

A fin des années 1990, alors que les principaux cabinets d'audit et d'expertise prédisent le plus bel avenir au secteur des technologies, dans lequel était inclus celui du « e-learning », les potentialités des « start up » se mesurent essentiellement à leurs capacités à lever des capitaux. La bulle spéculative des années 1996-1998 se crèvera en 2000-2001.

Les sociétés qui lèvent des fonds considérables en bourse sur des promesses de développements technologiques, la montée en flèche du NASDAQ, le développement des services sur Internet, les fusions-acquisitions qui vont faire fureur dans le secteur des technologies, les millions de dollars investis sur de simples idées dans ces années là aux Etats-Unis expliquent sans doute l'importante part de « start-up » qui imprègne le projet de Baranshamaje. Son « *business plan* » est au cœur de sa conception et fait l'objet de beaucoup plus de développement que la partie pédagogique de son projet.

Etienne Baranshamaje rend visite à l'Université de l'Ohio en juin 1996. La maquette de son projet a été présentée pour la première fois en début d'année à l'Ile Maurice aux « *Donors to African Education* », association fondée par la Banque Mondiale qui deviendra un peu plus tard l'ADEA.²⁵ Baranshamaje fait une tournée aux Etats-Unis pour convaincre de la viabilité de son projet, trouver des partenaires et des programmes à diffuser.

²⁴ **La documentation française**, *La « société de l'information » : glossaire critique, op cit*

²⁵ L'ADEA saura s'affranchir de la tutelle de la Banque en plaidant pour le développement de l'enseignement supérieur en Afrique

Milton Ploghoft est professeur dans cette université. Ce qui le frappe²⁶ en relatant cette visite est l'insistance mise par Baranshamaje pour soutenir que :

« L'UVA n'est pas une association d'universités, mais plutôt une société, une start-up dans sa phase de recherche et développement. Elle développe un produit dont le but est de répondre à une demande insatisfaite et d'en augmenter la qualité (de son produit). Dans un avenir proche, si la phase de test est concluante, l'UVA entrera dans une phase entièrement commerciale et compte sur les frais payés par les étudiants pour couvrir les coûts de ses opérations ».

Nous le verrons, la désillusion quant à la viabilité du modèle économique explique sans doute pour beaucoup le départ du projet d'Etienne Baranshamaje à l'issue de la phase test, à la fin de 1999.

L'éclatement de la bulle Internet à partir de juin 2000, l'effondrement des « valeurs » boursières dans le secteur des télécommunications et des technologies, la faillite de bon nombres de start up peuvent sonner comme une sorte de sanction concernant la conception d'origine de l'UVA qui a pensé trouver en Afrique un marché à l'identique de celui des pays développés.

Baranshamaje soutient que le modèle financier de l'UVA, après les trois ans de phase initiale, permettra à la structure de couvrir l'ensemble de ses frais. Pendant la phase de prototype et la première année d'opération, deux canaux de télévision seront disponibles. Quatre canaux le seront durant les seconde et troisième années opérationnelles et huit après la quatrième année.

Baranshamaje imagine et met en valeur une progression des implantations de l'UVA :

²⁶ **Ploghoft Milton E**, *The World Bank in Cyberspace*, The African symposium, septembre 2003. Disponible [en ligne] sur : <http://www2.ncsu.edu/aern/sept03.html>

Tableau n° 3 : Prévision d'installation des centres UVA

<i>Calendrier</i>	<i>Nb de pays*</i>	<i>Total des Sites</i>
<i>Pilote 1997</i>	<i>10</i>	<i>30</i>
<i>Juillet 1998</i>	<i>15</i>	<i>55</i>
<i>Juillet 1999</i>	<i>25</i>	<i>160</i>
<i>Janvier 2000</i>	<i>35</i>	<i>260</i>

**Pays Anglophones et francophones*

Source : UVA - InfoDev

La réalité du nombre de pays couverts et de sites par pays, au début de 2005, sont vraiment très loin de correspondre à cette prévision. Le concepteur de l'UVA souligne, avec euphémisme, que la phase de prototype ne peut se passer d'aides publiques :

« Puisqu'une marge d'autofinancement négative est prévue pour l'UVA pendant les deux premières années des opérations, des sources de revenu alternatives telles que des dons, des sponsors, des fonds de gouvernements, ou autres sources doivent pouvoir s'investir dans le développement de l'infrastructure africaine. La capitalisation boursière et les prêts sont parmi les options qui seront considérées dans le développement d'un véritable plan d'affaires pour que la phase opérationnelle réponde aux exigences de marge brute d'autofinancement. »

Une capitalisation boursière dans les pays les plus pauvres du monde peut paraître d'un grand optimiste pour l'époque. Baranshamaje va très loin dans le souci du détail. Il imagine par avance la programmation, quasiment heure par heure, d'un centre UVA :

« 12 heures de cours diplômants seront programmés les lundi, mercredi et vendredi et 15 heures le seront les mardi et jeudi, chaque semestre. »

(Les centres de l'UVA) *pourront également assumer 15 heures de diffusion de programmes le week-end, sans compter la possibilité d'enregistrer des programmes la nuit pour les rediffuser le lendemain ou les jours suivants* ».

Traduit en nombre de programmes offerts, cela donne dans le projet retenu pour financement par la Banque mondiale et son fonds « InfoDev » :

Tableau n° 4 : Capacité totale de programmation de l'UVA par an :

<i>Schedule</i>	<i>Digital Slots (Channels)</i>	<i>M/W/F Courses /Year</i>	<i>T/Th Courses /Year</i>	<i>Total Credit Courses /Year</i>	<i>Non credit Courses /Year</i>
<i>Prototype 1997</i>	<i>1</i>			<i>11</i>	<i>1152*</i>
<i>July 1998</i>	<i>2</i>	<i>66</i>	<i>60</i>	<i>126</i>	<i>3600**</i>
<i>January 1999</i>	<i>4</i>	<i>132</i>	<i>120</i>	<i>252</i>	<i>7200**</i>
<i>January 2000</i>	<i>8</i>	<i>264</i>	<i>240</i>	<i>504</i>	<i>14400**</i>

** Assumé 36 heures par semaine (quatre heures chaque lundi, mercredi, et vendredi; douze heures chaque samedi; et douze heures chaque dimanche) plus de 32 semaines.*

*** Assumé 36 heures par semaine par canal (quatre heures chaque lundi, mercredi, et vendredi; douze heures chaque samedi; et douze heures chaque dimanche) plus de 50 semaines par an.*

Source : UVA – InfoDev

Baranshamaje va donc jusqu'à imaginer que son Université virtuelle africaine sera en mesure d'imposer ses horaires, son emploi du temps, sa programmation, sans avoir à tenir compte de ceux des établissements dans lesquels elle va s'installer.

L'UVA, si on en croit ces prévisions, sera même accessible le dimanche et il faudra donc bien que les Universités d'accueil s'adaptent à cette organisation. Ce modèle, qui nous semble traduire encore une fois le peu de cas porté aux « partenaires », se construit hors de toute expérimentation préalable, sans prendre en considération la moindre contrainte locale.

Une telle greffe entre l'UVA et le terrain à laquelle elle est destinée pourrait-elle prendre ?

« Pour qu'une greffe réussisse, deux conditions doivent être réunies : d'abord la compatibilité entre le greffon (qui est ici la science) et la tige (l'Afrique) ; ensuite, les contraintes externes [...] Or, s'il y a eu échec dans le développement de la science en Afrique, c'est à cause du caractère récent de la greffe et d'autre part de l'incapacité à assurer la compatibilité des éléments ». ²⁷

Bonaventure Mve-Ondo s'interroge ainsi sur les causes de ce qu'il appelle la fracture scientifique, « plus grave que la fracture numérique » écrit-il, entre l'Afrique et l'Occident. Mve-Ondo questionne les raisons pour lesquelles l'Afrique ne représente qu'à peine 0,5% de la production scientifique mondiale. Baranshamaje, lui, s'interroge peu ou se limite à des incertitudes économiques. Il souligne, qu'en raison du caractère pionnier du projet, il n'est pas possible de fournir des comparaisons d'études du marché ou de prévoir l'évaluation des concurrents qui pourraient accéder à ce marché dans l'avenir. Il est donc particulièrement important pour lui de proposer, afin d'assurer le succès de son entreprise, une offre importante reposant d'abord sur des cours existants puis sur la création rapide de diplômes spécifiques à l'UVA en « *génie électrique, informatique, génie informatique et soins infirmiers* ».

²⁷ **Mve-Ondo Bonaventure**, *Afrique : la fracture scientifique*, Futuribles, Paris, 2005

Le prototype de l'UVA précise également le prix auquel les formations seraient vendues. Le « recouvrement des coûts » va de 25 dollars pour l'équivalent de quatre crédits américains à 200 dollars pour deux semestres complets.

Ces 200 dollars, pour Baranshamaje, représentent « *41% des revenus moyens annuels d'un habitant d'Afrique sub-saharienne* ».

Le coût du satellite, pour quatre canaux de diffusion étant estimé à un peu moins de 2 millions de dollars US annuels et le nombre de sites UVA projeté étant de 260 pour l'année 2000, le promoteur du projet estime que son « plan d'affaire » est viable :

« Avec 286 cours (crédits) projetés pendant l'année 2000 avec un coût estimatif de transpondeur de \$1,92 millions par an, il faudra seulement 269 étudiants payant \$25 par cours pour couvrir le coût le plus significatif, ou une moyenne de seulement un étudiant par site parmi les 260 sites du projet. En 2001, le coût de transpondeur sera de \$3.000.000 environ par an, et avec des 442 cours prévus, il faudra 272 étudiants payant \$25 par emplacement pour couvrir le coût de transpondeur. Mais avec seulement 260 sites, le nombre moyen d'étudiants nécessaire pour couvrir le coût de transpondeur n'est approximativement que d'un étudiant par site et par cours ».

Le coût de 25 dollars étant qualifié par lui, « *d'arbitraire, mais pas irréaliste* ».

En 2005, huit ans après le lancement du projet, seuls 38 sites de l'UVA sont installés dans 20 pays.²⁸ Il faudra attendre 2003 pour voir le premier véritable diplôme proposé en Afrique francophone, une licence en informatique de l'université Laval (Québec), à un coût de 500 dollars le semestre par étudiant.

²⁸ **Université virtuelle africaine**, chiffres consultés sur son site [en ligne] : www.avu.org en avril 2005

1.7. L'UVA comme « parasitisme académique » ?

Selon la définition du Petit Robert, un parasite, au sens biologique du mot, est un « organisme [...] qui vit au dépend d'un autre (appelé *hôte*), lui portant préjudice, mais sans le détruire (à la différence d'un *prédateur*) ». L'analogie est tentante sur un continent où les maladies parasitaires et tropicales font des ravages. On pourrait considérer l'UVA, dans sa conception, comme un parasitisme académique ou institutionnel. Elle compte s'installer au sein des Universités mais dénonce sans nuance les défaillances et carences des ces dernières, tout en souhaitant bénéficier des leurs locaux et de leurs personnels et veut démontrer qu'un modèle pédagogique-financier différent du leur doit être mis en œuvre.

Le texte du concept de l'UVA est fort de 44 pages et il est complété par quatre annexes :

1. *Guide du coordinateur du Campus*
2. *Guide du modérateur de cours et du facilitateur*
3. *Programmes de l'Université virtuelle francophone*
4. *Institutions participants à la phase pilote*

La quatrième annexe est incluse dans le texte fondateur d'origine, les trois premières se retrouvent, traduites en français, sur le site de l'Université Libre de Bruxelles et totalisent 71 pages.

La table des matières de ces quatre annexes montrent l'extrême précision, le souci du moindre détail pratique, juridique, avec laquelle Etienne Baranshamaje conçoit son projet. Il y détaille les rôles respectifs de l'UVA et de ses institutions « partenaires ».

Les rôles du coordinateur du centre, des modérateurs et moniteurs de cours, du coordonnateur technique sont ainsi extrêmement bien précisés.

Des « directives » pour l'entretien du matériel, la manière de se procurer des vidéocassettes de remplacement en cas de défaillance technique, les formulaires à remplir par les différents intervenants (formulaire à l'usage des équipes modérateur/moniteur de cours, formulaire d'affectation des Modérateurs et Moniteurs de cours, formulaire d'inscription à un programme de formation non diplômant, formulaire d'inscription à une Unité de valeur, formulaire d'abandon d'une Unité de Valeur...), ainsi que le code de conduite de l'étudiant inscrit à un cours de l'UVA sont ainsi strictement normalisés.

Mais Baranshamaje propose également différentes fiches qui devront être remplies pour le suivi des activités du centre de l'UVA concerné et qui devront être transmises au siège de l'UVA à Washington (fiche de rappel des activités hebdomadaires, fiche de participation à un programme de formation non diplômant, fiche d'enregistrement des programmes de formation non diplômant, fiche d'entretien, fiche indiquant les numéros de série des d'équipements...).

La répartition des rôles entre l'UVA, les universités l'accueillant et les principaux intervenants dans le dispositif mis en place est ainsi prévue dans les moindres détails sur plus de 70 pages.

Nous reviendrons dans la troisième partie de ce mémoire sur le modèle pédagogique proposé et sur les rôles attribués au coordinateur d'un centre UVA, au modérateur et moniteur de cours.

L'annexe détaille, un peu comme un avocat d'affaire rédige un contrat, les responsabilités respectives de l'UVA et de ses institutions « partenaires » pendant la phase pilote. Logiquement, l'UVA s'engage à en trouver les financements, à fournir l'infrastructure technique de télécommunications et son système satellitaire.

Elle fournit aussi les manuels et cours nécessaires à la formation du corps enseignant local ainsi que le matériel de promotion et de commercialisation des programmes.

Concernant ces derniers, l'UVA procure les ressources éducatives (« cycles de formation non diplômants ») de la phase pilote mais également les programmes d'études (« préparant à des diplômes de premier, second et troisième cycles ») offerts dans la deuxième phase. L'UVA en assurera le « suivi et le contrôle », coordonne le « plan et les instruments d'évaluation ». Enfin, l'UVA assure la coordination financière et administrative de l'ensemble.

Quel est le rôle dévolu aux « institutions partenaires » ? Très précisément en seize points, Baranshamaje le détaille. La lecture en est un peu longue mais nous semble nécessaire pour vérifier le peu de latitudes laissées aux établissements appelés à accueillir un centre de l'UVA :

1. Participer à la phase pilote du l'UVA pendant au moins un semestre universitaire pendant l'année 1997.
2. Désigner les membres du corps enseignant et du personnel chargés de coordonner et d'exécuter les opérations administratives, de programmation, et gestion techniques du réseau.
3. Assurer la commercialisation et la promotion des cours offerts aux étudiants désireux de préparer un diplôme universitaire de premier cycle dans l'établissement.
4. Procéder aux inscriptions des étudiants.
5. Accréditer chaque cours de premier cycle offert par l'intermédiaire du réseau de l'UVA.
6. Fournir aux étudiants les manuels et autres matériels éducatifs requis pour suivre avec succès les cours offerts par l'UVA.
7. Promouvoir les programmations continues auprès de la communauté universitaire des institutions partenaires et du secteur public et privé.
8. Inscrire les étudiants et la communauté universitaire dans les programmes de recyclage.
9. Délivrer des certificats de fin de cours pour les cycles de formation non diplômants.
10. Respecter la réglementation régissant les droits d'auteur dans l'utilisation des programmes et autres ressources éducatives.

11. Obtenir les autorisations requises pour installer le matériel de réception du signal satellite.
12. Trouver un emplacement approprié pour installer les antennes de réception de satellite (montées au sol ou sur un toit) et une salle adéquate pour le visionnage des programmes par les étudiants. Prévoir suffisamment d'espace dans la salle de classe pour installer le rack abritant l'équipement intégré (poste de télévision, magnétoscope VHS, appareil téléphonique sans fil à boutons-poussoirs, ordinateur personnel, imprimante laser, récepteur/décodeur de satellite et télécopieur, plus une source d'alimentation électrique ininterrompue).
13. Assurer un bon approvisionnement en matériels et fournitures spécifiés nécessaires pour le bon fonctionnement du réseau, incluant, mais non limité à: un stock de vidéocassettes, de papier et de cartouches pour télécopieur, de papier et de cartouches pour imprimante, etc.
14. Prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer la sécurité des équipements installés dans les locaux de l'établissement, incluant, mais non limitées à : l'installation des équipements intérieurs dans une pièce rigoureusement fermée à clé, et la souscription à une assurance fournissant une bonne couverture de tous les équipements.
15. Installer une ligne de téléphone dans la salle de visionnage des programmes où sera installé le rack abritant l'équipement intégré, de telle sorte que les étudiants puissent être en interactivité audio avec le professeur, l'appel au secours en cas de problèmes techniques soit aisé de même que l'accès aux bases de données et à l'Internet.
16. S'assurer que toutes les mesures et procédures éducatives, administratives, et de préparation de rapports sont bien suivies et que le plan d'évaluation convenu entre l'UVA et les établissements partenaires est effectivement mis en oeuvre, de façon à tirer les leçons des résultats de la phase initiale de l'UVA pour étendre le réseau à d'autres établissements et à d'autres pays.

Pour reprendre une terminologie d'entreprise, les « charges d'exploitation » sont laissées à l'Université d'accueil : locaux, personnels, fourniture des manuels et matériels éducatifs pour les étudiants, approvisionnement en fournitures, assurance pour les équipements et même ligne téléphonique pour l'interactivité audio.

L'Université reçoit les cours des enseignants du Nord mais le Sud doit payer le téléphone pour correspondre avec eux.

L'Université « partenaire » se transforme en prestataire de services sous la supervision de l'UVA. Elle assure la commercialisation et la promotion des cours auprès du secteur public comme du secteur privé, procède aux inscriptions des étudiants, accrédite les cours auxquels elle n'a pas participé, délivre des certificats et s'assure que les cahiers des charges, procédures administratives et rapports sont correctement acheminés vers l'UVA.

Ce rôle de prestataire n'est que le reflet de ce que Baranshamaje écrit sur ces Universités qui n'ont « pas au niveau requis », et qui « ne sont pas à la hauteur ».

Mais ces annexes traduisent également une vision très pragmatique et somme toute efficace : le modèle organisationnel d'un centre UVA (coordinateur, moniteurs de cours, techniciens) n'a pas évolué depuis sa conception, du moins en Afrique francophone.

L'UVA semble se concevoir hors de toute prise en compte du contexte local africain, si ce n'est pour le dénoncer ; mais vise pourtant à s'imposer à lui. Toutefois, l'Université africaine, à l'époque de la conception de l'UVA, est plongée dans une indéniable et profonde crise.

Les établissements d'enseignement supérieur sont le terrain de luttes politiques sans merci, quinze ans d'ajustement structurel les ont laissé exsangue, la dette des Etats ne laisse aucune marge de manœuvre budgétaire en faveur de l'éducation et les réseaux de télécommunication sont peu développés. Aussi, comme le remarque Noble Akam²⁹ :

²⁹ **Akam Noble**, *L'Université virtuelle Africaine (UVA), l'insertion du programme dans l'offre d'enseignement supérieur*, (in Akam Noble et Ducasse Roland (sous la direction de), *Quelle Université pour l'Afrique*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2002

« Dans ce contexte historique, n'importe quel autre système aurait fait mieux que l'université publique et les promesses de profonds changements de l'UVA n'ont pas besoin d'être précises ni même étayées pour persuader ».

Mais, si l'UVA suscite un intérêt certain à sa naissance, elle éveille également de la méfiance. L'UVA est une construction technique mais aussi idéologique, imaginée par un haut fonctionnaire de la Banque mondiale.

En reprenant pour conclure cette partie une analogie médicale, avec le projet UVA c'est un peu comme si un médecin proposait à un patient qu'il avait lui même infesté, un remède pour le guérir. Dans ce cas, le malade peut légitimement douter de la pertinence, à la fois du praticien et du médicament.

Pour mesurer la méfiance que peut inspirer la Banque mondiale dans le milieu universitaire, nous allons maintenant analyser le rôle et l'influence de cette institution dans l'enseignement supérieur africain.

2^{ème} partie

La Banque mondiale et l'enseignement supérieur en Afrique : « le baiser de la mort »

2.1. « Le baiser de la mort »

Fondée en 1944 pour aider à la reconstruction de l'Europe, la Banque Mondiale, dans les années 1960, change de stratégie et de centre d'intérêt pour se consacrer aux pays issus de la colonisation européenne. Depuis, son investissement sur le continent Africain n'a cessé de croître.

*« Aujourd'hui, la Banque assure en Afrique davantage de responsabilités, d'influence sur les politiques économiques locales, que les anciennes puissances coloniales à l'époque de leur splendeur [...] De nos jours, la Banque Mondiale doit être considérée à la fois comme une banque, une agence de développement et un institut de recherche ».*³⁰

La banque accorde des prêts, l'agence conçoit et pilote des projets, enfin l'institut analyse les grandes tendances du secteur éducatif ; études qui orienteront ensuite les décisions politiques, les investissements... et les prêts.

La « Banque mondiale », c'est à la fois la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), mais aussi quatre autres institutions composant le « Groupe de la Banque mondiale ».

³⁰ **Samoff Joel et Carrol Bidemi**, professeurs à l'Université de Standford (USA) : « *Conditions, coalitions and influence : the World Bank and Higher Education in Africa* ». Texte préparé pour la conférence annuelle de la « Comparative and international education society » (Salt Lake City, 8-12 mars 2004), disponible [en ligne] sur un site de la Banque Mondiale :

<http://www.worldbank.org/afr/teia/>

Cette étude sera largement citée dans cette 2^{ème} partie du mémoire. Les extraits « en italique » sont des traductions de l'anglais par l'auteur du mémoire.

Il s'agit de la Société financière internationale (créée en 1956), l'Association internationale de développement (1960), le Centre international de règlement des différends relatifs aux investissements (1966) et l'Agence multilatérale de garantie des investissements (1988). Initialement composée de 44 Etats membres, la Banque mondiale en comptait, en 2004, 181.

Le soutien de la Banque mondiale au secteur éducatif africain débute en 1963 par un prêt de 4,6 M\$ destiné à financer l'enseignement secondaire en Tanzanie. Depuis cette date la Banque a prêté de l'argent, pour l'éducation, à 43 pays d'Afrique. Le montant des prêts (IBRD, avec remboursement d'intérêts et IDA, sans quasiment d'intérêts) augmente régulièrement pour atteindre un maximum de 350 M\$ au début des années 1990. Les montants sont toutefois à relativiser en fonction des pourcentages globaux, entre régions et à l'intérieur des sous secteurs de l'éducation.

« La Banque Mondiale a fourni près de 17 milliards de dollars en 2001 sous forme de prêts à une centaine de pays. Près de 2 milliards de ces prêts ont été alloués pour des projets éducatifs, ce qui fait un total cumulé de plus de 30 milliards de dollars depuis la première opération en 1963. Ces sommes sont en réalité très faibles par rapport aux buts à atteindre ».³¹

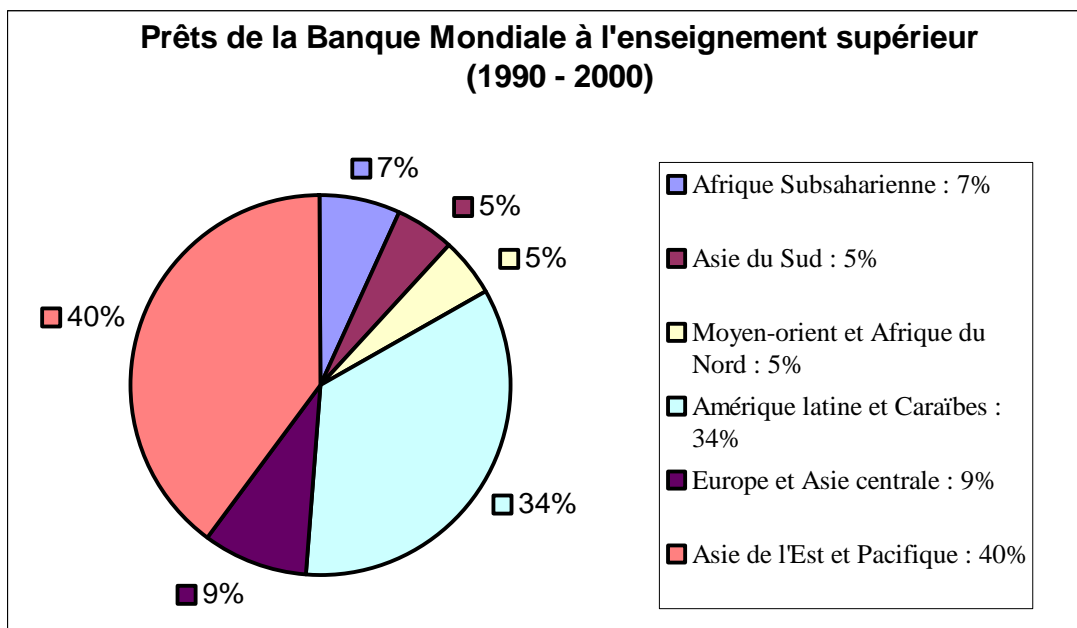
Ces buts à atteindre sont notamment « l'objectif du Millénaire » fixé par l'ONU en 2000 et censé diminuer la pauvreté par deux d'ici à 2015 ainsi que l'objectif d'une « éducation pour tous » (EPT) de l'UNESCO où chaque enfant doit pouvoir suivre un cycle primaire complet.

Au début des années 1970, 40% des prêts accordés par la Banque Mondiale au secteur de l'éducation vont à l'Afrique.

³¹ **Laval Christian et Weber Louis**, sous la direction de, Institut de recherche de la FSU, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Regards – Sylepse, 2002

A partir des années 1980, ce pourcentage descend sous les 20%. Si l'on considère le seul secteur de l'enseignement supérieur, l'Afrique entre 1990 et 2000, ne reçoit que 7% du montant total des prêts de la Banque³² au secteur éducatif.

Graphique n°1 : Répartition géographique des prêts de la Banque mondiale à l'enseignement supérieur (1990 – 2000)



Source : Banque Mondiale, « Construire la société du savoir » (2002), p.224

Samoff et Carrol étudient, dans les bases de données de l'OCDE, l'ensemble des aides accordées au système éducatif en Afrique subsaharienne en 1990, 1995 et 1998. Selon leur étude, en 1990, 26% de l'aide accordée par les pays de l'OCDE va à l'enseignement supérieur, alors que le secteur primaire et le secteur secondaire reçoivent respectivement 4 et 5% de ce total.

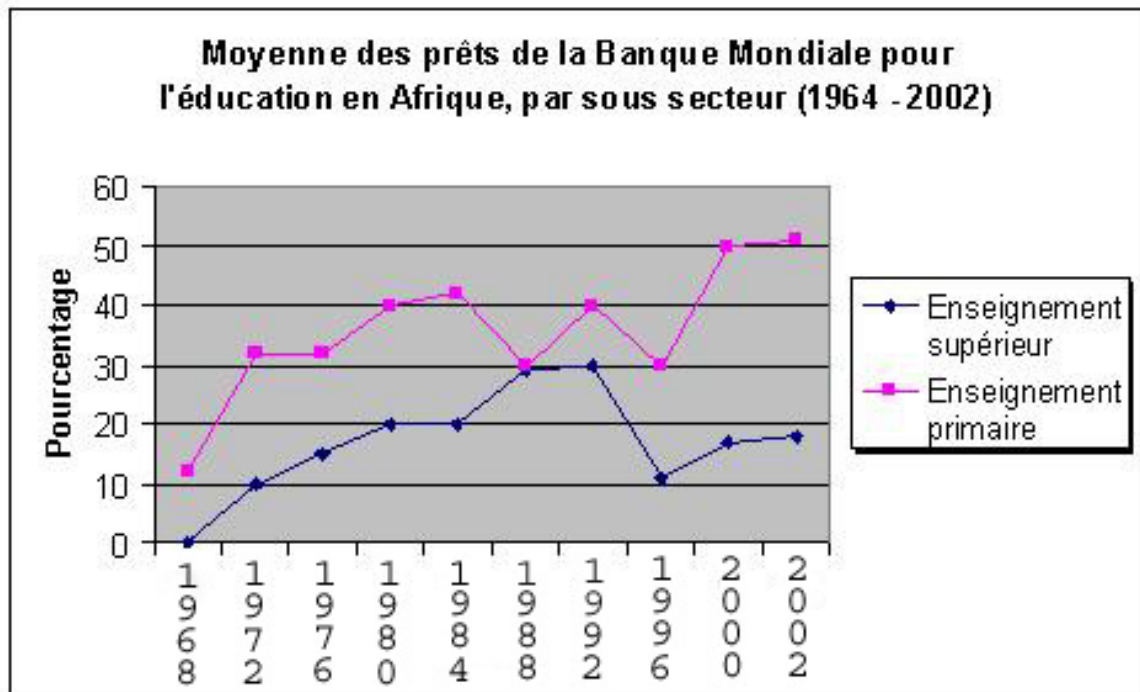
³²**Banque Mondiale**, *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Presses de l'Université Laval (Québec – Canada), 2003

En 1995, la part de l'enseignement supérieur descend à 12% pendant que celle de l'éducation de base passe à 12%. En 1998, plus de 35% de l'aide en provenance de l'OCDE est dirigée vers l'éducation primaire tandis que la part de l'enseignement supérieur tombe à 6%.

En plus de la Banque Mondiale, les aides proviennent principalement de la France (18%), des Etats-Unis (13%), de la Grande-Bretagne (12%), du Japon (10%).

La part des prêts accordés par la Banque à l'enseignement supérieur baisse de façon marquée à partir du début des années 1990 car les priorités de la Banque et des grandes instances internationales, que les analyses de la Banque influencent, vont à l'éducation de base.

Graphique n°2 : Moyenne des prêts de la Banque mondiale pour l'éducation en Afrique (1964 – 2002)



Source : D'après Samoff et Carrol, p.60

Deux grandes conférences internationales, Education pour tous en mars 1990 à Jomthien (Thaïlande) et le Forum mondial de l'éducation à Dakar (Sénégal) en avril 2000 consacrent le consensus des bailleurs de fonds (les Etats surtout) et des grands organismes internationaux (ONU, FMI, Banque Mondiale...) pour accorder la priorité à l'éducation de base dans les pays en développement.

Priorités de la Banque Mondiale et consignes économiques du Fonds Monétaire International sont ce qu'on nomme les politiques d'ajustement structurel qui consistent principalement à laisser faire le marché (privatisations, spécialisation de l'appareil productif dans l'exportation de matières premières) et compresser les dépenses publiques (réduction du nombre de fonctionnaires). Deux décennies d'ajustements structurels en Afrique laissent des traces, chez les universitaires mais aussi chez les politiques :

*«Les gouvernements africains ont été obligés de se dépouiller de leur enseignement supérieur. Pour obtenir une aide de la Banque Mondiale, les pays africains devaient détourner les ressources de l'enseignement supérieur vers l'éducation de base. Les gouvernements africains ont protesté. Procurer une éducation à leurs peuples n'était pas une question d'éducation primaire ou secondaire, pas plus d'enseignement supérieur. Leur préoccupation était de s'assurer que les jeunes puissent tirer bénéfice de l'éducation primaire, secondaire et supérieure. Inutile de le dire, avec les énormes pressions qui proviennent des conditions posées par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International, ils ont perdu la bataille et l'enseignement supérieur a décliné. A ce jour, beaucoup de pays n'ont pas encore réussi à faire remonter la pente à leurs universités. Certains de nos meilleurs établissements ont été quasiment détruits à cause de mauvaises politiques imposées par des partenaires qui sont d'abord venus vers nous en disant qu'ils allaient nous aider. **Tout ce que nous avons reçu d'eux était un baiser de la mort** » (souligné par nous).*

Ann-Therese Ndong-Jatta, ministre de l'éducation de Gambie, prononce ce terrible diagnostic le 2 juillet 2002 devant le Conseil économique et social de l'ONU débattant des objectifs du Millénaire.³³ Cette analyse est partagée par de nombreux commentateurs mais est exprimée à haute voix par peu de responsables politiques.

Samoff et Caroll le disent autrement mais retiennent la même analyse :

« Pendant que la Banque Mondiale rend les dépenses pour l'éducation de base prioritaires, elle soutient à tout le monde, à ses équipes sur le terrain, aux autres bailleurs de fonds, aux gouvernements africains, aux organisations non gouvernementales que l'enseignement supérieur est trop cher, trop inéquitable et d'un intérêt marginal pour atteindre les buts du développement. Les ressources disponibles doivent être redirigées de l'enseignement supérieur vers l'éducation de base. Le résultat fut le déclin ».

Comment en arrive-t-on là ?

2.2. 1960-70 : « Universités du développement » et politiques Keynesiennes

Au début des années 1960, pour la Banque Mondiale, l'enseignement supérieur doit permettre de créer les compétences, les savoir-faire que demande l'Afrique pour son développement.

³³ Ndong-Jatta Ann-Therese, texte de son intervention disponible [en ligne] sur :

<http://www.un.org/esa/coordination/ecosoc/hl2002/gambia.pdf> et sur :

<http://www.unhcr.ch/hurricane/hurricane.nsf/0/003B3029F729E420C1256BEB00255C07?opendocument>

Samoff et Carrol citent également un résumé de l'intervention de ce ministre et son « baiser de la mort »

A l'issue de la décolonisation, les nouveaux Etats doivent beaucoup investir pour former l'élite dont ils ont besoin. La première grande conférence (Khartoum, 1960) sur l'enseignement supérieur en Afrique voit l'émergence du concept « d'Université du développement ». L'idée que l'enseignement supérieur a un rôle primordial dans le développement national obtient un large écho chez les anciens colonisateurs et les organisations internationales. Cette priorité demande des fonds publics importants.

Dans les années 1960-70, la Banque Mondiale accompagne ce mouvement avec sa priorité donnée à la « lutte contre la pauvreté » qui devait beaucoup aux économistes keynésiens très influents sous les administrations Kennedy et Johnson.

« Les grands mots d'ordre de la Banque Mondiale et le prestige de « l'économie du développement » font alors écho aux slogans utilisés par les leaders démocrates (« Guerre à la pauvreté », « Grande société »). Les modèles économiques qui étaient alors à cette époque insistent sur l'importance décisive de l'investissement dans la croissance ce qui légitime une politique ambitieuse d'aide publique [...] La Banque Mondiale commence à financer des projets d'infrastructure scolaire, insistant alors sur la formation scolaire et sur la réduction de la croissance démographique considérées comme des facteurs propices à la réalisation du développement dans de nombreux pays « en retard ». Si, au début des années 1960, les investissements se limitaient « aux briques et au ciment » et se concentraient surtout sur la formation professionnelle, ils ont concerné progressivement tous les ordres et types d'enseignement et touchent maintenant aussi bien les structures institutionnelles ou les supports pédagogiques que les contenus enseignés. L'éducation est devenue une priorité mais essentiellement en tant que moyen de la croissance économique».³⁴

³⁴ Laval Christian et Weber Louis, *op cit*

Les besoins étaient d'autant plus importants que les anciens colonisateurs avaient peu investi dans les systèmes éducatifs et rapidement la pression démographique, la jeunesse du continent, met le système éducatif sous tension. En 1960, les trois quart des africains ont moins de 30 ans, aujourd'hui près de 50% ont moins de 15 ans. Entre 1950 et 1990, l'Afrique sub-saharienne passe de 200 à 600 millions d'habitants.

« Dans ce contexte, il faut se souvenir que, en 1960, il n'existait au sud du Sahara, l'Afrique du Sud exceptée, que dix universités. On ne comptait alors que 7000 étudiants africains en France. Cas extrême, l'ex-Congo belge ne proposait, au moment de son indépendance, en 1960, que 17 diplômés dans son université (*Kinshasa*). Or, entre 1960 et 1985, le nombre d'enfants scolarisés dans les écoles primaires d'Afrique noire est multiplié par quatre, par six pour les écoles secondaires et par 20 pour les étudiants à l'Université ».³⁵

Les anciens colonisateurs ne semblent pas prendre tout de suite la mesure des besoins :

« La politique française dans les années 1960 a consisté à favoriser les universités régionales comme Dakar et Abidjan. Ce n'est qu'à partir des années 1970 que la position de la coopération française a changé, pour donner satisfaction aux Etats africains qui souhaitaient créer leurs universités nationales [...] Ensuite, par le jeu d'autres coopérations étrangères, les universitaires africains se sont efforcées de sortir de ce « face à face » avec l'ex puissance coloniale ».³⁶

³⁵ **Smith Stephen**, *Négrologie (pourquoi l'Afrique meurt)*, Calmann-Levy, 2003

³⁶ **Bianchini Pascal**, (CEAN / CNRS), *La « refondation de l'Université » de Ouagadougou*, in Akam Noble et Ducasse Roland (sous la direction de), *Quelle Université pour l'Afrique ?*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2002

Cependant, il faut signaler que cet effort pour développer l'éducation est principalement supporté par les Etats africains eux mêmes. A quelques exceptions près, le financement externe n'est qu'une petite partie du total des dépenses des Etats africains dans l'éducation. Pour Samoff et Carrol :

« L'aide étrangère à l'éducation est un petit animal avec une grande gueule [...] le centre de gravité des initiatives pour l'éducation et le développement [...] l'internationalisation de l'aide fit que les orientations des bailleurs de fonds devinrent essentielles, plus que ne peut l'expliquer le simple volume de l'aide ».

A partir des années 1970, l'aide au développement et le thème de la lutte contre la pauvreté se sont trouvés mêlés.

*« Le thème de la « pauvreté » n'a rien en lui même de vraiment critique pour l'ordre existant, surtout quand cette pauvreté est interprétée comme le résultat d'un « retard » propre à ces sociétés restées traditionnelles. La modernisation de ces sociétés « attardées » et leur insertion dans l'économie mondiale sont ainsi devenues des impératifs quasi moraux à la charge des pays riches et des organismes multilatéraux ».*³⁷

Dès 1971, la Banque Mondiale identifie trois principaux problèmes qui minent le secteur éducatif en général en Afrique : une faible qualité (enseignants peu ou mal formés, curriculum inadaptés), une inadéquation entre l'offre d'éducation et le marché du travail, des contraintes financières lourdes.³⁸

Elle n'a jamais vraiment fait d'autre diagnostic depuis.

³⁷ Laval Christian et Weber Louis, *op cit*

³⁸ World Bank, Education : Sector working paper, World Bank, Washington, 1971

En 1974, la Banque commence à considérer que l'enseignement supérieur consomme une part disproportionnée des ressources du secteur éducatif, que son accès manque d'équité, que les enfants issus des classes sociales les plus privilégiées y sont sur-représentés.³⁹ Conséquence pour Samoff et Carrol :

« La Banque Mondiale projette alors de réduire ses prêts à l'enseignement supérieur. En somme, nous voyons ici le commencement de l'accent mis sur l'éducation de base qui sera le noyau de la politique éducative de Banque Mondiale pendant le quart de siècle suivant et de la notion concomitante que les dépenses pour l'enseignement supérieur doivent être réduites pour augmenter l'efficacité et réorienter les ressources à d'autres sous-secteurs de l'éducation ».

2.2.1. Le poids de la dette

Dans les années 1970–1980 l'Afrique s'endette énormément.⁴⁰ Faute d'épargne intérieure, les Etats, pour financer leurs investissements, empruntent à l'extérieur, encouragés par le contexte international et les bailleurs de fonds (bas taux d'intérêt, liquidités qu'il faut ré-investir, tendance à la hausse des matières premières dont l'Afrique regorge...).

Entre 1970 et 1980, la dette publique extérieure de l'Afrique sub-saharienne passe de sept milliards de dollars à soixante et un milliards de dollars. Elle est multipliée par neuf en une dizaine d'années. En 1970, les taux d'intérêts sont de 4-5% mais passent en 1980 à 16-18%, le Sud doit rembourser trois fois plus d'intérêts que prévus. A la même époque le prix des matières premières baisse.

³⁹ **World Bank**, Education : Sector working paper, World Bank, Washington, 1974

⁴⁰ Beaucoup des informations de cette partie consacrée au « poids de la dette » sont issues du n°22 (été 2003) du magazine **Nouveaux regards** dont le dossier principal est consacré à *L'Afrique, parent pauvre du développement*

Les emprunts sont très loin d'être toujours employés par les dirigeants africains aux besoins de leurs peuples. A sa mort, l'ex Président Mobutu du Zaïre, laisse une fortune estimée à huit milliards de dollars, équivalent aux deux tiers de la dette de son pays...

En échange de nouveaux financements, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international imposent leur modèle d'ajustement structurel : abandon des subventions, austérité budgétaire et réduction des dépenses, baisse des budgets sociaux « non productifs » comme l'éducation, ouverture des marchés, privatisations et libéralisation de la circulation des capitaux. Certains pays africains sont étranglés. Par exemple, en 1999, la Mauritanie consacre 11% de son PIB au service de la dette, contre 1,4% aux dépenses publiques de santé et 5,1% aux dépenses publiques d'éducation.

Entre 1970 et 2002, l'Afrique reçoit environ 540 milliards de dollars en prêts ; mais bien qu'elle ait remboursé près de 550 milliards de dollars en principal et intérêts, elle affichait encore un encours de dette de 295 milliards de dollars fin 2002. Cela équivaut à un transfert inverse de ressources en provenance du continent le plus pauvre du monde vers les pays riches prêteurs. Pour un dollar dû en 1980, l'Afrique en a remboursé quatre, mais en doit encore quatre...

Selon la Banque mondiale elle même, le nombre de personnes disposant de moins d'un dollar par jour pour survivre passe de 241 millions à 315 millions entre 1990 et 1999, la plupart en Afrique. D'après le rapport 2003 du PNUD (programme des Nations-Unies pour le développement) : « l'extrême pauvreté touche la moitié des africains et la faim un tiers d'entre eux, tandis qu'un sixième environ des enfants meurt avant l'âge de cinq ans ».

2.3. Les années 1980 : « Le commerce, pas l'aide »

L'orientation Keynesienne des années 1960-1970 est remise en cause au début des années 1980 avec l'arrivée au pouvoir de l'administration Reagan.

« La majorité des directeurs (*de la Banque Mondiale*) furent remplacés, un contrôle étroit des orientations théoriques et idéologiques fut mis en place, une nouvelle génération d'économistes adeptes des idées de l'Ecole de Chicago s'installèrent dans les murs de l'institution. Les paradigmes structuralistes de « l'économie du développement » furent assimilés par les opposants les plus extrémistes au socialisme, le rôle de l'Etat et du crédit public fut mis en cause, la priorité fut donnée au commerce plutôt qu'à l'aide, selon le nouveau slogan de l'administration Reagan : *trade, not aid* ». ⁴¹

La moyenne des aides accordées à chaque étudiant du supérieur tombe de 6461 US\$ en 1975 à 2365 US\$ en 1983.⁴² Cette baisse est encore plus prononcée dans les pays francophones.

