



Africa Media Review, Volume 16, Number 1, 2008, pp. 1–20

© Council for the Development of Social Science Research in Africa, 2008
(ISSN 0258-4913)

Black Hawk Down and the Framing of Somalia: Pop Culture as News and News as Pop Fiction

Peter Kareithi* and Nixon Kariithi**

Abstract

Barely one month before leaving office, President George H. W. Bush ordered 28,000 American troops into Somalia. It was the largest American humanitarian operation in many years. The operation was intended to halt the starvation of thousands of Somali civilians caught in the crossfire of warring factions jockeying for power following the collapse of the country's central government. In the end, the operation failed. This paper seeks first, to examine the basis and nature of the framing of this event by American news and entertainment media during the American adventure in Somalia and in the aftermath of the events of September 11, 2001, and second, to explore the image of the Somali created in the American public mind by this framing.

Key Terms: Pop Culture, Pop Fiction, Operation Restore Hope, Media, Television, Framing

Résumé

A un mois à peine de la fin de son mandat à la tête des États-Unis, le président H.W. Bush a ordonné l'envoi de 28 000 marines en Somalie. Il s'agissait là de la plus vaste opération humanitaire menée par l'Amérique depuis un certain nombre d'années. Cette opération avait pour but de sauver des milliers de civils somaliens pris entre les feux croisés de factions rivales engagées dans la poursuite du pouvoir à la faveur de la chute du gouvernement central. Cette entreprise s'est soldée par un échec. Ce présent article se propose, dans un premier temps, d'analyser le fondement et la nature de la projection par les médias américains d'information et de divertissement de cet événement pendant l'aventure américaine en Somalie et après les événements du 11 septembre 2001, et

* Associate Professor of Humanities and Communications at Pennsylvania State University, Harrisburg, Pennsylvania, USA. Email: pjk12@psu.edu.

** Associate Professor of Journalism and Media Studies at the University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. Email: nixon.kariithi@wits.ac.za.

dans un deuxième temps, d'examiner l'image de la Somalie telle que créée dans l'esprit du public américain par la couverture médiatique de cet événement.

Mots clés : Culture populaire, Imagination populaire, Opération Restorer l'Espoir, Media, Télévision, Perception.

Introduction

Television images told the grim story. The land: barren, sucked dry by scorching sun, buzzards gnawing at decaying carcasses of camels and goats strewn over the landscape. The people: malnourished children with flies in their noses and open mouths, adults with bloated stomachs, shriveled skin and wasted flesh. Human corpses rotting in the street, food for stray dogs. And men and boys with AK47s shooting at vehicles delivering food to the dying.

These media images which relentlessly bombarded the American people at prime time provided the backdrop for the U.S. response to one of the worst global humanitarian crises of the early 1990s. In December 1992, barely one month before leaving office, President George H. W. Bush ordered 28,000 American troops into Somalia. The stated mission of this military adventure, code-named Operation Restore Hope, was to intervene in a conflict involving armed factions jockeying for power in the eastern African country following the collapse of the country's central government, a conflict that left thousands of Somalis starving to death. One year later, President Bill Clinton, responding to public opinion, recalled the troops. The mission had failed and had cost American taxpayers more than \$850 million.

The operation, intended to help Somalis, had turned into a shooting war between U.S. troops and Somali civilians one fateful day in October 1993. Nineteen Americans and more than 1,000 Somalis were killed. The failed operation became the basis for the movie *Black Hawk Down*. Produced by Jerry Bruckheimer and directed by Ridley Scott, *Black Hawk Down* stars Josh Hartnett, Ewan McGregor, Tom Sizemore and Sam Shepard as American soldiers who find themselves trapped in a bloodbath when U.S. helicopters crash in Somalia during a shoot-out with Somalis. A book of the same title was serialized in the *Philadelphia Inquirer*, and a video documentary was also broadcast on CNN the week the movie was released. We seek here: first, to examine the basis and nature of the framing of this event by American news and entertainment media during the American adventure in Somalia and in the aftermath of the events of September 11, 2001; and second, to explore the image of the Somali created in the American public mind by this framing.