A la fin des années 1990, la Banque finira elle-même par s'inquiéter de la diminution continue du taux de dépense par étudiant en estimant que le taux le plus bas que l'on peut atteindre pour maintenir un enseignement correct est de 1000 US\$.⁴³

⁴¹ Laval Christian et Weber Louis, *op cit*

⁴² World Bank, *Education in Sub Saharan Africa, strategies for adjustment, revitalization and expansion*, Washington, World Bank 1998

⁴³ Samoff et Carrol le soulignent, dans certains pays africains, ce taux était beaucoup plus bas, atteignant par exemple 400 US\$ en Ethiopie

C'est à partir de 1980 que l'éducation devient un thème important dans la littérature de la Banque qui souligne dans ces années le décalage de plus en plus profond entre les besoins du marché et les formations offertes par l'enseignement supérieur et insiste particulièrement sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du service éducatif dans un contexte de réduction des ressources budgétaires.

Dans son « *Education in Sub Saharan Africa, strategies for adjustment, revitalization and expansion* » de 1988, la Banque Mondiale exprime son inquiétude face à l'augmentation de la part de l'enseignement supérieur dans les budgets de l'éducation et recommande de ne pas augmenter, à défaut de ne pas réduire, la part en valeur réelle du budget de l'enseignement public allouée à l'enseignement supérieur. Samoff et Carol rappellent les quatre faiblesses qui, pour la Banque Mondiale, menacent l'enseignement supérieur :

« Les deux premières ont à voir avec la qualité. Les diplômés d'Afrique sont trop nombreux et trop mal préparés. Spécifiquement, les établissements diplôment trop de professeurs,⁴⁴ mais trop peu de physiciens, d'ingénieurs indispensables au développement. L'enseignement supérieur produit peu de nouvelles connaissances. De façon générale, la qualité est si basse que l'enseignement supérieur dans l'ensemble joue un rôle peu utile. Les deux autres se rapportent aux coûts et aux financements. Malgré un rendement de mauvaise qualité, les coûts sont élevés et inutilement hauts. Le financement de l'enseignement supérieur est socialement injuste et économiquement inefficace ».

Cette analyse allait être l'antienne des vingt années suivantes. Que faut-il faire alors ? Pour la Banque, il est nécessaire d'améliorer l'efficacité, permettre un accès plus large et plus équitable à l'enseignement supérieur.

⁴⁴ Samoff et Carrol rapportent que malgré cette critique, les projets liés à la formation des enseignants recevaient des années 1960 aux années 1980, la plus grande partie des prêts de la Banque Mondiale

Il faut en augmenter la qualité en privatisant les institutions et à défaut certaines des fonctions du secteur public (la gestion des logements, des repas⁴⁵...), en réduisant le personnel administratif (confier par exemple certaines tâches aux étudiants, développer le temps partiel). Tout cela en augmentant le coût d'accès pour les étudiants.

A la fin des années 1980, face au constat du manque de ressources publiques et de la quasi impossibilité de dégager des ressources supplémentaires, la Banque Mondiale propose une double stratégie : améliorer l'efficacité interne du secteur public et privatiser une partie du secondaire et du Supérieur. Si « l'éducation pour tous » doit bien être du ressort de l'Etat, il s'agit de pouvoir augmenter le nombre d'élèves dans ce secteur sans que cela grève le budget global de l'Etat. Il faut donc pour cela développer en particulier le « recouvrement des coûts » dans le Supérieur par les usagers eux mêmes en augmentant les frais d'inscription. Pour Laval et Weber, citant la stratégie de la Banque :

« La suppression de la gratuité permettrait non seulement d'alléger les dépenses publiques pour l'éducation mais aurait la vertu très libérale de transférer une partie de la demande vers un secteur privé qui deviendrait plus compétitif. Il va sans dire que la « rationalité » apparente de ces préconisations tient au fait que sont acceptées comme des données quasi naturelles les contraintes budgétaires associées aux politiques macroéconomiques poursuivies par les gouvernements [...]

⁴⁵ Dans son document de 2002, « *Construire les sociétés du savoir* », la Banque Mondiale souligne que « les coûts de soutien aux étudiants représentent seulement 6% des dépenses de fonctionnement en Asie, contre 14% dans les pays de l'OCDE, environ 15% en Europe de l'Est et en Asie centrale, environ 20% en Afrique du Nord, au Moyen-Orient et en Amérique latine et près de 50% en Afrique francophone »

Cette orientation revient donc à promouvoir l'enseignement dans une optique étroitement économique et à vouloir lui appliquer des principes de gestion et de financement qui reviennent à réduire l'intervention de l'Etat et à élargir en sens inverse la sphère du marché »

La privatisation des institutions, l'augmentation des frais de scolarité sont présentées par la Banque comme une réponse à l'accès inéquitable à l'enseignement supérieur.⁴⁶ La Banque identifie un vrai problème mais répond dogmatiquement. Pour elle le financement public doit se concentrer sur les pauvres en associant au secteur public un secteur privé vers lequel se tourneraient les familles prêtes à payer pour un enseignement de qualité. Les pauvres, eux, auraient accès à un système de bourses ou d'emprunts pour financer leurs études comme la Banque le proposera un peu plus tard.⁴⁷ Le problème, notamment, est que l'état du secteur bancaire africain n'a jamais permis la mise en place de ce système... pas plus que les revenus réels de ces « pauvres », de toute façon incapables de fournir les garanties demandées par un banquier. Cette politique suppose a minima une solvabilité des personnes auxquelles elle s'adresse.

⁴⁶ Dans son rapport-bilan de 1994 (*Higher Education : the lessons of experience*, Washington, World Bank, 1994), la Banque note qu'en Afrique sub-saharienne les enfants issus des milieux favorisés représentent 40% des inscriptions à l'Université alors que ce groupe social ne représente que 6% de la population active totale

⁴⁷ **World Bank**, *Priorités et stratégies pour l'éducation, une étude de la Banque Mondiale*, World Bank 1995 : « Le mieux pour les établissements d'enseignement supérieur serait de recouvrer l'intégralité des coûts, les étudiants acquittant des droits par prélèvement sur le revenu de leurs parents et sur leur propre revenu à venir dans le cadre d'un programme de prêts ou d'une taxe sur les diplômés »

2.4. Les années 1990 : Priorité à l'éducation de base et mauvais « rendement » du supérieur

Dans les années 1990, les priorités de la Banque sur l'éducation de base conjuguées aux politiques d'ajustement structurel, à une baisse importante de l'APD, l'aide publique au développement (voir plus loin en 2.5.) font que la « détérioration » de l'enseignement supérieur devient une « crise ». Une crise protéiforme qui aboutit à des catastrophes sociales en chaîne en Afrique. Pour Laval et Weber :

« Les effets négatifs de ces politiques libérales (l'endettement croissant, la charge budgétaire qui en découle, l'évasion des capitaux vers l'étranger et la fuite fiscale, le manque de viabilité de nombreux investissements, le déséquilibre des comptes extérieurs) conduisent finalement à réduire les dépenses sociales et à prendre des mesures défavorables à ces pauvres que l'on disait vouloir aider : licenciements, réduction des subventions aux produits de base, dévaluation ».

Et pour l'enseignement supérieur, une dégradation des locaux, une fuite des cerveaux, une baisse du taux d'encadrement des étudiants, des bibliothèques en ruine...

En 1990, la conférence de Jomthien entérine la priorité donnée à l'éducation de base, notamment sur la foi des expertises des économistes de la Banque et du FMI qui soutiennent que l'investissement de l'Etat dans l'enseignement supérieur n'est pas « rentable », que son « retour sur investissement est faible ». Les budgets des Etats ne pouvant pas couvrir tous les besoins, il faut faire des choix. La ré-orientation des ressources vers l'enseignement primaire peut ainsi être présentée comme nécessaire. La Banque encourage en parallèle la privatisation (par un arrêt des financements publics) ou la création d'un secteur privé de l'enseignement supérieur. Pour Laval et Weber :

« Ce dualisme public/privé est censé avoir beaucoup d'avantages. Il éliminerait le caractère considéré comme anti-redistributif du financement public des études secondaires et universitaires dont les principaux bénéficiaires sont plutôt issus des milieux les plus favorisés [...] Les droits de scolarité payés par les parents pour l'enseignement secondaire et universitaire privé sont, dans cette optique, légitimes du fait qu'ils sont regardés comme des « investissements » individuels promettant des revenus personnels plus élevés qui permettront à l'avenir de rembourser l'épargne engagée et les crédits demandés par les familles et par les étudiants. A l'inverse les subventions publiques attribuées pour les études secondaires et universitaires sont des cadeaux faits au plus riches puisque ce sont leurs enfants qui se retrouvent en masse dans ces cursus ».

L'analyse de la Banque est fondée sur la notion de taux de rendement qui ne prend en compte que l'intérêt individuel mais pas les effets bénéfiques pour la société toute entière de l'enseignement supérieur, qui permet au contraire de parler de « rentabilité sociale ».

David Bloom, professeur d'économie à Harvard, qui a participé au groupe conjoint de travail Banque Mondiale – UNESCO⁴⁸ sur l'enseignement supérieur fait une critique majeure de ce diagnostic :

« Si l'enseignement supérieur est méconnu, cela est dans une large mesure dû aux économistes, qui ont utilisé un moyen simpliste pour évaluer le rendement des investissements dans l'enseignement supérieur. Le problème fondamental est qu'ils ont mesuré ce rendement en se servant exclusivement des différentiels de salaires.

⁴⁸ **Banque mondiale et UNESCO**, *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, Groupe de Travail sur l'Enseignement supérieur et la Société, Washington, Banque mondiale et UNESCO, 2000. Rapport disponible [en ligne] sur : <http://www.tfhe.net>
Ce groupe s'est réuni de 1997 à 1999

En considérant une personne qui n'a pas reçu d'éducation, une personne qui a fréquenté l'école primaire, une personne qui a terminé l'école secondaire et une personne qui possède un grade universitaire, on peut demander combien chacune gagne de plus que la précédente. Ces différences sont ensuite comparées aux montants supplémentaires investis dans leur éducation pour calculer le rendement. Les résultats semblent généralement indiquer que l'enseignement supérieur a un rendement plus faible que l'enseignement primaire ou secondaire, et ils ont été utilisés pour justifier le détournement des budgets gouvernementaux (et des fonds de développement) des établissements d'enseignement supérieur ».⁴⁹

Pour cet expert d'un groupe d'études de la Banque Mondiale critiquant d'autres experts de la Banque ou du FMI, ces calculs sont faussés car ils ne tiennent pas compte de l'ensemble des avantages dont profitent ceux qui font des études supérieures. Il donne comme exemple que plus on fait des études, moins on fait d'enfants « de sorte que les avantages privés individuels ne sont pas uniquement des gains directs de productivité comme le donne à penser l'analyse des rendements ».

Surtout, pour David Blum il est « évident » que dans une perspective plus large, l'enseignement supérieur confère d'autres avantages que l'augmentation du revenu des diplômés. Il cite :

« la contribution de l'enseignement supérieur à l'esprit d'entreprise, au leadership, à la gouvernance, à la démocratie participative ainsi que sa capacité à sortir les défavorisés de la pauvreté. Ce sont là des bases essentielles pour bâtir des économies et des sociétés plus fortes ».

⁴⁹ **Blum David E**, « *Des idées à l'action pour une réforme de l'enseignement supérieur* », in « Globalisation et universités », Editions UNESCO, Presse de l'université Laval, 2003

Les arguments des experts néo-libéraux servent parfois à contredire les évaluations et avis d'autres experts néo-libéraux...

Laval et Weber, qui ne risquent pas d'être reconnus comme néo-libéraux, mentionnent l'impossibilité de donner une équivalence monétaire à la « rentabilité sociale » de l'enseignement supérieur et citent pêle-mêle la baisse de la criminalité, la cohésion sociale, la réception et la diffusion de l'innovation technologique, la transmission intergénérationnelle :

« Le changement de la place et du rôle des femmes dans la famille ou la limitation du travail des enfants, pour ne prendre en compte que ces exemples, doivent beaucoup à l'école obligatoire et gratuite et à la possibilité de poursuivre des études plus longues. Ces transformations n'ont certainement pas été la conséquence des seuls calculs de rendement individuel et l'investissement scolaire mais doivent beaucoup à la volonté politique et à la mobilisation sociale en faveur d'une plus grande égalité culturelle et sociale ».

Mais pire pour Laval et Weber, cette politique, fondée sur la prise de risque financier individuel est :

« foncièrement anti-démocratique. L'augmentation réelle des droits scolaires gagés sur des revenus qui ne sont qu'hypothétiques ne peut qu'avantager ceux pour qui le risque à prendre est moins grand du fait que leur famille possède un capital économique et culturel qui minimise l'importance relative des pertes éventuelles et maximalise les chances de réussite. Loin de corriger les effets anti-redistributifs d'un financement public de l'éducation, cette stratégie de transfert des coûts vers les familles conduit tout droit à une forme accrue de sélection autant par l'argent que par l'inégale distribution des espérances de réussite ».

En 1994, la Banque résume ses expériences dans les pays en développement et décrit la détérioration de l'enseignement supérieur en Afrique.⁵⁰ On retrouve beaucoup des thèmes abordés dans ce document dans le rapport de William Saint de 1992 : *Universities in Africa : strategies for stabilization and revitalization*.

Dans ces rapports, l'accent est mis sur la détérioration des conditions de l'enseignement supérieur : une crise sévère de financement, des capacités d'enseignement et de recherche qui déclinent et des infrastructures qui se détériorent.

« Lessons of experience » donne quatre principales pistes de réforme : encourager une plus grande diversité d'institutions (y compris en privatisant ou en favorisant la création d'universités privées), modifier le financement et les sources de revenus (en augmentant les droits de scolarité et en baissant le montant des bourses), redéfinir le rôle de l'Etat dans l'enseignement supérieur, introduire des politiques destinées à renforcer la qualité et l'équité.

Cette politique, notamment la diminution du nombre des bourses, est suivie dans beaucoup d'Etats, alors que la baisse des moyens se conjuguent, dans les années 1990, avec une augmentation rapide des effectifs. Ainsi à l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso), passée de 337 étudiants à sa création en 1974 à 13 000 en 2002 :

« L'augmentation a été forte durant la décennie 1990, où les effectifs ont fait plus que doubler. C'est aussi dans cette période que les conditionnalités de l'ajustement structurel ont remis en cause le statut de la majeure partie des étudiants burkinabés : d'un taux de 98% de boursiers en 1988-89, on est passé en 1995-96 à 35% ». ⁵¹

⁵⁰ **World Bank**, *Higher Education : the lessons of experience*, Washington, World Bank, 1994

⁵¹ **Bianchini Pascal**, *op cit*

Un autre exemple est fourni par le Sénégal. En 1994, la mise en œuvre d'un ajustement structurel du système éducatif s'accompagne, d'une sorte de mise en concurrence de l'enseignement supérieur avec l'enseignement de base :

« Si les dépenses publiques de fonctionnement dans l'enseignement supérieur représentent, pour la période 1992-96, 30,2 % en moyenne des ressources publiques totales allouées au système public d'éducation, celles de l'élémentaire sont de 35,4 %. [...] Cependant, il convient de souligner qu'en valeur réelle, les dépenses d'éducation diminuent de 13,7 % entre 1992 et 1996, ce qui correspond à une baisse de 2,7 % chaque année en moyenne. On constate la même baisse de l'effort en faveur de l'éducation publique, quand on rapporte les dépenses totales d'éducation au PIB : elles passèrent de 5 % en 1992 à 4 % en 1996. À partir de 1995, l'éducation de base absorbe la plus grande part des dépenses sociales prioritaires, un peu plus des quatre cinquièmes en moyenne entre 1995 et 1998. Un examen attentif du budget de l'éducation nationale montre, qu'à l'instar de l'ensemble du secteur public, une prédominance des dépenses de personnel dans les dépenses récurrentes [...] Avec un peu plus de 68 milliards de FCFA de dépenses de personnel en 1996, le système éducatif absorbe ainsi à lui seul un peu moins de la moitié (près de 42 %) des salaires versés dans l'ensemble du secteur public ».⁵²

En 1996, l'Université Cheik Anta Diop (UCAD) de Dakar compte 24 000 étudiants, officiellement 43 000 en 2005 (avec un taux moyen d'encadrement de 24 enseignants pour 1000 étudiants, contre 50 pour 1000 en 1990).⁵³

⁵² **Ndiaye Abdourhamane**, *TIC et enseignement supérieur, contraintes, défis et opportunités*, Document préparé pour le projet de l'Institut de Recherche des Nations Unies pour le Développement Social (UNRISD) : Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le développement social au Sénégal, mai 2002. Disponible [en ligne] sur le site toujours bien documenté d'Osiris (Observatoire sur les Systèmes d'Information, les Réseaux et les Inforoutes au Sénégal) : <http://www.osiris.sn/article380.html>

⁵³ Plaquette de présentation de l'UCAD (chiffres de mars 2005)

2.4.1. La fin de la guerre froide et la baisse de l'aide publique au développement (APD)

La période la plus dense de l'ajustement structurel coïncide également en Afrique Francophone avec la dévaluation du Franc CFA en 1994 qui a pour conséquence immédiate une diminution des ressources pour la population. Mais les années 1990 sont surtout marquées par un double phénomène qui a une répercussion très importante sur le budget des Etats et donc sur celui du secteur éducatif dans son ensemble : la chute du mur de Berlin et (corollaire ?) une baisse sensible de l'aide publique au développement (APD).

« L'effondrement du communisme dans l'ancien bloc soviétique a mis un terme aux bourses généreuses qui permettaient à de nombreux jeunes africains d'entreprendre leurs études universitaires en Europe de l'Est, en Union soviétique et à Cuba. Comme dans un cercle vicieux, la détérioration des conditions a contraint bon nombre des meilleurs cerveaux d'Afrique d'émigrer vers l'hémisphère Nord, où ils bénéficient d'installations académiques et de conditions de vie de loin supérieures. Leur départ prive l'enseignement supérieur africain de sa ressource la plus importante : le pouvoir intellectuel local. Comme pour aggraver la situation, le déclin du financement de l'Etat est survenu au moment où des augmentations considérables des effectifs compliquaient davantage la tâche des institutions ». ⁵⁴

Si l'Afrique est longtemps le terrain des affrontements des deux grands blocs, elle en vit également. Investissements dans les infrastructures, coopérants, paye des fonctionnaires assurés en cas de grave crise... Les aides sont dépendantes des votes que chaque pays assure, à l'ONU notamment, aux occidentaux ou au communistes. C'est la thèse de Stephen Smith, dans son livre, « Négrologie » :

⁵⁴ Banque mondiale et UNESCO, *op cit*

« L'Afrique n'aurait pas connu les bouleversements des années 1990 si l'abrupt changement de la matrice géopolitique n'avait pas condamné et sa « rente » et sa prise en charge tutélaire – les deux faces d'une même dépendance extrême. Déjà affaibli par une « décennie perdue » pour le développement, agoni de dettes, le continent fut abandonné à son sort, peu enviable. Entre 1990 et 2000, l'aide publique au développement – le « loyer » versé pendant la guerre froide – chuta de 29% en termes réels ».⁵⁵

Dans un rapport de 1998⁵⁶, la Banque Mondiale reconnaît que si l'aide, pendant la guerre froide, avait peut être réalisé ses objectifs politiques, cela n'avait contribué en rien à la lutte contre la pauvreté. Ce même rapport souligne qu'entre 1991 et 1997 l'aide publique au développement atteint le niveau le plus bas de son histoire. L'APD des 21 principaux donateurs tombe en moyenne de 0,33% à 0,22% de leur produit national brut.

Pour Stephen Smith, au milieu des années 1990, le thème de la bonne gouvernance, qu'il qualifie d'« euphémisme inventé par le FMI et la Banque mondiale pour notifier la fin de l'impunité comptable » remplace la thématique du développement « passée par pertes et profits ».

Dans un rapport publié en 2000,⁵⁷ le Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montre qu'entre 1995 et 1999, la part d'aide publique au développement accordée aux pays les moins avancés (PMA) passe de 28 % à 21 %.

⁵⁵ **Smith Stefen**, *op cit*

⁵⁶ **World Bank**, *Assessing Aid, What works, What Doesn't and why*, abordé dans le magazine de l'ONU "Afrique renouveau" disponible [en ligne] sur :

<http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/vol15no1/151aidff.htm>

⁵⁷ **OCDE**, *Rapport sur la coopération au développement du CAD pour 2000*. Disponible [en ligne] sur : <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/vol15no1/151aidff.htm>

Pour l'Afrique subsaharienne, qui comprend 34 des 49 PMA dans le monde, elle est réduite de 32,9 % en 1993-94 à 29,6 % en 1998-99. En termes absolus, les recettes nettes d'APD en Afrique subsaharienne ont baissé de 18,4 milliards de dollars en 1995 à 12 milliards de dollars en 1999. Le rapport reconnaît que les avantages découlant de la mondialisation « sont loin d'être automatiques » et que cette dernière risque même d'entraîner « une injustice et une vulnérabilité inévitables ».

C'est pourquoi, selon ce rapport du CAD de l'OCDE, la libéralisation des échanges doit s'accompagner de politiques sociales en matière de santé, d'éducation et de formation et se faire dans « des conditions visant à protéger les personnes les plus vulnérables grâce à des systèmes adéquats de sécurité sociale et des mesures efficaces de protection sociale ».

Entre 1960 et 2000, l'Afrique reçoit 300 milliards de dollars d'aide au développement. Sommes considérables ? Le montant est inférieur aux 350 milliards de dollars de subventions que les pays riches versent **annuellement** à leurs agriculteurs. Cependant, dans les années 1990, ce qu'on a appelé aussi « la lassitude de l'aide » commence à dominer.

« En 1996, l'Afrique au sud du Sahara a reçu 15 milliards de dollars d'aide au développement. Pour une population totale (600 millions) de l'ordre des 2/3 de celle de l'Inde (950 millions), elle obtenait une assistance près de 10 fois supérieure à celle (1,6 milliards de dollars) octroyée à sa grande sœur démocratique en Asie. L'apport que constituait l'aide représentait alors pour l'Inde seulement 0,54% de son PNB (360 milliards de dollars) contre 5,62% pour l'Afrique (avec un PNB de l'ordre de 300 milliards de dollars). Depuis, où le développement a-t-il au moins maintenu en vie la flamme de l'espoir ? ». ⁵⁸

⁵⁸ **Smith Stefen**, *Négrologie*, *op cit*

Fin de la guerre froide, baisse de l'APD, plus grande exigence des anciens colonisateurs, tout cela contribue à laisser les Etats africains en tête à tête avec le FMI et la Banque mondiale.

2.5. Au milieu des années 1990, un nouvel intérêt doctrinal pour l'enseignement supérieur

La « revitalisation » des Universités devient un thème majeur au milieu des années 1990, en partie fondé sur l'argument que les économies modernes sont basées sur le développement de la connaissance et que les universités ont un rôle central dans ce processus. La Banque Mondiale développera cette analyse dans son « autocritique » (voir plus loin en 2.8.) de 2002.

Les critiques des universitaires, des politiques mais aussi des avis internes à la Banque sont repris dans plusieurs rapports qui confirment un nouvel intérêt pour l'enseignement supérieur, dont l'un de Jamil Salmi qui en 2002 allait piloter la rédaction de « Construire une société des savoirs ». Ainsi, selon Samoff et Carrol :

« La décennie de l'éducation de base fut une période de déclin pour l'enseignement supérieur en Afrique. [...] Les bibliothèques étaient périmées, les bâtiments se dégradèrent, et les enseignants qui n'avaient pas été perdus par l'exode des compétences étaient sous-payés et surchargés de travail. Malgré l'engagement international sur le développement de l'éducation de base, il devint de plus en plus difficile pour la communauté internationale de ne pas se rendre compte des conditions des établissements d'enseignement supérieur en Afrique. Au milieu des années 90, la « revitalisation » de l'éducation supérieure devint un thème récurrent ».

En 1997, l'UNESCO et la Banque Mondiale créent une équipe spéciale (*task force*) chargée d'étudier l'avenir de l'enseignement supérieur dans les pays en développement. L'équipe parvient à la conclusion que, si les pays en développement n'ont pas accès à un enseignement supérieur plus étendu et de meilleure qualité, leur situation continuera de se détériorer. Ce rapport⁵⁹ est un plaidoyer pour le Supérieur et, au milieu d'euphémismes «politiquement corrects», une critique virulente des politiques menées jusqu'à présent par la Banque Mondiale :

« Depuis les années 1980, de nombreux gouvernements et bailleurs de fonds internationaux ont octroyé à l'enseignement supérieur une priorité relativement peu élevée. Une analyse économique étroite – et à notre avis erronée – a contribué à l'idée que l'investissement public dans les universités et collèges est moins rentable que celui dans les écoles primaires et secondaires, et que l'enseignement supérieur augmente les inégalités de revenus. Par conséquent, les systèmes d'enseignement supérieur des pays en développement sont mis à rude épreuve. Ils souffrent d'un manque de fonds chronique et doivent faire face à une demande croissante. L'enseignement supérieur peut contribuer de manière considérable au développement, mais dans la plupart des pays en développement, son potentiel n'est pas encore réalisé. L'Equipe spéciale est convaincue que des mesures urgentes visant à améliorer la quantité et la qualité de l'enseignement supérieur dans les pays en développement doivent être une des premières priorités du développement ».

James Wolfensohn, Président de la Banque mondiale, qualifie ce rapport de « merveilleuse feuille de route » lors de la conférence de présentation de 1^{er} mars 2000 au siège de la Banque à Washington.

Ce rapport annonce l'autocritique de la Banque qui suivra deux ans plus tard.

⁵⁹ World Bank – UNESCO, *op cit*

2.6. La résistance des Etats africains.

Si la Banque Mondiale est omniprésente, disent Samoff et Carrol, elle n'est en revanche pas omnipotente. Béatrice Hibou⁶⁰ explique comment, dans sa volonté de « compromis à tout prix », la Banque laisse les Etats africains « présenter une façade conforme aux exigences de la Banque, façade derrière laquelle se cachent des pratiques peu orthodoxes ».

Les Etats peuvent, en effet, parfois prendre des mesures techniques ou même voter de nouvelles lois tout en maintenant d'anciennes pratiques qui ôtent toute signification aux réformes. Béatrice Hibou explique que sa nature même de banquier, « la nécessité de prouver le caractère indispensable de son intervention » fait que la Banque ferme les yeux sur certaines entorses à ses préconisations, au non respect des conditionnalités des prêts :

« la raison d'être d'un banquier n'est autre que la dynamique du crédit. En tant qu'organisme de développement, son action doit être continue et visible. Et en tant qu'institution missionnaire, il lui est difficile d'avouer les conditions problématiques de ses interventions, le maintien de la pauvreté et, plus encore, l'inconsistance des résultats obtenus ; il est pratiquement impensable pour elle de décider l'arrêt de son action, autrement dit la suppression de sa raison d'être ».

Comme étude de cas, nous pouvons prendre le prêt de la Banque Mondiale, en 1996, au Sénégal pour la réforme de son enseignement supérieur.

⁶⁰ **Hibou Béatrice** (CNRS – CEAN Bordeaux,), *Banque Mondiale : les méfaits du catéchisme économique*, Etudes du CERI n°39, publié dans la revue Esprit en août-septembre 1998. Un long extrait de cette étude a été publié dans le n° 71 de Politiques Africaines (Karthala) en octobre 1998

Ce prêt illustre le « jeu des acteurs », leur résistance et les limites du refus de la Banque de considérer les réalités sociales et de ne prendre en compte que des objectifs économiques.

Ce prêt de 26,5 millions de dollars a notamment pour objectif l'amélioration des services de la bibliothèque et la réhabilitation de la bibliothèque centrale de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), l'acquisition d'ouvrages et de périodiques. Objectif qui sera d'ailleurs, aujourd'hui la qualité de la bibliothèque de l'UCAD tranche avec celle de ses équivalentes en Afrique de l'Ouest.

Le prêt de la Banque comporte également un volet enseignement et recherche avec notamment une « étude des modèles de substitution de l'enseignement et de son financement ». Les conditionnalités du prêt comportent une augmentation des frais de scolarité, une diminution du nombre de bourses accordées lors de l'accès à l'Université, une diminution des effectifs administratifs et la limitation du nombre des étudiants à 24 000. En 2000, après des grèves, le Président de la République, Abdou Diouf alors en pleine campagne électorale ne prendra pas le risque d'entériner la réforme. Son successeur, Abdoulaye Wade, étendra même le bénéfice de l'octroi des bourses à de nouvelles catégories de bénéficiaires. Aujourd'hui l'UCAD, compte 43 000 étudiants, sans augmentation du nombre d'enseignants par rapport à 2000.

Dans « Construire les sociétés du savoir » en 2002, la Banque reconnaîtra que l'absence de dialogue avec les différents « groupes d'intérêt » et la sous estimation des critères politiques ne sont pas de bonnes pratiques, ce cas sénégalais en est un exemple. Pourtant ce dernier est régulièrement cité dans la littérature de la Banque comme un échec dû au peu de confiance qu'il faut accorder aux promesses des hommes politiques...

Dans un rapport de 2003, au titre volontairement positif et optimiste, « Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne. Ce qui marche ! »,⁶¹ Burton Bollag revient sur ce prêt de 1996 au Sénégal.

Le rapport de cet expert de la Banque est un catalogue des « bonnes pratiques » d'Universités ayant mené à bien des réformes leur permettant d'augmenter leurs ressources. Ce rapport met à la fois en avant la nécessité d'un dialogue avec les personnels des universités (enseignants, administratifs...) et la réussite de changements préconisés traditionnellement par la Banque (sous-traitance de services non-académiques, paiement de certains cours par les étudiants, fourniture de services au secteur privé...).

Les universités citées positivement sont toutes en Afrique anglophone : Dar Es Salaam en Tanzanie, Makerere en Ouganda, l'Institut de technologies de Kigali (KIST) au Rwanda... toutes, sauf une qui sert de contre-exemple : l'Université Cheik Anta Diop (UCAD).

« Le Sénégal pour sa part, semblait déterminé au cours de la moitié des années 1990 mais, depuis lors, il a tourné le dos au changement. A ce moment sa plus grande institution, à savoir l'université de Dakar, était dans un état déplorable. Elle était délabrée, surpeuplée et tourmentée par des grèves fréquentes du corps enseignant et des étudiants. La tradition française d'admission automatique à l'université de tous les bacheliers qui le souhaitent -tradition en vigueur dans la plupart des pays francophones d'Afrique- avait abouti à des effectifs pléthoriques dans les campus.

⁶¹ **Bollag Burton**, *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne. Ce qui marche !* Rapport publié par la Banque Mondiale à l'occasion d'une conférence régionale sur la formation, tenue à Accra en septembre 2003 et disponible [en ligne] sur : http://www.worldbank.org/afr/teia/conf_0903/final_fr.pdf

A l'université de Dakar, le problème était aggravé par la présence d'un certain nombre de personnes qui, bien qu'inscrites comme étudiants pendant de nombreuses années, n'assistaient pas aux cours, mais occupaient les résidences universitaires, souvent avec leurs familles, et bénéficiaient des différentes oeuvres universitaires ».

Gouvernement sénégalais et Banque mondiale organisent une « consultation nationale sur l'enseignement supérieur » qui débouche notamment sur une injonction faite aux deux universités du pays (UCAD et Université Gaston Berger à St-Louis) d'observer une plus grande discipline financière. Burton Bollag poursuit :

« Le Sénégal a ensuite négocié un prêt d'un montant de 26 millions de dollars US auprès de la Banque mondiale pour financer les réformes identifiées. Ce prêt courait de 1996 à 2003, mais la Banque a jugé les résultats plutôt décevants. Elle a même suspendu le prêt pendant 18 mois et a fini par reporter le décaissement d'un montant de 2 millions de dollars, après que les responsables de la Banque aient conclu que le Sénégal ne mettait pas à exécution les mesures arrêtées. Cette désertion semblait être la conséquence du changement de gouvernement intervenu à mi-parcours de la période de décaissement du prêt. En particulier, les responsables de la Banque ont constaté que le Sénégal s'était abstenu de prendre ce qui aurait pu constituer une mesure très impopulaire de réduction des bourses des étudiants, un important chapitre qui contribue à l'hémorragie du trésor public ».

Burton Bollag s'étonne qu'un gouvernement se soucie de l'impact social des réformes demandées par la Banque Mondiale.

« Afrique Renouveau »,⁶² un magazine du département de l'information des Nations Unies publié en ligne, relate également cet épisode dans un article intitulé « Le Sénégal se risque à agrandir ses universités ». Cet éclairage souligne l'indépendance possible d'un état africain par rapport à la politique de la Banque mondiale :

« Ces dépenses plus importantes destinées à financer des bourses d'étudiants et le recrutement de personnel enseignant correspondent également à la conception générale que M. Wade a du développement et qui consiste à privilégier le renforcement des capacités de gestion, de la productivité et de la compétitivité internationale du Sénégal, grâce à une amélioration rapide des compétences professionnelles et techniques. Les fonctionnaires de la Banque mondiale ont toutefois exprimé de sérieuses réserves quant à cet aspect des plans du gouvernement. M. Adrien Wespoor, responsable des programmes d'éducation de la Banque en Afrique, a exhorté les autorités à s'en tenir au programme convenu, en réduisant tout particulièrement les dépenses consacrées aux bourses. Quelques semaines plus tôt, M. Madior Diouf, qui était alors Ministre de l'enseignement supérieur du Sénégal, avait accusé les négociateurs de la Banque mondiale de "dénigrer les intérêts" du Sénégal lorsque, avec deux autres ministres, il avait cherché à renégocier les termes des accords sur l'éducation signés par le gouvernement précédent. M. Diouf a suggéré que si la Banque mondiale continuait à s'entêter, le Sénégal pourrait aller chercher un financement ailleurs et il a expressément nommé l'Arabie saoudite. D'ailleurs, après l'accord que M. Wade a passé avec les étudiants universitaires, il a déclaré qu'un "ami arabe" s'était engagé à verser la majeure partie des fonds supplémentaires nécessaires aux bourses ».

⁶² **Afrique Renouveau**, Magazine au ton « indépendant » disponible [en ligne] sur : <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec>
L'article sur le prêt de la Banque mondiale au Sénégal, disponible [en ligne] sur : <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/vol15no1/151gov2f.htm>

Cette contestation des accords signés, l'indépendance manifestée vis à vis de la Banque n'empêchera pas le Sénégal de bénéficier d'autres prêts de l'institution comme en témoigne la « fiche pays » du Sénégal sur le site de la Banque⁶³ qui précise qu'à la date d'août 2004, elle a approuvé 126 prêts et accords de crédits pour un montant d'environ 2,51 milliards de dollars en faveur du Sénégal. Le montant engagé dans le cadre des 14 opérations en cours et financées par l'IDA est équivalent à près de 692 millions de dollars.

2.7. 1995 : La « Banque du savoir »

En 1995, la Banque Mondiale publie un « *sector paper* »,⁶⁴ le premier depuis celui accompagnant la conférence de l'éducation pour tous de Jomtien. Ce document réaffirme le rôle de l'éducation pour diminuer la pauvreté et aborde deux thèmes qui deviennent majeurs dans les orientations de la Banque dans les années suivantes : le développement des technologies et l'augmentation rapide des connaissances, deux priorités du développement.

L'intérêt poussé de la Banque Mondiale pour les nouvelles technologies mais aussi l'enseignement à distance coïncide avec la nomination, en 1995, à la tête de l'institution de James D. Wolfenshon, un australien naturalisé américain.⁶⁵ Ce dernier décide de faire, rappellent Samoff et Carrol, de son établissement une « Banque du savoir » et présente la lutte contre la pauvreté comme sa priorité absolue.

⁶³ Disponible [en ligne] sur : <http://www.worldbank.org/sn>

⁶⁴ **World Bank**, « *Priorities and strategies for education : a World Bank review* », Washington, World Bank, 1995

⁶⁵ Traditionnellement au sein des instances de « Bretton Woods », la direction du Fonds Monétaire International revient à un européen, tandis que la direction de la Banque Mondiale échoit à un américain

« La volonté de Wolfensohn de mettre l'accent sur la lutte contre la pauvreté a fait pencher la balance vers l'idée que l'éducation et les autres services publics contribuaient au secteur productif et donc que les dépenses pour le secteur de l'éducation étaient nécessaires pour le développement de l'économie ».

C'est sous la direction de Wolfensohn que l'Université virtuelle Africaine (UVA) est conçue et qu'est créé, à son initiative,⁶⁶ le Global Distance Learning Network (GDLN).

Le GDLN doit essentiellement organiser des séminaires pour les hauts fonctionnaires ou pour les cadres supérieurs du secteur bancaire en utilisant les techniques de la vidéoconférence. L'idée de départ est d'éviter à la Banque Mondiale de nombreux frais de déplacement et de séjour, de former ainsi les acteurs essentiels du secteur public comme du secteur privé.

Les GDLN intègrent des « centres d'éducation à distance » (CED) qui doivent trouver, au-delà des objectifs initiaux, des sources d'autofinancement. C'est pourquoi, ils servent également parfois de lieu d'accueil aux formations CISCO, à des cours universitaires (ne débouchant pas toutefois pas sur des diplômes) et sont même utilisés comme « cyber VIP »⁶⁷ pour l'accès à Internet dans certains pays africains.

J'ai pu visiter les CED du Bénin, du Sénégal et du Burkina Faso. En Afrique, ces centres sont d'un luxe inouï. Tout le matériel est importé des Etats-Unis, jusqu'à la moindre chaise. Les liaisons Internet se font par connexion satellitaire à haut débit.

⁶⁶ **The Chronicle of Higher Education**, « World Bank becomes a player in distance education », Dan Carnevale, 8 décembre 2000. Disponible [en ligne] (sur abonnement) sur : <http://chronicle.com> section Information Technology

⁶⁷ **RESAFAD**, *L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique*, intervention de Jacques T. Edjrokinto, « Le Centre d'éducation à distance (CED) du Bénin », Actes des rencontres RESAFAD-TICE, 13 et 14 mai 2003, UNESCO, Paris

Les ordinateurs (pas plus d'une quarantaine) sont récents (mais avec des claviers US), tout comme le matériel de vidéoconférence. Des armoires d'onduleurs permettent de pallier les pannes de courant en permettant jusqu'à 24 heures d'autonomie d'électricité !

Aucun autre organisme que la Banque Mondiale ne peut « investir » autant d'argent dans une telle vitrine. Encore que cette vitrine soit en grande partie financée par les prêts IDA et donc finalement, par l'endettement des pays.

Il existe en 2005 une trentaine de centres organisés autour du GDLN à travers le monde⁶⁸ et le réseau doit encore s'agrandir. Preuve, avec l'UVA, de l'intérêt soutenu de la Banque Mondiale pour les nouveaux outils d'éducation, de communication et d'information.

2.8. Au début des années 2000 : une auto-critique de la Banque mondiale ?

Récapitulons, nous disent Samoff et Carrol :

« Alors qu'elle déplace son activité hors d'Europe, la Banque Mondiale considère d'abord l'enseignement supérieur en Afrique comme indispensable pour développer les hautes qualifications nécessaires au remplacement des européens sur le départ. Le renforcement des ressources humaines est à la fois la priorité et la mesure à prendre pour consolider l'efficacité de l'éducation post-secondaire en Afrique. Dans les années 1970 la Banque Mondiale redéfinit son rôle et sa priorité est désormais de réduire et d'éliminer la pauvreté.

⁶⁸ Voir [en ligne] la description du GDLN sur : <http://www.gdln.org>

Pour le secteur éducatif, cela s'accompagne d'une primauté de l'éducation de base, cristallisée par les conférences internationales de 1990 et 2000 et le plan « éducation pour tous ». Le corollaire de la priorité donnée à l'éducation de base est un rôle moins important attribué à l'enseignement supérieur. La pression pour transférer sur le primaire les ressources du supérieur - dans les recommandations politiques, dans les rapports annuels et autres documents et dans des conditionnalités de prêt - est souvent accompagnée d'une sévère critique des établissements africains du supérieur, décrits comme coûteux, improductifs et non pertinents. Cependant, au milieu de ces critiques acerbes, des individus, des groupes au sein même de la Banque continuent d'affirmer l'importance de l'enseignement supérieur et la nécessité de maintenir ou d'augmenter son financement. A la fin des années 1990, la résistance africaine aux pressions, la détérioration évidente des établissements d'enseignement supérieur, l'affirmation d'une vue holistique du système éducatif et l'importance accordée par la Banque Mondiale au développement de la société de la connaissance se combinent pour renouveler l'attention portée à l'enseignement supérieur et conduire à une restauration partielle de son statut ».

De plus, les critiques comme celles du groupe conjoint UNESCO – Banque mondiale (voir plus haut) se doublent des remises en cause de certains économistes américains qui commencent également à douter du rendement des politiques de la Banque. Le Sénat américain demande en avril 2000 un rapport sur l'efficacité de l'aide aux pays en développement. Il en charge Allan Meltzer, professeur d'économie politique à la Carnegie Mellon University. Ce dernier, très critique, accuse la Banque Mondiale et le Fonds monétaire international de ne servir à rien.

Il prône une annulation complète de la dette des pays pauvres, l'abandon de tout prêt nouveau au profit de dons et la fin du soutien de la Banque à des pays comme la Chine et le Mexique qui peuvent s'adresser au secteur bancaire privé. Le journal *Le Monde* relie l'accord des Etats-Unis à la récente (2005) annulation de la dette multilatérale de 18 pays d'Afrique et d'Amérique du Sud aux conclusions de Meltzer :

« Une décision de remise de dettes de 38 pays pauvres très endettés (ou PPTTE) avaient été prises dès 1996 puis confirmée en 1999. Mais trop timide et soumise à trop de conditions, elle a échoué. Sur les 38 pays concernés, 24 ont subi un recul de niveau de vie de 1998 à 2003, selon les calculs de l'économiste Adam Lerrick, favorable aux thèses de Meltzer. Les nouveaux prêts ne servent qu'à rembourser les anciens. Il faut rompre avec cette logique. Les conservateurs américains rejoignent donc les ONG pour demander une annulation de la dette ». ⁶⁹

Face aux critiques de plus en plus importantes, la Banque va réagir, notamment pour ce qui concerne l'enseignement supérieur.