Conceptual Framework

The Somalia expedition was the largest concentration of American troops on African soil in history. Despite the fact that the earliest attempts by both the administration and the media were to cast the operation in non-military terms, the coverage of the operation was at par with that of other recent American military operations abroad in such places as Beirut, the Persian Gulf War, Panama and Grenada. Somalia received more coverage in American media in the space of one year than any other African country in history – more than the Congo crisis of the 1960s, more than South Africa at the height of apartheid and more than the Nigerian civil war in the early 1970s.

It is argued here that American media coverage of Somalia during those twelve months from December 1992 to December 1993, like the mission itself, had little to do with the reality of the plight of Somalis. Both had little to do with the problems confronting Somali society and how to address them. Rather, the American mission, in this author's view, had to do with serving the objectives of American foreign policy. We argue that the way the American news media framed their coverage helped mask the real objective of the mission and thus legitimize the government's stated intention.

Even though stories about Somalia flowed from every conceivable media outlet in the United States, the actual sources of coverage were the Associated Press (AP), Cable News Network (CNN) [in that order] and a handful of network television and print media correspondents. Also, in Somalia, the foreign correspondents lived in the same quarters and traveled around in packs. They maintained close and cordial relations with the military establishment in Mogadishu, unlike in past military operations where relations were often strained.¹ These factors imposed a general uniformity on the stories, whether print or electronic, flowing out of the media outlets to the media audiences. For the purpose of this essay, it serves little or no purpose to cite sources of specific stories since practically all the sources played more or less the same story lines. Instead, the discussion centers on general story categories representative of the images American audiences developed about Somalia from watching and reading the news.

Western journalism, and especially American journalism, continues to operate under the theory of deductive reasoning. It fancies itself as driven by objectivity. In Western 'newspeak', objectivity is taken to mean that news stories are selected against a universal set of news values or news characteristics that exist independently of the journalists and the news organizations they work for. This notion of objectivity assumes that news

stories are free of reporters' and editors' biases or the prejudices of journalists or their pre-existing attitudes and ideologies.

Other than timeliness (today's news may be stale tomorrow) and the expectation that the subject will interest a broad cross-section of media audience, news by Western standards is defined in terms of proximity, impact, prominence, novelty and conflict. Proximity means the same happening is bigger if it happens in your area than if it is 1,000 miles away. Thus the floods in the Midwest become bigger news in the United States than the floods in Bangladesh, even though the devastation and loss of human life were far greater in Bangladesh than in the Midwest. Impact refers to the number of people an event or idea affects, whether positively or negatively, and the extent of that effect. Thus, Bill Clinton's health plan becomes bigger news than his administration's crime bill. Prominence implies that happenings involving well-known personalities or institutions are more interesting, if not more important, than those involving less-known personalities or institutions. Thus, a child abuse allegation against Michael Jackson is bigger news than demands by 100,000 IBM employees for better wages and working conditions – unless, of course, the workers strike against IBM. The unusual makes news. Novelty, then, implies that the consternation of a traditional Maasai herdsman trying to understand the 'simple' process of opening a savings bank account for the first time is bigger news than the successful effort of a village co-operative in Kambaland diverting some of the waters of the Tana River for 26 miles in order to create an irrigation scheme for growing fruit and vegetables to sell to the local tourism industry.

Western journalists argue that these news values are universal. The differences in treatment of the same news event in different 'professional' or 'independent' media, they argue, is largely a function of the geographical location of the particular media outlet, not of human judgment. This, and this alone, accounts for why two American tourists dead in Gaborone is bigger news in the U.S. media than 100 Pakistanis killed in a rail accident in Islamabad.

A fundamental premise for this view of journalism is that news is an objective truth or reality somewhere out there waiting to be observed or gathered by the journalists, and not something that reporters and editors create. Once observed, it is subjected to the test of news values (proximity, impact, etc) to determine how worthy or unworthy it is to devote any newspaper space or air time to it, and how much of such space or air time to devote, i.e. how prominently it should be treated, if at all.