Une nouvelle attention portée par la Banque Mondiale à l'enseignement supérieur, accompagnée de ce qui ressemble à une auto-critique, trouve sa traduction dans un ouvrage publié en 2002, « Construire les sociétés du savoir », sous la coordination de Jamil Salmi, directeur adjoint pour l'éducation à la Banque. ⁷⁰ Cette dernière annonce reconnaître la justesse de quelques critiques de ses « clients » :

⁶⁹ **Le Boucher Eric**, *La remise de dette des pays pauvres : une nouvelle victoire de George Bush*, *Le Monde* du 19-20 juin 2005. Voir également le site personnel d'Allan Meltzer avec un résumé de son rapport au Sénat américain [en ligne] sur :

<http://www.tepper.cmu.edu/afs/andrew/gsia/meltzer/>

⁷⁰ **Banque Mondiale**, *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Presses de l'Université Laval, 2002

« La Banque Mondiale a apporté un soutien actif aux efforts de réforme de l'enseignement supérieur dans bon nombre de pays. Néanmoins, la Banque continue à être perçue comme n'ayant pas suffisamment répondu à la demande croissante des clients pour des interventions en faveur de l'enseignement supérieur. Beaucoup pensent également que, spécialement dans les pays les plus pauvres, le volume de prêts en faveur de ce sous secteur n'a pas été à la hauteur de l'importance du rôle des systèmes d'enseignement supérieur dans le développement économique et social. La Banque est généralement perçue comme une institution qui soutient uniquement l'éducation de base, plaide systématiquement pour la réaffectation des dépenses publiques de l'enseignement supérieur à l'enseignement de base, promeut le recouvrement des coûts et le développement du secteur privé et décourage les pays à faibles revenus d'envisager tout investissement en faveur de la formation supérieure du capital humain. Au vu de ces perceptions, des mutations rapides qui ont lieu dans le monde et de la persistance des problèmes traditionnels de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et en transition, il est devenu urgent de réexaminer les politiques et expériences de la Banque Mondiale dans l'enseignement supérieur ».

Le bilan dressé par la Banque en 2002 est à la fois une reconnaissance de certaines erreurs, une revalorisation du rôle de l'enseignement supérieur et de sa fonction sociale, une atténuation des critiques des 20 années passées ; une mise en valeur des TIC et particulièrement de l'enseignement à distance comme moyens de modernisation de l'enseignement supérieur ; mais également une ré-affirmation de certains principes clés (concurrence, adaptabilité, financements mixtes public-privé) énoncés par la Banque depuis une trentaine d'années. C'est ce que nous allons maintenant détailler.

Le document de 2002 commence par préciser que l'enseignement supérieur est un « pilier essentiel du développement humain », que le savoir « est devenu plus que jamais un facteur essentiel de production dans l'économie mondiale » et que « l'accumulation et l'application du savoir sont devenues des facteurs majeurs du développement économique et sont de plus en plus à la base de l'avantage concurrentiel d'un pays dans l'économie mondiale ».

Voilà pourquoi la Banque considère nécessaire de ré-évaluer le rôle de l'enseignement supérieur et comme :

« bien-fondé la poursuite de l'appui des pouvoirs publics à l'enseignement supérieur et le rôle approprié de l'Etat dans son soutien à une croissance économique axée sur le savoir ».

La Banque estime désormais nécessaire un soutien à l'enseignement supérieur pour réussir le développement de l'enseignement de base, sa priorité depuis plus de deux décennies :

« Il est peu probable qu'un pays en développement puisse faire des progrès significatifs par rapport aux objectifs du développement du Millénaire définis par les Nations-Unies –accès pour tous à l'enseignement de base et élimination des inégalités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire- sans l'existence d'un système d'enseignement supérieur solide ».

Le même argument, précise la Banque, s'applique pour la formation de médecins, de spécialistes en épidémiologie et en santé publique « nécessaires à l'atteinte de l'Objectif du Millénaire de base relatif à la santé ».

Forte d'une nouvelle vision « holistique » de l'éducation, la Banque reconnaît que son appui à l'enseignement supérieur dans les années 1970 et 1980 était :

« parcellaire [...] rarement à même d'offrir à l'enseignement supérieur le type d'appui global à long terme nécessaire à la réussite d'une réforme et à un développement institutionnel efficace ».

La Banque mentionne une évaluation interne des ses expériences qui lui permette de dégager trois « leçons cruciales » :

1. Les réformes d'ensemble peuvent être plus efficaces que les réformes parcellaires. La Banque énonce que « les réformes de financement, notamment l'introduction des frais de scolarité et le développement de l'enseignement supérieur privé, sont difficiles à mettre en œuvre avec succès en l'absence de mesures d'équité en vue d'aider les étudiants défavorisés à accéder à l'enseignement supérieur ».
2. Il est essentiel d'accorder une grande attention aux dimensions politiques de la réforme. La Banque le constate, « dans bon nombre de pays, divers groupes d'intérêts (*souvent les syndicats dans le jargon de la Banque*) ont résisté aux programmes de réformes proposés » ; un plus grand succès est obtenu quand un « consensus » existe.
3. Le recours aux incitations positives pour promouvoir le changement peut être décisif. Il est nécessaire d'accompagner les réformes de mesures financières bénéficiant aux établissements.

La Banque admet que le dialogue est nécessaire et que « de toute façon, le fait d'ignorer complètement les groupes opposés à la réforme conduit irrémédiablement à l'échec ». Pour le prêt au Sénégal (voir plus haut), dont l'exemple est cité, un constat lucide intervient. Malgré, dit la Banque, « un programme de réformes techniquement judicieux », les « réalités politiques se sont avérées plus fortes que la vision technocratique ».

Elle reconnaît qu'il faut « promouvoir un cadre propice pour les biens publics globaux » et que l'enseignement supérieur a des « effets induits » comme « la diffusion des innovations technologiques », la construction « d'une identité nationale en promouvant une cohésion sociale plus forte, la participation démocratique et les débats libres et l'acceptation de la diversité des sexes, d'ethnie, de religion et de classe sociale ». L'université sert également à former des citoyens et il est donc pour la Banque :

« crucial d'inculquer aux étudiants les valeurs fondamentales nécessaires pour qu'ils vivent comme des citoyens responsables dans des sociétés démocratiques complexes [...] un environnement favorable à la liberté de pensée et d'expression est vital pour la formation de penseurs motivés et responsables ».

2.8.1. L'opposition binaire entre secteur public et secteur privé

Des parties importantes du document sont consacrées aux technologies de l'information et de la communication et à l'enseignement à distance. En forme de synthèse, la Banque met en exergue :

- le rôle naissant du savoir comme moteur principal du développement économique ;
- l'apparition de nouveaux fournisseurs d'enseignement supérieur dans un environnement « sans frontières » ;
- la transformation des modes de transmission et d'organisation des connaissances dans l'enseignement supérieur résultant de la révolution des techniques d'information et de communication (TIC) ;
- la poussée du marché dans l'enseignement supérieur et l'émergence du marché mondial du capital humain de haut niveau ;

- l'augmentation des demandes des pays clients de la Banque Mondiale sollicitant un soutien financier en faveur de la réforme et du développement de l'enseignement supérieur ;
- la prise de conscience de la nécessité d'une vision équilibrée et globale de l'éducation en tant que système holistique, incluant non seulement la contribution de l'enseignement supérieur au développement du capital humain, mais aussi ses dimensions essentielles du développement des capacités humaines et sociales ainsi que son rôle en tant que bien commun global important.

Mais la Banque est aussi -et surtout- fidèle à ses thèmes traditionnels, à sa pensée binaire construite autour d'une confrontation systématique entre secteur public et privé ; le second portant les valeurs que l'institution de Washington souhaite voir se développer : la concurrence, l'esprit d'entreprise, seuls à même de pouvoir répondre aux besoins des populations. Pour la Banque, l'émergence de nouveaux types d'établissements aux côtés des universités traditionnelles « a créé de nouvelles opportunités afin de satisfaire la demande sociale croissante ». Un long développement est consacré aux différents modèles de nouvelles universités : universités virtuelles (dont l'UVA caractérisée de « pionnière » en Afrique), universités en franchise, universités d'entreprise ; mais aussi sociétés d'édition qui proposent du matériel pédagogique et « intermédiaires universitaires » qui construisent, gèrent administrativement et louent des campus.

La Banque note toutefois qu'il existe encore des résistances à ce mouvement d'ensemble. Dans une partie consacrée aux rapports entre le marché et l'Etat, elle fait remarquer, qu'à l'inverse de ce qui est constaté dans les pays anglophones d'Afrique, l'enseignement supérieur privé est pratiquement absent des pays francophones « à l'exception notable de la Côte d'Ivoire où les effectifs des établissements privés représentent 30% de la population estudiantine ».

Dans une sous-partie intitulée « La montée des forces du marché dans l'enseignement supérieur », l'évolution vers une place plus importante du secteur privé est notée comme un « moteur du changement » dans les pays de l'OCDE, « la France constituant ici l'exception ».

Même en consacrant un développement aux « autres » universités, la Banque n'aborde jamais l'enseignement au sens « d'apprendre », mais traite toujours ce sujet sous l'angle de la performance économique. L'augmentation du nombre des établissements privés semble correspondre à une sorte de Graal et garantir une progression de la qualité de l'ensemble du secteur éducatif.

« Les universités constituent indubitablement un élément clé de tous les systèmes d'enseignement supérieur, mais la variété et le nombre de plus en plus croissant d'établissements d'enseignement supérieur non universitaires [...] forment un réseau d'établissements qui appuie la formation des capacités au niveau supérieur nécessaires au développement ».

Pour la Banque, c'est l'émergence de ces nouveaux établissements et de nouvelles formes de concurrence « qui amène les universités traditionnelles à changer leur mode de fonctionnement et à tirer profit des opportunités des NTIC ».

Seule, l'université serait incapable de se réformer, de s'ouvrir aux technologies. Il lui faut un aiguillon. La réforme de l'intérieur, la modernisation des universités traditionnelles n'est pas envisagée comme une politique possible.

2.8.2. L'évolution du discours, la permanence des objectifs

Dans « Construire les sociétés du savoir », la Banque Mondiale reconnaît donc un nouveau rôle à l'enseignement supérieur en Afrique. Elle revient également sur les difficultés des établissements classiques.

On se souvient de certains passages extrêmement critiques de l'étude commandée par la Banque pour la conception de l'Université virtuelle Africaine (voir première partie), rappelés ici succinctement :

Les universités d'Afrique « *ne sont pas au niveau requis* ». Elles « *ne sont pas à la hauteur* », leurs programmes d'enseignement sont « *dépassés* », elles n'ont pas su « *s'adapter au monde moderne* ». Le problème de fond du système est son « *adaptabilité* », son « *incapacité à s'adapter aux changements intervenus dans la demande* ». Les universités « *n'ont pas su évoluer* » et si elles sont en crise, cette dernière « *est directement liée à son incapacité à s'adapter aux opportunités offertes au niveau local, national et international* ». Les universités africaines « *n'ont pas adopté les modifications de comportement nécessaires pour rester en phase avec les changements rapides du monde* ».

Dans le rapport de 2002, le ton du discours n'est plus à l'imprécation et à la condamnation sans appel, mais à l'alerte :

« Le caractère évolutif de l'économie du savoir met en exergue les pesanteurs et les faiblesses qui empêchent certains systèmes d'enseignement supérieur de mettre à profit le maximum de leur potentiel à renforcer les capacités locales [...] le système doit devenir plus souple, divers, efficace et adapté à l'économie du savoir ».

Les difficultés de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays en développement sont désormais attribuées au choix de « solutions inappropriées aux problèmes lancinants » qu'ils connaissent, à des « réponses inappropriées apportées aux défis existants ». Leurs systèmes éducatifs ne sont donc pas « suffisamment préparés à participer à la création et à l'utilisation des savoirs ». Certains universitaires africains rappelleront ironiquement à la Banque, sa propre responsabilité :

« Ce programme (*Construire les sociétés du savoir*) a fait l'objet de critiques pour son a-historicité et ses préjugés sélectifs, ainsi que sa tentative de reprocher aux Africains d'avoir, avec assiduité, appliqué les conseils de la Banque mondiale pendant plus de deux décennies ». ⁷¹

Pour la Banque, dans « Construire les sociétés du savoir », les pays en développement doivent rapidement :

« Trouver des solutions aux problèmes lancinants d'accès, d'équité, de qualité et de gouvernance qui assaillent leurs systèmes d'enseignement supérieur. La préoccupation majeure est de savoir si ces pays peuvent adapter et modeler leurs systèmes d'enseignement supérieur ».

« L'incapacité à s'adapter » n'est plus dénoncée comme dans le texte fondateur de l'UVA, mais une « préoccupation majeure » sur ce sujet est énoncée. Les universités sont victimes de « pesanteurs et de faiblesses » mais plus coupables de programmes « dépassés » et de n'être pas « au niveau requis ». Elles apportent sans doute des réponses et solutions « inappropriées » aux défis auxquels elles font face mais ne sont plus accusées d'être incapables de « s'adapter au monde moderne ». Elles doivent le faire, c'est différent. Face à la contestation de plus en plus vive de sa politique, la critique de la Banque s'est adoucie. Cependant, on va le voir, elle reste fidèle à ses obsessions.

Comment l'université doit-elle « s'adapter » pour répondre aux changements en cours, à la « montée des forces du marché dans l'enseignement supérieur et à l'émergence d'un marché mondial pour le capital humain de haut niveau » ?

⁷¹ **Manub Takyiwaa**, *La situation des enseignants du supérieur et l'avenir du développement en Afrique*, Bulletin du CODESRIA, n° 3 & 4, Dakar, 2002

Dans son jargon bien particulier, la Banque répond qu'il faut favoriser le changement :

« par le biais d'un cadre cohérent, d'un environnement réglementaire favorable et d'incitations financières appropriées ». L'enseignement supérieur doit être « diversifié et bien articulé en mettant en place des systèmes ouverts ».

Un peu plus loin dans l'ouvrage, la Banque se fait plus précise :

« L'environnement réglementaire doit favoriser et non étouffer les innovations dans les établissements publics et les initiatives du secteur privé visant à accroître l'accès à un enseignement supérieur de bonne qualité. Les règles régissant la création de nouveaux établissements, privés et virtuels notamment, doivent se limiter à la définition minimale de qualité et ne doivent pas constituer une entrave à l'accès au secteur ».

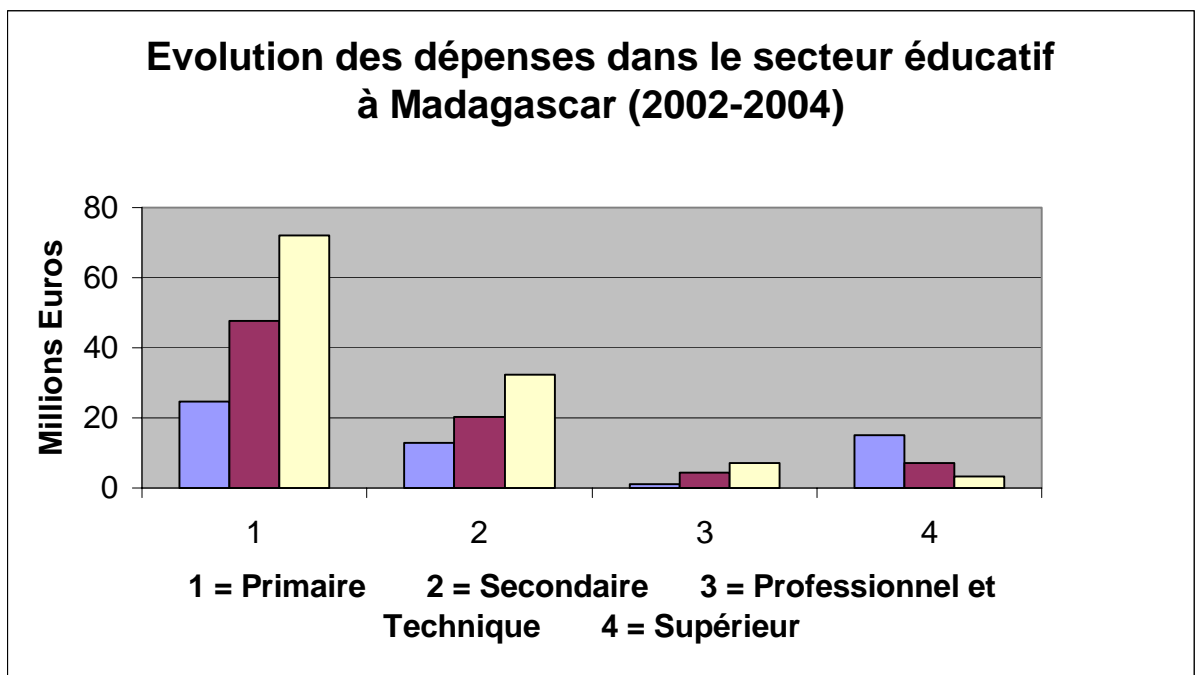
Et pour être encore plus précis, de nouvelles stratégies de financement :

« doivent mobiliser des ressources supplémentaires auprès des étudiants et de leurs familles et encourager les donations de tierces parties. Bon nombre d'États ont aussi favorisé la création d'établissements privés dans le cadre d'une stratégie qui permet d'atténuer ainsi les pressions exercées sur le budget national et de répondre à la demande latente ».

L'inflexion apparente de la politique de la Banque Mondiale aurait pu être interprétée comme un constat d'échec des politiques menées depuis les années 1980. Son bilan, notamment dans la lutte contre la pauvreté, est effectivement pour le moins contrasté ; mais il n'en est rien.

Les mêmes recettes sont toujours proposées : rôle minimal de l'Etat, privatisation, augmentation des coûts à la charge des familles... Si un nouvel intérêt existe pour l'enseignement supérieur, il doit encore se confirmer dans les faits et ne concerne visiblement pas le modèle traditionnel, européen, français, de l'enseignement supérieur en Afrique francophone. Pour l'instant la vision « holistique » du secteur éducatif produit apparemment toujours les mêmes effets pour l'enseignement supérieur, comme tend à le montrer -jusqu'à la caricature- l'exemple actuel de Madagascar.

Graphique n°3 : Dépenses dans le secteur éducatif à Madagascar (2002 – 2004)



Source : Chiffres du ministère de l'enseignement de l'éducation nationale et de la recherche scientifique de Madagascar cités par le journal malgache « Les Nouvelles », le 23 février 2005 (chiffres convertis d'Ariary en Euro)

Entre 2002 et 2004 à Madagascar, les dépenses publiques dans le secteur primaire augmentent de 175,2%. Durant la même période, le budget de l'enseignement supérieur diminue de 77,8%, « telles sont les priorités du gouvernement » déclare le Ministre de l'éducation dans le journal « Les Nouvelles ». Il est vrai que le Président Malgache, Marc Ravalomanana, est considéré comme un très « bon élève » par les grands bailleurs de fonds internationaux, particulièrement par le FMI et les Etats-Unis.

Madagascar est le seul Etat francophone d'Afrique (avec Maurice) à mener de longue date une politique en matière de formation à distance. Le Centre National de Télé Enseignement de Madagascar (CNTEMAD) est créé en 1992, à l'issue de trois « années blanches »⁷² provoquées par les difficultés des Universités malgaches.

« Seule université de plein exercice entièrement dédiée à la FAD, disposant d'un statut d'Etablissement public à caractère industriel et commercial, accueille actuellement quelque 7 000 inscrits, soit 25% des effectifs des étudiants de l'ensemble des six universités et des établissements d'enseignement supérieur à Madagascar ».⁷³

Le CNTE repose d'abord uniquement sur de l'enseignement par correspondance classique mais ces deux dernières années le Centre s'ouvrait aux nouvelles technologies pour élargir son offre de formation. Aujourd'hui, l'avenir de l'institution est incertain. Le budget de l'Etat versé annuellement au CNTE a complètement été supprimé en 2005.⁷⁴

⁷² Voir note n°7

⁷³ ADEA, *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique sub-saharienne*, sous la direction de Jean Valérien, Paris 2003. Disponible [en ligne] sur :

http://www.adeanet.org/wgdeol/wgdeol/publications/En_DEOL_Publications.htm

⁷⁴ Entretien de l'auteur avec le directeur du CNTE, M. Norbert RALISON

Un an après la publication de « Construire la société des savoirs », Burton Bollag⁷⁵ reconnaît que dans de nombreux pays :

« les décideurs doivent opérer des choix de Salomon dans la répartition des budgets limités alloués à l'éducation, entre les enseignements primaire, secondaire et universitaire ».

Pour illustrer ce choix qui, pour lui ne fait pas de doute, il cite après le Sénégal un nouvel exemple en Afrique francophone, le Niger. Il ne comprend visiblement pas comment un tel pays peut maintenir en état son enseignement supérieur :

« Au Niger par exemple, moins de la moitié de tous les enfants ont accès ne serait-ce qu'à l'éducation primaire, et moins de 10% des femmes peuvent lire et écrire. Dans ces pays, un argument massue peut être émis contre le gaspillage d'importantes sommes d'argent du budget de l'Etat dans des programmes universitaires longs et gratuits et pour la réorientation d'une partie de ces fonds au développement des programmes de courte durée, moins coûteux et plus orientés vers la satisfaction des besoins locaux ».

L'expert semble savoir mieux que le pays lui-même ce qui doit être mis en œuvre par ce dernier, sans tenir compte du contexte politique et social. L'Université sort à peine d'une succession d'années blanches, le Niger s'installe doucement dans un système démocratique et n'a sans doute pas envie de raviver de nouvelles tensions sociales ; ce qui explique peut être son manque d'empressement à tenter de nouvelles réformes. Mais au-delà de l'incompréhension de l'expert, incapable de prendre en compte autre chose que son propre mode de pensée, il y a également, clairement exposée, la volonté de la Banque de poursuivre dans ses mêmes voies et recette traditionnelles.

⁷⁵ **Bollag Burton**, *op cit*

Dans son rapport, Burton Bollag préfère mettre en avant l'exemple de la Chine qui introduit à la fin des années 1990, des frais de scolarité dans ses institutions publiques universitaires :

« (*la Chine*) a d'abord adopté la politique selon laquelle seuls quelques étudiants devaient payer. Toutefois, les décideurs allaient aussitôt conclure qu'il aurait été plus judicieux de faire payer tous les étudiants. Ainsi, l'approche du pays, caractérisée par sa rationalité, a tout simplement conduit à un changement de politique sans ambages ».

On peut, pour le moins, s'interroger sur la valeur de ce modèle. La « rationalité » des pays dont les gouvernements peuvent imposer leurs vues « sans ambages », sans risquer de manifestations, de conflits sociaux n'est-elle pas caractéristique d'une absence de démocratie et de « dialogue » que la Banque mondiale dit par ailleurs appeler de ses vœux ?

2.8.3. Les priorités de la Banque, priorités du développement

La Banque mondiale ne saurait être tenue pour l'unique responsable de la crise des Universités africaines, cependant, pour beaucoup d'observateurs, dramatiquement aggravée à partir des années 1980 en raison de ses préconisations et des plans d'ajustement structurel qui ont suivi.

Les Etats africains, pour répondre aux besoins de leur jeunesse, nous semblent confronter à une impossible équation. Ils doivent en même temps être capables d'augmenter le nombre d'étudiants admis à l'Université, améliorer la qualité de leur enseignement et investir dans d'autres priorités tout aussi urgentes comme la lutte contre la corruption ou le SIDA par exemple. Dans cette perspective, pour faire progresser les budgets de l'enseignement supérieur, l'augmentation des frais de scolarité est l'une des rares marges de manœuvre dont un gouvernement dispose.

Pauvreté, prévalence du SIDA, conflits civils, travail des enfants ; d'après l'UNICEF une centaine de millions d'enfants en âge d'être scolarisés n'a aucun accès à l'éducation. L'objectif du Millénaire sur la scolarisation n'est pas contestable.

Qu'une telle dichotomie entre l'enseignement supérieur et l'éducation de base soit devenue le « politiquement correct », répété pendant une vingtaine d'années, de l'évolution du secteur éducatif en Afrique l'est sans doute davantage. Que la Banque en ait même parfois conclu que certains pays africains pouvaient se passer d'universités, l'est certainement.⁷⁶

Mais la Banque mondiale est loin d'être la seule institution à prôner privatisation et « recouvrement des coûts ». Samoff et Carrol le rappellent :

« Il est important ici de considérer brièvement d'autres explications, en particulier les politiques de privatisation, qui ont été attribuées à la seule volonté de la Banque mondiale. Plusieurs de ses réformes semblent suivre une tendance mondiale, celle de promouvoir dans l'enseignement supérieur des réformes orientées vers l'intervention du « marché ». La privatisation est la priorité de pays comme l'Angleterre et l'Australie qui n'empruntent pas à la Banque mondiale leurs politiques. [...] Dans cette perspective, la réponse de mettre en œuvre des privatisations a plus à voir avec les idées néo-libérales diffusées dans le monde entier qu'avec l'interposition directe de la Banque mondiale ».

⁷⁶ **Manub Takyiwaa**, *op cit*

Dans une conférence des Recteurs, financée par la Banque mondiale à Harare (Zimbabwe) en 1986, la Banque soutiendra que les pays africains n'ont pas tous besoin d'Universités, qu'ils peuvent faire former du personnel à l'étranger ou le faire venir de l'étranger

On l'a vu, depuis 1971,⁷⁷ les orientations de la Banque mondiale ont très peu évolué. Pour certains, il s'agit d'une preuve de son dogmatisme, mais c'est aussi ce qui fait sa force, comme le soulignent Samoff et Carrol pour qui les priorités définies par la Banque sont devenues les priorités du développement de l'éducation en Afrique (« *None can keep up with the World Bank* »).

Aucune agence de coopération en Afrique ne peut se prévaloir d'une influence aussi importante que celle de la Banque qui assure même explicitement certains des attributs et rôles de l'UNESCO. L'Institut de la Banque qui analyse les grandes tendances du secteur éducatif fait travailler plusieurs centaines de chercheurs africains, plus que dans l'ensemble des universités du continent (hors Afrique du Sud).

« L'ironie est grande » écrivent Samoff et Carrol, *« alors que les universités africaines sont de moins en moins capables de soutenir des programmes de recherche, la recherche en éducation est devenue une des formes majeures d'influence sur l'avenir de l'éducation en Afrique »*.

L'UVA peut être analysée à cette aune, une tentative de la Banque mondiale de poursuivre son influence sur le secteur de l'enseignement (pas seulement à distance) en Afrique. Mais, cette fois la Banque a apparemment souhaitée aller au bout de sa logique. Après avoir financé les études de l'UVA, elle en a pris en charge le développement. Jusqu'à quand ?

⁷⁷ **World Bank**, Education : Sector working paper, World Bank, Washington, 1971

3^{ème} partie

Le modèle pédagogique et organisationnel de l'UVA : un générateur d'utopie au service d'un nouvel ordre social ?

La conclusion du « réquisitoire » de Baranshamaje contre la situation de l'université africaine n'est jamais le renforcement de cette dernière, l'augmentation de ses moyens et de ses capacités, la nécessité de pouvoir former et faire travailler de nouveaux enseignants, chercheurs.

*« Pour dépasser ces barrières (du sous-développement) un système (l'UVA) doit être développé pour augmenter les opportunités des étudiants de se former dans le domaine des sciences et des technologies, pour accroître l'efficacité (la part de diplômés par rapport aux entrants à l'université) et pour favoriser le développement des carrières en sciences et technologies ».*⁷⁸

La seule alternative présentée à l'amélioration du recrutement et de la qualité des filières scientifiques est la création de l'UVA. Comme le fait fortement remarquer Jacques Perriault⁷⁹ :

« Invariant important de notre civilisation, tout nouveau média est d'emblée requis pour l'éducation »

L'UVA qui n'est reconnu par aucun Etat au moment de son lancement (et ne l'est toujours pas comme Université) ne dispose d'aucune légitimité académique, mais est cependant présentée comme une « Université », destinée à pallier, grâce aux technologies, aux déficiences des établissements traditionnels, à leurs modes de financements par les Etats et à leurs enseignements classiques.

⁷⁸ InfoDev, *op cit*

⁷⁹ Perriault Jacques, *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob, 2002

3.1. L'UVA, un « discontinuiste » tactique ?

L'UVA se définit elle-même comme un système d'enseignement de masse utilisant des technologies et des médias spécialisés, dans une logique de rupture (radicale) et d'innovation par rapport aux processus traditionnels de diffusion des connaissances. En ce sens, elle se détache nettement de la plupart des projets de développement liés à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement en, justement, se refusant d'être un simple projet.

Le mot « projet » s'entend ici au sens qu'on lui donne généralement dans le domaine de la coopération internationale : une opération pilote, parfois présentée comme conçue dans un esprit de modélisation. Jacques Wallet (2002) l'a résumé par « La quête sans cesse renouvelée d'un modèle paramétrable », mais étant rarement capable d'atteindre le changement d'échelle nécessaire à une généralisation. L'UVA commence bien par une « phase pilote » mais doit enchaîner immédiatement sur une « phase opérationnelle » prévoyant l'installation de 260 sites en deux ans :

« l'UVA constituera la première tentative à grande échelle [...] utilisant la puissance des technologies de l'information (pour) amener en grand nombre sur le marché du travail des cadres nationaux bien formés [...] Elle permettra de créer la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique ».⁸⁰

Pierre Moeglin dans un article intitulé « Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias ? Un point de vue des sciences de l'information et de la communication »⁸¹ détaille l'opposition entre les tenants de ce qu'il qualifie d'un « continuisme » ou d'un « discontinuisme » dans l'analyse des technologies et médias à usages éducatifs.

⁸⁰ Site de l'ULB, *op cit*

⁸¹ **Moeglin Pierre**, *Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias*, (in *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, sous la direction de Baron Georges-Louis et Bruillard Eric), INRP, 2002 (Actes du symposium international francophone, Paris 31 janvier – 1^{er} février 2002)

Cette grille de lecture nous semble s'adapter à la manière dont l'UVA a été conçue puis mise en œuvre. L'UVA commence par se revendiquer comme une rupture (un discontinuisme) par rapport aux Universités traditionnelles, à leurs organisations pédagogiques, à leurs finalités, à leurs modes de financement. Mais son mode opératoire se situe dans la filiation (le continuisme) d'expériences antérieures menées sur le continent africain en matière d'enseignement à distance.

Le texte fondateur de l'UVA se situe explicitement dans une logique discontinuiste, dont la première exigence se caractérise pour Pierre Moeglin :

« par son refus ou son oubli de l'histoire : elle se situe du côté de la structure et de la synchronie. Les nouveautés [...] ne sont précédées d'aucun signe avant-coureur, d'aucun préliminaire : tout démarre à zéro [...] C'est pourquoi les changements liés aux NTIC ne sont jugés que dans l'immanence de leur déploiement [...] Du passé, le discontinuisme prétend donc faire table rase ».

Tabula rasa, c'est bien ce que prône l'UVA : des manières de traiter le développement, des méthodes d'enseignement « dépassées », des modes de financement de l'enseignement supérieur, du « modèle colonialiste » de l'éducation, de l'héritage du « système européen qui débouche souvent sur une impasse ».

L'innovation ne serait-elle qu'un prétexte ? La « révolution » que prône l'UVA est sans doute plus politique que technologique. Baranshamaje et la Banque mondiale ont tout intérêt à se situer « discontinuités », en rupture avec les modèles précédents, puisque l'un des objectifs majeurs de l'UVA est de montrer qu'un modèle basé sur le « recouvrement des coûts » est à la fois viable et de meilleure qualité que le système traditionnel. Si la démonstration est faite, les réformes de l'enseignement classique, demandées par la Banque mondiale, pourront d'autant plus facilement suivre.

Dans une perspective discontinuiste, dit Pierre Moeglin dans l'article pré-cité :

« Les innovations sont introduites au coup par coup, le plus souvent d'en haut, sans réinvestissement des expériences et acquis antérieurs. A travers la grille de lecture à laquelle il est soumis, le système éducatif donne l'impression de ne rien avoir à apprendre de ses réussites et des ses échecs passés. Il se contente d'intégrer ou d'éliminer, selon l'ampleur des pressions qui, de l'extérieur, s'exercent sur lui ».

Ces pressions pour Baranshamaje sont celles de la « mondialisation (qui) donne aux pays moins développés l'opportunité d'améliorer la qualité de vie de leurs citoyens sans avoir à suivre les étapes traditionnelles du processus de développement ». Et si l'Afrique Sub-saharienne veut participer à cette nouvelle économie mondiale « basée sur une utilisation intensive du savoir et de l'information » et sur une « révolution technologique » elle doit saisir « l'opportunité d'une université virtuelle ».

L'UVA vient de la mondialisation « d'en haut », imposée au secteur éducatif africain par la Banque mondiale ; et même, sans jeu de mots, tombée du ciel avec son concept de diffusion satellite complètement maîtrisée de l'extérieur du continent. Pour Noble Akam,⁸² l'UVA « surfe » sur trois vagues : celle de la crise des universités africaines, celle des NTIC et celle de la mondialisation.

La crise des Universités d'Afrique a déjà été évoquée. La référence à la mondialisation est importante. Si les TIC sont désormais le plus souvent, y compris dans l'éducation, inscrites dans une logique de marché, en 1995 au moment du début du travail de conception de Baranshamaje, la mondialisation n'apparaît pas encore pour ses contempteurs pour ce qu'elle est aujourd'hui, une « économicisation du monde : c'est-à-dire la transformation de tous les aspects de la vie en questions économiques, sinon en marchandises ». ⁸³ Noble Akam le fait remarquer :

⁸² Akam Noble, *op cit*

⁸³ Latouche Serge, *La mondialisation démystifiée*, in « Le procès de la mondialisation », (sous la dir de) Goldsmith Edward et Mander Jerry, Fayard, Paris, 2001

« Les besoins en enseignement supérieur que l'UVA propose de satisfaire sont apparus ou du moins se sont exacerbés avec une ère nouvelle, celle de la mondialisation. La participation ou l'adhésion à cette société nouvelle à laquelle doit préparer l'UVA, avec ses nouvelles pratiques, économiques, sociales, culturelles, et les comportements que cela induit, ne sont pas posées comme un choix, mais comme un impératif [...] Ce qui frappe en effet, dans le cas de l'UVA, c'est, comme on l'a déjà fait remarquer en Europe et aux Etats-Unis, la convergence des moyens et des objectifs dans la coordination des efforts des institutions internationales (se substituant à l'Etat) et du secteur privé ».

Moeglin, sans être d'accord avec lui, cite Régis Debray qui disait « qu'une nouvelle technique de communication véhicule une nouvelle morale intellectuelle ». C'était certainement le vœu de l'UVA. Cette nouvelle morale souhaitée était celle de « *l'esprit d'entreprise* » et d'une prise de conscience que l'éducation étant un « investissement », il est légitime de payer pour y accéder. En l'occurrence, la nouvelle technique de communication semble le prétexte à véhiculer une « morale » particulière, celle du modèle idéologique des commanditaires.

Pour Jacques Wallet (2004), le développement des technologies de l'information en Afrique peut être considéré à l'aune d'une double potentialité, d'une double lecture : « cheval de Troie » d'intérêts particuliers (ceux des opérateurs de télécommunication pour vendre de la bande passante, des entreprises de software pour vendre des logiciels...) ou bien « bouée de sauvetage » d'un enseignement qui a indubitablement besoin de se remettre en question, de se renouveler.

L'UVA, dans sa volonté de prouver que le paradigme de l'enseignement est à renouveler, que l'enseignement supérieur peut et doit reposer sur un modèle financier autre que le modèle classique, celui du financement par l'Etat, peut s'analyser comme appartenant à la première hypothèse.

Le « discontinuisme » de l'UVA peut se lire comme un positionnement tactique, « cheval de Troie » de politiques néo-libérales destinées à promouvoir une idéologie conforme au dogme des institutions de Bretton Woods.

On ne peut toutefois nier le besoin de modernisation des universités africaines à l'époque, que ce soit d'un point de vue organisationnel (on centrerait aujourd'hui le problème sur la « gouvernance ») que d'un point de vue pédagogique. A la fois utopiste et idéologue, visionnaire et représentant de commerce, missionnaire et calculateur ; devant la reconnaissance largement partagée de la crise de l'Université africaine, Baranshamaje propose une solution qui se réfère (sans les identifier formellement) à des expériences menées à l'étranger mais jamais à des initiatives testées antérieurement en Afrique. Pour les discontinuistes, écrit Moeglin dans son article déjà cité, « la rupture signe par elle-même l'inutilité de toute démarche rétrospective ». L'UVA est une sorte de « kit », solution miracle, à prendre ou à laisser, et plutôt à prendre puisqu'il émane de la Banque mondiale.

3.2. L'UVA, une mise en œuvre « continuiste » ?

Comme projet éducatif utilisant la vidéo-transmission, c'est-à-dire la télévision, l'UVA s'inscrit dans un « continuisme » qui semble bien loin d'une « révolution technologique ». Baranshamaje mentionne en passant que certains pays africains se sont lancés dans l'enseignement par correspondance classique, sans plus de précision, mais ne se réfère à aucune pratique particulière.

Pourtant, le concepteur de l'UVA aurait pu citer au moins deux expériences, prémisses ou préludes à sa propre proposition technologique : le programme d'enseignement télévisuel (PETV) de Côte d'Ivoire dans les années 1970 et UNISAT de l'AUPELF,⁸⁴ au début des années 1990.

⁸⁴ AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française qui deviendra l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) en 2000.

Le PETV est rappelé dans l'étude publiée en mars 2002 par l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), sous la coordination de Jean Valérien,⁸⁵ qui faisait l'état de l'enseignement à distance en Afrique jusqu'en 2001.

« La communauté internationale est persuadée à l'époque (*fin des années 1960, début des années 1970*) que la diffusion des connaissances, grâce à la radio et à la télévision, va permettre une généralisation rapide de l'enseignement. Pour pallier l'absence de maîtres qualifiés, se mettent en place, comme au Niger, des dispositifs expérimentaux pour étudier des solutions alternatives dans le but d'atteindre la scolarisation universelle : radio et télévision apportent les contenus sur lesquels vont travailler les élèves encadrés par un moniteur. C'est seulement en Côte d'Ivoire qu'une expérience de très grande envergure sera lancée en 1971, après deux ans d'études : le Programme d'Enseignement TéléVisuel ou PETV. C'est un bond spectaculaire du taux de scolarisation (de 20% à plus de 60%) qui se produit en moins de 5 ans cependant qu'un plan de formation des maîtres va concerner un effectif important (quelque 2 000 élèves-maîtres en formation initiale pour la seule année 1976) ».

L'étude de l'ADEA souligne l'influence du modèle français sur la formation à distance en Afrique francophone qui a :

« une histoire faite d'une alternance de développements pilotes suivis de ruptures et de récessions. Les temps forts correspondent généralement à l'arrivée d'une innovation technologique marquant le passage d'EDAL⁸⁶ d'une génération à la suivante. Mais globalement, à l'exception du PETV, le développement de la formation à distance n'a jamais atteint une dimension comparable à celle de l'Afrique anglophone ou à celle des autres continents ».

⁸⁵ ADEA, *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique sub-saharienne*, sous la direction de Jean Valérien, 2001. Disponible [en ligne] sur :

http://www.adeanet.org/wgdeol/wgdeol/publications/enseign_distance_12092002.pdf

⁸⁶ EDAL : Enseignement à distance et apprentissage libre.

Certains rapports d'évaluation du PETV indiquent que les élèves ayant bénéficié des cours télévisés étaient proportionnellement plus nombreux que les autres à atteindre la sixième année d'études, que les taux de redoublement étaient passés de 30% à 10% pendant la durée du projet et que les élèves avaient acquis une meilleure maîtrise orale du français. Le projet s'est cependant heurté à divers problèmes. D'abord, le manque de concertation avec les parties prenantes avait suscité la résistance des syndicats d'enseignants et d'influents associations de parents d'élèves. Puis la place excessive faite à l'assistance technique d'expatriés avait fait obstacle au développement des capacités locales, tandis que les déficiences de la planification financière et le choix d'un calendrier trop ambitieux entraînaient des dépassements de coût. En bref, l'utilisation de la télévision dans les écoles primaires de Côte d'Ivoire souffrait des mêmes problèmes que les programmes radiophoniques, mais comme les coûts étaient plus lourds et que le support utilisé attirait plus d'attention, le programme n'a pas survécu.⁸⁷

Coût, concertation, appropriation locale sont toujours des leçons à retenir pour la réussite de l'ensemble des projets d'enseignement à distance en Afrique.

Initiative de bien moindre échelle que le PETV, UNISAT pour « Université par Satellite » est lancée par l'AUPELF en 1992-1993, avec des programmes diffusés à la fois sur TV5 et Canal France International (CFI, banque de programmes financée par la Coopération française à destination des télévisions africaines). Le concept vivra jusqu'en 1999 ou 2001 selon les formations. Il s'agit de cours enregistrés, produits et réalisés dans les conditions d'une émission classique avec des enseignants s'exprimant sur un plateau de télévision dont les propos sont parfois illustrés d'exemples en images. Quatre matières avaient ainsi été traitées : les maladies tropicales, les biotechnologies végétales, les droits fondamentaux, le droit de l'environnement.

⁸⁷ **Banque Mondiale**, *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique*, Département du développement humain, Région Afrique, Banque mondiale, décembre 2002.

Ces cours se présentaient sous la forme d'émissions de 26 minutes (le format traditionnel TV pour les programmes occupant la moitié d'une heure) multipliées par le nombre de cours nécessaires au suivi du cursus.

La production et la réalisation des cours étaient financées par l'AUPELF qui en assurait également la diffusion par vidéo-cassettes auprès des étudiants, tandis que des universités traditionnelles délivraient le diplôme correspondant, chacun d'entre eux étant de niveau 3^{ème} cycle. Maladies tropicales était un diplôme d'université (DU) qui s'adressait à des médecins souhaitant se spécialiser, délivré par Paris VI, en partenariat avec le centre national (français) d'enseignement à distance (CNED). Le DU Biotechnologies végétales visait des agronomes et était délivré par l'Ecole nationale supérieure d'agronomie de Rennes, également en partenariat avec le CNED. Droits Fondamentaux ciblaient des étudiants de niveau maîtrise ou des professionnels en activité et débouchait sur un diplôme inter-universitaire délivré par les Universités de Nantes et de Paris X. Droit de l'environnement ciblait des étudiants de niveau maîtrise ou des professionnels en activité et débouchait sur un DU délivré par l'Université de Limoges.

L'AUPELF lançait chaque année un appel à candidatures et en assurait la diffusion à travers ses infrastructures dans les pays francophones.