The more modest proponents of this view of objectivity, such as Howe (1968) admit that, like most human theories and practices, it is not perfect. For instance, Howe admits that there are times reporters have to dig up information when they suspect something is happening. Even then, he argues, the reporters largely uncover facts that had been previously concealed and are not making up or creating new facts. He concedes that in such situations the story may be affected by the reporter's judgment, but emphasizes that when it comes to the news, such cases are the exception rather than the rule because 'the biggest news stories are not "dug up", they just happen in God's good time' (14).

Not so, says Griffith (1974). Some news 'happens', the rest is discerned (1974:19). Griffith (1974) argues that 'facts' such as stock market closings and batting averages can and do pass as 'straight' reporting. He argues, 'Much else and that which matters most, requires selection and judgment' (1974:17). For Griffith, the real question of bias or slant begins much earlier - in the decision about what is pursued, or not pursued, as news. Think of all that is said aloud daily the world over. Then think of every child, prince or pauper, who fell off his bicycle, measured against every other accident, great or small. When confronted with this enormity of detail, we may question a journalist's choice, but not his need to choose.

But how does a journalist choose from all this? According to Gitlin, media frames are principles of selection, emphasis, and presentation composed of little tacit theories about what exists, what happens and what matters. They are 'persistent patterns of cognition, interpretation, and presentation, of selection, emphasis and exclusion, by which symbol-handlers routinely organize discourse, whether verbal or visual' (Gitlin 1980:7). While largely unspoken and unacknowledged, media frames organize the world both for journalists who report it and, to some important degree, for us who rely on their reports.

Frames, Gitlin argues, enable journalists to process large amounts of information quickly and routinely: to recognize it as information, to assign it to cognitive categories and to package it for efficient relay to their audiences. In a world of increasingly consolidated corporate media, audiences become more dependent on journalists to provide them with the representations, the signs, of the world by which they can encounter the world's reality. 'People find themselves relying on the media for concepts, for images of their heroes, for guiding information, for emotional charges, for recognition of public values, for symbols in general, even for language.' (Gitlin 1980:1).

According to Gitlin (1980:239) media framing can best be explained by the Gramscian theory of hegemony – a historical process in which one picture of the world is systematically preferred over others, usually through practical routines and at times through extraordinary measures. Normally the dominant frames are taken for granted by journalists and reproduced and defended by them for reasons, and through practices, that the journalists do not consider as either ideological or hegemonic (Hall 1973:237-239).

For years, both before and after the Cold War, American media have tended to frame their coverage of the rest of the world in ways that reflect the desire of the U.S. government – and, through it, the American citizen – to be seen as committed to alleviating suffering in the world. American media framing – both in the news and in other popular culture productions, especially cinema – also often reflects the American desire for the U.S. military to be seen as a force for good in the world. These ideological underpinnings, largely commonsensical to the American journalists, would work to routinely shape the coverage of the American intervention in Somalia. Also at work would be the dominant frames American journalists routinely appealed to in covering such subjects as poverty, crime race relations and urban crises at home.

In American media practices, the representations produced by this framing of the news routinely loop back through other forms of cultural productions, such as the entertainment media, where they are extracted, reframed and recast as reflections of social reality. At an even deeper level, the social knowledge created by these entertainment media shapes the manner in which journalists interpret and report the world and the ways in which their audiences understand the news.

This circular process characterized the American media's coverage of Somalia. Reporting from Mogadishu was driven not by the plight of the Somali, but by the perceptions of the American journalists about the world, the perceived desires of American audiences and the associated need of American media corporations for audience ratings, and by the interests of American policy. At the first level, the American reporters relied on the 'routine knowledge of social structures' already produced and reproduced in the American public mind to shape the Somalia story in a manner that would 'produce recognitions of the world' in the ways that their audiences in America had 'already learned to appropriate it' (Hall 1973:239). At the second level, American journalists framed the Somalia story to reflect the psychological desires of the American audience. At the third level, they framed the story to reflect the objectives of American foreign policy and to appeal to that aspect of American society that high-

lighted imperialism's central place in American politics and culture (Williams 1982).