A partir du dossier rempli par les candidats et accompagné de pièces justificatives (copie certifiée conforme du dernier diplôme, fiche d'état civil...), un certain nombre d'apprenants étaient sélectionnés. Dans une logique d'aide au développement, avec l'aide du service public français de l'éducation, les candidats retenus (environ une cinquantaine pour chaque diplôme) n'avaient aucun frais de scolarité à payer, leur formation étant gratuite. L'AUPELF signait en ce sens, en échange de la production des médias et d'une prise en charge de frais pédagogiques, une convention avec les établissements diplômants.

Les émissions (12 x 26 minutes pour Maladies tropicales, 20 x 26 minutes pour biotechnologies végétales, 14 x 26 minutes pour Droits fondamentaux, 13 x 26 minutes pour Droit de l'environnement)⁸⁸ étaient diffusées la nuit, quand les programmes traditionnels s'interrompaient, par TV5 et CFI. Il était possible de les enregistrer puis de se les rediffuser sur un magnétoscope personnel.

C'est le système que Baranshamaje imagine pour l'UVA, à ceci près que pour UNISAT la consultation du cours (en direct ou en différé) est individuelle alors qu'il s'agit d'un acte collectif et spécialement organisé pour l'UVA. UNISAT ne portait pas comme l'UVA un concept « d'industrialisation » de la diffusion de la connaissance. Outre les cassettes vidéo (au format de réception du pays d'origine du candidat : PAL, SECAM ou NTSC), les inscrits recevaient des fascicules et des ouvrages spécialisés.

UNISAT avait organisé dès son lancement la question du contrôle des connaissances. Les quatre formations suivaient le même modèle pédagogique : les étudiants avaient un ou deux devoirs à rendre dans l'année et un examen final sanctionnait le diplôme. Cet examen était organisé, avec vérification d'identité et surveillance des apprenants, dans les structures de l'AUPELF de l'époque (les centres SYFED-REFER⁸⁹) ou dans les services rattachés aux ambassades françaises. Bref, de l'enseignement par correspondance classique mais complété du support TV. Un peu plus de 1200 apprenants ont été inscrits à ces diplômes et environ 600 diplômés, avec des taux de réussite variant selon les années de moins de 20% pour biotechnologies végétales à plus de 70% pour Droit fondamentaux ou Droit de l'environnement.

Le programme UNISAT sur TV5 durait deux heures. Des diffusions d'émission à visées éducatives (enregistrement de cours, documentaires ou reportages) complétaient les programmes de formation. TV5, à la suite d'un réaménagement de sa grille de programme, supprima l'émission en 1999.

⁸⁸ Source : « Rapport analytique d'auto-évaluation », document interne de l'AUPELF, 1999

⁸⁹ SYFED pour Système francophone d'édition et de diffusion. REFER pour réseau électronique francophone pour l'enseignement et la recherche

Même si aucun écrit de Baranshamaje et de ses successeurs ne l'évoque, pour certains auteurs, il y a cependant une filiation entre les expériences de télévision scolaire et l'UVA. Ainsi, Noble Akam⁹⁰ s'interroge, dans une interprétation qui lui est singulière :

« Et si l'on considérait l'UVA comme une de ces figurations dynamiques qui traverserait mais qui pourrait aussi modifier le paysage de l'Afrique sub-saharienne ? [...] En introduisant ses nouveaux outils dans l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne, l'UVA a en fait procédé au transfert d'une technologie éducative qui y a atteint sa maturité à travers ses réalisations au niveau inférieurs, au Niger, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. Ces antécédents qui devraient ajouter à la crédibilité du système participent-ils aussi à l'explication du succès qu'il semble rencontrer auprès des publics africains ? Les évaluations ont dit de la TV scolaire qu'elle a prouvé au Sénégal qu'elle est capable de s'étendre à tout un pays et qu'au Niger, elle a montré qu'elle est possible avec les seuls moyens d'un pays pauvre. Dans ces conditions, l'expérience de l'UVA devrait pouvoir sinon intéresser les Universités publiques, du moins montrer que le modèle est à leur portée ».

3.3. L'UVA, une redéfinition encadrée du rôle de l'enseignant

UNISAT laissait les étudiants face à eux-mêmes, selon les travers traditionnels de l'enseignement par correspondance. Il n'existait pas d'accompagnement, de tutorat, de monitorat comme la plupart des formations à distance diplômantes le mettent en œuvre aujourd'hui et tout simplement pas de communication entre enseignants et apprenants. En revanche, Baranshamaje dans sa conception initiale de 1995-1997 l'anticipe de façon intéressante :

⁹⁰ Akam Noble, *op cit*

« Du côté pédagogique, on sait bien qu'un soutien éducatif important est nécessaire pour rendre la technologie « interactive » [...] les étudiants auront besoin en outre d'être encadrés par des professeurs assistants, pour les aider à s'organiser et à assimiler leurs cours. Dans chaque pays, des assistants devront être recrutés et formés, ils seront chargés d'une part d'assurer le contrôle continu des connaissances et d'encadrer les étudiants [...] la valeur pédagogique d'un programme dépend beaucoup de sa capacité à répondre aux besoins des étudiants, en même temps qu'aux exigences de la société ».

Aujourd'hui on pourrait dire que le concepteur de l'UVA souhaitait mettre en place un modèle de formation « hybride », du « *blended learning* », même si le mot n'existait pas encore. Mais s'il faut souligner la réflexion, on voit aussi à quelle place sont confinés les enseignants des établissements africains du programme : celui d'assistants, de répétiteurs. Dans son guide des procédures, en annexe de son texte de conception, Baranshamaje détaille le rôle des enseignants des Universités « partenaires ». Ces « modérateurs / moniteurs » doivent suivre des consignes extrêmement précises et l'on perçoit mal leur autonomie ainsi que celle de leurs institutions dans la définition de leurs tâches :

« Il appartient à chaque institution partenaire de désigner parmi ses enseignants un Modérateur du cours, chargé de corriger le travail des étudiants, de leur apporter l'assistance nécessaire et de les noter (chaque unité d'enseignement doit être notée séparément). L'UVA encourage l'établissement partenaire à tenir compte, dans la note attribuée à chaque étudiant(e) pour chacune des unités d'enseignement de l'UVA où il (elle) est inscrit(e), non seulement de ses résultats scolaires, mais aussi de sa participation en classe, de son assiduité aux cours, et de sa conduite en classe. Des directives additionnelles sur la façon de corriger les devoirs et les examens, sur la façon de les noter et de transmettre les notes, seront préparées par l'UVA et fournies ultérieurement à chaque établissement partenaire ».

Les établissements sont chargés de transmettre les notes des étudiants à l'UVA et le rôle des moniteurs locaux parfaitement délimités :

« L'équipe de Modérateurs / Moniteurs du cours qui aura été nommée pour encadrer chaque unité d'enseignement devra également fournir des Bulletins, rendant compte des progrès réalisés (voir le modèle de Bulletin dans la section des Rapports à fournir, dans le présent manuel) dans le cas des étudiants ayant des problèmes pendant les cours (sur le plan des résultats scolaires, ou encore de la conduite ou de l'assiduité), de façon à être en mesure de prévenir des problèmes potentiels plus sérieux. Les dispositions applicables en cas de rattrapages pour cause d'absences, travail remis en retard et travail incomplet, seront également définies et fournies ultérieurement à chaque établissement partenaire ».

La seule chose que Baranshamaje ne précise pas c'est combien et par qui ils doivent être rémunérés pour leur travail. Nous y reviendrons (voir dans la quatrième partie l'entretien avec Ousmane Moussa-Tessa)

Cette séparation des rôles entre professeurs du Nord dispensant les cours et assistants du Sud dans le cas de l'UVA, et d'une façon générale entre producteurs du cours et assistants chargés d'un encadrement pédagogique correspond également à un phénomène observé par Rozenn Nardin⁹¹ dans sa thèse sur les universités virtuelles entre 1997 et 2001.

Cet auteur analyse l'essor de près de 200 universités virtuelles et remarque que c'est à partir de 1997 que se développe un courant qui tend à séparer le producteur du contenu et celui qui le délivre. Est également mis en avant à partir de cette année que la pratique pédagogique de l'enseignant doit complètement changer pour s'orienter vers un rôle de « facilitateur » de connaissance.

⁹¹ **Nardin Rozenn**, *Les universités virtuelles dans le monde entre 1997 et 2001 : mythes et croyances autour de l'enseignement et la formation en ligne*, thèse soutenue à Paris 10 Nanterre en 2004

Car si l'UVA paraît appeler de ses vœux un changement structurel de l'Université, pour des raisons plus politico-économiques que pédagogiques, Baranshamaje pense également que les technologies vont modifier en profondeur les manières d'enseigner :

« La nature interactive de ces technologies aide à résoudre l'un des grands problèmes rencontrés jusque-là dans les programmes d'enseignement à distance, à savoir l'isolement des étudiants, par manque d'interactions avec les professeurs et les autres étudiants ».

Mais aussi et surtout, les nouvelles technologies remettront en cause, pour Baranshamaje, l'organisation même des Universités classiques :

« Les nouvelles technologies éducatives interactives peuvent également avoir une profonde influence sur ce qui se passe concrètement dans les salles de classe de l'université moderne. Les habitudes scripturales ancrées depuis toujours sur les bancs de l'université, consistant notamment à prendre en notes tout ce que dit le professeur, ne survivront pas à la compétition des autres méthodes, nettement plus attractives, de saisie et de traitement des textes, équations, diagrammes, et images, avec la possibilité pour chacun d'y accéder à partir d'un ordinateur personnel ».

Dans cette conception qui reprend encore une fois un credo économique de « compétition », cette fois entre méthodes, « les ruptures comptent davantage que les filiations » pour inverser une proposition de Pierre Moeglin au sujet d'une conception « continuiste » des innovations. Baranshamaje ne souhaite pas privilégier ce qui, dans les situations nouvelles, fait référence aux situations antérieures et qui s'explique par elle. Au contraire, dans l'UVA, pour paraphraser Moeglin, le nouveau naît du nouveau.

Dans une perspective discontinuiste, le développement de l'UVA, sa conception même à la fin des années 1990, la possibilité d'imaginer qu'elle pourrait être mise en œuvre, s'imposer aux esprits, être considérée comme une alternative aux maux de l'université traditionnelle peut être interprété comme le signe avant-coureur d'un basculement.

Dans cette interprétation des développements de l'enseignement à distance, écrit Pierre Moeglin (article déjà cité), « le changement, alors, serait bien réel, et il se produirait par rupture et renoncement radical aux pratiques et usages antérieurs ».

Encore faut-il que ce renoncement se traduise dans les faits, au-delà de l'incantation procédurale et de la directive politique, chez les enseignants et les étudiants.

3.4 L'UVA, générateur d'utopie

Dans sa thèse, Rozenn Nardin⁹² relève neuf catégories d'arguments utilisées par les universités virtuelles pour justifier la qualité de leur offre :

« La flexibilité (qui concerne la souplesse du dispositif de formation et l'adéquation aux besoins du formé), la qualité (qui se réfère à l'idée d'excellence et de prestige du contenu et des professeurs), l'abolition des contraintes de l'espace et du temps (argument valorisant l'ubiquité d'Internet), le terme « formation tout au long de la vie », le leadership (revendication du titre de l'université virtuelle la plus ancienne), le développement local (argument pour créer et retenir des bassins régionaux de main d'œuvre qualifiée), le palliatif aux dysfonctionnements de l'enseignement traditionnel, la démocratisation de l'enseignement supérieur (qui promeut l'idée que l'UV rend l'éducation accessible à tous), et enfin les coûts attractifs (argument qui promet une baisse des coûts pour le formé) ».

⁹² Nardin Rozenn, *op cit*

L'UVA met en avant trois arguments principaux pour vanter la qualité de sa réponse à la crise des universités africaines (qui est déjà un argument) : son « business plan », le marketing qui suivra et sa volonté de « s'adapter au marché » ; la renommée des universités qui participeront aux programmes et de ses enseignants qui attireront un public nombreux ; enfin, son dispositif technique qui transformera les modalités classiques d'apprentissage.

Nous avons déjà abordé le business plan de l'UVA, mais remarquons, comme le fait Rozenn Nardin, que la mise en avant du prestige des institutions émettrices des cours évite de répondre aux questions liées à la pédagogie et notamment à l'évaluation. De grosses zones d'ombres demeurent dans le projet initial à ce sujet. Ainsi, dans son texte, le concepteur de l'UVA n'aborde que très elliptiquement le problème de l'évaluation des connaissances transmises. Les cours viennent des Etats-Unis et d'Europe et l'UVA, en tant que « Université », est censée délivrer ses propres diplômes. Comment ? C'est « une entreprise complexe » répond Baranshamaje, sans beaucoup plus de précisions.

Pour Rozenn Nardin, la mise en avant d'une solution technologique d'avant-garde caractérise beaucoup d'universités virtuelles à la fin des années 1990.

« L'enseignement en ligne pallie les dysfonctionnements existant de l'enseignement classique et à distance. Les dispositifs d'universités virtuelles sont associés à l'idée d'un outil miraculeux. La qualité du dispositif technologique est profondément marquée par cette croyance. Pourquoi s'interroger sur la qualité du dispositif puisque c'est l'usage même de ce type de dispositif qui pallie tous les dysfonctionnements ? S'interroger sur la qualité du dispositif technique doit aussi prendre en compte cette croyance en une qualité intrinsèque du dispositif ».⁹³

⁹³ **Nardin Rozenn**, *La qualité des dispositifs d'universités virtuelles : du référentiel de bonnes pratiques à la normalisation de la qualité* », ISDM n°18, 2004. Disponible [en ligne] sur : <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms18/45-nardin.pdf>

L'une des faiblesses des approches discontinuistes pour Pierre Moeglin (article précité) tient au fait qu'elles accordent une importance excessive à la technique. Ce faisant, dit-il, « elles occultent une évidence : toute technologie nouvelle n'induit pas forcément de nouvelles pratiques ». Pourtant, c'est bien la dernière chose dont Baranshamaje doute :

« Parmi les grands changements qu'entraîneraient ces nouvelles technologies, il y aurait notamment un changement fondamental au niveau du rôle traditionnel et strictement didactique du professeur, qui serait parmi les premières choses à disparaître pour faire place à un rôle de guide, de conseiller, de mentor, voire d'ami ».

Ces propos peuvent faire sourire, mais nous sommes là sans doute plus dans le registre de l'utopie que dans celui de la naïveté. Cette utopie est un phénomène constaté par Jacques Perriault⁹⁴ :

« Un nouveau média apparaît dans l'Histoire comme un générateur d'utopie. Son utilisation devrait résoudre des problèmes restés jusque-là sans solution, à tout le moins corriger des déséquilibres. Nés d'imaginaires utopiques, tout nouveau média suscite à son tour de nouvelles utopies du fait de ses potentialités que chacun lit et projette à sa guise dans d'autres contextes, par exemple, pour Internet, les autoroutes de l'information, la communication scientifique idéale et le merveilleux communautaire ».

Pour Baranshamaje, une des clés de la réussite de son projet était la capacité de l'UVA à s'adapter aux réalités locales. Mais ces réalités, dans son esprit, sont essentiellement économiques.

⁹⁴ **Perriault Jacques**, *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob, novembre 2002

Car le professeur comme « ami » est une notion qui a peu à voir, c'est le moins que l'on puisse dire, avec l'enseignement tel qu'il est pratiqué dans le supérieur en Afrique. Certains auteurs, selon l'étude de l'ADEA de 2002,⁹⁵ expliquent les difficultés d'introduction des technologies dans l'enseignement par un contexte culturel africain.

« Les nouvelles technologies véhiculent une nouvelle manière de penser les relations au savoir, une nouvelle gestion des rapports entre les individus, alors que la confiscation de l'information est en Afrique une pratique courante pour assurer le pouvoir. Les TIC, en permettant l'accès de tous à l'information modifient les rapports hiérarchiques. La productivité liée au temps prend une place importante. La formation à distance accompagnée par l'Internet introduit l'autonomie, le libre arbitre, la performance, bousculant de ce fait certaines valeurs communautaires ».⁹⁶

Comme pour faire écho à ces propos, plusieurs apprenants de formations ouvertes et (entièrement) à distance proposées par l'intermédiaire de l'Agence universitaire de la Francophonie⁹⁷ en 2004 ont fait remarquer à l'auteur, lors d'un entretien à Ouagadougou en mai 2005, qu'ils hésitaient à poser des questions à leurs tuteurs ou encadreurs en France parce que cela ne « se faisait pas de déranger un professeur ». Ils assimilaient l'idée même de solliciter une explication comme une « prise de risque ».

Dans son ouvrage sur l'accès au savoir en ligne, Perriault rappelle :

« Des auteurs comme Geneviève Jacquinet et Armand Mattelart ont signalé la fonction révélatrice qu'ont ces projets d'aspirations latentes et d'attentes que la nouvelle technologie permet d'exprimer.

⁹⁵ ADEA, *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique sub-saharienne*, op cit

⁹⁶ Leborgne-Tahiri Claudine, *Universités et Nouvelles Technologies en Afrique de l'Ouest francophone*, BRED, Dakar, 2002

⁹⁷ Voir [en ligne] le site de l'AUF sur les formations à distance : <http://foad.refer.org>

Armand Mattelart souligne qu'à chaque génération technique se ravive le discours salvateur sur la promesse de concorde universelle, de démocratie décentralisée, de justice sociale et de prospérité générale ».

En réalité, dit Pierre Moeglin (article déjà cité), dans l'introduction de nouvelles pratiques dans l'enseignement :

« Tout dépend des acteurs, de leurs stratégies et des contextes où se situent leurs actions [...] la tendance discontinuiste s'alimente plutôt à une conception essentialiste des technologies. Parce qu'elles sont nouvelles, celles-ci sont supposées induire de nouveaux effets sociaux. Outre que cette conception déterministe ne résiste pas à l'épreuve des faits, elle présente aussi l'inconvénient de sous-estimer le poids des acteurs et l'incidence de leurs stratégies ».

Hors l'échec de son modèle économique, la sous-estimation du jeu des acteurs, de leurs stratégies, de leur immobilisme ou force d'inertie est sans doute une des principales raisons de l'échec de la première mouture de l'UVA et de l'abandon du projet en tant qu'Université diplômante. Promouvoir de nouvelles pratiques, déployer de nouvelles solutions technologiques n'est déjà pas chose aisée au sein d'institutions du Nord (voir Larry Cuban). Dans le contexte d'une Université africaine en crise profonde, c'est bien entendu encore moins évident.

3.5. L'UVA, la promotion d'un nouvel ordre social ?

On l'a vu, la philosophie de l'UVA semble basée sur le fait que la connaissance est un produit technique qui peut être diffusé par l'intermédiaire des technologies de l'information afin de réduire les différences entre Afrique Sub-saharienne et pays industrialisés.

Plus qu'une Université, il s'agit d'un « dispositif » à finalité éducative, reposant sur la diffusion de programmes télévisés par satellite, complété par des voies de retour utilisant Internet, le téléphone et la télécopie. C'est davantage ce second aspect que le premier qui paraît innovant et qu'on pourrait d'ailleurs qualifier de « continuiste ».

Yves Jeanneret, dans un article sur les « dispositifs »⁹⁸ souligne que les textes émanant du Sommet Mondial sur la Société de l'Information (SMSI) de Genève en 2003, préconisent souvent la propagation de « dispositifs » pour répondre à des questions politiques et culturelles. C'était après tout déjà le cas en 1995-1997 pour l'UVA.

Jeanneret précise que naturellement derrière le terme commun de dispositif peuvent se cacher des conceptions différentes et que si la tendance actuelle de la sémiotique tend « à faire du dispositif un ensemble de conditions de la communication qui, loin de la contraindre strictement, ne prennent tout leur sens qu'interprétées et appropriées par les acteurs sociaux ».

On pourrait aussi se référer à la tradition critique où, pour Yves Jeanneret, « la notion de dispositif, héritée de Michel Foucault (dans « Surveiller et punir », 1975) tend à décrire un ordre social ». L'UVA peut également être lue ainsi, comme une tentative destinée à favoriser l'installation d'un (nouvel) ordre social.

Cet « ordre » a beaucoup à voir, pour Béatrice Hibou,⁹⁹ avec ce qu'elle qualifie de « catéchisme » :

« La vulgate de la Banque mondiale est un catéchisme économique, comme le suggère la propension des catéchistes à utiliser des adjectifs normatifs comme « bon » ou « mauvais ».

⁹⁸ **Jeanneret Yves**, in « *La société de l'information : glossaire critique* », la Documentation française, 2005. Yves Jeanneret est professeur en sciences de l'information et de la communication à Paris IV (CELSA)

⁹⁹ **Hibou Béatrice**, *op cit*

Les volontés de « faire le bien » et de « développer » trahissent une naïveté que partageaient les mouvements religieux et rappellent leur ambition civilisatrice ; la capacité à établir des vérités, non par démonstration mais par répétition et jeu de pouvoir, fait étrangement penser à l'attitude des missions protestantes du XIX^{ème} siècle. Il est d'ailleurs piquant de constater que cette analogie est inconsciemment relevée par la Banque mondiale elle-même. Dans un des (derniers) numéros de son bulletin d'informations, on peut ainsi lire, dans un éditorial au titre évocateur, *Religious leaders and Wolfensohn find inspiration at Lambeth's* : Comme la Banque, la plupart des responsables religieux considèrent de leur devoir de défendre certaines causes à propos des pauvres, de l'environnement, de la violence et de la construction sociale ».

Baranshamaje compte sur l'avènement des nouvelles technologies pour permettre à l'Afrique de participer à la mondialisation. Laval et Weber¹⁰⁰ font remarquer que depuis la fin des années 1960, pour la Banque mondiale, la lutte contre la pauvreté en Afrique est assimilée à un retard propre à des sociétés restées traditionnelles :

« La modernisation des ces sociétés « attardées » et leur insertion dans l'économie mondiale sont ainsi devenues des impératifs quasi moraux à la charge des pays riches et des organismes multilatéraux ».

Jacques Perriault¹⁰¹ note que, progressivement, l'enseignement à distance depuis ses origines au XIX^{ème} siècle, a intégré les techniques numériques afin de faire face à une demande croissante, mais que pour le « e-learning », il en va tout autrement :

« Dès qu'Internet fonctionna correctement, de toute part des gens s'exclamèrent qu'il n'y avait rien de mieux qu'Internet pour apprendre – ce que jamais les professionnels de la formation à distance n'ont estimé et que personne alors n'avait vérifié.

¹⁰⁰ Laval Christian et Weber Louis, *op cit*

¹⁰¹ Perriault Jacques, *op cit*

Il suffisait de mettre à disposition une information sur un écran pour que l'élève avide de savoir l'ingurgite, la digère et la métabolise. Le générateur d'utopie fonctionna à plein rendement sur ce schéma simple et, dans le cœur enthousiaste, chantaient à l'unisson les philanthropes qui pensaient que tout un chacun pouvait désormais apprendre en direct ; les gens du business voyaient des marchés fabuleux se profiler à l'horizon ».

Si l'on rajoute les fondements politiques et doctrinaux du projet, cette citation semble parfaitement convenir à l'UVA. Un nouveau média apparaît dans l'Histoire, dit Jacques Perriault, « comme un générateur d'utopie. Son utilisation devait résoudre des problèmes restés jusque-là sans solution, à tout le moins corriger des déséquilibres ».

Il est maintenant temps de vérifier, dans la chronologie de la mise en œuvre de l'UVA, comment et si cette « Université » a rempli tout ou partie de ses objectifs.

4^{ème} partie

Les évolutions successives de l'UVA (1997–2004) : le marketing de l'utopie

L'UVA, selon la conception d'origine, doit être expérimentée puis développée en trois phases. La phase de test entre 1997 et 1999, la phase initiale entre 1999 et 2002 et la phase opérationnelle de 2002 à 2007, durant laquelle les programmes sont censés être offerts directement par les établissements partenaires en Afrique.

Aujourd'hui, sur son site Internet,¹⁰² l'UVA mentionne toujours trois phases de développement la concernant mais ainsi formulées :

- « - 1997-1999 : Phase de mise à l'épreuve du concept : en utilisant l'expertise et les installations de la Banque Mondiale, avec l'appui des Recteurs et Vice-chanceliers de nombreuses universités africaines.
- 2000-2001 : Phase de transition : au cours de laquelle 31 centres de formation de l'UVA ont été créés dans 17 pays africains. 23.000 personnes ont été formées dans les domaines du Journalisme, des Etudes Commerciales, de l'Informatique, des Langues et de la Comptabilité, avec un taux d'inscription élevé de femmes (plus de 40%), en raison de la flexibilité offerte par la technologie de l'enseignement à distance.
- De 2002 à ce jour : depuis 2002, l'UVA est passée à sa phase opérationnelle, au cours de laquelle une stratégie majeure d'expansion est mise en œuvre à travers 53 pays d'Afrique ».

Le transfert aux Africains eux-mêmes des programmes de l'UVA n'est plus évoqué. Ce qui suit va aider à faire comprendre cette évolution qui signifie, on le verra, davantage qu'un simple correctif et est, au contraire, révélateur d'une réécriture du projet *a posteriori* par ses acteurs principaux.

¹⁰² Le site de l'UVA, disponible [en ligne] sur : <http://www.uva.org>

Ce mémoire tendant à mettre en évidence « l'histoire d'une mise en scène », le scénario initialement prévu par le concepteur de l'UVA sera donc respecté, tout en étant découpé en un certain nombre de « gros plans » transversaux, afin de tenter de dégager le sens sous-jacent de cette transformation.

4.1. 1997 – 1999 : La phase test, les premiers cours

L'UVA est officiellement présentée dans la partie anglophone de l'Afrique en février 1997, à Addis-Abeba (Ethiopie) et en avril de la même année à Dakar (Sénégal) pour la partie francophone. Ces séminaires de lancement permettent, selon l'UVA, de « valider la conception du système ». A l'époque, toutes les ressources et l'encadrement du projet sont gérés depuis la division UVA de la Banque mondiale à Washington.

Pour la partie anglophone, l'UVA est d'abord reçue en Afrique du Sud, Ethiopie, au Ghana, Kenya, Namibie, Tanzanie, Ouganda et au Zimbabwe. Pour la partie francophone, au Bénin, Burundi, en Mauritanie, au Niger, Sénégal.

Les premiers cours diffusés dans la partie anglophone le seront sur le campus de l'Université de Kenyatta (Nairobi, Kenya) en juillet 1997. On trouve alors des programmes de l'Université de Galway (Irlande), de la Virginia Polytechnic University et de l'Université du New Jersey (Etats-Unis) en mathématiques, physique, statistiques, initiation à l'Internet.

Pour la partie francophone, les cours sont issus de l'Université de Toulouse (mathématiques) et surtout de l'Université Libre de Bruxelles (informatique, physique, chimie)¹⁰³ qui met en place un serveur UVA à partir de la fin du mois de mars 1997.¹⁰⁴

¹⁰³ ULB, disponible [en ligne] sur : <http://uva.ulb.ac.be/uvacours.html>

¹⁰⁴ Un historique des différentes interventions de l'ULB est disponible sur son site consacré à l'UVA : http://uva.ulb.ac.be/uva_historique.html

La Banque Mondiale approuve, en janvier 1997, six dons de 200 000 US\$ chacun pour permettre aux six premiers pays anglophones participant à la phase pilote de se doter de l'infrastructure technique requise pour diffuser le programme dans chaque institution sélectionnée (dont Kenya, voir plus loin). La non reconduction de ses dons pour les autres implantations de l'UVA explique la très grande dissemblance d'équipement entre les différents centres.

Pour la partie francophone, un financement initial est obtenu de la région Afrique et du programme InfoDev de la Banque mondiale. Le financement de la région Afrique est assuré par des fonds fiduciaires belges, français et suisses existant à la Banque.

Noble Akam¹⁰⁵ a reconstitué la structure financière de l'UVA à ses débuts et le coût de sa diffusion satellitaire.

« La Banque Mondiale à travers ses organismes de financement (InfoDev, Fonds de développement régional Africain, Division pour la subvention du Développement) pour 6,5 M\$ entre 1995 et 1999.

L'Agence de commerce et de développement des USA pour 365 000 \$ en 1996.

La Suède pour 82 000 \$ en janvier 1997.

L'Irlande pour 280 000 \$ de février 1997 à mars 1998.

La Belgique pour 62 000 \$ en août 1997.

La Norvège pour 1,28 M\$ en septembre 1997.

L'Agence canadienne de développement international (ACDI) pour 1 M\$ en décembre 1997.

L'Union Européenne pour 1 M\$ en juin 1999.

INTELSAT pour 2,792 M\$ en diffusion, VSAT et accessoires de réception entre 1997 et 1999. »

¹⁰⁵ Akam Noble, *op cit*

Soit un total de 13 359 000 dollars investis ou dépensés entre 1997 et 1999, sans compter la valeur des bâtiments offerts par les Universités africaines, leur entretien, la fourniture de l'électricité, le personnel mis à disposition par ces mêmes Universités et censé être pris en charge par les gains dégagés par les inscriptions ; parfois les connexions Internet fournies, toujours par les Universités, notamment en Afrique francophone.

La France, principal bailleur de fonds bilatéral en Afrique francophone, n'a jamais directement participé au financement de l'UVA.

Rapportés aux plus de 13 millions de dollars investis dans les deux premières années, la participation financière annoncée des 9000 étudiants inscrits durant cette phase, d'après l'UVA, ne pèsent pas lourd dans l'équilibre financier que le projet était censé assurer. Sur ce plan, l'échec de la conception d'origine est rapidement patent et la preuve n'est pas faite qu'un système basé sur le « recouvrement des coûts » est viable en Afrique. La démonstration n'est d'ailleurs toujours pas accomplie pour l'UVA de 2005.

La structure des participations financières illustre l'énergie dépensée par les promoteurs à démarcher des bailleurs de fonds mais aussi l'une des faiblesses du projet dès son origine : son incapacité à pérenniser ses ressources. Le gouvernement irlandais prend en charge la participation du collège universitaire de Galway au projet ; les fonds de la Belgique servent de la même manière pour couvrir la contribution de l'Université Libre de Bruxelles. Quand ces financements publics prennent fin, les programmes des Universités s'arrêtent.

Aujourd'hui, la coopération canadienne (ACDI, depuis 2003 pour 12 millions de dollars canadiens) finance à la fois la structure et une licence en informatique de l'Université Laval (Québec) pour la partie francophone de l'UVA. Que se passera-t-il à l'expiration de ce financement ? La coopération australienne (Plan virtual Colombo depuis 2002 pour 6 millions de dollars australiens) finance un programme du même type pour la partie anglophone. Qu'advient-il quand les fonds seront épuisés ?

A son démarrage, l'UVA « bricole » un peu pour limiter ses coûts. Ainsi, la plupart des VSAT (sauf pour les six centres bénéficiant d'un don initial de la Banque) et accessoires de réception sont des matériels d'occasion, tout comme les ordinateurs livrés dans les centres des pays francophones. Ces ordinateurs, des machines déclassées de la Banque mondiale, proviennent des Etats-Unis, sont donc alimentés en 110 volts (il a fallu rajouter des transformateurs pour qu'ils puissent être utilisés en 220 volts) et munis de claviers américains.

C'est par exemple le cas du Centre UVA au Niger (voir plus loin le témoignage d'Ousmane Moussa-Tessa).

Mais ce « bricolage » perdure. A titre d'étude de cas, on peut citer la situation du centre UVA de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal). Ouvert en 2000, il doit passer un accord avec une association Saint-Louisienne, « L'Afrique chante l'Afrique », pour s'équiper en ordinateurs. A l'origine, cette association bénéficie d'un financement de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF) pour créer un PAJE (Point d'Accès à internet pour la JEunesse).

La faillite de l'association permet à l'UVA locale de conclure un accord pour récupérer une dizaine de PC, en échange d'un pourcentage sur les rentrées financières tirées de l'activité « cybercentre » de l'UVA. L'accord est finalisé avec l'aval de l'AIF, ce qui explique sans doute la présence de son logo sur le panneau du centre UVA de Saint-Louis.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Cette anecdote est rapportée par **Mamadou Lamine Seck** dans son mémoire de DEA, *Politiques publiques et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal*, Université de Lille 3, 2004. Disponible [en ligne] sur le site d'Osiris :

http://www.osiris.sn/IMG/pdf/Memoire_de_DEA_lamine-3.pdf

Seck précise également qu'en échange de ses locaux, d'ordinateurs... le Rectorat de l'UGB avait demandé et obtenu 20% des recettes du centre UVA

Photo n°1 : Signalisation du centre UVA de Saint-louis (Sénégal)

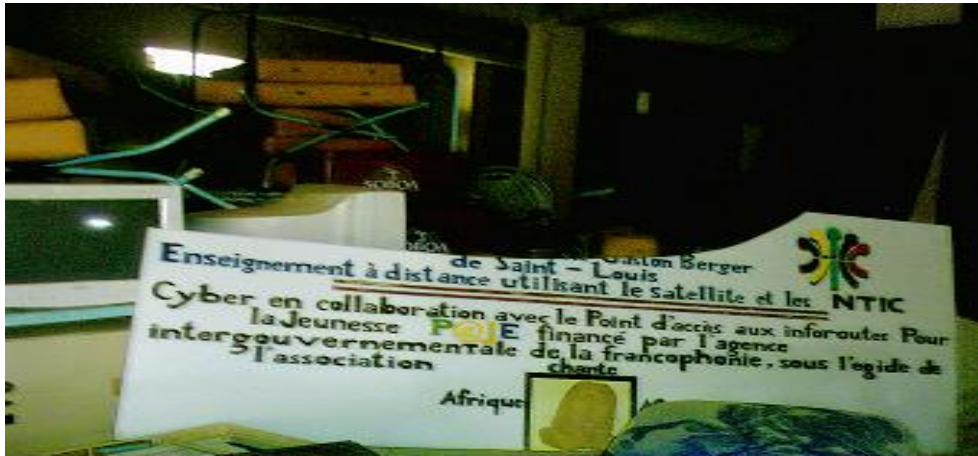


Photo : DR

Le panneau est aujourd'hui relégué dans une remise, l'hivernage 2004 lui à été fatal. En août 2005 la signalisation du centre UVA de Saint-Louis était réduite à sa plus simple expression :

Photo n°2 : Absence de signalisation du centre UVA de Saint-Louis (Sénégal)



Photo : DR

Les premiers cours de l'UVA, en 1997-1998 sont diffusés, via le téléport ComSat aux USA, par le satellite NSS 803 dont le faisceau couvre non seulement l'ensemble du continent africain, mais aussi l'Europe occidentale et la côte Est des Etats-Unis et du Canada.

Un second satellite, INTELSAT 515, assure la diffusion de programmes spécifiques aux pays francophones depuis une station située en Europe. Le système est donc entièrement sous contrôle depuis les Etats-Unis ou l'Europe. Puisque les émissions peuvent être enregistrées et diffusés dans les centres UVA en différé, on aurait pu également imaginer une diffusion à partir des télévisions locales, il suffisait de livrer les cassettes ; voire d'utiliser les canaux existant de TV5 ou Canal France International à l'époque pour la partie francophone comme l'AUPELF l'a fait pour son programme UNISAT (voir 3^{ème} partie en 3.2.), au lieu de réserver des canaux spéciaux. Cela aurait coûté beaucoup moins cher. Mais cela aurait supposé des accords et des partenariats, des délégations. Ce n'est pas le choix qui a été fait.

En 1997, le choix du satellite de télévision par l'UVA peut se comprendre, étant donné le faible développement du réseau Internet en Afrique (voir la 1^{ère} partie en 1.5.2.), mais l'interactivité vantée est limitée d'office et le coût, on le verra, devient vite prohibitif. On peut aussi analyser l'UVA sur ce point comme un sous-investissement dans l'avenir ou une méfiance supplémentaire dans la capacité de l'Afrique, cette fois à développer ses réseaux Internet. Mais, en 1997, l'UVA est pressée de faire la preuve de son modèle. Il lui faut mettre en œuvre un dispositif immédiatement opérationnel, plutôt que de miser sur la durée et sur une évolution progressive des conditions techniques et matérielles sur lesquelles elle pourrait s'appuyer.

Une salle de classe type de l'UVA accueille de 25 à 30 étudiants. Ces derniers regardent les cours retransmis en direct des Universités du Nord sur vidéo-projecteur dans les meilleurs cas, sinon sur un écran de télévision.

Par l'intermédiaire du téléphone (le coût de l'appel transatlantique est à la charge de l'Université) et parfois de l'Internet, ils peuvent, sous le contrôle de tuteurs ou moniteurs locaux qui rassemblent et filtrent les questions, demander des précisions aux professeurs.

Pendant cette phase de test, il n'y a pas « d'étudiants » spécifiquement inscrits à l'UVA ; les inscrits l'étant dans les Universités partenaires.¹⁰⁷ L'UVA ne délivre alors que des certificats de suivi, mais aucune reconnaissance académique de la part des Universités émettrices des cours.

En 1999, à la fin de la phase pilote, Etienne Baranshamaje quitte le projet. A notre connaissance, il n'a jamais publié sur son expérience à l'UVA après en avoir abandonné la direction. L'une des rares épitaphes le concernant est celle de Jacques Bonjawo, actuel Président du Conseil d'administration de l'UVA, dans un entretien au site Grioo.com en avril 2003.¹⁰⁸ Après avoir salué le rôle « avant-gardiste » de Baranshamaje en signalant que ce dernier « a compris qu'avec des méthodes pédagogiques innovantes, notamment l'utilisation des NTIC, l'éducation en Afrique pouvait faire un grand bond en avant », Bonjawo signale que :

« L'UVA, dès son lancement à la Banque mondiale, s'est très vite heurtée à la machine bureaucratique habituelle, ce qui a même conduit son promoteur à se retirer purement et simplement du projet, en l'espace de deux ans ».

A notre sens, c'est plutôt la sanction de l'échec de la conception d'origine, les promesses non tenues qui provoquent le départ de Baranshamaje à la fin de la phase de test de l'UVA.

¹⁰⁷ **Dirr Peter**, *The development of new organisational arrangements in virtual learning*, Commonwealth Of Learning (COL), 2001. Disponible [en ligne] sur : <http://www.col.org/virtualed/>

¹⁰⁸ **Grioo.com**, *Interview de Jacques Bonjawo*, avril 2003. Disponible [en ligne] sur : <http://www.grioo.com>

Jacques Bonjawo est d'origine camerounaise, naturalisé américain. Certains journalistes l'ont surnommé le « Bill Gates » africain. Il est aujourd'hui (juillet 2005) l'un des responsables de Microsoft Afrique (notamment des « Académies » Microsoft pour le développement) après avoir été, à Seattle au siège de Microsoft, l'un des « senior manager » de la firme. Il est l'auteur d'un livre intitulé « *Internet, une chance pour l'Afrique* » publié en 2002 chez Khartala

4.2. 1999 – 2002 : La phase initiale

4.2.1. Les programmes courts

Les 19 centres ouverts en 1997-1999 et ceux qui vont suivre sont présentés par la Banque mondiale comme un succès à porter au crédit de l'UVA. Entre 1999 et 2002, le nombre de centres passe à 34, installés dans 17 pays.

Rappelons toutefois que le projet d'origine prévoit pour 1999, 160 sites installés dans 25 pays, puis 260 en 2000.

L'UVA propose désormais des programmes courts et des « programmes semestriels de longue durée » (sic) selon les présentations de la Banque, mais il est impossible de vérifier les bénéfices, en terme d'emplois, que les étudiants inscrits en ont tiré.

Pour Noble Akam,¹⁰⁹ l'UVA a comme objectif de proposer un modèle de savoir basé sur un enseignement court qui :

« doit conférer les aptitudes qui relèvent traditionnellement d'un enseignement long. Pour réaliser cet objectif, elle compte sur un système de cours à la carte et de cours individualisés. Les rapports à la connaissance de l'UVA sont basés sur l'idée que le savoir et l'information sont, au même titre que les autres ressources –financières et naturelles- des éléments essentiels pour améliorer la productivité, la capacité d'innover et la compétitivité des pays ».

Cette philosophie classique de la Banque mondiale, exposée mais non explicitée par ce même auteur, doit être traduite dans les faits par l'UVA :

¹⁰⁹ Akam Noble, *op cit*

« L'UVA devra donc négocier et acheter les sources pertinentes du savoir et de l'information. A elle de faire percevoir et accepter que l'éducation est un investissement rentable et qu'à ce titre, chaque individu devrait être prêt à payer pour son éducation »

L'étude du Commonwealth of Learning,¹¹⁰ déjà citée, signale qu'en 2000, plus de 5000 étudiants ont suivi un cours d'une durée d'un semestre dans un domaine scientifique, que plus de 2000 ont pris part à des séminaires sur des sujets comme le e-commerce.

Entre 1999 et 2002, l'UVA propose des programmes qui ne se contentent pas de pallier l'insuffisance des cours dispensés dans les universités traditionnelles. Pour Noble Akam, « les prétentions de l'UVA semblent aller au-delà d'une opération de prothèse, même d'envergure » et il ajoute :

« C'est ainsi par exemple que, parmi les cours proposés en 2001 et qui fondent en grande partie la stratégie de sa phase opérationnelle, on trouve les « cours de gestion économique et financière » qui viennent concurrencer les puissants et prometteurs « Instituts de gestion financière et de management » qui constituent souvent les rares poumons des universités africaines. A côté des cours de technologie de l'information et de journalisme, on trouve des cours de bureautique ou de commerce qui constituaient le fonds de commerce du secteur privé local en matière d'enseignements supérieur et professionnel ».

Mais après tout, que les programmes de l'UVA positionnent cette dernière comme un nouvel acteur sur le « marché de l'éducation » n'est pas surprenant, au regard de sa conception d'origine. On se rappelle ce qu'écrivait Baranshamaje sur les programmes traditionnels des universités :

¹¹⁰ **Dirr Peter**, *op cit*

« L'une des grandes faiblesses des systèmes d'éducation africains est de s'être fixés presque exclusivement sur la production de programmes de longue durée aux dépens des cycles courts, très importants dans le cadre de l'éducation permanente ».

L'idée sous-jacente que l'UVA tente en partie d'imposer en proposant ce type de programmes, souvent identifiés à la « formation tout au long de la vie », est apparemment celle d'une réponse à des besoins de formations individuels que l'Université classique ne pourrait fournir.

« Dans cette perspective, le *life long learning* préparerait moins au « diplôme », lequel permettrait d'accéder à l'emploi et à faire une carrière, qu'aux « compétences de base marchandisables » (*marketable skills*) permettant l'adaptation permanente du salarié aux transformations économiques et aux besoins du marché [...] Cette vision de la formation se veut foncièrement non institutionnelle. C'est l'individu « responsabilisé », c'est-à-dire conscient des avantages et des coûts de l'apprentissage, qui doit faire les meilleurs choix de formation pour son bien propre ».¹¹¹

4.2.2. Kenyatta (Kenya), l'UVA « d'en haut »

Cette vision de la formation se retrouve décrite dans une étude de cas sur le centre UVA de l'Université Kenyatta (Kenya) rédigée par la directrice du centre, Magdallen Juma pour le compte de l'UNESCO en 2003.¹¹² Un an plus tard, elle sera nommée responsable des programmes académiques de l'UVA au siège de l'institution, à Nairobi.

¹¹¹ Laval Christian, *L'école n'est pas une entreprise*, La découverte, Paris 2003

¹¹² Juma Magdallen N, *Kenyatta University – African virtual University*, sous la direction de Susan D'Antoni, Paris, UNESCO 2003. Disponible [en ligne] sur : <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/avu.pdf>

Kenyatta est le premier établissement à diffuser un cours de l'UVA, en juillet 1997. Le centre l'UVA est intégré au sein de l'Institut d'enseignement à distance de l'Université et en devient l'une de ses composantes. Magdallen Juma, enseignante en sciences de l'éducation à Kenyatta, est nommée directrice du centre UVA.

Cette forte intégration, selon elle, possède des avantages mais provoque des lourdeurs administratives. Avantage, une véritable équipe peut se constituer et le centre UVA devient dit-elle, le « *hub* » de l'Université en matière de nouvelles technologies :

« Le centre UVA de Kenyatta comprend un directeur, un responsable technique, un responsable des cours, un assistant administratif, un commis, un comptable, six techniciens, un coursier, deux secrétaires, un gardien et deux femmes de ménage. Ces 19 personnes sont toutes employées de l'Université et proviennent de différents départements. L'équipe d'enseignants comprend 8 assistants (« lecturers ») qui sont payés par l'UVA au taux horaire de 9,30 US\$. La plupart de ces répétiteurs (« course facilitators ») sont au moins titulaire d'un master ».

Une situation enviable si on la compare à d'autres centres, notamment celui de Niamey au Niger (voir plus loin), qui ne comprend que deux personnes. Magdallen Juma le reconnaît :

« Dans la plupart des autres universités participantes au programme, les centres UVA ne sont pas reconnus comme un service général de l'Université et demeurent de petites entités, séparées du reste des départements. Une telle disposition n'est pas idéale car dans ce cas l'UVA n'est pas incluse dans les attributions budgétaires de l'Université et cela signifie que le centre d'enseignement fonctionne en dehors des activités traditionnelles de l'établissement d'accueil ».

La forte intégration du centre UVA au sein de Kenyatta lui donne des moyens humains et techniques, mais impose également que les règles et procédures administratives et académiques de l'Université soient respectées :

« Ce genre de situation n'aboutit pas à rendre efficace le management d'un centre d'enseignement virtuel qui demande une capacité de réaction rapide. Par exemple, le directeur du centre UVA n'a aucune autorité pour acheter de l'équipement, des logiciels ou pour recruter du personnel [...] Il y a d'importants retards avec ce genre de système bureaucratique qui, s'il est approprié pour en enseignement traditionnel, ne l'est pas dans le cadre d'un environnement d'apprentissage à distance ».

Les 37 premiers étudiants de l'UVA sont régulièrement inscrits à Kenyatta et suivent un cours de mathématiques (diffusé depuis les Etats-Unis par l'Université du New Jersey) entre avril et septembre 1997. Les « crédits » acquis sont comptabilisés dans le cursus qu'ils suivent dans leur Université. Une centaine d'autres étudiants suivront pour des cours de sciences.

Passée cette première expérience, l'UVA s'ouvre à d'autres publics, notamment à des enseignants du primaire et du secondaire qui viennent suivre des cours de bureautique ou d'initiation à Internet qui donnent droit à des certifications délivrées par le centre.

Entre 1997 et 2001, le centre UVA de Kenyatta offre essentiellement, outre des formations à la bureautique, des cours de maintenance informatique et des séminaires, « ce qui reflétait la demande locale ». Le nombre d'utilisateurs augmente régulièrement :

« De 993 étudiants en 1998, le nombre passe à 2594 en 1999, puis à 3324 en 2000 (note : année du fameux « bug » du millénaire).

Pendant cette période, 45,6% des étudiants suivent une certification (la plupart en maintenance informatique et bureautique) ; 17,4% prennent des cours de préparation à l'entrée à l'Université ; 16,9% sont des enseignants en formation de formateurs ; 15,9% suivent des séminaires mais seulement 4,2% sont des étudiants régulièrement inscrits à Kenyatta suivant des cours de l'UVA créditant pour leurs cursus [...] Depuis le démarrage du centre, 2417 personnes ont participé aux séminaires (note : en vidéoconférences) organisés par l'UVA, sur des thèmes comme le droit de l'Internet, le journalisme d'investigation, la croissance économique. Par exemple 1743 de ces personnes ont suivi le séminaire sur l'écriture d'un CV gagnant ».

Selon Magdallen Juma, le centre UVA de Kenyatta devient la principale source de revenus complémentaires pour l'Université. Après quatre années de fonctionnement, elle fait un bilan, à connotation très économique :

- « - L'administration et le management des universités virtuelles sont différents de ceux d'une université classique ;*
- les centres d'enseignement à l'intérieur d'une Université ont besoin d'autonomie pour un management efficace ;*
- la possibilité de flexibilité dans le processus de management et dans le système de réponses aux demandes augmentera les capacités commerciales d'un centre UVA ;*
- de nouveaux besoins d'apprentissage apparaissent avec l'enseignement virtuel dont les étudiants / clients veulent du « sur mesure » et des services personnalisés ;*
- pouvoir délivrer un enseignement de qualité à un prix abordable est le plus grand défi de l'UVA ».*

Pour Magdallen Juma, le modèle pédagogique de l'UVA repose sur une approche basée sur le centre d'apprentissage (« *AVU is based upon a Learning centre approach* ») :

« Tous les étudiants doivent s'enregistrer dans un centre UVA où ils trouveront des horaires spécifiques pour les sessions synchrones de cours. Ceci dans le but de s'assurer que chaque apprenant reçoit effectivement une réelle expérience d'enseignement. C'est particulièrement important pour les jeunes africains qui découvrent progressivement les technologies de l'information et de la communication ».

Ce mode de fonctionnement est extrêmement rigide et semble peu adapté au public du secteur privé que l'UVA souhaite attirer. Au lieu de toucher ce type de cible sur son lieu de travail, objectif classique d'une université virtuelle, c'est aux apprenants qu'il revient de s'adapter aux horaires de l'UVA.

Juma caractérise également « l'environnement d'apprentissage » de l'UVA comme une modèle flexible qui adopte un mode hybride d'enseignement. Non parce que les cours se répartissent entre distance et encadrement pédagogique en présence d'enseignants mais, parce qu'en plus des sessions synchrones en vidéo-diffusion, les supports pédagogiques des apprenants sont également disponibles sous la forme de cédérom ou de DVD. L'approche « techno-centrée » (Wallet) est poussée à l'extrême.

L'Organisation Internationale du Travail, dans une étude intitulée « Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir » de 2002, mentionne l'UVA en précisant que cette dernière propose :

*« des programmes d'études en science et en ingénierie (sans diplômes) qui utilisent la télévision et Internet dans les universités et collèges de 15 pays. L'interactivité demeure toutefois un des points faibles de cette université, les utilisateurs africains n'étant reliés au corps enseignant que dans les pays développés, alors qu'il n'existe aucun lien entre les pays africains participants ».*¹¹³

¹¹³ **Organisation internationale du travail.** Disponible [en ligne] sur : http://www.ilo.org/public/french/employment/skills/recomm/report/ch_5.htm

Ce que confirme Magdallen Juma dans son étude de cas pour l'UNESCO en précisant que le centre UVA de Kenyatta n'a jamais eu de coopération avec d'autres institutions africaines.

Les documents de la Banque mondiale ou des ses partenaires financiers qui présentent l'UVA parlent souvent à son propos « d'université sans murs ». ¹¹⁴ Rien n'est plus inexact dans la formule d'origine de l'UVA, pas plus que la dénomination d'« université virtuelle » ne semble correcte.

En effet, on le voit avec l'exemple de Kenyatta, l'UVA est contrainte par son système de diffusion par satellite, ses stations de réception, et ne peut s'affranchir des « murs » qui l'accueillent, ni rendre accessibles ses programmes ailleurs que dans ses centres pour les mêmes raisons. Contrairement à une université virtuelle, telle que le concept s'est développé dans les années 1990 aux Etats-Unis, l'UVA ne va pas vers ses apprenants là où ils se trouvent, sur leurs lieux de travail par exemple, ou dans des universités n'hébergeant pas de centres UVA. Ces apprenants sont obligés de se rendre dans une infrastructure de l'UVA comme dans n'importe quel établissement, doivent se soumettre à ses horaires et sa programmation. Le système satellitaire est d'une extrême rigidité.

En résumé, l'Université virtuelle africaine n'est ni une « université », elle ne délivre aucun diplôme et n'est reconnue en tant que telle par aucun Etat ; elle n'est pas plus « virtuelle », les étudiants sont obligés d'aller vers elle, dans ses locaux. Elle est dédiée à l'Afrique, mais peut-on soutenir qu'elle soit « Africaine » ?

La structure de son financement, dépendant des grands organismes internationaux de coopération et la nature de ses programmes, en provenance du Nord exclusivement, rendent son appellation « Africaine » ambiguë.

¹¹⁴ Par exemple [en ligne] sur le site de la Banque mondiale : <http://www.worldbank.org/afr/findings/french/223f.pdf> et [en ligne] sur celui de l'Institut de la Banque dans son rapport 2002 : http://www.worldbank.org/wbi/documents/WBIAR2002_Banquedusavoir.pdf ou encore [en ligne] sur le site de l'ACDI : http://www.idrc.ca/fr/ev-24831-201-1-DO_TOPIC.html

En 2000, la Banque mondiale décide de donner une vitrine plus africaine à l'UVA et d'en transférer une partie des services au Kenya, à Nairobi. Jusqu'alors l'équipe qui dirige le projet a ses bureaux au sein de la Banque, à Washington. Ce transfert, qui semble correspondre à la logique du projet d'origine et de sa 3^{ème} phase d'appropriation par les africains, conduit dans un premier temps à séparer l'UVA en deux structures :

« l'UVA Nairobi s'occupant de la mise en œuvre et de la diffusion du concept et l'UVA Washington chargée de la levée de fonds et implicitement de la coordination des sites émetteurs ».

Pour Noble Akam, qui détaille ainsi cette séparation en deux entités, ce transfert marque également la rupture du cordon ombilical avec la Banque mondiale.

Est-ce si sûr ? En fait, cette « rupture », si cela en est vraiment une, ne sera effective que deux ans plus tard, le 14 août 2002, avec l'officialisation de la transformation de l'UVA en organisme international à but non lucratif bénéficiant d'un accord de siège -et donc d'immunités juridiques et fiscales- avec le gouvernement kenyan. Cependant, l'influence de la Banque reste intacte. Elle est membre du « *Board of directors* » (Conseil de surveillance) où siège Birger Fredriksen, conseiller principal en matière d'éducation pour la région Afrique et est représentée à son Conseil d'administration (« *Board of Trustees* ») par l'un des quatre directeurs généraux de la Banque, la sud-africaine Mamphela Ramphela, par ailleurs en charge de l'Institut de la Banque (WBI). L'actuel Recteur de l'UVA travaillait déjà à la Banque mondiale avant sa nomination à la tête de l'institution.

4.2.3. Niamey (Niger), l'UVA « d'en bas »

Ousmane Moussa Tessa est enseignant en mathématiques à l'Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger).

En 1999-2000, il fait partie de la première promotion du Diplôme d'Université (DU) TICE, qui deviendra le master UTICEF, délivré par l'Université Louis Pasteur (Strasbourg 1, France)¹¹⁵ pour se former aux méthodologies de l'enseignement à distance. Cette formation explique qu'il soit choisi par son Recteur¹¹⁶ pour le poste de responsable du centre UVA. Il y restera trois ans, de janvier 2001 à décembre 2004. Pourquoi est-il parti ?:

« J'ai eu envie de partir car c'était trop administratif et surtout qu'il n'y avait pas de règle du jeu. Il n'y avait pas de pilotage ».

Même s'il est très critique vis à vis de l'UVA, avec le recul il ne regrette pas l'expérience qui lui a appris l'autonomie, « à se débrouiller » et à mettre, de temps en temps, en pratique ce qu'il avait appris pendant sa formation à distance avec Strasbourg. De temps en temps seulement car le plus souvent d'après lui, un responsable de l'UVA doit essentiellement faire du marketing, de la communication et surtout s'épuiser à essayer de rentabiliser sa structure.

Ousmane Moussa-Tessa a suivi le DU TICE avec son collègue et ami Abdelkader Galy Kadir (dit Galy) qui était déjà à l'époque détaché par son Université comme responsable de l'infrastructure en gestation de l'Agence universitaire de la Francophonie au Niger. Les deux hommes se connaissent depuis le lycée, une amitié renforcée par un militantisme syndical commun et par le fait d'avoir suivi ensemble une formation à distance « qui nous a formaté » dit Galy.¹¹⁷ Ce sont des témoins privilégiés et des acteurs directs de la création et du développement de l'UVA à Niamey.¹¹⁸

¹¹⁵ Voir [en ligne] la description de ce diplôme : <http://dessuticef.u-strasbg.fr>

¹¹⁶ La Rectrice Bouli Ali Diallo est à la fois membre du Conseil d'administration de l'AUF (son mandat a pris fin en mai 2005) et toujours à cette même date membre du conseil d'administration de l'UVA

¹¹⁷ Galy est, depuis la rentrée 2004, directeur du Campus numérique francophone (AUF) de Dakar (Sénégal)

¹¹⁸ Galy et Moussa-Tessa ont relu le script de nos entretiens (et corrigé certaines imprécisions)

On va le voir, la langue de bois académique n'est pas de mise dans les paroles des deux hommes. Dans l'optique d'une recherche plus approfondie sur l'UVA, leurs témoignages seraient certainement insuffisants mais j'ai résolument choisi de privilégier une approche qualitative à travers leurs éclairages, leur vécu « de l'intérieur » de l'UVA qui me semblent un élément important de ce mémoire.

Etienne Baranshamaje vient au Niger, en 1998, faire la promotion de son projet. Le Recteur et le gouvernement de l'époque organisent une réunion de présentation, non à l'Université, mais au Palais des congrès de Niamey. Galy s'en souvient :

« Le responsable de l'époque de l'UVA, un Burundais, explique ce qu'est l'UVA. En gros, c'est de la formation à distance qui va régler le problème de la massification de l'enseignement et désengorger les Universités qui ont des problèmes pour construire des infrastructures. Donc ça intéressait les gens. Le Burundais explique quel va être le rôle des enseignants du Sud : ils seront producteurs de contenus de la même manière que ceux du Nord. Et on engage la discussion. Ousmane et moi nous avons quitté la salle lorsque, au moment où il a répondu à la question d'un enseignant, il a utilisé le terme suivant : « moi l'UVA c'est mon business ». On s'est regardé, on était côte à côte. On en s'est rien dit et on est sorti. On s'est dit après mais qu'est-ce qu'il croit ? Qu'on va vendre de l'enseignement, nous en tant qu'universitaires ! On a dit, nous ignorons les motivations du Recteur, mais il va droit à l'échec ».

Après cette réunion, l'Université de Niamey adhère à l'UVA et il est décidé que son centre doit s'installer au sein de la faculté des sciences puisque, à l'époque, les disciplines qui étaient offertes étaient essentiellement des disciplines scientifiques, physique, chimie... Mais ce ne sera pas le cas, tout simplement, explique Galy, « parce que le doyen de la faculté des sciences n'a pas eu réponse à la question précise : quelle formation pourront recevoir les gens pour qu'ils puissent être producteurs de contenus ».

Ce doyen, également en conflit-concurrence avec le Recteur d'alors, refuse donc le centre UVA qui finit, plus tard, par trouver un local à l'Ecole Normale Supérieure.

L'Université de Niamey reçoit des ordinateurs d'occasion (des 4.86 déclassés de la Banque mondiale) alimentés en 110 volts avec des claviers américains. Galy précise leur destination initiale :

« Le seul aspect visible de l'existence de l'UVA ce sont les ordinateurs qui ont été amenés. Ils ont d'abord été stockés et, par la suite, ont été redistribués dans différents services au sein de l'Université, pour qu'ils soient utilisés à quelque chose ».

Malgré tout, quelques cours sont diffusés par l'intermédiaire de cassettes VHS (cours de mathématiques enregistré à l'Université de Toulouse 3 et de physique à l'Université Libre de Bruxelles, avec un modérateur local) sur un écran de télévision. Cependant, les universitaires nigériens s'entendent pour boycotter le centre, estimant que l'UVA les confine dans un simple rôle de « répétiteur ». Ousmane Moussa-Tessa le souligne :

« A l'époque déjà notre université devait faire face à des choses aussi simples que d'avoir de l'électricité, le téléphone. Et il fallait donner des locaux, du personnel... C'était une subvention déguisée. Et eux ils viennent avec quoi ? Des vieilles machines et il fallait s'occuper de la maintenance. Puis ils disent, maintenant que vous avez le matériel, on va s'occuper des programmes ».

A l'époque, l'Internet à Niamey en est à sa préhistoire. Galy le rappelle :

« A l'époque, l'Université n'a même pas un modem pour pouvoir accéder à Internet ! Avec Ousmane, grâce à un don de l'AUF, nous avons pu faire une connexion au courrier électronique en différé via le réseau RIO de l'ORSTOM.

Et on payait le téléphone de notre poche ! On voulait ouvrir des boîtes pour les enseignants afin que l'institution prévoit dans son budget qu'elle aura à payer ça. On a eu un retour du genre « ils rêvent ces gens là s'ils pensent qu'on va payer quelque chose qui ne sert qu'à eux ». Donc on a dit, on arrête la démonstration au niveau de l'Université et on est parti chacun chez soi installer un modem et un ordinateur personnel ».

Le centre UVA ne débute vraiment son existence qu'avec la nomination d'une nouvelle Rectrice qui désigne Ousmane Moussa-Tessa au tout début de 2001. Ce dernier refuse d'abord le poste mais Galy arrive à le convaincre d'accepter :

« Quand la Rectrice m'a demandé qui voyez-vous pour l'UVA, elle avait déjà rencontré Ousmane qui avait refusé. J'ai l'ai vu et je lui ai dit ceci : Ecoute Ousmane, le Campus numérique francophone (CNF) de l'AUF va bientôt démarrer puisque le budget existe et qu'on va même commencer la construction. Accepte d'être responsable de l'UVA, comme ça nous avons une certitude, il n'y aura pas de conflit entre l'UVA et le CNF de l'AUF ».

La concurrence entre « projets » est l'une des constantes de la coopération internationale. Cette rivalité, Ousmane et Galy l'ont gommé afin de militer pour l'intérêt général (« Je tiens à ce terme » dit Galy) et le développement de l'enseignement à distance au Niger. Ils s'entendent pour proposer les mêmes tarifs d'accès à leurs infrastructures respectives. Au printemps 2004, quand l'AUF lance des appels à candidatures destinés à offrir des allocations d'études à distance (bourses) pour suivre l'une des 24 formations à distance proposées avec son soutien, le Campus numérique et le Centre de l'UVA font cause commune pour mieux faire bénéficier les nigériens du programme. Galy raconte :

« Alors on a dit, voilà ce qu'on va faire. On va mettre en place une stratégie pour que les ordinateurs de l'UVA et les ordinateurs du CNF servent pour permettre aux jeunes et à tous les intéressés de pouvoir bénéficier des programmes de l'AUF.

Donc nous avons lancé ensemble la campagne de promotion des diplômes offerts par l'AUF. En connectant 80 ordinateurs entre l'UVA et le CNF et en faisant des affiches communes, en faisant des insertions communes au niveau de la presse. Bien sur, on a contourné l'aspect des responsables administratifs puis qu'ils nous ont permis de participer ensemble à la fête de l'Internet. Donc on a détourné la fête de l'Internet pour permettre la promotion de l'EAD. On avait aucun état d'âme ».

Ce passage n'est pas anecdotique. Il illustre au contraire, le jeu des acteurs locaux dans la mise en œuvre d'actions dont les « états-majors » n'ont pas toujours conscience.

En 2001, la première mission d'Ousmane Moussa-Tessa est de récupérer les ordinateurs, don de la Banque mondiale, répartis au sein de différents services de l'Université. La seconde consiste à convaincre l'opérateur de télécommunication local (la SONITEL) d'installer une liaison spécialisée à Internet au centre UVA d'un débit de 64 k/b. Cela lui prend plusieurs mois et avant même tout début d'activité des programmes de l'UVA, le centre devient une sorte de cyber car il doit s'autofinancer et son responsable dégager des ressources pour régler les factures de télécommunication.

L'idée principale de l'UVA, passée la phase pilote, est de proposer des formations de courte durée (anglais, bureautique...) que le responsable devait aller « vendre » aussi bien dans l'Université que dans le secteur privé. Mais pour Moussa-Tessa la direction de l'UVA était incapable de comprendre le public cible :

« Ils se sont dit on va faire de l'autoformation en nous disant, comme vous avez des bandes passantes faibles, on vous apporte des cédéroms d'autoformation. Et nous on se voyait installer des gens devant des machines en leur disant allez y et à la fin on devait leur dire, voilà ce que vous devez nous payer ! Ca n'a pas convaincu.

Je me suis dit, ils sont fous ! C'était juste avant Modibo Diarra (tout début 2003) [...] A Niamey on faisait des formations de base : systèmes d'exploitation, Internet et bureautique. Dans notre contexte on était obligé de passer par là car il s'agissait de former un « potentiel ». Et oui, il n'existait pas, il fallait le créer. Il fallait susciter le besoin. Voilà un produit (l'UVA) pour lequel il n'y avait pas de consommateurs. Alors il fallait aller à leur recherche, les former pour qu'ils puissent consommer ! ».

De retour d'une réunion de fund raising (levée de fonds) à Marrakech, en avril 2003, sa Rectrice le convoque pour lui faire remarquer que son taux de fréquentation n'augmente pas :

« Elle m'a dit vous ne faites pas bien le marketing. Je lui ai répondu, je ne sais pas faire du marketing. J'étais choqué car j'étais seul dans le centre avec un agent d'entretien pour tout faire. La situation a perduré jusqu'à mon départ en décembre 2004 ».

Selon Galy, l'un des principaux problèmes rencontrés par Ousmane est l'absence de communication entre sa Rectrice qui se rendait aux conseils d'administration de l'UVA et lui, comme responsable local.

« Notre Rectrice elle passe son temps en réunion UVA. Mais il n'y a rien comme information que reçoit le responsable du centre. Et donc il faut qu'il se débrouille avec les autres responsables pour savoir ce qui se passe. Aucune communication. Il veut recruter ; on lui dit « non » ou bien « génère des ressources ». Il a fait 32 mois, il n'a pas reçu le moindre argent pour le travail qu'il a abattu. Il avait son salaire d'enseignant et c'est tout ».

Pour Ousmane, l'essentiel pour un responsable de centre UVA est de faire des profits.

« Ce qu'on demandait aux centres c'est de prendre des programmes, qu'eux ont choisi, négocié, dont ils ont déterminé les coûts. Et on nous demandait une chose simple, précise, de renvoyer le 1/3 des frais d'inscription à Nairobi. Tous les autres aspects, pédagogiques, d'adéquation avec les besoins n'étaient pas pris en compte. Ceux qui dirigeaient l'UVA n'avaient finalement aucune conscience d'un système d'éducation et de formation. C'était un élément définitivement critique pour moi. J'en ai été persuadé après la réunion de Kigali ». (*voir plus loin l'évocation de cette réunion*).

En quoi l'UVA peut elle aider une université africaine ? Sa réponse fuse : « En rien du tout ! L'UVA c'est un déni permanent ».

Cette « histoire » nigérienne est révélatrice de la « mise en scène » de l'UVA. Elle n'est pas terminée, nous retrouverons Galy et Ousmane Moussa-Tessa un peu plus loin. Leurs témoignages francophones éclairent les analyses de chercheurs anglophones qui suivent.

4.2.4. Critiques des chercheurs africains anglophones

Le positionnement de l'UVA sur le marché de l'éducation tout au long de la vie s'accroît pendant la phase initiale qui ne propose toujours aucun véritable diplôme. Le doute concernant l'UVA commence à se développer. Des auteurs africains anglophones émettent de sérieuses réserves en observant les premiers bilans de l'UVA.

Mis à part l'article de Noble Akam déjà cité, dont l'analyse semble plutôt favorable à l'UVA, nous n'avons pas trouvé d'études francophones équivalentes à celles citées dans ce qui suit. L'étude de COL¹¹⁹ relève ainsi le scepticisme concernant l'impact de l'UVA sur les réels besoins de l'Afrique en matière d'éducation.

¹¹⁹ Dirr Peter, *op cit*

« *Le succès de l'UVA dépendra beaucoup des infrastructures de communication disponibles en Afrique. Dans ces pays, les systèmes de communication souffrent « d'alimentations électriques instables et insuffisantes, de liaisons téléphoniques incertaines et encombrées et d'un coût insupportable ».* En bref, les systèmes de télécommunications dans les pays participants sont trop chers et trop éloignés des moyens des étudiants de l'UVA, selon Okuni. Ce dernier suggère que les ambitions de l'UVA sont peut-être trop optimistes au regard de l'époque... « *l'Afrique n'est actuellement pas prête à un tel défi* ». Le scepticisme d'Okuni est en partie partagé par Darkwa et Mazibuko (2000). Ils citent plusieurs obstacles potentiels au succès de l'entreprise : le défi technologique (si l'Afrique représente environ 12% de la population mondiale, elle ne possède que 2% des lignes téléphoniques, dont plus de la moitié dans les grandes villes) ; le manque de personnels qualifiés pour permettre la diffusion de l'enseignement à distance ; l'absence de politiques nationales clairement définies en matière d'EAD ; le problème de la connectivité ; le coût élevé des frais demandés par l'UVA aux étudiants ; la pauvreté générale de la région ».

En 2001, deux enseignants d'origine Kenyane mais exerçant aux Etats-Unis (Université d'Illinois), M.N. Amutabi et M.O. Oketch livrent une analyse de l'expérience de l'UVA à l'Université Kenyatta.¹²⁰

En quelque sorte, le pendant critique de l'étude de cas de Magdallen Juma (voir plus haut). Cet article de fond peut être considéré comme une synthèse des observations critiques faites en Afrique anglophone au concept UVA et à ses conditions de réalisation.

¹²⁰ **M.N. Amutabi et M.O. Oketch**, *Experimenting in distance education : the African virtual university (AVU) and the paradox of the World Bank in Kenya*, International Journal of Educational Development 23 (2003) 57-73, Elsevier 2003. Disponible [en ligne] sur : http://www.sfc.wide.ad.jp/~kotaro/maui/african_virtual_university.pdf

Les auteurs dénoncent d'abord de façon engagée le rôle de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international dans l'affaiblissement des Universités traditionnelles en Afrique et affirment que :

« Reposant sur des précédents historiques, le projet UVA, comme d'autres projets de Banque mondiale, est engagé dans un processus de création de dette pour le Kenya, en lui vendant des produits désuets, en décourageant l'innovation et en établissant une dépendance par le transfert technologique. Pourtant le projet UVA, comme d'autres avant lui, recevra sans doute une évaluation positive par la Banque mondiale, en dépit de ses imperfections monumentales. Pour l'Afrique, les problèmes causés par la Banque mondiale sont légions et font partie du processus de globalisation par lequel l'Afrique a été massivement endettée afin d'être perpétuellement marginalisée ».

Puis, faisant remarquer que la Banque mondiale choisit d'installer l'UVA au sein des Universités publiques qu'elle critique tant, *« au lieu d'abord de remédier à leurs problèmes »* et *« qu'aucun gouvernement africain n'a été associé à sa (l'UVA) conception »* les auteurs questionnent ensuite les conditions d'existence de l'UVA à Kenyatta.

Quelle justification ?

La priorité donnée à un enseignement à distance reposant sur les nouvelles technologies est-elle la réponse adéquate aux problèmes de l'accès à l'Université ? *« Les programmes de l'UVA ne peuvent bénéficier qu'à une élite capable de payer ».* L'inégalité ainsi créée a même provoqué une grève de trois jours en octobre 2000, les étudiants demandant à bénéficier de l'accès à Internet de l'UVA qui ne pouvait être utilisé que par les inscrits aux programmes proposés par le centre. A l'issue de cette grève, 36 étudiants furent suspendus et 4 définitivement exclus. *« L'enseignement à l'université est à la traîne, non en raison de l'utilisation d'une technologie inadéquate, mais à cause des coûts et du manque de ressources ».*

Quelle pertinence ?

L'UVA est-elle capable de rencontrer les besoins locaux et d'y satisfaire ? Pour les auteurs, le modèle technologique s'adresse à des urbains éduqués, non représentatifs de l'immense majorité de la population du Kenya et de l'Afrique. *« Les fonds de l'UVA auraient été mieux employés pour améliorer l'infrastructure technologique des établissements existants ».*

Quel rapport qualité/coût ?

Avec l'argent investi par la Banque mondiale dans les deux centres UVA du Kenya (outre l'Université Kenyatta, celle d'Egerton) les auteurs ont calculé que ces fonds auraient pu couvrir deux années de budget des deux Etablissements d'accueil.

En 2000, le centre UVA de Kenyatta pouvait accueillir 80 personnes maximum dans la même journée, pour 15 000 étudiants inscrits à l'Université : *« cela signifie que les méthodes conventionnelles d'enseignement sont d'un meilleur rapport que celles de l'UVA en terme de coût et du nombre d'opportunités d'apprentissage ».*

Amutabi et Oketch font remarquer que le coût d'un semestre d'enseignement à l'UVA équivaut au double des frais de scolarité annuels à l'Université pour ses cours les plus ordinaires et que le prix demandé par l'UVA est supérieur au coût des programmes les plus chers de l'Université comme architecture ou médecine. Aussi les auteurs se demandent : *« qu'est ce qui a fait penser à la Banque mondiale que le manque de moyens financiers qui caractérise les étudiants dans les Universités locales, n'allait pas affecter également l'UVA ? ».*

Amutabi et Oketch ne citent pas Baranshamaje qui soutenait que les familles étaient prêtes à payer pour des programmes de qualité ; sans doute le fondement idéologique de la réponse à leur question.

Les auteurs rappellent cependant que, dans sa conception d'origine, l'UVA devait être financièrement indépendante en 3 ans, grâce à la participation de ses étudiants. Commentaires de leur part :

« Avec le niveau de pauvreté existant au Kenya, ce sont des espérances très peu réalistes. Il est imprudent d'imaginer que les mêmes étudiants qui ne peuvent se permettre les coûts pourtant subventionnés dans les Universités publiques consentiront aux hyper-coûts de l'UVA, simplement parce que l'enseignement y est basé sur l'usage des technologies. On note également de doubles normes à la Banque mondiale concernant l'Afrique. La Banque s'est constamment opposée à une dépense accrue dans les programmes sociaux des gouvernements. Maintenant, la même Banque approuve de lourdes dépenses pour l'UVA, simplement parce que le projet émane de ses bureaux ».

Quelle durabilité ?

Amutabi et Oketch s'interrogent : que se passera-t-il quand le principal bailleur de fonds cessera de soutenir le projet ? L'expérience de la coopération dans d'autres secteurs fait douter que les centres UVA puissent être correctement maintenus et soutenus sur le long terme. Pour eux, l'expérience de l'UVA au Kenya est *« condamnée à l'échec »*.

Quels effets sur l'éducation ?

L'UVA est-elle capable d'influer favorablement sur le développement ? Pas pour les auteurs qui font remarquer qu'en 2000, l'UVA a donné des cours d'informatique et d'initiation à Internet à 200 enseignants :

« en considérant qu'il y a 300 000 enseignants au Kenya, 200 représentent une goutte d'eau dans l'océan [...] L'UVA n'est destinée à servir qu'une clientèle très limitée ».

Amutabi et Oketch estiment que les plans d'ajustement structurel sont les principales causes des problèmes de l'Université africaine et, pour eux, l'UVA n'est pas à même de réparer ces dommages. Conçue pour permettre l'augmentation de l'accès à l'Université, elle ne peut pas répondre à cette ambition en raison de ses coûts, *« seuls les riches peuvent s'offrir l'UVA »*.

Pour Amutabi et Oketch, l'UVA est une tentative de « *Washingtonisation* » ou de « *Microsoftisation* » du monde mais c'est surtout la rationalité de la Banque mondiale qui est en cause :

« Le projet est censé être une solution rapide aux problèmes de l'enseignement supérieur en Afrique, où (selon la Banque mondiale) les établissements ont été accablés par des problèmes liés à l'accès, aux financements, à la qualité, à l'efficacité et incapables de relever ces défis. La mauvaise gestion, qui est la véritable racine des problèmes, est donc ignorée. Tous les centres UVA sont situés sur les campus d'Universités associées aux problèmes énumérés ci-dessus. On s'interroge donc sur le raisonnement de la Banque mondiale [...] Certains auteurs ont vu l'UVA comme une tentative d'augmenter l'hégémonie globale du Nord (Amutabi, 1997b). Le fait que le matériel, les logiciels et les contenus de cours viennent des Universités du Nord augmentent la validité de ces soupçons et craintes. Les malheurs de l'UVA sont aggravés par le fait que la même Banque mondiale qui a réclamé aux gouvernements d'Afrique une réduction des dépenses dans les budgets de l'enseignement supérieur se fait maintenant l'avocat d'une approche éducative de luxe, aux coûts de plus en plus élevés. C'est à la fois un double langage et un paradoxe ».

4.2.5. 2001, la première évaluation et l'abandon du concept d'origine

En 2001, la Banque mondiale commande un rapport d'évaluation, un « contrôle stratégique » sur l'UVA à une société de conseil, « Accenture », ¹²¹ qui conduit son expertise durant neuf semaines.

¹²¹ Site Accenture : <http://www.accenture.com/>

La mission de ce cabinet est d'évaluer en quatre points : a) les investissements de capitaux et le modèle de financement nécessaires pour garantir la durabilité ; b) les produits proposés, les moyens techniques requis, les délais et programmes de livraison ; c) la structure organisationnelle et de gestion, ainsi que la localisation des activités ; et d) l'échéancier et les conditions nécessaires pour s'affranchir totalement de la Banque mondiale.

La Banque n'a jamais rendu public ce rapport d'évaluation. On le retrouve évoqué dans quelques-uns de ses documents et dans le rapport d'évaluation que la Banque Africaine de Développement (BAD) mènera pour l'obtention d'un don à l'UVA en 2004 :

« Cette étude a révélé que l'UVA ne devrait pas aspirer à devenir une université autonome. Elle devrait plutôt élargir l'accès à l'enseignement supérieur en proposant des programmes d'apprentissage à distance agréés des autres institutions qui débouchent sur des diplômes / certificats universitaires, et en renforçant les capacités des universités partenaires pour leur permettre de développer et de proposer leurs programmes d'enseignement à distance assistés par les TIC ». ¹²²

Une fiche de synthèse de la Banque concernant l'UVA ¹²³, datant de 2004 et déjà citée, mentionne également cette évaluation :

« La récente évaluation a réaffirmé la viabilité de la mission de l'UVA d'augmenter l'accès à une éducation de qualité en Afrique sub-saharienne grâce à l'éducation à distance. Cependant, le rapport a noté que la stratégie commerciale d'avant 2001 de l'UVA était trop ambitieuse et au-delà de sa capacité gestionnaire et financière. »

¹²² **Banque Africaine de Développement**, *Rapport d'évaluation sur l'Université virtuelle Africaine*, Tunis, novembre 2004. Disponible [en ligne] sur :

www.afdb.org/pls/portal/url/ITEM/F5CB12DEB6F2A14EE030A8C0668C419D

¹²³ **World Bank**, *Development grant facility*, 2004. Disponible [en ligne] sur :

<http://wbln0018.worldbank.org/dgf/dgf.nsf/0/47222b2bc3e5a77e85256d9b005d57a2?OpenDocument>

L'évaluation a proposé un nouveau modèle d'affaires et un nouveau modèle financier. L'évaluation a recommandé [...] que l'UVA ne devrait plus aspirer à être une université en soi mais devrait plutôt aller vers un rôle de courtier, de conseiller en technologie pour les universités partenaires. L'UVA devrait offrir un ensemble réduit de produits avec une exécution échelonnée dans le temps ; [...] que l'UVA accélère le déploiement de la connectivité à haut débit dans les universités africaines pour recevoir et lancer ses contenus ; que la Banque continue à soutenir l'UVA, en particulier pendant l'étape initiale permettant de mettre en application sa nouvelle stratégie ».

Les évaluateurs du cabinet d'audit recommandent donc l'abandon du concept d'origine, la mise en œuvre d'une « *global virtual university* », pour ré-orienter l'UVA dans un rôle d'intermédiaire chargé de proposer des diplômes. La Banque Mondiale présentera désormais l'UVA dans sa littérature comme un « courtier du savoir ».

Les conclusions du cabinet Accenture entérinent l'échec du concept d'origine de l'UVA. La Banque mondiale n'est pas un philanthrope et semble toujours faire très attention à ses retours sur investissements. Pourquoi alors continuer à financer en pure perte un projet qui n'a pas fait ses preuves ?

Ce serait reconnaître une erreur de taille, impossible pour la Banque. Dans son étude de fond sur la politique de la Banque Mondiale en Afrique sub-saharienne, Béatrice Hibou¹²⁴ relève que si l'on observe, sur une période de 10 ou 15 ans, la stratégie de la Banque, on constate qu'elle continue à intervenir dans les pays africains alors même que ses propres conditionnalités économiques ne sont pas respectées.

¹²⁴ **Hibou Béatrice**, *op cit*

Ce comportement serait notamment le résultat de « contraintes bureaucratiques » propres à l'institution internationale et notamment des contraintes de type purement administratif :

« Le fonctionnaire international, comme n'importe quel salarié, doit gérer et réussir sa carrière. Dans ces conditions, rendre compte, dans les détails, des problèmes qu'il rencontre dans le suivi d'un pays est difficile ; faire état de faibles performances économiques est problématique ; mais décider de l'arrêt d'une « mission » que l'autorité supérieure lui a déléguée est quasiment inconcevable. L'engrenage administratif est souvent la principale explication de l'indulgence observée pour les pays africains ».

Il y a certainement de cela dans le soutien à l'UVA. Il ne peut être question pour la Banque de l'abandonner au milieu du gué, alors qu'elle porte autant d'espérances doctrinales et qu'elle a coûté autant de millions de dollars.

Ousmane Moussa-Tessa a une autre explication. Pour lui, la Banque mondiale a tout intérêt à continuer de soutenir l'UVA.

« Ca ne lui coûte rien par rapport à l'impression qu'elle donne d'intervenir dans le secteur du supérieur et de pouvoir dire : vous voyez on travaille pour vous. Et de pouvoir dire, il faut en finir en Afrique, avec le modèle universitaire public de type français et mettre en place des systèmes de recouvrement des coûts [...] A terme le coût de fonctionnement des centres, c'est nul pour la Banque mondiale. Tout le matériel est du recyclé, le fonctionnement au quotidien ce n'est rien. Les connexions sont payées par l'Université. ».

Galy à encore une autre explication pour justifier de la bienveillante neutralité de certains Recteurs africains pour l'UVA :

« Nos Recteurs, il y a une chose qui les intéresse, ce sont les voyages et les per diem. Et pour nous les Recteurs qui participent à l'UVA n'acceptent le programme que parce qu'une partie de l'argent est dépensée pour eux. Quand ils ne sont pas à Kigali, ils sont à St-Louis. Quand ils ne sont pas à Washington, ils sont à Nairobi. Et nous on se dit, mais qu'est ce qu'ils font ? Ca c'est un problème. La conclusion c'est qu'ils se partagent les postes au niveau du conseil d'administration, chacun préparant sa relève quand il ne sera plus Recteur en se disant qu'il faut avoir une certaine visibilité et être quelque part ».

L'UVA, sur les prescriptions de son commanditaire principal, tire de son « évaluation » les conclusions qui s'imposent. En mai 2002, lors d'une conférence de presse à Nairobi,¹²⁵ le Président de son Conseil d'administration d'alors, Phinias Makhurane, annonce que l'UVA abandonne l'idée de proposer ses propres diplômes pour se concentrer sur des programmes en informatique et business délivrés par des établissements existants.

Il ajoute, en parlant des projets de diplômes initiaux, que l'UVA « *n'en a ni les moyens financiers, ni les ressources humaines nécessaires pour les mener à bien* ».

Après le rapport Accenture de 2001, la Banque mondiale indique pourtant que l'UVA a été « favorablement évaluée », comme l'avaient prévu Amutabi et Oketch, et qu'il convient donc de passer à la phase opérationnelle.

4.3. 2002 – 2007 : la phase opérationnelle

4.3.1. L'histoire ré-écrite de l'UVA

¹²⁵ **The Chronicle of Higher Education**, *Short on money, AVU will distribute courses, not create them*, Wachira Kighoto, 17 mai 2002, Disponible [en ligne] (sur abonnement) sur : <http://chronicle.com/weekly/v48/i36/36a04003.htm>

Dans « Construire les sociétés du savoir » de 2002, la Banque Mondiale ré-affirme l'importance du GDLN (voir deuxième partie en 2.7.) dont les centres d'études à distance devront toutefois devenir « indépendants et autonomes » (cela sous-entend-il un retrait de la Banque ?), et de l'UVA qui devra relever deux défis dans les années à venir :

« mettre sur pied un mécanisme financier solide lui permettant d'étendre ses activités et d'en assurer la pérennité ; ensuite mettre davantage l'accent sur la pédagogie et le perfectionnement des capacités locales ».

La Banque reconnaît que le modèle économique de l'UVA n'existe toujours pas, cinq ans après le lancement de sa phase pilote et que sa finalité est à redéfinir. La Banque encourage l'UVA à se soucier d'enseignement et du développement des aptitudes des acteurs locaux. A quoi servait-elle donc auparavant pourrait-on se demander ? La Banque reconnaît une nouvelle fois des erreurs dans la conception initiale et l'absence d'un « marché » pour une telle entreprise en ajoutant, toujours dans « Construire les sociétés du savoir » :

« Il se peut que la réduction du coût par étudiant (*les tarifs sont donc trop élevés*), le développement de l'accès des étudiants défavorisés à l'UVA et l'adaptation des matériels et des méthodes de l'UVA aux réalités locales (*censée être un des points forts du projet*), constituent des obstacles plus importants que prévu, par rapport à l'accent initial mis par l'institution sur les infrastructures et le matériel de cours ».