Somalia's History and Structure of Somali Society

A fascinating aspect of recent Somali history – which we have no space to expound fully in the scope of this article – is the contribution of American foreign policy to the plight of the Somalis and to the events leading to the American intervention in 1992. Somalia's misery and despair, so often and vividly depicted on American television, are the result of centuries of intense competition by powerful forces, internal and external, over the control of the Somali. This competition displaced and divided the people, destroyed their traditional lifestyle and cultural balance with the land, and made a mockery of peaceful existence and development. In the past 300 years, the Somali have been colonized by five foreign powers and betrayed by the United Nations, the United States and the former Soviet Union. This history of betrayal explains the suspicion with which Somalis view foreign intervention in their country and the Somalis' reluctance to cooperate with international organizations.

Despite this history, the Somalis have come to exhibit considerable cultural unity and great pride in their nationalism. Somali society is organized on the basis of large self-contained kinship groups or clans called *rer*. The *rer* usually consist of a number of families claiming a common descent from a male ancestor. Somalis owe strong loyalty and obligations to their *rer*. However, European colonialism threatened Somali cultural cohesion and insulted their national pride.

Modern Somali nationalism is a combination of Islam and anti-imperialism and has struggled to transcend clan divisions and make all Somalis aware of a shared language, religion and way of life; and to sensitize them about their potential for unity and a common destiny. This dream for a 'Greater Somalia' has stood in stark contrast to the concrete realities of the legacy of colonialism which left the Somali people divided among several nations states outside of Somalia: the Ogaden region of Ethiopia, the Northeastern Province of Kenya and Djibouti.

Responding to growing Soviet influence in Egypt in the 1960s, the United States decided to provide Ethiopia with military and economic aid and helped Ethiopia rebuff a Somali attempt to annex the disputed Ogaden region in 1963. After that brief war between Ethiopia and Somalia, Washington became Ethiopia's main supplier of capital, expertise, and technology, as well as munitions. This relationship ultimately drove Somalia into an alliance with the Soviets. The socialist revolution in Ethiopia in 1974

ended the U.S. alliance with Ethiopia. It was also followed by internal strife and large-scale famine. Somalia took advantage of this in a series of fierce attacks in 1977 against Ethiopian garrisons in a bid to recapture the Ogaden. Within three months, Somali victory seemed certain. The tide turned in spring 1978. However, with the support of Soviet equipment and Cuban troops, Ethiopia pushed back the Somali assault, leaving hundreds of thousands of Somali refugees in its wake.

The terrible reversal placed great strain upon the stability of the regime in Mogadishu as President Mohammed Siad Barre faced a surge of clan pressures. Somalia broke relations with the Soviets and turned to Washington. The U.S. negotiated to take over the former Soviet base at Berbera and to build a new base at Kismayu. So cozy was the relationship between Washington and Mogadishu that at one moment Barre agreed to allow U.S. firms to dump their toxic waste in the country's vast desert, a project that was torpedoed by protests from governments in the region and international environmental groups (Weekly Review 1980; Sunday Standard 1980).

For the next decade, the United States supplied Somalia with military equipment and training. Western aid flowed into Somalia. The gross national product, while remaining one of the lowest in the world, grew faster than the population. While this growth helped mollify the clans, it also had negative side effects. By the mid-1980s, external food assistance had completely sabotaged domestic agricultural production by undermining the price structure. Somalia became a refugee economy totally dependent on external aid (World Bank 1988:356).

The rise of Mikhail Gorbachev and the decline of communism cost Somalia its strategic importance to the United States. Western aid declined and virtually stopped at a time when the region was also faced with severe drought. The economy collapsed totally. Somalis starved and internal strife intensified. President Barre signed a formal peace protocol with Ethiopia, but anti-government guerillas, expelled from bases in Ethiopia, began attacking government posts inside Somalia. Somalis from refugee camps, who had been absorbed into Barre's army and militia, felt betrayed by the peace agreement with Ethiopia and began deserting and attacking Barre's own clansmen. Barre's government finally collapsed in January 1991. He fled to Kenya where he eventually died, leaving Somalia torn between feuding clans. Somali's history and structure provide an important context for understanding U.S. response to the humanitarian crisis in the region.