D'autant que, pour la Banque « l'obsolescence inévitable du matériel et des équipements nécessitera des injections régulières de capitaux ». En clair, d'importants fonds publics sont nécessaires pour la survie de l'UVA.

Quelques mois plus tard, un rapport de décembre 2002 du département du développement humain de la région Afrique de la Banque mondiale, « *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique* », ¹²⁶ indique que :

« Depuis l'examen stratégique dont elle a récemment fait l'objet, l'UVA n'aspire plus à être une université à proprement parler. Elle cherchera désormais à élargir l'accès (*à Internet et aux formations*) en diffusant les formations diplômantes offertes à distance par d'autres institutions et à renforcer l'aptitude des universités partenaires à utiliser les TIC pour élaborer et dispenser leurs propres programmes d'EAD. Elle espère servir de centre d'appui technique et jouer un rôle catalyseur pour la mobilisation d'investissements dans les TIC au service de l'enseignement supérieur en Afrique. Elle aidera les institutions partenaires à se doter de connexions Internet à haut débit et d'autres améliorations technologiques. Elle prévoit également de créer un portail Web pour aider la communauté africaine de l'éducation à partager son expérience et à trouver de nouveaux produits d'EAD ; elle s'emploiera aussi à enrichir et à diversifier sa bibliothèque numérique ».

Le revirement est considérable. L'UVA au service des universités africaines, de la « communauté africaine de l'éducation »... Le décalage radical par rapport à la conception d'origine, par rapport aux jugements sans appels portés sur les établissements africains, surprend pour le moins.

L'UVA a failli dans son modèle économique, dans son ambition de proposer des diplômes, dans son objectif de former une « masse critique » d'étudiants et de cadres, dans son modèle technologique initial lui aussi rapidement abandonné. Elle ne continue d'exister que par la volonté politique de la Banque mondiale.

¹²⁶ **Banque Mondiale**, *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique*, Washington, 2002. Disponible [en ligne] sur : http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/no_31.pdf

L'UVA 1995-2002 peut ainsi être considérée, c'est une interprétation, ou un constat ; celui de ce mémoire. D'autres visions existent. Ainsi, la synthèse d'un entretien avec Peter Materu,¹²⁷ publié sur le site de la Banque¹²⁸ en février 2003, fait ressortir que :

« L'UVA a aidé à réduire la fracture numérique en Afrique et a montré qu'une technologie moderne de communication peut réussir en Afrique. Elle a rehaussé positivement l'image du continent et a aidé à positionner l'Afrique comme une adresse intéressante pour les affaires. Aujourd'hui, un certain nombre de compagnies d'Internet et de transmission par satellite sont désireuses de s'installer en Afrique. Des régions telles que le Moyen-Orient et l'Asie centrale ont également commencé à penser à des projets du genre de l'UVA. Les cours de formation dispensés par l'UVA aident à modeler les chefs d'entreprises, les femmes entrepreneurs, les scientifiques et autres professionnels de demain qui utiliseront efficacement l'économie des connaissances pour stimuler la croissance et le développement en Afrique. Le secteur privé a également tiré profit de la croissance de l'UVA. Auparavant, les compagnies devaient envoyer leurs cadres en Europe et en Amérique pour recevoir la formation en gestion des entreprises et autres formations techniques. Aujourd'hui, elles peuvent envoyer leur nouveau personnel au centre local de l'UVA pour recevoir les mêmes cours en ligne. Cela a considérablement réduit les coûts de formation du nouveau personnel. En conséquence, le secteur privé est devenu un client et une source importante de revenus pour l'UVA ».

Cela rappelle un certain lyrisme (toutefois mal traduit en français) du texte fondateur de Baranshamaje, mais la réalité sur le terrain, on l'a vu, est autre. L'histoire peut cependant être ainsi (ré)écrite et mise en scène. Il suffit de disposer de la puissance de communication adéquate.

¹²⁷ Il succède à Etienne Baranshamaje à la tête du projet en 1999 et sera directeur général par intérim jusqu'en 2002 où il cède la place à Cheik Modibo Diarra

¹²⁸ **Parakash Sidadhartha**, *L'UVA et la croissance en Afrique*, Findings, Washington, World Bank 2003. Disponible [en ligne] sur : <http://www.worldbank.org/afr/findings>

Pour Jacques Bonjawo, en avril 2003,¹²⁹ l'UVA a, en fait, été mal comprise :

« Il y avait un problème de communication du message. Des gens en Afrique pensaient que l'UVA avait pour ambition de se substituer à l'Université traditionnelle. Alors qu'elle visait simplement à la compléter, notamment en donnant accès à tous ceux qui étaient rejetés dans les Universités, soit parce que celles-ci manquaient de place, soit parce que ces personnes n'avaient pas les moyens financiers ».

Le coût d'accès est l'une des contradictions de l'UVA (cf Amutabi et Oketch). Les tarifs demandés aux étudiants pour suivre ses programmes sont beaucoup plus importants que le coût d'inscription à une Université publique traditionnelle. A mille dollars annuel la formation diplômante de premier cycle (comme le diplôme de l'Université Laval), l'UVA ne peut espérer que toucher des enfants de familles très aisées et dans ce cas l'UVA s'éloigne de son objectif d'augmenter en forte proportion le nombre d'inscrits dans le Supérieur.

L'autre solution, non moins contradictoire, est de demander aux Etats de prendre en charge des bourses pour les étudiants suivant des cours à l'UVA. Faut-il le rappeler, la Banque mondiale n'a de cesse de demander aux Etats africains, dans le cadre de ses plans d'ajustement structurel, de diminuer le nombre et le montant des bourses attribuées pour les études dans l'enseignement supérieur.

Les frais d'inscription de 1000 dollars (500 par semestre) demandés aux étudiants UVA pour le diplôme de l'Université Laval (voir plus bas) sont loin du coût de 200 dollars par semestre que Baranshamaje soulignait compatible avec les ressources locales. Bonjawo ne dément pas les tarifs élevés de l'UVA¹³⁰ mais les replacent dans un contexte international :

¹²⁹ **Grio.com**, *op cit*

¹³⁰ **Radio France Internationale** (RFI), *L'UVA, le savoir réservé à l'élite ?*, article du 31 juillet 2003 sur le site internet de la radio disponible [en ligne] sur : <http://www.rfi.fr/Fichiers/Mfi/Education/971.asp>

« Les frais de scolarité versés par les étudiants, qui couvrent environ la moitié des frais de fonctionnement de l'UVA, doivent plutôt être comparés à ce que coûterait à un jeune Africain d'aller étudier au Canada, en France ou en Australie ».

C'est certainement exact mais ne correspond pas à la conception d'origine et aux objectifs affichés par l'UVA, y compris par Bonjawo lui-même. Ce n'est pas la première et la seule contradiction de cette institution.

Au cours de la conférence de presse de mai 2002 à Nairobi déjà citée, est annoncé que les centres de l'UVA sont tous désormais pourvus d'au moins 25 ordinateurs, alors qu'auparavant certains d'entre eux en comptaient moins de cinq et que leurs connexions à Internet « *étaient lentes et chères* ». Le nombre de cinq ordinateurs n'est pas surprenant. Il correspond au concept d'origine dont l'essentiel repose sur un poste de télévision qui diffuse les cours. Les ordinateurs ne servent qu'à assurer l'interactivité de retour et à permettre l'accès à la bibliothèque virtuelle.¹³¹ Dans cette optique il n'est pas nécessaire d'en posséder beaucoup dans un centre UVA.

L'augmentation du nombre d'ordinateurs correspond également à une réponse à la demande classique et de plus en plus forte des étudiants d'accéder à Internet et à la prise en compte du développement rapide, même en Afrique, du réseau entre 1999 et 2002.

Pour Noble Akam,¹³² c'est bien la capacité d'autofinancement (la participation aux coûts des programmes par les inscrits) « qui a permis à l'UVA, qui a vu passer le nombre de ses étudiants de 9000 en octobre 1999 à 24000 en juin 2001, d'entamer sa phase opérationnelle d'Université payante en Afrique sub-saharienne ».

¹³¹ La bibliothèque virtuelle de l'UVA offre, outre l'accès aux textes de la Banque mondiale, un abonnement à 400 revues scientifiques de l'éditeur Elsevier pour les inscrits à ses programmes

¹³² Akam Noble, *op cit*

4.3.2. L'UVA, le malien de la NASA et les premiers diplômés

La conférence de presse de Nairobi en 2002 a également pour objectif d'annoncer la nomination à la direction générale de l'UVA d'une figure emblématique de la réussite africaine : Cheick Modibo Diarra, « l'astronaute malien de la NASA » ou le « navigateur interplanétaire » comme les journalistes l'ont surnommé.

Pour l'avoir rencontré, nous avons pu vérifier que l'homme possède un charisme certain et un carnet d'adresses impressionnant. Cheik Modibo Diarra est un des plus grands spécialistes mondial de l'exploration de Mars, chef navigateur du *Jet Propulsion Laboratory* de la NASA. Il conçoit la stratégie de navigation de la sonde Pathfinder qui s'est posée sur Mars.¹³³ « Ambassadeur de bonne volonté » de l'UNESCO, il a vécu en France, est titulaire d'une licence en analyse mécanique, mathématique et physique obtenue à l'Université Pierre et Marie Curie en 1976, avant d'aller poursuivre ses études en aéronautique aux Etats-Unis.

Si on en juge aux résultats, Diarra donne un véritable coup de fouet à l'institution. En quelques mois, même s'il bénéficie du travail et des contacts de ses prédécesseurs, il va réussir là où l'UVA avait précédemment échoué : pouvoir proposer de véritables diplômes. Il finalise d'abord des accords avec la Curtin University et la Royal Melbourne University en Australie dans le cadre du plan « Virtual Colombo » de la coopération australienne. Ces deux universités proposent, pour la première un diplôme en « affaires » et pour la seconde un cursus en informatique.

Pour la partie francophone, l'Agence de coopération canadienne (ACDI) finance le projet VISAF (Virtuel au service de l'Afrique francophone) qui permet de proposer un diplôme en informatique conçu spécialement par l'Université Laval (Québec-Canada).

¹³³ Pathfinder est également le nom d'une association créée par Diarra, très présente en Afrique de l'Ouest notamment et qui fait beaucoup pour l'éducation des jeunes filles. La NASA lui a laissé le libre droit d'utilisation du nom

Après le partenariat conclu en 2003, le diplôme est lancé en janvier 2004 dans cinq Universités d'Afrique francophone (Abomey Calavi – Bénin, Université Lumière – Burundi, Université de Nouakchott – Mauritanie, Université de Niamey – Niger, Université Gaston Berger – Sénégal). Après quelques difficultés et une interruption de près d'un an (voir plus loin la suite de l'entretien avec Ousmane Moussa Tessa), cette formation est de nouveau proposée dans les cinq mêmes universités auxquelles devraient se rajouter à la rentrée 2005, les Universités de Ouagadougou – Burkina Faso, de Douala – Cameroun, de Bamako – Mali, l'Université Nationale du Rwanda et l'Université Cheikh Anta Diop – Sénégal.

C'est ce qu'annonce l'UVA sur son site Internet.¹³⁴ Les étudiants qui suivent avec succès les trois premières sessions obtiendront le certificat canadien (Bac +2) en Informatique de l'Université Laval. Les étudiants ayant réussi 4 ans d'études obtiendront, quant à eux, le Baccalauréat en Informatique de l'Université Laval (Diplôme de premier cycle universitaire au Canada ou Bac +4). Sur le site de l'UVA, le modèle pédagogique est présenté très succinctement :

« Les cours magistraux sont projetés sur un écran dans les centres d'enseignement de l'UVA, en direct de l'Université Laval au Canada. Les travaux dirigés et les examens sont encadrés par des enseignants en présentiel (sic), mais sont corrigés par l'Université Laval ».¹³⁵

Le coût de la formation n'est pas précisé sur le site de l'UVA, pas plus que le nombre de candidats qui seront retenus en 2005.

Adepte du pragmatisme et des méthodes américaines, en avril 2003, Mobibo Diarra convainc le royaume Chérifien d'organiser à Marrakech une « levée de fonds » pour le financement de l'UVA.

¹³⁴ L'appel à candidatures pour la formation de Laval courait jusqu'au 16 juin 2005, disponible [en ligne] sur : http://www.avu.org/laval_program.asp

¹³⁵ Description du diplôme de Laval sur le site [en ligne] de l'UVA : http://www.avu.org/laval_program.asp?.192.321.564.561=.180.120.200.155.240.29.53.192.176.23.113.87.125.105.241#2

Cette réunion sera déterminante pour le soutien de la coopération canadienne au projet VISAF.¹³⁶ Cette réunion aura également plus tard comme conséquence le soutien de la Banque Africaine de Développement (BAD) à l'UVA (voir plus loin). Diarra structure aussi l'équipe d'animation et d'encadrement de l'UVA. Il organise le siège de Nairobi en quatre départements : programmes académiques, technologie, finances et stratégie d'entreprise.

Cheik Modibo Diarra quitte la direction de l'institution en juillet 2003. Son mandat n'a duré qu'à peine 14 mois. Il dépense aujourd'hui beaucoup d'énergie à monter un projet qui semble tout à fait concurrent à celui de l'UVA : l'Université numérique francophone mondiale.¹³⁷ L'ancien responsable des programmes de l'UVA pour la partie francophone l'accompagne dans ce nouveau projet.

Jacques Bonjawo, qui convoque le conseil d'administration entérinant le départ de Cheik Modibo Diarra pendant une absence de ce dernier, annonce ensuite son remplacement par Kuzvinetsa Peter Dzvimbo en septembre 2003. Le nouveau président-directeur général, qui bénéficie désormais du titre de « Recteur » est Zimbabwéen. De 1994 à 1998, il enseigne en Afrique du Sud et lance ensuite l'Open University de son pays. Depuis 2002, il était expert pour la Banque mondiale sur l'enseignement à distance.

4.3.3. L'UVA, histoires et limites d'une ambition

Il est souvent dit, y compris par ses propres responsables, que l'UVA trouve plus d'écho, fonctionne mieux dans les pays d'Afrique anglophone que dans la partie francophone du continent. Pour Ousmane Moussa-Tessa :

¹³⁶ Le diplôme de Laval fait partie du projet VISAF (Virtual au Service de l'Afrique Francophone) piloté par l'Association des Universités et Collèges Canada (AUCC) avec un financement d'un peu plus de 2 millions de dollars canadiens de l'ACDI. Voir [en ligne] sur : <http://osiris.sn/article615.html>

¹³⁷ On trouve une présentation de ce projet et un entretien filmé de Cheik Modibo Diarra sur le site [en ligne] de la Fondation pour l'innovation politique, « think thank » de l'Union pour la Majorité Présidentielle (UMP) qui a financé les études et le démarrage projet de Modibo Diarra. Voir [en ligne] sur : <http://www.fondapol.org>

« C'est du faux et usage de faux ! Cela ne marche pas plus dans les pays anglophones. Ces gens là nous ont menti, il n'y a rien. Après Kigali j'ai réfléchi et je me suis rendu compte que chaque année dans la plupart de ces pays, le Learning center manager était éjecté. J'étais le seul en poste depuis longtemps. Sauf au Bénin où le responsable du centre d'enseignement distance de la Banque mondiale était aussi patron de l'UVA. Même le compatriote de Baranshamaje à Butaré qui a voulu appliquer parfaitement le modèle à fini par jeter l'éponge. Les responsables de Dar-es-salam et Addis me disaient que dans tous les cas, si l'on continue dans le même esprit, ce n'est pas rentable. Deux choses font tenir l'UVA : le travail bénévole et les subventions de nos institutions universitaires ».

Dans les centres francophones, on apprend à se débrouiller. Lors de la réunion de lancement du programme coordonné pédagogiquement par l'Université Laval,¹³⁸ à Cotonou (Bénin) en septembre 2003, Moussa Tessa se renseigne auprès de ses collègues pour savoir comment ils font fonctionner leur centre :

« Mon Recteur me disait qu'un des centres qui marchait le mieux c'était celui de St Louis (Sénégal). A la réunion du programme de Laval à Cotonou il a été demandé à chacun des directeurs de centre de faire un point sur leur situation. Le centre de St Louis vivait surtout de photocopies et un peu de consultation d'Internet. Et les trois autres formations¹³⁹ censées montrer qu'il était un centre d'éducation n'avait aucun client. Je me suis dit, si je dois travailler pour faire un centre de communication (un cybercentre), je n'ai pas fait un DESS à distance pour me retrouver en train de compter le nombre de photocopies. Le directeur de St Louis disait, c'est le seul moyen que j'ai trouvé pour rentabiliser le centre ».

¹³⁸ Etonnement, alors qu'il s'agit du seul diplôme en français, la description de ce programme sur le site de l'UVA est très peu précise, à peine quelques lignes sur le contenu de la formation. Voir [en ligne] sur le site de l'UVA : http://www.avu.org/laval_program.asp#2

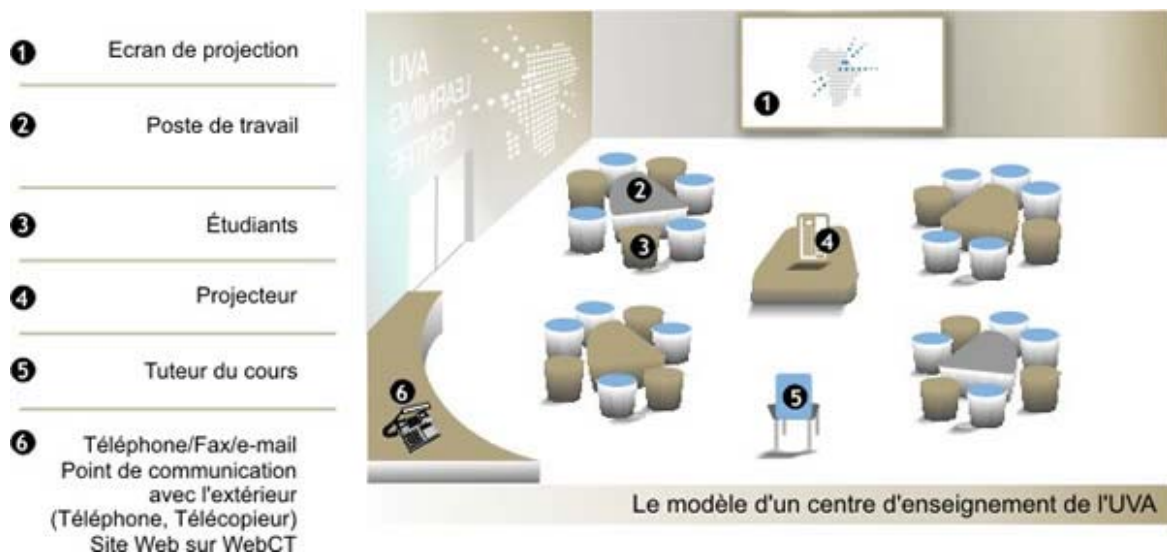
¹³⁹ Développement web, économie et journalisme. Au Burkina Faso, le centre UVA a formé en tout et pour tout 20 personnes (en développement web) en 2004 (Communication d'Oumarou Sié, responsable de la direction de la promotion des TIC à l'Université de Ouagadougou lors d'un colloque sur l'EAD à l'EIER en mai 2005)

Un moment, Ousmane Moussa Tessa retrouve de la motivation avec le début de la formation de Laval, lancée au Bénin, Burundi, Mauritanie, Niger et Sénégal.. Il peut enfin s'impliquer dans un véritable projet d'enseignement à distance.

« J'avais un cours que je tutorais. Il y avait quatre tuteurs au 1^{er} semestre, un par unité pour supporter les étudiants. On utilisait la plate-forme Interwise,¹⁴⁰ qui diffusait le programme dans les cinq pays concernés. C'était comme une formation en présentiel mais interactive. La plate-forme avec l'awarness te permet de prendre la main, il y a un tableau blanc. Les enseignants de Laval interviennent en vidéo synchrone. Au Niger on ne pouvait pas faire de vidéo, faute de bande passante suffisante. On avait une 64 K/b, mais la voix passait bien ».

De vieux ordinateurs à Niamey, un écran de projection en tissu blanc, la réalité sur le terrain est bien différente de celle présentée sur le site de l'UVA¹⁴¹ :

Photo n°3 : Le centre idéal d'après le site de l'UVA



¹⁴⁰ Plate-forme pour une gestion de classe virtuelle. Les formateurs ont recours à la vidéo interactive, dirigent des activités centrées sur le partage d'applications, ils gèrent la participation des apprenants en distribuant la parole. Nécessite le téléchargement d'une application assez lourde. Voir [en ligne] sur : <http://www.interwise.com/>

¹⁴¹ Voir sur le site de l'UVA, [en ligne] sur : http://www.uva.org/laval_program.asp

Un conflit, rapporté par Moussa-Tessa, intervient rapidement au sujet des indemnités à payer aux tuteurs locaux du diplôme de Laval :

« Pour ma première cohorte (promotion), j'avais dix boursiers de l'Etat et deux en inscription libre (qui ont payé 500 US\$ pour le 1^{er} semestre). Il était convenu que les frais des tuteurs soient subventionnés par le programme VISAF ou l'UVA on ne sait pas, ils se sont entendus entre eux. Mais jamais on a vu un papier et il a fallu que cela éclate. Ils nous disaient que leurs ressources venaient compléter nos efforts. Mais non, rien. Au Niger les tuteurs étaient payés par les formations réseau Linux que j'organisais. Un mélange incroyable pour pouvoir les payer. En Mauritanie, c'est l'Etat qui a fini par payer les tuteurs. Au Sénégal les enseignants ont refusé de participer car ils demandaient l'application des tarifs syndicaux et ce n'était pas possible. Alors c'étaient des étudiants les tuteurs. Mais nous on leur a dit qu'on ne pouvait pas faire ça car pour faire une formation sérieuse il fallait des collègues. Les professeurs de Laval animaient et il était prévu que, dans le cadre du partenariat, une université principale du Sud devait prendre la relève. On a jamais compris pourquoi St Louis a été choisi, il y a eu des discussions chaudes là dessus. Car on savait que St Louis ne prendrait jamais la relève. Les tuteurs là bas sont des étudiants en maîtrise et en DEA ».

Au départ du programme en janvier 2004, 120 étudiants sont inscrits dans les cinq pays concernés. Un peu plus d'un tiers abandonne rapidement. Les résultats des examens du premier semestre (l'organisation en semestre fut une découverte pour les Africains) sont catastrophiques dans tous les centres. Au Niger ils ne sont que trois à le valider. Or, il était prévu de recruter une seconde « cohorte » à l'issue du 1^{er} semestre, en septembre 2004. Des relations tendues entre l'UVA Nairobi et l'Université Laval d'après Moussa-Tessa expliquent ce report. Les mauvais résultats y sont peut être également pour quelque chose.

D'après les vérifications que nous avons pu faire, en 2004, la faiblesse des bandes passantes au Niger, mais aussi en Mauritanie, n'avait pas permis une projection des cours, seul l'audio était accessible.

Toujours après enquête sur les terrains concernés, les résultats du premier semestre de la première « cohorte » (promotion) sont épouvantables : moins d'une quinzaine de reçus entre le Bénin, la Mauritanie et le Niger ; neuf sur quarante-quatre, soit à peine 20%, à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis.

S'en suivent des échanges paniqués entre la direction de l'UVA, la coopération canadienne (ACDI) qui subventionne l'opération et les centres. Que faire des étudiants qui n'ont pas validés le 1^{er} semestre ? Faut il recruter ou non une 2^{ème} « cohorte » ? Que faire des rares à avoir validé leurs examens ?

« On demandait mais que faut il dire aux étudiants ? Ils (*l'UVA Nairobi*) ont répondu on peut leur proposer une baisse des prix. Ces gens là ne pense qu'à l'argent. Mais pour convaincre quelqu'un il faut lui donner des arguments de taille, qu'il va s'engager dans une formation de quatre ans, qu'il devra faire des sacrifices mais qu'il sera capable de suivre et d'en tirer profit. Je me rappelle du père d'une des étudiants payantes. Il m'avait demandé c'est sérieux cette formation ? J'avais dit oui. Ils ont payé 500 dollars puis elle a abandonné. C'était l'un des moments les plus difficiles de mon existence. Et moi j'avais fait la promotion de la formation avec 500 000 CFA pris sur les bénéfices des formations pour lancer une campagne de publicité ! ».

Finalement la seconde promotion n'est pas recrutée, sa rentrée est repoussée en septembre 2005. Entre-temps, l'ACDI lance une évaluation¹⁴² :

« Quand les évaluateurs de l'ACDI sont venus on s'est bien amusé. Ils connaissaient les erreurs de l'UVA Nairobi.

¹⁴² Cette évaluation n'a pas été rendue publique

« Finalement ils ont renvoyé le responsable des programmes académiques francophones et ils ont eu l'idée de créer une antenne à Dakar. On a dit aux gens de l'ACDI, avec l'argent que vous avez mis, on aurait pu directement les inscrire à Laval ! ».

Le 24 juin 2005, *Le Soleil*, le principal quotidien sénégalais, titre l'un de ses articles : « Université virtuelle Africaine : sortie de la première promotion ».¹⁴³ Cette information sera reprise sur Internet par l'ensemble des sites d'information dédiés à l'Afrique. Le journal l'annonce à ses lecteurs :

« Les premiers diplômés de la première promotion d'étudiants en Sciences informatiques de l'Université Virtuelle Africaine (UVA) de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis ont reçu, avant-hier, leur parchemin. La sortie de la première promotion de l'UVA a été un moment haut en symboles dans l'Enseignement supérieur au Sénégal et en Afrique. La remise des diplômes survient au terme d'une formation de deux ans à 42 étudiants parmi les meilleurs, tous des pensionnaires de l'UGB sur un total de 160 étudiants de l'UVA. La cérémonie a été rehaussée par la présence de plusieurs personnalités académiques. Il y avait dans la salle de l'amphi de l'UGB Son Excellence l'ambassadrice du Canada au Sénégal, Louise Marchand, le recteur de l'UVA en Afrique, M. Kuzvinetsa, le représentant de l'université de Laval, Pierre Marchand ».

L'article précise que 11 des 42 étudiants de cette première « cuvée » sont des femmes et qu'une seconde phase va reprendre en septembre 2005. Le représentant de l'Université Laval et l'Ambassadrice du Canada au Sénégal témoignent de l'opportunité ainsi offerte aux Universités francophones de bénéficier d'une « technologie de pointe ». Le Recteur de l'UVA invite « à mettre en synergie toutes les compétences pour la réussite de cette première promotion historique à travers l'enseignement à distance, avec un programme de quatre années et l'obtention du Bac en Science informatique ».

¹⁴³ Article disponible [en ligne] dans la rubrique « revue de presse » du site Osiris : <http://www.osiris.sn/article1841.html>

L'auteur de l'article, cite également le coordonnateur de la formation à l'Université Gaston Berger :

« L'université de Saint-Louis a joué sa pleine partition en permettant d'atteindre des taux de succès avoisinant les 100 % à chaque examen. Pour lui, si aujourd'hui neuf certificats de premier cycle ont été délivrés, cela est dû essentiellement aux difficultés inhérentes à la première section au cours de laquelle les étudiants étaient perdus dans le système des crédits ».

La lecture de ce passage de l'article laisse perplexe : un taux de succès de 100%, neuf certificats de premier cycle ou bien 42 diplômes délivrés ?

Sachant que la formation de Laval a débuté en janvier 2004, sachant qu'effectivement seuls 9 étudiants ont validé le premier semestre, sachant que la formation s'est ensuite arrêtée et qu'elle reprend normalement en septembre 2005 ; quel est donc ce diplôme sanctionnant une « formation de deux ans » remis à « 42 étudiants parmi les meilleurs » ?

On pourrait attribuer au journaliste la responsabilité d'une confusion entre le nombre d'inscrits à un diplôme de deux ans et la certification du premier semestre pour neuf étudiants. On peut également s'interroger sur la sincérité de la communication de l'UVA, mais pas sur son efficacité. Le nigérien Galy le souligne : « l'Afrique est un continent de cérémonie. Il faut montrer qu'une étape est passée et qu'il est alors temps d'en aborder une autre. On peut s'appuyer là-dessus pour faire passer un message ». C'est exactement la tactique employée avec succès par l'UVA.

4.3.4. L'UVA, la découverte d'Internet

Un article du *Chronicle of higher education*¹⁴⁴ rapporte qu'en 2004, l'UVA se décide à abandonner son principe de diffusion vidéo-satellitaire de cours pour proposer ses contenus pédagogiques par l'intermédiaire d'Internet. L'article rappelle que les professeurs qui faisaient cours ne pouvaient voir leurs étudiants et que les séances de questions-réponses devaient souvent utiliser le téléphone.

Pour Peter Bateman (*manager of instructional technology and design*) de l'UVA, cité par l'article, l'absence d'interactivité handicape la qualité de l'éducation. La vidéo-diffusion ne permet pas « *un véritable enseignement et un vrai apprentissage* ». De plus dit-il :

« *le système coûte des dizaines de milliers de dollars pour chaque session et il génère des difficultés techniques qui obligent à annuler des cours. Le prix et les conditions de chaque diffusion doivent être négociés pour chaque session* ». ¹⁴⁵

L'UVA annonce donc son intention de changer le mode de diffusion de ses cours et compte installer un système VSAT¹⁴⁶ dans chacun de ses centres.

Chaque installation d'un équipement VSAT est estimé, selon les propos des responsables de l'UVA rapportés par le *Chronicle*, à 28 000 dollars (35 000 dans le budget transmis à la Banque Africaine de développement, voir plus loin), sans compter les coûts de la connexion.

¹⁴⁴ **The Chronicle of Higher Education**, *African Virtual U. Will Drop Broadcasts and Use the Internet*, Dan Carnavale , 18 juin 2004. Disponible [en ligne] (avec abonnement) sur :

<http://chronicle.com/prm/weekly/v50/i41/41a03101.htm>

¹⁴⁵ Magdallen Juma dans son étude de cas pour l'UNESCO (*op cit*) parle de 12 000 dollars par session de formation

¹⁴⁶ VSAT (Very Small Aperture Terminal). Antenne parabolique qui permet d'être connecté à Internet via des satellites. En Afrique il faut généralement des antennes de 2,4 ou 3,8 m de diamètre. Ce système est proposé par de grands opérateurs internationaux, généralement américains

Le passage à Internet par VSAT « *pendra plusieurs années* » précise les responsables de l'UVA au *Chronicle* et « *l'université ne sait pas encore combien cela coûtera exactement, quelques négociations sont toujours en cours, mais le prix sera d'un million de dollars pour l'équipement* ». Cependant, d'après cet article, les dirigeants espèrent, à la longue, économiser des millions de dollars.

L'équipement VSAT est prévu dans les 10 nouveaux centres UVA dont la création est permise par le don de la BAD (voir plus loin). En Afrique francophone, seuls les centres de Saint-Louis (Sénégal) et de Cotonou (Bénin), ce dernier grâce à l'utilisation de l'équipement du GDLN, en bénéficient. En Mauritanie, Burkina Faso, Niger, les connections Internet des centres UVA sont pris en charge par le budget des Universités d'accueil et/ou par l'autofinancement généré par les activités annexes des centres.

Pour Alex Twinomugisha, (*manager of information and communication technology for AVU*), cité dans l'article, avec l'utilisation d'Internet :

« du côté de l'UVA et des établissements associés, ceci signifie que nous pouvons, en plus d'améliorer l'apprentissage pour les étudiants, améliorer la communication et la collaboration, qui sont les clés du système d'apprentissage. Le système permettra aux professeurs du monde entier qui enseignent pour l'UVA de communiquer entre eux et d'échanger des idées au sujet de l'instruction en ligne ».

Sept ans après sa création, l'UVA découvre Internet, son potentiel, et se remet à rêver. Mais, les coûts engendrés par le choix d'un tel système viennent rappeler la réalité.

Du 22 au 25 mars 2004, la direction de l'UVA réunit à Kigali (Rwanda) ses responsables de centres en Afrique.¹⁴⁷ Ce document est passionnant à plus d'un titre. Les échanges entre les « *learning center manager* » (la dénomination instaurée par Baranshamaje est toujours en vigueur) et les dirigeants de l'UVA montrent, parfois jusqu'à l'absurde, le décalage entre les acteurs de terrain et les responsables d'un projet qui n'ont pas les moyens de leurs ambitions.

Avant une présentation de « M-Learning » (M pour mobile, le e-learning sur Palm Pilot ou autres assistants personnels du même genre) qui laisse dubitatif plus d'un africain, le Recteur de l'UVA, Kuzvinetsa Peter Dzvimbo, rappelle les objectifs de son organisme. Il s'agit de « *créer un modèle de gouvernance, un business plan, pour l'UVA qui est à 80% institutionnel* », c'est à dire basé essentiellement sur un public universitaire. Pour son Recteur, l'UVA est confrontée à un dilemme :

« sans baisse du coût des connexions les programmes de l'UVA resteront trop cher et sans connexion à plus haut débit, l'UVA ne pourra atteindre ses objectifs éducatifs ».

L'essentiel de la réunion tourne donc, jusqu'à l'obsession, autour des problèmes de financement : il faut faire davantage de marketing pour attirer plus de public ; il faut absolument renégocier le coût trop élevé de la connectivité.

D'après le compte-rendu de la réunion, à aucun moment une discussion ne s'engage sur la pédagogie, le contenu des cours, les modalités d'apprentissage. Si les programmes sont abordés c'est uniquement sous l'angle des implications du choix de leur format. Programmes courts ou diplômes longs ? Lesquels sont susceptibles de toucher le plus large public, de se vendre le mieux et de dégager le plus de bénéfices ?

¹⁴⁷ Souci de transparence ? Document sur une zone réservée mais mal protégée et quand même accessible par Google ? Ousmane Moussa Tessa nous dira qu'il a plusieurs fois réclamé ce compte rendu et qu'il ne l'a jamais obtenu. Il est disponible [en ligne] sur : <http://www.avu.org/downloads/Report.pdf> ou à partir de : <http://www.avu.org/display.cfm>
Quand on essaye de le trouver à partir de la page d'accueil du site de l'UVA, aucun lien ne le signale

La direction de l'UVA recommande de privilégier les programmes courts qui « *donnent de bonnes rentrées (financières), suffisantes pour couvrir les coûts et qui doivent être encouragés* ». Autre solution pour diminuer les charges, suggérée par les responsables de l'UVA : « *employer des moniteurs à temps partiel pour réduire leurs coûts de 10%* ».

Après les présentations des envoyés de Microsoft et de Hewlett Packard, l'exposé de la responsable du marketing provoquent de vives réactions. Aissata Sow explique qu'elle souhaite « *établir une perception internationale favorable de l'UVA qui attirera les inscriptions d'étudiants* ». Comment ? En mettant en œuvre un « *marketing agressif, similaire à celui d'une boisson célèbre* ». Le coca cola ? Non, le champagne ! Ousmane Moussa Tessa, qui participe à cette réunion, en est encore tout retourné :

« Le marketing du champagne ! On était choqué On était atterré. On leur a tous dit, vous savez ce qu'on gagne comme argent ! Pour nous l'éducation ce n'est pas ça. Si vous estimez que c'est le cas... Ce n'est que pour l'argent que vous faites ça... ».

La bibliothèque virtuelle est également présentée. Elle met à disposition des étudiants de l'UVA, 400 revues en texte intégral (abonnement à l'éditeur Elviesier), 800 « livres sous format électronique », les documents et rapports de la Banque mondiale. Deux problèmes se posent pour Pauline Ngimwa, la responsable, tout est en anglais ; il faut donc conclure des partenariats similaires avec le monde francophone et la bibliothèque est « *sous utilisée par les étudiants* ». Elle n'explique pas pourquoi, mentionnant juste que le portail d'accès à ces ressources n'est pas très « *convivial* ».

La plus importante partie des discussions tourne autour des frais de connexion. Comment les faire baisser ? Comment (re)négocier les coûts d'installation des antennes VSAT et le débit nécessaire ? La réunion crée un groupe de travail, chargé d'étudier ces problèmes.

Le contrat de l'UVA avec son fournisseur de connexion satellitaire par VSAT, la société américaine NetSat express, facture le kilo octet « en montée » à 5,1 US \$ et « en descente » à 4 US \$. Sommes auxquelles il faut rajouter 350 US \$ de redevance mensuelle.

Imaginons une connexion à Internet de 512 K/b en descente et de 256 K/b en montée, considérée comme de bonne qualité en Afrique, cela représente un montant de 3700 US \$ (3000 euros) par mois.¹⁴⁸ Le prix explique qu'aucun centre de l'UVA, quand il est équipé d'une VSAT ne puisse bénéficier de ce débit. L'objectif de l'UVA est d'arriver à un coût de 2,5 US\$ par k/b. Dans sa synthèse de la réunion, le Recteur Dzvimbo assure qu'il s'agit là du principal problème à régler.

Il précise également qu'une enquête est en cours pour connaître la « *demande du marché* » car l'UVA doit « *proposer des programmes qui répondent aux besoins des institutions africaines ainsi qu'à ceux du secteur économique, public comme privé* ».

Ousmane Moussa Tessa revient sur cette réunion de Kigali :

« La grande question sur laquelle on s'est étendue c'est toujours la même : l'argent. Et on leur disait mais donnez nous un modèle type de fonctionnement d'un centre. Dites quels sont les investissements qu'il faut faire, en terme de compétences humaines, d'équipements pour que les centres puissent faire face aux fonctionnements et à terme s'autofinancer. Ils en étaient incapables ! Les « actionnaires » ont demandé à Peter Dzvimbo de mettre en place un business plan. Eux qui insistaient sur les retours sur investissements étaient incapables de dire voilà l'investissement, voilà la période au bout de laquelle les centres devraient être autonomes. Leur unique obsession c'était le coût de la bande passante.

¹⁴⁸ A titre de comparaison, le campus numérique francophone de l'AUF à Ouagadougou possède une ligne spécialisée Internet, auprès de l'opérateur de telecom national, de 512 k/b en montée et en descente pour 1250 euros par mois

Comment faire baisser la facture des VSAT ? Ils étaient tellement angoissés par ça ! Voilà comment le modèle s'écroulait ! ».

Le choix du système VSAT est une constante de l'UVA depuis ses débuts. Bonjwo dans une interview d'avril 2005 au site Afrik.com déjà citée, le justifie ainsi en réponse à une question du journaliste lui demandant si la fibre optique ne serait pas une solution plus intéressante :

« La fibre optique via le câble sous-marin n'est pas une solution souhaitable puisque les connections internes posent problème. Il est en effet difficile de raccorder le reste du territoire à la côte ».

C'est pourtant grâce au câble sous-marin SAT 3 (qui relie l'Europe à l'Afrique) que le Sénégal est désormais le pays bénéficiant de la meilleure bande passante en Afrique sub-saharienne (hors Afrique du Sud). C'est ce câble qui permet à des opérateurs de télécommunication locaux de proposer leurs services sur l'Afrique. Un pays comme le Bénin a ainsi pu relier à haut débit sa côte avec le nord du pays et la fibre optique continue de remonter jusqu'au Niger. Elle relie déjà le Sénégal au Mali et au Burkina Faso. La fibre optique est un outil de désenclavement et d'aménagement du territoire, les opérateurs nationaux en profitent pour améliorer leurs services et baisser le prix de l'Internet. C'est une véritable connectivité directe entre les pays du continent africain qui permettra d'éliminer la dépendance actuelle à l'égard des exploitants étrangers et qui favorisera la croissance d'opérateurs régionaux. L'Agence universitaire de la Francophonie, pour ses campus numériques, a fait le choix du partenariat avec ces opérateurs nationaux (public ou privé). La bande passante de ses infrastructures est bien supérieure à celle des centres UVA et son coût beaucoup moins élevé.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Voir tableau des bandes passantes et de leurs coûts dans les campus numériques de l'AUF en annexe 1

4.3.5. L'UVA, un epsilon francophone ?

Si on en croit la Banque mondiale, 9000 étudiants se sont inscrits aux programmes de l'UVA durant la phase test de 1997 à 1999. Au cours de ces deux années « d'évaluation du concept », 19 centres UVA sont ouverts dans 15 pays africains.

De 1999 à 2002, le nombre de centres passe de 19 à 34 et le total d'étudiants inscrits de 9000 à 23 ou 24 000 en juin 2001, d'après les chiffres les plus souvent communiqués par l'UVA et la Banque. Bizarrement, ce chiffre de 23 ou 24 000 « inscrits » où « ayant suivi les cours » restera celui officiellement cité jusqu'à la fin 2004¹⁵⁰ dans tous les textes de la Banque mondiale et de l'UVA.

Il est repris, sans analyse ni remise en question, par la quasi totalité des observateurs, universitaires comme journalistes ou bailleurs de fonds.

Ces chiffres sont cependant susceptibles de s'apparenter davantage à une entreprise de communication, de marketing, plus que de bilan statistique. Si on les prend tel quel en compte, cela signifie qu'entre 1999 et 2001, pendant que le nombre de centres augmente de 79 %, le nombre d'étudiants progresse de 167 %.

Le scepticisme quant à la réalité de ces chiffres est renforcé par les déclarations de plusieurs responsables de l'UVA, dont celles de Jacques Bonjawo. Ce dernier annonce, lors d'une interview sur un site africain¹⁵¹ en avril 2003 :

« Pendant sa phase pilote (1997-2000), l'UVA a accueilli près de 23 000 étudiants. La phase opérationnelle qui a démarré fin 2000 et qui continue aujourd'hui a déjà reçu plus de 25 500 étudiants, soit donc au total près de 50 000 étudiants depuis le lancement de l'institution ».

¹⁵⁰ Ce chiffre figure toujours sur le site [en ligne] de l'UVA : <http://www.avu.org/history.asp>

¹⁵¹ **Grioo.com**, *op cit*

Du jour au lendemain, les chiffres font plus que doubler. Ce chiffre, comme les autres auparavant, est repris sans vérification par les journalistes. En avril 2003 toujours, lors d'une interview au site Afrik.com,¹⁵² Aissatou Sow, directrice des opérations de l'UVA, déclare qu'entre 1999 et 2002, l'UVA « a formé près de 23 000 étudiants, dont 40% de femmes ».

Dans « Construire les sociétés du savoir », en 2002, la Banque mondiale indique que l'UVA a dispensé « 3500 heures de cours et plus de 24 000 étudiants se sont inscrits aux cours semestriels dispensés par l'UVA. Il ressort des rapports sur la phase pilote que celle-ci a enregistré des résultats académiques satisfaisants et un taux d'abandon scolaire faible, estimé à 15% environ ».

Neil Butcher, dans un rapport publié en mai 2004 par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA),¹⁵³ reprend ce chiffre de 15% de taux d'abandon des étudiants de l'UVA. Il souligne que c'est un faible pourcentage pour un programme d'enseignement à distance, ce qui est exact ; mais il précise également qu'il ne s'agit que d'une estimation car écrit-il, « aucune évaluation formelle n'a encore été faite ». La Banque mondiale est d'habitude plus pointilleuse avec les chiffres et plus exigeante quant aux résultats de ses investissements.

L'indication apportée dans « Construire les sociétés du savoir », reprise dans le rapport de Butcher est l'une des très rares informations disponibles sur un éventuel taux de réussite chez les étudiants de l'UVA. Il ne correspond pas du tout à celui du seul diplôme proposé par l'UVA en Afrique francophone, celui de l'Université Laval (voir plus haut en 4.3.3.).

Admettons le chiffre de près de 50 000 étudiants inscrits en sept années d'existence de l'UVA.

¹⁵² **Afrik.com**, *Université Virtuelle Africaine : résoluement réelle*, disponible [en ligne] sur :

<http://www.afrik.com/article5979.html>

¹⁵³ **ADEA**, *L'infrastructure technologique et l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation en Afrique : Vue générale*, par Butcher Neil, 2004. Disponible [en ligne] sur :

http://www.adeanet.org/publications/docs/ICT_fre.pdf

Cela correspond à un peu plus de 7000 étudiants par an. D'après l'Institut de la Statistique de l'UNESCO,¹⁵⁴ il y avait, en 2002-2003, 1 500 000 étudiants du supérieur dans 26 des 49 pays d'Afrique sub-saharienne (y compris l'Afrique du Sud). Les « inscrits » de l'UVA représentent donc moins de 0,5% de ce total. Si l'on rajoute les chiffres des pays non pris en compte par l'étude de l'UNESCO, mais pourtant cités par l'Institution, notamment les 950 000 du Nigeria,¹⁵⁵ et les près de 50 000 du Sénégal, le pourcentage de l'UVA devient infinitésimal. Et si l'on ne retient que les « inscrits » francophones de l'UVA, le chiffre tend vers epsilon. Pour un concept qui entendait « créer la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique de l'Afrique », le bilan est extrêmement faible et ne correspond aucunement aux objectifs de départ. La communication actuelle des responsables de l'UVA perpétue pourtant cet objectif et le chiffre de 50 000 sert à signifier qu'il est atteint ou en voie de l'être. Replacé dans son contexte continental, il ne signifie pourtant rien d'autre que pas grand chose.

Malgré tout, Bonjawo insiste toujours sur le fait que l'UVA est destinée à :

« Accroître de façon importante l'accès de la jeunesse africaine aux meilleures ressources académiques d'Afrique et du monde, grâce à des technologies modernes [...] Augmenter substantiellement et équitablement l'accès à l'enseignement et à la formation en touchant un plus grand nombre d'étudiants, particulièrement les femmes ».¹⁵⁶

Ce chiffre de 50 000 comprend à la fois la partie anglophone et la partie francophone de l'UVA. Aucune indication n'a jamais été fournie par l'institution qui permettrait de différencier les chiffres « d'inscrits » dans les deux parties de l'Afrique.

¹⁵⁴ UNESCO, Institut de la Statistique, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005* (les chiffres pris en compte dans l'étude sont ceux de l'année 2002-2003), Paris 2005. Disponible [en ligne] sur : http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=6100_201&ID2=DO_TOPIC

¹⁵⁵ UNESCO, *op cit*

¹⁵⁶ Grioo.com, *op cit*

L'argument que l'enseignement à distance peut résoudre les problèmes de massification, d'accès généralisé à l'enseignement supérieur, figure désormais en Afrique dans le discours de bon nombre de responsables politiques. La communication en ce sens de l'UVA y contribue mais ses résultats n'ont jamais démontré la validité de cette hypothèse.

Dans les bilans de l'UVA, étudiants « inscrits » ne signifie pas « formés », pas plus que « diplômés ». Quand en avril 2003, le journaliste de Grioo.com, un peu plus curieux que ses confrères, demande à Jacques Bonjawo « Quelle proportion d'entre eux a pu être diplômée ou acquérir le label UVA ? », ce dernier, pourtant Président du conseil d'administration et qui sait citer des chiffres de fréquentation extrêmement précis, répond prudemment :

« Quant aux statistiques sur le nombre de diplômés, nous sommes précisément en train de les établir en collaboration avec les institutions partenaires et rendrons ces chiffres public dès que ce travail est bouclé ».

Ces chiffres sont toujours attendus.

4.3.6. L'UVA, ses financements, son appétence politique et institutionnelle

Dans un document de février 2003, déjà cité, la Banque mondiale a une curieuse façon de réécrire l'histoire.¹⁵⁷

« Une insuffisance majeure du projet pilote était qu'il n'était pas financièrement viable. Il dépendait trop du financement des donateurs et des subventions du secteur privé qui ne pouvaient pas durer indéfiniment. Étant principalement une institution ayant une mission de bien public, il était difficile de sevrer l'UVA de l'appui de la Banque mondiale et de l'établir comme une organisation financièrement indépendante.

¹⁵⁷: Parakash Sidadhartha, *op cit*

Finalement, il fut décidé de déplacer le siège de l'UVA de Washington DC à Nairobi, Kenya, où elle fonctionnerait comme une ONG indépendante. Aujourd'hui, l'UVA a commencé à mobiliser des fonds à partir des frais facturés pour les cours et des bourses d'études accordées par les universités locales et les gouvernements. Cela a permis à chacun des centres de formation d'être financièrement autonome. Le personnel est payé sur les revenus localement générés. L'UVA paye seulement pour l'élaboration du contenu des cours, dont les coûts seront également transférés aux centres avec le temps ».

Le projet pilote est justement censé faire la preuve que le développement de l'UVA ne doit pas dépendre des « donateurs et des subventions ». Quant aux bourses accordées par les « universités locales et les gouvernements » évoquées dans ce texte, qu'est-ce donc d'autre que de l'argent public dont l'Afrique est particulièrement dépourvue ? Les gouvernements africains doivent payer pour inscrire leurs jeunes à l'UVA comme cela a été le cas au Niger pour le diplôme de l'Université Laval ou bien participer au paiement des heures d'encadrement des enseignants comme le gouvernement mauritanien a dû le faire, toujours pour le diplôme de Laval.

Enfin subordonner la continuation du soutien de la Banque à un souci du « bien public » sonne plus « politiquement correct » qu'orientation stratégique de politique éducative de la part de l'institution internationale (voir la 2^{ème} partie du mémoire).

L'UVA continue bel et bien de dépendre du « financement des donateurs ». La Banque mondiale, dans une fiche de synthèse¹⁵⁸ présentant l'état du projet en 2004, détaille le budget de l'institution pour cette année là. Ce budget se monte à 9,5 M\$, dont 2 M\$ de dons de la Banque ; le solde provenant des contributions d'autres partenaires. Dans cette fiche, la Banque annonce la fin de son soutien financier au projet pour 2004. La BAD, Banque Africaine de Développement, prendra la suite pour près de 8 M\$ en novembre de la même année.

¹⁵⁸ **World Bank**, *Developpement grant facility*, 2004. Disponible [en ligne] sur : <http://wbln0018.worldbank.org/dgf/dgf.nsf/0/47222b2bc3e5a77e85256d9b005d57a2?OpenDocument>

Pourtant, sur son site (juin 2005), dans sa version en langue française, la Banque, quand elle présente l'UVA, mentionne :

« Conçue au départ comme un projet de la Banque Mondiale, l'UVA s'est aujourd'hui transformée en une organisation intergouvernementale indépendante dont le siège est à Nairobi au Kenya. Elle comporte 34 centres d'étude, répartis dans 17 pays africains. La Banque Mondiale continue d'être son principal bailleur de fonds avec un engagement financier de 13 millions de dollars sur une période de 3 ans ». ¹⁵⁹

En novembre 2004, la Banque Africaine de Développement accorde un don de 7,66 millions de dollars US à l'UVA. Le rapport d'évaluation qui détermine l'attribution de ce don précise la structure du budget de l'UVA pour les trois années à venir :

Tableau n°5 : Répartition des financements des bailleurs de fonds en faveur de l'UVA pour la période 2004-2007 (en millions de dollars US)

Source	Allocation totale	Destination des fonds
Banque mondiale	4, 614	Fonctionnement et FG
ACDI – Général	7, 173	Projet
ACDI - Programme francophone	1, 742	Projet
USAID	2, 160	Projet
FAD *	6, 933	Projet
DfiD **	1, 740	Fonctionnement et FG
TOTAL	24, 422	

FAD : Fonds Africain de Développement de la BAD

DfiD : Coopération internationale britannique (fonds confiés à la Banque mondiale)

Source : Banque Africaine de développement, 2004

¹⁵⁹ **Banque mondiale**, site Internet 2005 [en ligne] sur : <http://www.banquemondiale.org/EXT/French.nsf/DocbyUnid/07BF4FC9AABEEA8E85256F00005030AD?Opendocument>

Ce tableau n'indique rien des fonds récoltés grâce aux frais d'inscription des étudiants qui couvriraient, selon Jacques Bonjawo, 50% des frais de fonctionnement de l'UVA. Le Président du Conseil d'administration, un an avant l'attribution du don de la BAD, soulignait que le business plan de l'UVA prévoyait « l'autofinancement d'ici à l'an 2007 »¹⁶⁰. L'UVA en est loin.

En avril 2003, Susan Whelan, ministre de la coopération internationale du Canada, annonce que l'Agence canadienne de développement international (ACDI) va verser une contribution de douze millions de dollars canadiens¹⁶¹ à l'UVA, répartis sur les cinq années suivantes. Deux de ses douze millions de dollars serviront au projet VISAF (voir plus haut). Pour le ministre canadien :

« Avec le soutien du Canada et d'autres donateurs et partenaires, l'UVA prévoit pratiquement de doubler le nombre de centres d'apprentissage du réseau panafricain d'ici 2007. Au moins un centre sera établi dans chaque pays d'Afrique subsaharienne, ce qui favorisera l'accès à des ressources de calibre mondial et permettra à un plus grand nombre d'Africains compétents de bénéficier d'une éducation permanente de qualité ».¹⁶²

Pour le Canada, ce soutien s'inscrit dans le cadre des engagements des grands Etats occidentaux à soutenir l'Afrique. L'ACDI le précise :

« Le Secrétariat du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (*NEPAD dans sa traduction en français*) — une initiative dirigée par les Africains visant à renouveler les activités de développement en Afrique — estime d'ailleurs que l'UVA est un partenaire important dans la mise en valeur du potentiel africain.

¹⁶⁰ **Grioo.com**, *op cit*

¹⁶¹ Soit un peu plus de 9,7 millions de dollars US

¹⁶² **Agence canadienne de développement international** (ACDI). Document disponible [en ligne] sur le site de l'ACDI : http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/0/2FE487EB26D1548B85256D090070219D?OpenDocument

Le Canada a soutenu le NPDA en menant l'élaboration du Plan d'action du G8 pour l'Afrique, qui a été rendu public en juin 2002 à Kananaskis, et en créant le Fonds canadien pour l'Afrique. Les travaux de l'UVA sont en droite ligne avec plusieurs engagements figurant dans le Plan d'action du G8 pour l'Afrique ». ¹⁶³

Ce lien avec le NEPAD traduit un « entrisme » efficace et permanent de l'UVA auprès des grands organismes internationaux, avec, il est vrai, l'aide de l'un d'eux et pas le moindre. A défaut de légitimité académique, à défaut d'une demande émanant des établissements africains, à défaut d'une mobilisation des enseignants en sa faveur, l'UVA s'attache avec succès à parfaire son affichage politique et institutionnel. L'UVA est ainsi l'archétype d'un projet « *top-down* ». C'est l'une de ses constantes principales depuis ses débuts : passer « par le haut », par les chefs d'Etat, les ministres, les Recteurs, pour s'imposer au terrain et légitimer son action.

En juin 2002, le soutien affiché du NEPAD ¹⁶⁴ à l'UVA est une conséquence efficace de cette stratégie :

« Le NEPAD appuie l'Université virtuelle africaine (UVA) tant pour veiller à ce que cette activité soit adaptée aux besoins de l'Afrique et bénéficie d'un soutien politique au niveau le plus élevé que pour attirer le soutien des bailleurs pour son développement ».

Ce soutien sera donc ensuite repris par le G8, à Kananaskis (Canada) en 2002, puis à Evian en 2003. ¹⁶⁵ En août 2004, le NEPAD lance une nouvelle initiative intitulée « e-Ecoles » ¹⁶⁶ qui doit :

¹⁶³ **ACDI**, *op cit*

¹⁶⁴ **NEPAD**, *Initiative relative au développement des ressources – Education*, juin 2002. Disponible [en ligne] sur le site : <http://www.parlanepad.org/fr/>

¹⁶⁵ Déclaration sur l'Afrique du Sommet d'Evian disponible [en ligne] sur : http://www.g8.fr/evian/francais/navigation/actualites/les_dernieres_actualites/plan_d_action_pour_l_a_frique_du_g8_-_rapport_de_mise_en_oeuvre_des_representants_personnels_pour_l_afrique.html

¹⁶⁶ Description de l'initiative disponible [en ligne] sur le site du NEPAD : <http://www.parlanepad.org/fr/Rapport.htm>

« aboutir à un processus stable et durable grâce auquel les jeunes Africains termineront leurs études primaires et secondaires munis de compétences qui leur permettront de fonctionner sur un pied d'égalité dans l'économie basée sur le savoir et la société de l'information qui s'imposeront au 21ème siècle ».

Ce processus implique un fort équipement des écoles, notamment :

« l'installation des matériels NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) dans les écoles, accompagnés des logiciels qui y sont associés ; la formation des enseignants avant l'emploi et en cours d'emploi à l'utilisation de ces technologies en vue de transmettre aux apprenants des compétences en TIC et aussi de faciliter la préparation et l'exploitation des matériels d'enseignement relatifs à toutes les autres matières ; l'emploi des TIC dans l'élaboration des matériels d'enseignement appropriés et leur disponibilité aux écoles et aux enseignants ».

Pour ce faire, il faut pouvoir connecter les écoles d'Afrique et donc prévoir :

« la mise en place d'un réseau de satellites à l'échelle de tout le continent qui connectera les écoles à Internet ainsi qu'à des points à l'intérieur de chaque pays, à partir desquels des contenus éducatifs seront communiqués aux écoles de façon continue ».

La mise en œuvre du projet doit s'étaler sur dix ans (cinq ans pour la composante école secondaire). Le NEPAD reconnaît que ce calendrier est « ambitieux » mais, il est « considéré comme étant la cible minimum pour le continent ».

La propension des dirigeants africains, ou de ceux qui s'estiment leurs porte-parole, à concevoir des « éléphants blancs », des projets trop emphatiques pour être réalistes, est parfois étonnante, sinon navrante et il n'est pas certain que cela fasse rêver les peuples d'Afrique.

Un réseau de satellites qui reliera les écoles du continent africain ! Certains Chef d'Etat eux-mêmes finissent par douter. Ainsi le Président Abdoulaye Wade du Sénégal pique un coup de sang en juin 2005 et demande carrément la fermeture du secrétariat du NEPAD (situé en Afrique du Sud) qui, selon lui, « a dépensé des millions de dollars pour rien ».¹⁶⁷

Quoiqu'il en soit, le NEPAD confie à l'UVA le soin de former en TIC les enseignants du secondaire pour le projet « e-Ecoles ». Ceci aura des conséquences, on le verra, sur le don que la BAD fera à l'UVA.

L'UVA continue par ailleurs son offensive tout azimut pour conclure des partenariats et augmenter ainsi sa visibilité et son influence.

Le 18 juin 2003, à la veille de la fête de la Francophonie et en présence d'Abdou Diouf, Secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Université virtuelle Africaine et l'Agence universitaire de la Francophonie signent une convention de partenariat.¹⁶⁸

Le budget de l'AUF est faiblement abondé par le Canada, l'institution a peu de relations avec l'ACDI (qui finance l'UVA) alors que son siège social est pourtant à Montréal et ressent sans doute le besoin d'être considéré comme un interlocuteur valable par la Banque mondiale. C'est ce qui est susceptible d'expliquer la signature de cette convention. Lors de la cérémonie de signature, Jacques Bonjawo précise que l'UVA utilisera son système Internet et satellitaire pour :

« dispenser des cours dans les institutions de l'AUF. L'UVA, quant à elle, va profiter de l'expertise, de l'expérience et de la notoriété de l'Agence dans les pays d'Afrique francophone dans lesquels elle est très bien implantée ».

¹⁶⁷ **Radio France International** (RFI), journal Afrique du 18 juin 2005

¹⁶⁸ **Agence universitaire de la Francophonie** (AUF), rubrique "Actualités" de son site institutionnel, disponible [en ligne] sur : <http://www.auf.org/actualites/actualite.html?id=1480>

Cette convention prévoit notamment, selon les informations communiquées sur le site de l'AUF, de :

« développer le volet francophone de la bibliothèque de l'UVA ; renforcer les centres d'excellence de l'UVA ; augmenter les capacités de l'UVA en matière de conception et de diffusion des programmes, de contrôle de qualité, d'évaluation, d'accréditation et de certification ; encourager les établissements membres de l'AUF à accueillir des centres de formation de l'UVA ».

Au moment de la signature de la convention, l'AUF propose vingt-quatre formations à distance diplômantes, notamment en Afrique francophone ; l'UVA une seule. Les 16 campus numériques francophones de l'AUF proposent leurs services dans 14 pays d'Afrique francophone, l'UVA y compte cinq centres. L'apport de l'UVA à ce partenariat n'est pas vraiment explicité sur le site de l'AUF. En revanche, Jacques Bonjawo, en fin communicateur, se saisit de l'opportunité. Déjà, dans une interview au site Afrik.com, le 17 mars 2004, le journaliste de la publication lui fait constater que les pays francophones sont faiblement représentés au sein de l'UVA et demande à Bonjawo s'il prévoit un « regain d'intérêt » pour l'UVA dans cette partie de l'Afrique. Bonjawo répond :

« Nous avons effectivement l'impression que les pays francophones étaient des laissés-pour-compte dans l'aventure de l'UVA. Nous prévoyons par conséquent une présence plus accrue, dans cette partie de l'Afrique, en nous appuyant sur le réseau de l'AUF ».

La première phrase de Bonjawo est ambiguë. Sur qui exactement rejette-t-il la responsabilité de considérer les pays francophones d'Afrique pour des « laissés-pour-compte » de l'UVA ? Tout de suite après la signature de l'accord avec l'AUF, il enchaîne les interviews sur les sites d'information à destination de l'Afrique et transforme les centres UVA en « campus numériques ». Comment faire pour créer une structure de l'UVA ?

« Il suffit de mettre en place un campus numérique. C'est tout simplement une salle qui dispose d'au moins 20 ordinateurs où les étudiants peuvent suivre des cours par vidéoconférence. [...] Nous espérons, en collaboration avec la Banque Mondiale, donner aux pays qui souhaitent mettre en place des campus numériques les moyens d'y parvenir. Un prêt dédié pourrait leur être accordé pour réaliser leur projet ». ¹⁶⁹

On notera le glissement sémantique et la confusion volontairement établie : les centres de l'UVA deviennent des « campus numériques », appellation et concept de l'AUF pour ses propres infrastructures, qui seront désormais installés en Afrique avec l'aide de la Banque mondiale. La machine à communiquer tourne à plein régime.

4.4. Une nouvelle orientation fin 2004 : le soutien à l'EPT

4.4.1. L'évaluation de la BAD

En novembre 2004, la Banque africaine de développement (BAD) annonce qu'elle accorde un don de 7,66 millions de dollars (6,37 millions d'euros) à l'UVA. ¹⁷⁰ Ce prêt, comme le mentionne le rapport d'évaluation sur lequel se base l'accord de la BAD, est :

« préparé en étroite collaboration avec la communauté des bailleurs de fonds, notamment la Banque mondiale, la coopération canadienne et la coopération australienne. Le partage actuel de responsabilité entre les bailleurs de fonds et l'UVA est tel que la Banque mondiale et l'ACDI apportent les fonds pour financer les frais généraux, outre qu'ils assurent le financement spécifique du projet ».

¹⁶⁹ **Afrik.com**, *interview du 26 juin 2003*, disponible [en ligne] sur :

<http://www.afrik.com/article6263.html>

¹⁷⁰ **Banque Africaine de Développement** : <http://www.afdb.org/>

Le rapport d'évaluation du projet UVA est disponible [en ligne] sur :

www.afdb.org/pls/portal/url/ITEM/F5CB12DEB6F2A14EE030A8C0668C419D

Voilà, rappelée par la BAD, la réalité de l'autonomie de l'UVA. Dans la continuité du soutien de la Banque mondiale, la BAD décide de :

« renforcer les capacités de l'Université virtuelle africaine (UVA) et un réseau d'institutions coordonné par l'UVA en vue d'offrir et gérer un enseignement de qualité assisté par les TIC et des opportunités de formation dans un certain nombre de pays africains ».

Si on en croit ce rapport d'évaluation, les Universités dans lesquelles sont installées les centres de l'UVA sont désormais « coordonnées » par elle. Le don de la BAD va permettre de financer quatre types d'activités :

- La création de 10 nouveaux centres de l'UVA en Afrique de l'Est et Australe, au sein des institutions universitaires partenaires du « secteur public ». La BAD définit ces centres comme dédiés à « l'enseignement libre, à distance et électronique (ODEL) ». Les centres seront implantés dans 7 pays anglophones, 2 francophones et 1 lusophone : Djibouti, Ethiopie, Kenya, Madagascar, Mozambique, Ouganda, Tanzanie, Zambie, Zimbabwe et si la situation politique le permet, en Somalie.
- L'élaboration d'un programme de « 52 modules » à l'intention des enseignants du secondaire pour les former à l'usage et l'intégration des TIC dans l'enseignement.
- L'intégration de la problématique hommes-femmes dans les activités de l'UVA.
- Le soutien à la gestion du projet.

La BAD inscrit son soutien dans le cadre d'un appui au NEPAD et à l'atteinte de l'objectif de l'Education pour tous (EPT). Il convient d'aider l'UVA à soutenir les systèmes éducatifs car :

« Les pouvoirs publics en Afrique sub-saharienne n'ont pas été en mesure de relever judicieusement le défi de mettre l'éducation à la portée de tous, principalement à cause des contraintes de financement et des systèmes traditionnels d'enseignement ».

Comme la Banque mondiale dans « Construire les sociétés du savoir », la BAD glisse allusivement sur les « contraintes de financement » pour souligner que les problèmes de pénurie d'enseignants en Afrique sub-saharienne risquent de compromettre la réalisation de l'objectif de l'EPT et des Objectifs du développement du millénaire. Cette carence est due, pour la BAD, à la fois aux « tensions que subissent les budgets alloués au secteur de l'éducation et qui empêchent la création de nouvelles écoles normales d'instituteurs en vue de satisfaire la demande » et à la pandémie du SIDA.

Les modèles classiques d'éducation ne « suffisent plus » écrit la BAD et il faut donc introduire de nouvelles méthodes :

« La formation des enseignants grâce aux modèles et canaux conventionnels doit être revue et modifiée afin d'y intégrer les modèles de formation initiale et de perfectionnement libre, à distance et électronique plus performants et plus durables. Par conséquent, la formation rigoureuse d'enseignants compétents et en nombre suffisant est une condition essentielle à l'amélioration des performances des enseignants, ainsi qu'au relèvement de la qualité de l'éducation et à la meilleure réalisation des objectifs socio-politiques. Cela suppose, entre autres, l'utilisation des TIC modernes dans la formation des enseignants. Il va sans dire que les TIC ont le potentiel nécessaire pour favoriser l'accès à une éducation et à une formation peu coûteuses, fiable, déterminées par la demande, pertinentes et adaptées dans tous nos pays et à des conditions plus flexibles ».

Le registre de l'affirmation incantatoire est une nouvelle fois employé mais replacé dans le contexte de l'EPT :

« Dans le projet proposé, l'UVA vise les cinq problèmes principaux auxquels l'éducation est confrontée en Afrique : a) l'accès à l'éducation ; b) la capacité institutionnelle en matière d'enseignement à distance et d'éducation assistée par les TIC ; c) mauvaise connexion Internet des établissements scolaires africains ;

d) pénurie d'enseignants au niveau de l'enseignement secondaire ; et e) inégalité entre les hommes et les femmes dans l'éducation. Le projet proposé est en faveur de l'utilisation des TIC afin d'améliorer l'accès des étudiants africains qualifiés à l'enseignement supérieur et aux opportunités d'emploi, faciliter l'accès aux ressources didactiques mondiales grâce à l'amélioration de la connectivité des institutions académiques africaines, [...] offrir des opportunités de formation aux étudiants de sexe féminin qualifiés, mais économiquement démunis et aider les gouvernements à former des enseignants du niveau de l'enseignement secondaire et pour ce niveau d'enseignement ».

Grâce au don de la BAD, les 10 nouveaux centres UVA seront équipés d'un système de réception d'Internet par VSAT avec une bande passante de « 32 kilo-octets en amont (*ie en émission*) et 64 mégaoctets en aval (*ie en réception*) ». Il s'agit de la connectivité minimale fournie par les opérateurs de VSAT.

Des contraintes de coûts (voir la réunion de Kigali plus haut) ont vraisemblablement imposé le choix de cette bande passante minimum. Pourtant, les centres UVA devront non seulement s'en contenter mais également la mettre à disposition des Universités partenaires. En effet, il est envisagé d'après le rapport dévaluation de la BAD, que « d'autres Universités seront connectées à ce réseau pour (bénéficier) d'une connexion Internet plus rapide ».

Avec 64 k/octets en réception et 32 en émission, il est difficile de permettre un accès de qualité à Internet à plus d'une trentaine de machines connectées en même temps. On voit donc mal comment cette bande passante pourra, en plus, être utilisée par des Universités supplémentaires. Surtout si, comme l'indique la BAD, il s'agit également d'expérimenter « la technologie non filaire aux fins de permettre à l'UVA de partager son accès Internet sur l'ensemble du campus à faible coût ». En outre, ce faible débit ne permettra pas une grande interactivité dans les programmes de l'UVA. Impossible, par exemple, avec ce débit de faire de la visioconférence dans de bonnes conditions.

Le financement de la bande passante des centres UVA par la BAD, pour une durée de trois ans, pose également une nouvelle fois la question de la pérennisation des ressources de ce qui demeure toujours un « projet » en évolution, sept ans après son lancement. L'UVA est en permanence confrontée à une sorte de fuite en avant budgétaire.

Incapable d'assurer son auto-financement par ses ressources propres, les frais d'inscription, elle doit régulièrement trouver un successeur à son précédent bailleur de fonds : la Banque mondiale, puis l'ACDI, suivis de la Banque africaine de développement. Quel sera le prochain ? Jusqu'à quand ce système pourra-t-il perdurer ?

4.4.2. Formation des enseignants du secondaire

Le financement de la BAD marque un nouveau tournant dans les missions de l'UVA qui répond à un rapprochement avec les objectifs affichés du NEPAD et à un soutien, au moins formel, à cette nouvelle initiative africaine par les grands organismes internationaux de financement. Jusqu'à présent orientée vers la formation d'étudiants de premier cycle dans les matières techniques ou vers les programmes courts professionnalisants, il s'agit désormais pour l'UVA, selon la BAD, de permettre « aux pays cibles d'acquérir la capacité de former un nombre important d'enseignants pour le système scolaire secondaire et au sein de ce dernier ».

S'agit-il là pour la Banque mondiale, à qui les fonds de soutien au NEPAD sont confiés et pour la BAD d'une nouvelle orientation de politique éducative ?

Le programme de formation qui sera proposé par l'UVA grâce au don de la BAD possède deux types de public cible et est divisé en quatre entités. Les publics sont les futurs enseignants en cours de formation et les professeurs (du secondaire) en activité.

Les quatre entités sont :

1- un diplôme « d'enseignement supérieur en éducation » qui sera proposé en formation initiale comme continue, qui dure un an et qui sera inséré dans les programmes de formation des Universités partenaires.

La BAD précise que « l'élaboration des programmes de formation à distance sera transférée harmonieusement des universités étrangères aux universités africaines pendant la durée du projet », que les enseignants en activité « suivront la formation tout en continuant de s'acquitter de leurs tâches dans les établissements » et que la formation pourra être suivie dans les établissements « qui disposent d'ordinateurs » ou dans un centre UVA.

2- une formation autonome destinée aux enseignants du primaire en service et aux enseignants en formation dans les Ecoles Normales.

Le programme durera un an et sera « couronné par un diplôme en utilisation des TIC ». De quel niveau, avec quels contenus ? Ce n'est pas précisé. En revanche, il est indiqué que « l'UVA, en collaboration avec les universités, formuleront des politiques et des procédures qui régiront l'exécution du programme dans les écoles normales ».

3- une licence (bachelor) en sciences de l'éducation qui ciblera les enseignants « pas encore en activité qui suivent un programme universitaire ».

4- enfin, des ateliers de formation pour l'intégration des TIC dans l'enseignement des mathématiques et sciences. Les enseignants « utiliseront les moyens informatiques et électroniques disponibles dans la région ».

Comme Baranshamaje lors de sa conception d'origine, la BAD semble entériner que les Universités africaines sont incapables de mettre en œuvre eux mêmes ce type de dispositif de formation.

Comme il y a sept ans au moment de sa conception, l'UVA est requis comme intermédiaire entre les besoins (définis par qui ?) et les futurs bénéficiaires. Difficile de croire qu'il n'existe pas, en Afrique du Sud notamment pour la partie anglophone de l'Afrique, d'établissements capables de concevoir de tels programmes (on pense à l'UNISA par exemple, établissement de 130 000 étudiants).

D'autant que l'UVA ne conçoit ni ne réalise elle-même ses programmes. A l'anglo-saxonne elle consomme des consultants puis choisit des fournisseurs sur appel d'offres. La référence à un transfert « harmonieux » au cours du projet rappelle la putative phase 3 du projet de Baranshamaje qui prévoyait de confier la production des programmes de l'UVA aux africains. Dans l'immédiat, l'UVA formulera des politiques et des procédures « qui régiront » ce que devront ensuite exécuter les Ecoles normales. Les syndicats d'enseignants locaux risquent de ne pas apprécier.

Les deux autres composantes du financement de la BAD sont l'intégration de la problématique hommes / femmes dans les activités de l'UVA (en organisant des sessions de formation et en offrant des bourses réservées au « genre ») et la gestion du projet qui comprend « les indemnités à verser aux personnels clés », dont le chef de projet que devra recruter l'UVA.

La création des 10 centres UVA est estimée à 2,80 millions de dollars US, le programme de formation des enseignants à 2,93 millions, le renforcement des capacités des femmes à 0,69 millions et la gestion du projet à 0,80. Grâce à ce financement, l'UVA, conformément à son programme d'activités souligne la BAD, « a pour objectif de compter 48 477 étudiants inscrits dans ses programmes débouchant sur un diplôme / certificat universitaire d'ici à l'an 2009 ».

Les prévisions de l'UVA fin 2004 sont-elles plus réalistes que celles de Baranshamaje en 1997 ?

Concernant spécifiquement le programme destiné aux enseignants du secondaire, le rapport d'évaluation de la BAD indique que l'UVA « envisage » de former au cours des trois années du projet « 26 000 enseignants dont on prévoit que 30% seront des femmes ». 16 000 de ces enseignants seront issus des 10 pays ciblés par le financement de la BAD (3 000 en formation initiale, 13 000 en formation continue), les 10 000 autres des pays dans lesquels sont déjà installés des centres UVA.

Le rapport de la BAD mentionne que « comme l'ont montré certaines expériences, l'autre entrave majeure à l'utilisation des TIC (la première étant le parc informatique obsolète) à des fins éducatives est le manque de disponibilité de la bande passante et son coût ». Mais, « en réalité », souligne la BAD :

« le nombre d'enseignants que l'on peut former grâce aux TIC n'est limité que par la capacité des institutions hôtes à fournir des facilitateurs (à un coût plus bas que celui des formateurs d'enseignants conventionnels) et à utiliser les enseignants nouvellement formés ».

Voici qui rappelle la stratégie de la Banque mondiale avec les instituteurs vacataires, plus nombreux que les titulaires dans certains pays africains et trois fois moins bien payés.

On peut se demander si, une nouvelle fois, l'UVA ne sous-estime pas la complexité d'établir des programmes de formation dans un contexte académique africain. Si l'UVA confirme (et la BAD entérine) là encore, sa croyance en la toute puissance des technologies, elle semble éluder ou ne pas faire suffisamment cas des contraintes locales, du contexte tout simplement et du rôle des acteurs principaux, les enseignants. Leur adhésion n'est pas acquise d'avance, ni celle de leurs établissements, généralement peu enclins à accepter de se voir imposer des programmes conçus à l'extérieur.

Les trois années qui viennent diront si l'UVA sera plus à même de remplir ses nouveaux objectifs que les anciens. Former, par l'intermédiaire de véritables cursus spécialisés dans la thématique de l'utilisation des TIC, 26 000 enseignants dans un délai aussi rapide est extrêmement ambitieux et n'a jamais encore été mis en œuvre, avec ou sans l'apport des technologies. L'écart constaté au cours de ce travail de recherche entre les objectifs initiaux de l'UVA et sa capacité à les réaliser ne plaide pas forcément en faveur de la crédibilité de futurs résultats opérationnels de cette institution.

Conclusion

En arrivant à la conclusion de ce mémoire j'ai bien conscience d'être loin d'avoir fait le tour de la question. C'est pourquoi, tout en essayant d'anticiper sur l'évolution potentielle de l'UVA, j'indiquerai maintenant quelques pistes de recherche ultérieure. Il manque, entre autre, à ce travail, d'avoir mené une enquête auprès des étudiants africains suivant une formation à distance et d'avoir donné la parole à quelques grands témoins, acteurs de l'évolution de l'Université en Afrique. Ces voix africaines semblent d'une façon générale faire défaut dans l'analyse du développement des nouvelles technologies et de l'enseignement à distance sur leur propre continent. Il serait souhaitable qu'elles se fassent davantage entendre, et lire.

La parousie techno promise par Baranshamaje et la Banque mondiale n'a pas eu lieu. L'UVA n'a pas permis de créer en Afrique « la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique » et ne semble pas prête à pouvoir le faire.

Que se passerait-il si l'UVA disparaissait du jour au lendemain d'Afrique francophone ? Vraisemblablement rien. Quelques dizaines d'ordinateurs, qui de toute façon ne lui appartiennent pas, se verraient rapidement affectés à un autre usage. Quelques dizaines de jeunes étudiants inscrits au diplôme de l'Université Laval trouveraient à s'inscrire dans une Université traditionnelle.

Avec moins de tapage médiatique, des réseaux comme le RESAFAD, à travers son diplôme d'Université de communicateur multimédia (DUCM) ont permis de former (et réellement diplômer) davantage d'étudiants que l'UVA en Afrique de l'Ouest. L'AUF, en 2003-2004, a proposé plus de 500 allocations d'études (bourses) pour suivre une formation à distance proposée par une Université française ou canadienne ; 800 en 2004-2005. 75% des candidats sélectionnés proviennent d'Afrique sub-saharienne.¹⁷¹

¹⁷¹ **Agence universitaire de la Francophonie**, *Résultats des sélections 2003-2004*, sur le site de l'AUF consacré aux formations à distance, disponible [en ligne] sur : <http://foad.refer.org>

Le constat du très faible résultat de l'UVA est abrupt mais étayé par son absence totale d'impact en Afrique francophone, du moins d'impact quantitatif sur le nombre d'étudiants formés, ce qui constitue pourtant le principal besoin des systèmes éducatifs africains et ce pourquoi elle avait été créée. Si impact il y a, il se situe davantage dans le domaine idéologique ou politique ; peut-être également dans celui de la prise de conscience des potentialités (réelles ou imaginaires) des nouvelles technologies. Son impact est en revanche certain dans le domaine de la communication. Le nombre d'articles de presse consacrés à l'UVA dans les médias africains est sans commune mesure avec ses résultats, preuve d'un marketing efficace.

En 1995-1997, n'importe quelle solution pour sortir l'Université africaine de sa crise aurait sans doute été acceptée et tentée. Mais, près d'une dizaine d'années plus tard, peut-on considérer que l'UVA contribue à améliorer la situation des établissements africains ? Que rend l'UVA aux Universités dans lesquelles elle s'installe ? Quelle richesse laisse-t-elle derrière elle ? Ni bourses (au contraire ce sont les gouvernements des pays africains qui doivent les prendre en charge), ni connexions supplémentaires hors du centre UVA lui même, ni accès à l'information scientifique et technique. Cela ressemble à un marché de dupe.

Parmi les raisons qui expliquent le très faible impact de l'UVA sur l'enseignement supérieur on peut citer le manque d'adhésion du corps professoral à son égard. Si les bailleurs de fonds comme la Banque mondiale et les opérateurs qui en dépendent, comme l'UVA, tiennent les cordons de la bourse, ils ne maîtrisent pas la volonté de changer, ni ne peuvent l'imposer.

Autre problème de l'UVA, son faible nombre de centre. Mais, même si le total de ses infrastructures augmentait, la quantité potentielle d'étudiants inscrits à ses programmes demeurerait peu importante. Pourquoi ? Car l'UVA est enfermé, depuis ses débuts, dans un système propriétaire qui rend impossible le fait de suivre l'une de ses formations hors de ses propres murs. C'est un choix délibéré de sa part qui traduit une volonté de maîtriser totalement son dispositif.

Si les prévisions de Baranshamaje s'étaient vérifiées (260 centres couvrant le continent), cela aurait pu se comprendre. Mais le nombre de centres UVA n'atteindra jamais ce chiffre, surtout à 280 000 dollars le coût moyen d'une infrastructure (budget indiqué dans le rapport d'évaluation de la BAD).

Propriétaire également, sa bibliothèque virtuelle, réservée aux seuls inscrits à ses formations. Disponible pour l'instant uniquement dans les pays anglophones, elle permet notamment l'accès à plusieurs centaines de revues scientifiques de l'éditeur international Elsevier. Si l'UVA voulait réellement rendre service aux Universités africaines, elle négocierait l'accès à cette documentation scientifique de grande valeur pour l'ensemble des étudiants inscrits dans l'Université accueillant un de ses centres, plutôt que de garder cette ressource pour ses propres inscrits.

La stratégie de l'UVA apparaît quelque peu chaotique et sinueuse. Au milieu des années 1990, à l'épicentre de la bulle Internet du dot.com et des eldorados financiers promis par le e-learning, l'UVA s'est d'abord pensée comme une « start up ». Voulue par ses promoteurs, entre 1997 et 1999, comme une « Université virtuelle globale », elle renonce en 2001 à ce rôle, constatant l'échec de sa conception initiale. Désormais présentée comme un « courtier du savoir », l'UVA, en 2002, abandonne officiellement l'idée de délivrer ses propres diplômes pour se concentrer sur la livraison de programmes réalisés par d'autres établissements, du Nord. En 2003, l'UVA, incapable de suivre financièrement, renonce à son principe de vidéo-diffusion par satellite pour utiliser Internet. En 2004, un don de la Banque africaine de développement permet une nouvelle orientation stratégique dans le domaine de la formation des enseignants.

L'UVA n'a, jusqu'à présent, jamais semblé maître de son destin. En raison de ses erreurs de conception, d'une sous-estimation des difficultés liées à son environnement de travail (l'Afrique) elle a dû plusieurs fois changer d'orientation, redéfinir ses objectifs ; subissant davantage qu'initiant les situations qu'elle rencontrait.

N'ayant pas réussi à s'autofinancer, dépendant toujours de fonds publics contrairement à la preuve contraire qu'elle était censée administrer, mêmes ses choix technologiques sont forcés par des impératifs financiers et non réfléchis, choisis en toute conscience. L'UVA n'adopte Internet en 2003 que contrainte d'abandonner la vidéo-diffusion en raison de ses difficultés de financement.

Et pourtant, son « marketing de l'utopie », celui notamment qui consiste à faire valoir que les « meilleurs » professeurs des « meilleures » Universités sont à la portée d'un étudiant sub-saharien, semble trouver, au plus haut niveau, un écho sur le continent. Le Président du Sénégal, Abdoulaye Wade, quand il évoque son projet personnel « d'Université du futur africain » lors de la préparation du Sommet mondial sur la société de l'Information, à Genève en 2003, précise qu'il s'agit d'une :

« Université conçue pour que les étudiants suivent les cours, non pas sur Internet, mais par satellite en temps réel, de la même façon que ceux qui sont dans les Universités occidentales. Ils verront le même professeur de Boston, sur un écran, en train de donner un cours à ses étudiants. Le diplôme, à la fin, sera non pas équivalent, mais le même. Ceux qui auront le diplôme de cette Université n'auront pas besoin d'aller aux Etats-Unis pour étudier ». ¹⁷²

C'était et cela demeure la conception d'origine de l'UVA. Que cette perspective soit entérinée par un Président de la République, quitte à ce qu'il oublie au passage les Universités de son propre pays, illustre que l'idée de retrouver une égalité avec l'occident grâce aux technologies, séduit voire obsède. Mais aussi que la concurrence que devront affronter les établissements publics entre dans les faits et les esprits. Après tout, c'était aussi l'un des objectifs initiaux de la Banque mondiale et de l'UVA à travers elle.

¹⁷² Voir notamment le site d'Osiris, disponible [en ligne] sur : <http://osiris.sn/article827.html>

Le développement d'un secteur privé de l'éducation semble inéluctable, autant que son développement anarchique. Les affiches publicitaires fleurissent dans toute l'Afrique pour des institutions privées, loin d'être toujours sérieuses, au fur et à mesure que sont étalées les difficultés du secteur public. Dans les pays en développement, pour lutter contre la « fracture numérique », les partenariats public-privé se développent face au manque de moyens des Etats. C'est par exemple le cas des « Académies CISCO », financées par le Programme des nations unies pour le développement (PNUD) et l'USAID (Organisme de coopération américaine) qui consiste à implanter ces centres de formation dans 24 pays parmi les moins avancés. L'un des problèmes qui se pose dans le cadre de ces partenariats, est que le partenaire privé définit la stratégie, développe les diplômes ou certifications et vide les écoles d'ingénieurs locales de leur substance.

La proposition du Président Wade, qui a reçu 14 millions de dollars de Taiwan pour son projet (il y aurait beaucoup à dire sur la concurrence entre Taiwan et la Chine populaire en Afrique et sur la manière dont certains gouvernements en jouent), illustre également la conviction répandue que l'enseignement à distance est un des éléments qui permettra à l'Afrique de lutter contre l'exode de ses compétences, la fuite de ses cerveaux.

Les chiffres de cet exode varient mais indiquent que l'Afrique perd chaque année les cadres dont dépend son développement social, scientifique et technologique. Selon la Commission Economique Africaine (CEA), entre 1960 et 1989, 127 000 spécialistes africains hautement qualifiés ont quitté le continent. D'après l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) les départs se chiffrent à 20 000 par année depuis 1990. Cet exode qui provoque la lente asphyxie du continent a fait dire aux Nations Unies que l'émigration de spécialistes africains vers l'Ouest est un des principaux obstacles au développement de l'Afrique.¹⁷³

¹⁷³ Sur l'exode des compétences, voir notamment les données communiquées par l'ACDI sur son site, [en ligne] sur : http://web.idrc.ca/fr/ev-71249-201-1-DO_TOPIC.html

Dans « Négrologie »,¹⁷⁴ Stephen Smith a cette terrible phrase : « La fuite des cerveaux prive l'Afrique de sa sève, ne reste que le bois mort ». Propos outrancier d'un polémiste, mais qui traduit une réalité vécue par l'Afrique.

Cette fuite perpétuelle de main-d'œuvre qualifiée accentue l'écart entre l'Afrique et les autres continents en sciences et en technologie. De 0,5% qu'elle était au milieu des années 1980, la part africaine de la production scientifique mondiale est tombée à 0,3% au milieu des années 1990. Il y a davantage de scientifiques et d'ingénieurs africains aux États-Unis qu'en Afrique.

En formant sur place des personnels qualifiés, l'enseignement à distance peut participer à la lutte contre cet exode. C'est du moins un argument traditionnel de la promotion de l'EAD en Afrique. Cette proposition demande à être vérifiée dans une recherche ultérieure.

Il est aussi possible d'émettre l'hypothèse que l'EAD ne permet, qu'à la marge, de combattre la fuite des cerveaux. Vouloir un diplôme européen ou américain n'est sans doute qu'une des raisons de l'émigration des talents africains. Cet exode est également social. On souhaite quitter la pauvreté, l'absence de règles et de perspectives. Les enfants des familles les plus aisées préféreront toujours le voyage à la formation locale, même à distance. Il n'est pas du tout certain que l'EAD séduise ou simplement réponde aux besoins des publics souhaitant quitter le continent. Si on en juge au principal profil social des candidats sélectionnés, en 2003-2004, aux formations à distance proposées par l'Agence universitaire de la francophonie,¹⁷⁵ ce sont surtout des cadres moyens, des fonctionnaires ayant des responsabilités intermédiaires, des salariés locaux d'ONG qui ont postulé à ce type de formation. Ils l'ont fait principalement pour progresser dans leurs carrières locales ou pour des raisons économiques (ils n'auraient pas pu se payer une année d'étude à l'étranger). Ce type de public ne quitterait de toute façon sans doute pas son pays.

¹⁷⁴ **Smith Steven**, *op cit*

¹⁷⁵ **Agence universitaire de la Francophonie**, *op cit*

Il est possible, comme Noble Akam,¹⁷⁶ d'avoir une vision positive de l'UVA :

« Et si l'on considérait l'UVA comme une de ces figurations dynamiques qui traverserait mais qui pourrait aussi modifier le paysage de l'Afrique subsaharienne ? [...] En introduisant ses nouveaux outils dans l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne, l'UVA a en fait procédé au transfert d'une technologie éducative qui y a atteint sa maturité à travers ses réalisations au niveau inférieur, au Niger, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. [...] Ces antécédents qui devraient ajouter à la crédibilité du système participent-ils aussi à l'explication du succès qu'il semble rencontrer auprès des publics africains ? Les évaluations ont dit de la TV scolaire qu'elle a prouvé au Sénégal qu'elle est capable de s'étendre à tout un pays et au Niger, elle a montré qu'elle est possible avec les seuls moyens d'un pays pauvre. Dans ces conditions, l'expérience de l'UVA devrait pouvoir sinon intéresser les Universités publiques, du moins montrer que le modèle est à leur portée ».

Mais de quel modèle s'agit-il ? S'agit-il d'un modèle ou d'un phénomène déjà largement constaté, celui d'une innovation partielle où finalement « rien de réellement nouveau ne résulte de ces nouveautés » (Moeglin, 2002) ? En ce sens, l'UVA peut se ranger sur le rayon des flux et reflux d'innovations décrits par Larry Cuban. Dès 1986, dans « Teachers and machine: the classroom use of technology since 1920 », il attire l'attention sur les mouvements d'illusion et de désillusion entourant la diffusion en milieu scolaire des différentes vagues de technologies (radio, télévision, ordinateurs...). Parlant de « romance inconstante », il décrit quatre phases pour chaque technologie : dans la première se multiplient les prophéties sur les changements attendus. Dans la suivante sont menées des expériences pilotes prometteuses. La troisième voit émerger des problèmes lors de la banalisation.

¹⁷⁶ Akam Noble, *op cit*

La quatrième, où peu d'usages sont constatés, conduit à critiquer les enseignants, suspectés d'immobilisme, tandis qu'arrive une autre vague de technologies.¹⁷⁷

Au regard de l'analyse de ses évolutions successives, décrites dans la quatrième partie de ce mémoire, l'UVA paraît se situer dans la phase 3 décrite par Cuban. La phase 4 pourrait être le prétexte tout indiqué à un désengagement, du moins en Afrique francophone, si les financements publics ne suivent plus, notamment ceux de la coopération canadienne et de son projet VISAF.

Réponse finalement simpliste à des problèmes complexes, l'UVA ressemble davantage à un slogan qu'à une vision d'avenir. J'ai analysé l'utilisation de l'enseignement à distance et des technologies par l'UVA et ses commanditaires comme un prétexte à la mise en œuvre d'un espace de domination et non de partage, la continuation d'une influence.

C'est le modèle que je qualifierai « d'intrusif » de l'UVA, sa volonté de toujours passer « par le haut », par les responsables politiques pour s'imposer au terrain, qui a provoqué et provoque toujours les plus vives réactions à son encontre ; davantage même que le reproche de proposer des programmes venant du Nord. Face à ce type de développement de l'enseignement à distance en Afrique, j'opposerai la possibilité d'un modèle « implicatif », d'une « dynamique intégrative »¹⁷⁸ qui prend en compte bien davantage les besoins et le jeu des acteurs locaux.

¹⁷⁷ Rapporté par **Baron Georges Louis** in « *TICE au delà des frontières* », CNDP, disponible [en ligne] sur : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/40211/40211-5784-5606.pdf>

¹⁷⁸ **Mve-Ondo Bonaventure**, *op cit*

L'enseignement supporté par Internet et le multimédia ne peut, me semble-t-il, contribuer à moderniser l'enseignement supérieur africain, à en être une « bouée de sauvetage » (Wallet, 2003), que s'il s'intègre dans une démarche collaborative et partenariale, que s'il ne s'oppose pas « conceptuellement, politiquement, culturellement, socialement au modèle « réel » de la communauté à laquelle il est proposé ». ¹⁷⁹ On ne fait pas le bonheur de l'Université Africaine malgré elle, comme l'UVA a tenté de le faire. L'UVA a été créée non pour s'insérer dans le cadre sociétal africain, mais pour le transformer malgré lui. Son projet culturel était celui d'une altérité radicale mais n'était pas celui de ceux à qui il était destiné.

Avec Dominique Wolton, on peut faire le constat qu'Internet « demeure une valeur d'émancipation alors qu'il est aussi devenu une marchandise ». ¹⁸⁰ Le danger existe, pour les universités africaines, d'assister « impuissantes à la marchandisation au rabais d'éclectiques produits pédagogiques ». ¹⁸¹

Pour développer l'usages des technologies au sein de l'Université africaine et à son bénéfice réel, il faut certainement prendre en compte :

« qu'un système technique, fut il le plus sophistiqué, a besoin d'un projet politique et culturel pour éviter de succomber dans la spéculation économique [...] soit d'entretenir l'illusion funeste que les hommes et les sociétés peuvent changer par la seule magie des réseaux ». ¹⁸²

Wolton traite d'Internet comme média, d'information et de communication, mais l'application de ses théories et analyses sur la « cohabitation des cultures » aurait certainement enrichi un éclairage multi-référencé de l'UVA et de l'enseignement à distance en Afrique.

¹⁷⁹ **Ducasse Roland**, *Université virtuelle, campus numérique... Cautères sur une jambe de bois ou facteurs déterminants de la refondation de l'enseignement supérieur en Afrique ?*, in Akam Noble et Ducasse Roland (sous la direction de), *Quelle Université pour l'Afrique*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2002

¹⁸⁰ **Wolton Dominique**, *L'autre mondialisation*, Paris, Flammarion 2003

¹⁸¹ **Ducasse Roland**, *op cit*

¹⁸² **Wolton Dominique**, *op cit*

Un modèle alternatif à la mise en œuvre de l'EAD est-il celui d'un concept né à la même époque que celui de l'UVA, celui de « l'Université virtuelle francophone » (UVF) ? Présentée parfois comme une réponse au lancement de l'Université virtuelle africaine, l'Université virtuelle francophone s'en distingue pourtant dès sa conception. Si l'UVA conclut que les établissements d'enseignement supérieur d'Afrique ne peuvent être éventuellement sauvés que de l'extérieur et à condition de leur mise en concurrence avec le secteur privé ; le projet UVF annonce vouloir faire émerger de ces établissements eux mêmes, avec l'appui de leurs équivalents du Nord, les conditions de leur renouvellement et de leur modernisation. Le texte fondateur de l'UVF titre : « Il faut redonner l'espoir ». Débaptisée en même temps que l'AUPELF¹⁸³ se transforme en AUF, l'UVF évolue ensuite en réseau des « campus numériques francophones ».

Ce travail n'a volontairement pas abordé l'UVF, ni l'existence d'autres réseaux ou réalisations en matière d'enseignement à distance en Afrique. L'analyse, même inaboutie, de l'UVA a occupé tout l'espace de cette recherche. Pourtant, pour mieux comprendre les enjeux de l'enseignement à distance en Afrique, les stratégies qui s'y affrontent, il conviendra, dans une recherche ultérieure, de s'y intéresser et de comparer à la fois les conceptions et les réalisations de l'UVA et de l'UVF.

Projet tout autant « politique » que celui de l'UVA, l'UVF entendait respecter « les cultures locales dans la création des contenus et la diversité culturelle au delà de la langue commune » mais exprime, dès 1996, une lucidité inquiète pour l'avenir proche :

« Le marché orientera les choix dans plusieurs directions non nécessairement cohérentes :

¹⁸³ Voir note n°76

- l'apparition d'une proposition académique globale et à distance dans les principales langues (anglais, espagnol, français, suivies par les langues orientales et asiatiques), en compétition sur le marché global de l'éducation avec une réduction progressive et sensible des coûts par la massification.
- L'apparition d'un bazar de l'éducation globale au tout venant où la démarche purement mercantile et la question de la propriété intellectuelle deviendront critiques, à moins que l'évolution de l'Internet dans les cinq prochaines années commencent à apporter des lignes de solutions ».

Huit ans plus tard, quand on observe la situation de l'enseignement à distance en Afrique, nous sommes sans doute plus proche du « bazar » que d'une « proposition académique globale ».

Avec d'autres (l'UNESCO notamment) l'Association Internationale de Universités (AIU) s'en inquiète dans une déclaration de janvier 2005.¹⁸⁴ L'AIU affirme sa « conviction que les seules forces du marché sont inadéquates pour garantir que l'enseignement supérieur au-delà des frontières¹⁸⁵ contribue au bien collectif » et recommande de faire en sorte que la contribution de ce type d'enseignement ne soit pas « sacrifiée au profit d'intérêts commerciaux ».

Cette déclaration, également signée par l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC, partie prenante du projet VISAF destiné à l'UVA), l'American Council on Education (ACE) et le Council for Higher Education Accreditation (CHEA), intervient alors que l'Organisation Mondiale du Commerce débat de la libéralisation des services (accords dits « AGCS »).

¹⁸⁴ **Association Internationale des Universités**, *Un enseignement supérieur de qualité au-delà des frontières : déclaration au nom d'établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier*, janvier 2005. Disponible [en ligne] sur : http://www.unesco.org/iau/p_statements/fre/index.html

¹⁸⁵ « Enseignement au-delà des frontières » désigne l'enseignement à distance mis en œuvre par des institutions ou organismes qui sont localisés dans un pays différent de celui du public qui s'inscrit à leurs programmes

Les Etats-Unis, notamment, souhaitent que l'OMC considère l'éducation en tant que biens et services privés comme les autres et qu'aucune réglementation ne vienne entraver la circulation des « produits » éducatifs. Pour l'AIU, ces cadres strictement commerciaux :

« ne sont pas adaptés à l'éducation, à la recherche ou aux objectifs socioculturels globaux associés à l'enseignement supérieur au-delà des frontières. Ensuite, la politique commerciale et la politique nationale en matière d'éducation pourraient entrer en conflit et mettre indûment en péril la capacité de l'enseignement supérieur d'accomplir sa mission sociale et culturelle ».

L'AIU estime que la mise en œuvre de cette politique mettrait particulièrement en péril les établissements d'enseignement traditionnels des pays les plus pauvres. Pour l'Association, il faut au contraire « renforcer la capacités des pays en développement d'améliorer l'accès à une éducation supérieure de qualité, surtout à une époque où l'écart se creuse entre les pays industrialisés et les pays en développement en matière de ressources et d'accès au savoir ».

Pourtant, cette libéralisation des services semble une tendance lourde de la réflexion des grands organismes internationaux. En avril 2005, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) souligne qu'une « réforme bien conçue des réglementations et une ouverture des marchés à la concurrence peuvent être extrêmement bénéfiques ». Aux yeux des économistes de l'OCDE il faut libéraliser davantage certains secteurs, dont celui de l'éducation et « revoir » les restrictions des réglementations autorisant des pratiques anticoncurrentielles dans les services.¹⁸⁶

Comment et par qui se développera l'enseignement à distance en Afrique ? Quel sera le rôle et l'importance des acteurs du secteur privé ?

¹⁸⁶ Journal **Le Monde**, 28 avril 2005

Les accords « AGCS », la libéralisation des services, sont également, dans le cadre d'une recherche ultérieure, des éléments à prendre en compte, à situer parmi les enjeux africains de l'EAD. Notamment parce que l'Afrique est un terrain propice aux expérimentations, à l'exportation de modèles tout fait, faute de pouvoirs réellement régaliens et ayant les moyens d'imposer ses règles, acceptées par tous.

Une des questions qui se posait en 1997, à la naissance de l'UVA et qui continue d'être prégnante en 2005, est la place et le rôle dévolus aux Universités publiques. Leur mode de financement va-t-il évoluer dans le sens souhaité par la Banque mondiale ? Il est prévisible que oui. Vont-elles pouvoir prendre en charge elles-mêmes le développement de l'usage des technologies et de l'EAD en leur sein ? Des initiatives locales en cours sont le signe d'une évolution favorable en ce sens, mais cela prend du temps.

Les débats sur l'éducation comme « service » au sein de l'OMC se situent dans le même registre (en sont l'aboutissement ?) que ceux sur le « recouvrement des coûts » lancés par la Banque mondiale et repris par l'UVA, dans la continuité d'une volonté politique libérale.

Si l'enseignement est encore très majoritairement public et quasi gratuit dans la plupart des Etats francophones d'Afrique, cela tient en bonne partie au fait que leurs Universités (et leurs modes de financement) fonctionnent sur le modèle français, où l'éducation de ses enfants est à la charge de la nation toute entière. Baranshamaje le déplore dans sa conception d'origine de l'UVA ; la Banque mondiale le souligne dans « Construire les sociétés du savoir » pour regretter les retards dans le développement d'un secteur universitaire privé. Sur cette thématique, la participation plus grande des étudiants et de leurs familles au financement de l'enseignement supérieur, un changement semble se dessiner et l'idée d'un « recouvrement des coûts » progresser.

En France, au début de l'été 2005, l'Université de Grenoble II brise un tabou (la quasi gratuité des études) en décidant d'augmenter très fortement ses frais d'inscription « facultatifs ».

Selon un décompte effectué par le principal syndicat d'étudiants, l'UNEF, 46 des 81 Universités françaises auraient recours à cette méthode. Le ministre de tutelle, devant le débat public ainsi lancé, rappelle à l'ordre le Président de Grenoble II et précise que « les droits spécifiques doivent être facultatifs et correspondre à un service supplémentaire réel par rapport au service public de l'enseignement supérieur ». Les « droits spécifiques » sont donc possibles. Pour le vice-président de la Conférence des Présidents d'Universités (CPU) « si ce type de droits est mis en place, c'est parce que les Universités, qui veulent rendre un service de qualité aux étudiants, souffrent d'une dotation insuffisante de l'Etat ».

Une dotation insuffisante de l'Etat c'est exactement ce dont souffrent les Universités africaines, même si ce n'est pas par choix délibéré mais par contraintes économiques ; ce qui n'est pas loin d'être la situation française. Le fait que le débat s'installe signale sans doute que les dernières digues protégeant le « service public de l'éducation » sont en train de céder. Si l'idée d'une augmentation des frais, mêmes « facultatifs », s'impose en France, l'Afrique francophone suivra. La plupart des pays anglo-saxons ont déjà fait le choix de frais d'inscription élevés. La Banque mondiale surtout, mais aussi l'UVA, auront contribué à en édifier l'idée sur le continent africain.

En Afrique, la mise en œuvre de l'enseignement à distance concourt à installer l'idée que la formation a un coût et que les étudiants doivent, au moins en partie, le prendre en charge. L'UVA, comme l'AUF, le justifient avec l'argument que cela « revient beaucoup moins cher qu'une année d'étude à l'étranger ». C'est exact et facilement vérifiable, mais les deux organismes sont en fait également dépendants des tarifs fixés par leurs partenaires universitaires qui délivrent les diplômes proposés par leur intermédiaire. Universités australiennes, canadienne pour l'UVA ou françaises principalement pour l'AUF ont le même souci de rentabilité ; quand ce n'est pas l'objectif de se procurer des ressources financières supplémentaires grâce à l'inscription d'étudiants étrangers, surtout s'ils sont pris en partie pris en charge par un organisme de coopération ou par un financement étatique. Certaines Universités publiques savent aussi se comporter et évoluer dans un registre strictement privé et commercial.

Le danger existe de voir, par l'intermédiaire de l'EAD, une « fracture » déjà présente s'amplifier, celle de l'argent. Le coût des programmes de l'UVA et de ceux de certains diplômes proposés par l'intermédiaire de l'AUF, ne peuvent être assumés que par les plus aisés.

L'EAD en Afrique est soumis à un double mouvement contradictoire : l'urgence et l'appropriation, qui n'ont pas les mêmes rythmes. La crise est telle, la croyance que les technologies peuvent en partie y répondre, que des dispositifs de formation utilisant ou souhaitant utiliser les technologies de l'information se multiplient dans la précipitation. Encore qu'il conviendrait parfois de bien faire la différence entre les effets d'annonce et les véritables réalisations.

Cette urgence est amplifiée par l'évolution rapide des technologies, par la volonté de certains responsables politiques et académiques africains de « rester dans la course », par la convergence des systèmes éducatifs mondiaux (la réforme LMD se met en oeuvre en Afrique francophone), par les enjeux financiers potentiels (l'Afrique est aussi un « marché », même s'il n'est pas encore tout à fait concurrentiel).

Dans le même temps l'appropriation des technologies de l'information, leur intégration dans les systèmes éducatifs, le développement de l'EAD est un mouvement de fond et non un effet de mode. Parce que l'Afrique a exactement les mêmes besoins de formation continue que l'Occident ; que l'accès à l'information scientifique et technique sous format électronique est un réel palliatif au manque d'ouvrages dans les bibliothèques ; qu'il revient de plus en plus cher aux étudiants de poursuivre leurs études dans un autre pays africain que le leur ; que les études en Europe ou aux Etats-Unis sont réservées aux plus riches et tout simplement parce que de plus en plus d'étudiants et d'enseignants le réclament, demandent à vivre avec les technologies, à communiquer avec leurs pairs.

Dans le cadre de mes activités professionnelles, j'ai pu constater (mais aussi participer à certains de ces projets) que des formations à distance « africaines », conçues et mises en œuvre par des africains, avec la coopération de partenaires du Nord (Universités ou association d'Universités comme l'AUF), vont arriver sur le « marché » ; pour certaines dès la rentrée 2005-2006.

C'est le cas de l'Université Gaston Berger (Saint-Louis, Sénégal, où un centre UVA est installé), de l'Ecole des Bibliothécaires (EBAD) de l'Université Cheik Anta Diop (Dakar). Mais il est également possible de citer les projets de l'antenne camerounaise de l'Institut Africain d'Informatique, de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar, d'Ecoles inter-Etats comme le CESAG (gestion) ou l'ESMT (télécommunications).

L'aide à la conception, l'ingénierie pédagogique, le co-financement, pourraient offrir des opportunités à l'UVA qui revendique ouvertement ce rôle. Mais quel établissement d'enseignement supérieur en Afrique francophone a réellement sollicité l'UVA en ce sens ? Aucun.

L'UVA n'est pas associée à l'idée d'être le « partenaire » d'un projet d'enseignement à distance répondant à des besoins définis par des africains. C'est, à mon sens, l'un des ses échecs les plus flagrants. L'UVA n'est réclamé, ou plutôt mis en avant, que par ses partenaires financiers ou institutionnels ; les premiers comme la Banque mondiale inter-agissant sur les seconds comme l'ACDI ou le NEPAD.

Pourquoi ces formations à distance africaines peuvent-elles désormais voir le jour ? Parce que les enseignants, les équipes pédagogiques portant ces projets ont été formés, par l'action de coopérations bilatérales ou multilatérales, à l'intégration des technologies dans leurs pratiques pédagogiques, aux méthodologies de l'enseignement à distance. Malgré ses déclarations d'intention, l'UVA n'y aura été pour rien. Le récent don de la BAD dont elle bénéficie, permettant de financer un programme de formation d'enseignants aux technologies, va peut-être modifier le rôle de l'UVA. Encore faut-il souligner que ce programme de formation s'adresse à des enseignants du secondaire.

Toutefois, la formation des formateurs, des enseignants, est certainement l'une des conditions du développement de l'EAD en Afrique ; une nécessité à développer dans le cadre d'une recherche plus poussée que celle de ce mémoire.

Si les Universités africaines francophones, mêmes avec un phénomène limité pour l'instant aux pays stables bénéficiant à ce titre d'une aura sous-régionale, se mettent à développer elles-mêmes leurs programmes de formation à distance, comme cela se dessine, l'UVA va être privée d'une des justifications majeures de son existence. Ce n'est pas pour cela qu'elle disparaîtra du paysage africain. De toute évidence, l'UVA continuera d'exister tant que la Banque mondiale estimera son activité utile à la poursuite de ses propres objectifs. Depuis les débuts de l'UVA, le « retour sur investissement » de la Banque se mesure en termes d'image, de maîtrises d'objectifs politiques et non dans le but de bénéfices financiers ou d'un véritable souci quantitatif en termes de nombre d'étudiants formés. Mais la Banque mondiale est une... banque et ses actionnaires, face à cet investissement improductif, finiront peut-être un jour par se lasser.

Annexes

Annexe n°1 :

Connexions à Internet dans les Campus numériques francophones de l'Agence universitaire de la Francophonie (coûts mensuels en milliers d'euros)

Ville	Pays	Débit janvier 2005	Coût mensuel 2005	Débit 2003	Coût mensuel 2003	Débit 99/2000	Coût mensuel 99/2000
Dakar	Sénégal	2 mg/b	1500	1 mg/b	1200	64 K/b	1200
Bamako	Mali	512 k/b	1200	64 k/b	870		
Abidjan	Côte d'Ivoire	256 k/b	850	128 k/b	1400	128 k/b	2000
Yaoundé	Cameroun	256 k/b	1900	128 k/b	1900		
Libreville	Gabon	2 mg/b	1400	128 k/b	1100	64 k/b	520
Ouagadougou	Burkina Faso	512 k/b	1258	128 k/b	1220		
Bobo Dioulasso	Burkina Faso	128 k/b	457				
Kinshasa	RDC	256 k/b	1800				
Ndjamena (Vsat)	Tchad	512 / 128 k/b	2260	128 / 64 k/b	1800		
Cotonou	Bénin	256 k/b	210	64 k/b	366	28 k/b	2210
Niamey	Niger	128 k/b	544	128 k/b	907		
Lomé	Togo	128 k/b	808	64 k/b	732		

La VSAT du Tchad a une bande passante asymétrique alors que les liaisons spécialisées classiques ont des bandes passantes symétriques (même débit en montée et en descente).

Source : AUF

Annexe 2 : Sigles utilisés

ACDI : Agence Canadienne pour le Développement International

AGCS : Accord Général sur le Commerce des Services (OMC)

ADEA : Association pour le Développement de l'Education en Afrique

AIU : Association Internationale des Universités

APD : Aide publique au développement

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française

BAD : Banque Africaine de Développement

BIRD et IDA : Filiales de la Banque mondiale accordant des prêts aux pays en développement (avec ou sans intérêts)

EAD : Enseignement à distance

CAD : Comité d'aide au développement (dépendant de l'OCDE)

CEA : Commission Economique Africaine

CED : Centres d'Education à Distance (dépendant des GDLN)

CESAG : Centre africain d'études supérieures en gestion

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance (France)

CNF : Campus Numérique Francophone (AUF)

CNTEMAD : Centre National de Téléenseignement de Madagascar

COL : Commonwealth of Learning

DfiD : Coopération internationale britannique

D.U. : Diplôme d'Université

EDAL : Enseignement à distance et apprentissage libre

EPT : Education pour tous

ESMT : Ecole Supérieure Multinationale des Télécommunications

EVS : Espérance de vie scolaire (Institut de la statistique de l'UNESCO)

FAD : Fonds Africain de Développement (de la BAD)

FMI : Fonds Monétaire International

GII et NII : Global Information Infrastructure et National Information Infrastructure

InfoDev : Information for development (fonds de la Banque mondiale)

INTELSAT : International Telecommunications Satellite Consortium

IUT : Union Internationale des Télécommunications

GDLN : Global Distance Learning Network

LMD : Licence- Master – Doctorat

NASDAQ : Marché boursier américain

NEPAD : Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique

OCDE : Organisation pour la Coopération et le Développement Economique

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

OIM : Organisation Internationale pour les Migrations

OMC : Organisation Mondiale pour le Commerce

ONU : Organisation des Nations-Unies

PETV : Programme d'Enseignement Télévisuel (Côte d'Ivoire)

PMA : Pays les Moins Avancés
PNUD : Programme des Nations-Unies pour le Développement
SYFED-REFER : Système francophone d'édition et de diffusion - Réseau électronique francophone pour l'enseignement et la recherche
SMSI : Sommet Mondial sur la Société de l'Information
UCAD : Université Cheik Anta Diop de Dakar
UGB : Université Gaston Berger (St-Louis, Sénégal)
ULB : Université Libre de Bruxelles
UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

UNISAT : Université par Satellite (AUPELF)
USAID : Agence américaine de coopération internationale
UTICEF : Utilisation des technologies de l'information pour l'enseignement et la formation (master professionnel de l'Université Louis Pasteur)
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UVA : Université virtuelle africaine
UVF : Université Virtuelle Francophone
VISAF : Virtuel au service de l'Afrique francophone (projet de coopération canadien)

Annexe 3 : Quelques sites Internet utilisés dans le cadre de ce mémoire où l'on retrouve des informations sur l'enseignement supérieur en Afrique et les usages des technologies sur le continent. Les plus riches en informations sont anglo-saxons. A quand un Eldis francophone ?

Sites institutionnels

ACDI (Agence canadienne de développement international) : http://web.idrc.ca/fr/ev-1-201-1-DO_TOPIC.html

ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique) : <http://www.adeanet.org/>

Agence universitaire de la Francophonie : <http://www.auf.org>

Agence universitaire de la Francophonie (FOAD) : <http://foad.refer.org>

Association internationale des universités (AIU) :

<http://www.unesco.org/iau/fre/index.html>

Banque mondiale : <http://www.banquemonde.org/> et <http://www.worldbank.org/>

Banque mondiale et enseignement supérieur en Afrique :

<http://www.worldbank.org/afr/teia/>

Banque mondiale et éducation : <http://www1.worldbank.org/education/>

Commission économique pour l'Afrique (ONU) : http://www.uneca.org/fr/fr_main.htm

Commonwealth of learning (COL) : <http://www.col.org/>

Coopération australienne pour le développement :

<http://www.developmentgateway.com.au/>

OCDE : <http://www.oecd.org>

OCDE (sur le développement) :

http://www.oecd.org/topic/0,2686,fr_2649_37413_1_1_1_1_37413,00.html

UNESCO (Institut de la statistique) :

http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC

UNESCO (base de documents) : <http://unesdoc.unesco.org/ulis/index.html>

Université virtuelle africaine : <http://www.avu.org>

Sites universitaires ou spécialisés

African Internet connectivity (Mike Jensen) : <http://www3.sn.apc.org/africa/afstat-f.htm>

Africanti (CNRS-CEAN) : <http://www.africanti.org/>

Afrique renouveau (ONU) : <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/>

Boston college (center for international higher education) :

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/index.htm

Central intelligence service (CIA) :

<http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/index.html>

Chronicle of higher education (journal en ligne) : <http://chronicle.com/>

CODESRIA (Recherche en sciences sociales en Afrique):

<http://www.codesria.org/French/default.htm>

Coopération solidarité développement (ONG) : <http://www.csdptt.org/>

EduSud (TIC et éducation) : <http://www.edusud.org/>
Eldis (portail sur le développement) : <http://www.eldis.org/>
Géopolitique Africaine (revue) : <http://www.african-geopolitics.org/>
Just1world (ONG) : <http://www.just1world.org/aims.htm>
Id21 (recherche sur le développement) : <http://www.id21.org/>
INHEA (International network for higher education in Africa) :
http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/inhea/
Institut de recherche de la FSU : http://institut.fsu.fr/presentation_publications.htm
Osiris (Observatoire Sénégal) : <http://www.osiris.sn/>
Partnership for higher education in Africa (fondations américaines) :
<http://www.foundation-partnership.org/>
RMIT (formation en informatique de la Royal Melbourne University pour l'UVA) :
<http://www.international.rmit.edu.au/avu/>
Stanford University (ressources sur l'Afrique) :
<http://www-sul.stanford.edu/depts/ssrg/africa/guide.html>
TechKnowlogia (journal électronique) : <http://www.techKnowLogia.org>

Sites d'informations générales

AllAfrica : <http://fr.allafrica.com/>
Africatime : <http://www.africatime.com/>
Grioo : <http://www.grioo.com/index.php>
Afrik.com : <http://www.afrik.com/>

Bibliographie

Articles (ou contributions à un ouvrage collectif)

ADEA, *Fuite des cerveaux : l'Afrique pillée de ses compétences les plus vitales*, (in La lettre de l'ADEA), avril-septembre 2003

African Internet Infrastructure, *The African Internet*, 2002

Aghali Abdelkader, *L'enseignement supérieur sacrifié*, Manière de Voir n°79 (Le Monde Diplomatique), 2005

Akam Noble, *L'Université virtuelle Africaine (UVA), l'insertion du programme dans l'offre d'enseignement supérieur*, (in Akam Noble et Ducasse Roland (sous la direction de), *Quelle Université pour l'Afrique*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2002

Amutabi M.N. and Oketch M.O., *Experimenting in distance education : the African virtual university (AVU) and the paradox of the World Bank in Kenya*, International journal of educational development; Elsevier, 2001

Anate Kouméalo, *Mondialisation et marchandisation de l'éducation*, (in Akam Noble et Ducasse Roland (sous la direction de), *Quelle Université pour l'Afrique*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2002

Banque Mondiale, *L'Université virtuelle Africaine et la croissance en Afrique*, Findings, Washington, 2003

Banque Mondiale, *Bibliography on higher education in sub-saharan Africa*, sous la direction de Saint William, Washington, 2004

Bernard Eric, in Chéneau-Loquay Annie (sous la direction de), *Quelle insertion de l'Afrique de l'Ouest dans la toile mondiale, Mondialisation et technologies de la communication en Afrique*, Khartala – Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2004

Blum David E, *Des idées à l'action pour une réforme de l'enseignement supérieur*, in Globalisation et universités, UNESCO, Presse de l'université Laval, 2003

Bonjowo Jacques, *Internet, clef du développement*, Géopolitique Africaine, 2003

Butcher Neil, *L'infrastructure technologique et l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation en Afrique : vue générale*, ADEA, 2004

Carnevale Dan, *African virtual university will drop broadcasts and use the Internet*, The Chronicle of Higher education, 2004

Carnavale Dan, *World Bank becomes a player in distance education*, The Chronicle of Higher Education, 2000

Childers Peter et Delany Paul, *Wired World, Virtual Campus : Universities and the political economy of cyberspace*, The Geography of Cyberspace, 1994

Commerce international Canada, *Survole du marché : débouché dans le secteur de l'éducation à la Banque Mondiale*, Montréal, 2004

Derycke Alain, *Sept questions sur le e-learning*, (in *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, sous la direction de Baron Georges-Louis et Bruillard Eric), INRP, 2002

Dirr Peter, *The development of new organisational arrangements in virtual learning*, Commonwealth Of Learning (COL), 2001

- Ducasse Roland**, *Université virtuelle, campus numérique... Cautères sur jambe de bois ou facteurs déterminants de la refondation de l'enseignement supérieur en Afrique*, (in Akam Noble et Ducasse Roland (sous la direction de), *Quelle Université pour l'Afrique*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2002
- Essy A.**, *Le rôle et la place des universités dans la promotion de l'Union Africaine*, Union Africaine 2001
- Hibou Béatrice**, *Banque Mondiale : les méfaits du catéchisme économique*, Etudes du CERI n°39, revue Esprit, Paris, août-septembre 1998
- Juma Magdallen N.**, *Kenyatta University (Kenya) : African virtual university*, in *The virtual university, models and messages* (sous la direction de Susan D'Antoni), UNESCO, 2003
- Kigotho Wachira**, *Short on money the African virtual university will distribute courses, not create them*, Chronicle of Higher education, 2002
- Latouche Serge**, *La mondialisation démythifiée*, in « Le procès de la mondialisation », (sous la direction de) Goldsmith Edward et Mander Jerry, Fayard, Paris, 2001
- Le Boucher Eric**, *La remise de dette des pays pauvres : une nouvelle victoire de George Bush*, Le Monde du 19-20 juin 2005.
- Lelliott A., Pendlebury S., Enslin P.**, *On-Line education in Africa : promises and pitfalls*, *South African Journal of management*, 2001
- Manub Takyiwaa**, *La situation des enseignants du supérieur et l'avenir du développement en Afrique*, Bulletin du CODESRIA, n° 3 & 4, Dakar, 2002
- Moeglin Pierre**, *Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias*, (in *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, sous la direction de Baron Georges-Louis et Bruillard Eric), INRP, 2002
- Mbaya Maweja**, *Le rôle de l'Université dans une société africaine en mutation*, CODESRIA – Afrique et développement, 2001
- Nardin Rozenn**, *La qualité des dispositifs d'universités virtuelles : du référentiel de bonnes pratiques à la normalisation de la qualité*, ISDM n°18, 2004
- Oketch Moses O.**, *The African virtual university : developments and critique*, International Higher Education (Boston College), 2001
- Okuni Akim**, *Higher education through the Internet : expectations, reality and challenges of the African virtual university*, DSE, 2000
- Perraton Hilary**, *Teaching teachers : a role for distance education ?*, ID21 education, 2004
- Ploghoft Milton E**, *The World Bank in Cyberspace*, The African symposium, 2003
- Politique Africaine** (revue), *Les coopérations dans la nouvelle géopolitique*, 1998
- Quéau Philippe**, *L'Université de l'universel*, CIRET-UNESCO, congrès de Locarno, 1997
- Sayed Yusuf**, *Missing the connection ? Using ICTs in education*, ID21 education, 2004
- Sogge David**, *Une nécessaire réforme de l'aide internationale*, Monde Diplomatique, Septembre 2004
- Thibault Françoise**, *De l'Université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme*, Colloque Franco-Mexicain, Tematicce, 2002
- Wallet Jacques**, *Du côté des sciences de l'éducation*, (in *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, sous la direction de Baron Georges-Louis et Bruillard Eric), INRP, 2002
- Wallet Jacques**, *Entre pratiques réflexives et approches théoriques en formation à distance : questions croisées*, in *Distance et savoirs* n°1, volume 2, CNED, 2004

Wolff Laurence, TechKnowLogia, *The African virtual university*, 2002

Ouvrages

Akam Noble et Ducasse Roland (sous la direction de), *Quelle Université pour l'Afrique*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2002

Banque Mondiale, *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Presses de l'Université Laval (Québec – Canada), 2003

Banque Mondiale, *Le savoir au service du développement (1998-1999)*, Extrait du Rapport sur le développement dans le Monde, Washington, 2000

Baron Georges-Louis et Bruillard Eric (sous la direction de), *Les technologies en éducation, perspectives de recherche et questions vives*, INRP-Fondation Maison des sciences de l'homme-IUFM de Basse-Normandie, 2002

Bonjowo Jacques, *Internet, une chance pour l'Afrique*, Paris, Karthala, 2002

Breton Gilles et Lambert Michel, (sous la direction de), *Globalisations et Universités*, UNESCO-Presses de l'Université Laval, 2003

Chéneau-Loquay Annie (sous la direction de), *Mondialisation et technologies de la communication en Afrique*, Karthala-MSHA, 2004

D'Antoni Susan (sous la direction de), *The virtual university, models and messages*, UNESCO, 2003

Laval Christian et Weber Louis, (sous la direction de), *Le nouvel ordre éducatif mondial* (Institut de recherche de la FSU), Paris, Regards – Sylepse, 2002

Glaser Antoine et Smith Stefen, *Comment la France a perdu l'Afrique*, Paris, Calman-Levy, 2005

Houssaye Jean (sous la direction de), *Questions pédagogiques (encyclopédie historique)*, Paris, Hachette, 1999

La documentation française, *La société de l'information : glossaire critique*, Documentation française-UNESCO, Paris, 2005

Laval Christian, *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte 2003

Leborgne-Tahiri Claudine, *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone*, BREDA-UNESCO, Dakar, 2002

Mathien Michel (sous la direction de), *la société de l'information, entre mythes et réalités*, Bruylant-AUF-UNESCO, 2005

Mve-Ondo Bonaventure, *Afrique : la fracture scientifique*, Paris, Futuribles, 2005

Nardin Rozenn, *Les universités virtuelles dans le monde entre 1997 et 2001 : mythes et croyances autour de l'enseignement et la formation en ligne*, thèse soutenue à Paris 10 Nanterre en 2004

Perriault Jacques, *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob, 2002

RESAFAD, *L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique*, ADPF, 2003

Seck Mamadou Lamine (mémoire de DEA), *Politiques publiques et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal*, Université de Lille 3, 2004

Soupizet Jean-François, *La fracture numérique Nord-Sud*, Economica, 2005

Smith Stephen, *Négrologie (pourquoi l'Afrique meurt)*, Paris, Calmann-Levy, 2003

Stiglitz Joseph E., *La grande désillusion*, Fayard, Paris, 2002

UNESCO, *L'enseignement ouvert et à distance : tendances, considérations politiques et stratégiques*, UNESCO, 2003

Wolton Dominique, *L'autre mondialisation*, Paris, Flammarion 2003

Wolton Dominique, *Internet et après ? (une théorie critique des nouveaux médias)*, Paris, Flammarion, 1999

Rapports

ADEA, *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique : ce qui marche !*, sous la direction de Bollag Burton, 2003

ADEA, *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne : état des lieux dans les pays francophones*, sous la direction de Valérien Jean, 2001

AUSaid (cooperation australienne), *African virtual university initiative : scoping study for design and delivery*, sous la direction de Guthrie Gerard, 2001

Banque Africaine de Développement, *Projet d'appui à l'Université virtuelle Africaine – rapport d'évaluation*, Tunis, 2004

Banque Mondiale (Infodev), *The African virtual university : feasibility and preparation of prototype service phase*, Banque Mondiale, 1996

Banque Mondiale *Tertiary distance learning and technology in sub-saharian Africa*, sous la direction de Saint William, 2000

Banque Mondiale *Tertiary education : lessons from a decade of lending, FY1990-2000*, sous la direction de Berk David, Operations evaluation department, Washington, 2002

Banque Mondiale, *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique*, région Afrique, sous la direction de Murphy Paul, 2002

Banque Mondiale, *Human capital flight : stratification, globalization and the challenges to tertiary education in Africa*, sous la direction de Ndulu B.J, Washington, 2002

Banque Mondiale, *Education in Sub Saharan Africa, strategies for adjustment, revitalization and expansion*, Washington, World Bank 1998

Banque Mondiale, *Priorités et stratégies pour l'éducation, une étude de la Banque Mondiale*, Washington, World Bank, 1995

Banque mondiale et UNESCO, *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, Washington, Banque mondiale et UNESCO, 2000

Farrell Glen, *The Changing faces of virtual education*, The Commonwealth of learning (COL), 2001

La Rocque Norman, *The promise of e-learning in Africa : the potential for public-private partnerships*, E-Government series (New Zeland), 2003

Ndiaye Abdourahmane, *TIC et enseignement supérieur : contraintes, défis et opportunités*, UNRISD (Institut de recherche des Nations Unies pour le développement social), 2002

Oillo Didier, *L'Université virtuelle francophone*, AUPELF, 1996-1997

Samoff Joel et Carrol Bidemi, (Standford University), *The promise of partnership and continuities of dependence : external support to higher education in Africa*, rapport pour l'African studies association, 2002

Samoff Joel and Bidemi Carrol (Standford University), *Conditions, coalitions an influence : the World Bank and Higher education in Africa*, rapport pour The Comparative and international education society, 2004

Sawyerr Akilagpa, *Challenges facing african universities*, Association of african universities (AAU), 2002

UVA, *Cultiver le savoir pour la maîtrise du destin*, Banque Mondiale – Université Libre de Bruxelles, 1997

UVA, *The African virtual university (AVU) : pilot*, Banque Mondiale – Université Libre de Bruxelles, 1997

UVA, *Report of the AVU heads of ICT*, AVU, 2004