The American Objective in Somalia in 1992

When George H.W. Bush ordered American troops into Somalia in December 1992, the stated objective was to subdue the warring factions, open supply lines for international relief agencies and help distribute food and medicine. The troops would help end the suffering in Somalia where 350,000 had died in the inter-clan fighting following the overthrow of President Barre in January 1991 and where millions more were threatened with starvation and disease. It was a simple and convincing story, given the pitiful images of starving Somali children carried on prime time TV news programs in the weeks prior to the decision.

There were indicators, however, that the United States had other more compelling reasons for sending American troops into Somalia. Following the collapse of state communism in Eastern Europe and the former Soviet Union, President Bush had declared the beginning of a 'new world order'. By building the international coalition against Iraq in the Persian Gulf War, he had shown America's ability to organize a global consensus to contain aggression. In an August 1993 cover story titled 'Globo-Cop: Does America Have the Will to Fight', *Newsweek* reported that with tribal warfare spreading in Eastern Europe, Africa and Asia, the U.S., as the only remaining superpower needed to demonstrate its ability to manage such instability in the new order – a kind of global cop. It would be difficult, the magazine wrote, for the U.S. to extend the values of market capitalism in a world torn by internal conflicts. In Bush's 'new world order', there was also the need to define a new role for the U.S. military and to justify continued American military adventurism abroad. The last point is important given the death of Soviet communism and the end of the Cold War.

In an earlier story on June 28, 1993, *Time* magazine reported that while the mission to Somalia was expected to pioneer a new kind of American intervention, the later multinational operation under the United Nations was to be a forerunner of a new kind of UN intervention. This intervention would be undertaken without the traditional invitation from a host government and carried out not by the usually lightly armed peace-keepers, but by forces carrying enough weapons to fight a serious battle. But why Somalia? Why not send troops to stop the killing in Bosnia, Colombia or southern Sudan?

In a December 7, 1992 article 'Somalia's Agony: Time to Send in the Troops', *Newsweek* reported that the U.S. administration believed that military intervention in Somalia might actually work for several reasons. First, Somalia had no government to oppose such an intervention and no

allies to help resist it. Second, Somalia had no jungle, swamps or forested hills from which guerrillas could ambush foreign troops. Third, Somalia had no functioning air force and no real army. Fourth, the American foreign policy establishment considered Somalia a nearly ideal laboratory in which to test the theory that the application of force can right some of the world's wrongs.²

Whatever the reasons for the U.S. adventure into Somalia, there was a striking absence of historical perspective or context in the coverage of the Somali problem in American media news especially on television. Such historical perspective was especially relevant given that it was U.S. foreign policy that contributed directly to the collapse of Somalia.

By the time President Bush ordered U.S. troops into Somalia, nearly all the smaller clans had aligned themselves with either of the two most powerful leaders in conflict, Mohammed Farrah Aidi and Ali Mahdi. The two had more or less divided the country between them, and life was beginning to return to normal in the territories under their respective control. The Somali nation-state, as previously recognized by the international community, had ceased to exist, and it appeared eventually to split permanently into two different countries (*The Independent* 1993).

Most of the deaths in Somalia were caused not by war but by famine. In addition to the collapsed economy, there had been little rain in the country for three consecutive years from 1989 to 1991. Indeed by 1991, international relief organizations and the UN estimated that more than one million people were likely to die of starvation in the country (*The Economist* 1990:64; see also, World Bank 1989). But governments, international organizations and private relief agencies worldwide lacked the political will to respond to the crisis.

At the height of the Somali crisis, governments and the media in the West were preoccupied with the situation in the Persian Gulf. The suddenness and magnitude of the Kurdish refugee crisis caught them off guard at a time when a Western coalition was congratulating itself for what it considered a clean conclusion to the war with Iraq. The scale of the cyclone disaster in Bangladesh and the swiftness with which it followed the Kurdish crisis were even more devastating. Western governments and the media had time for little else, and the impression given at the time was that the world could not accommodate another major crisis.

The Somali situation was even sadder, because unlike the Kurdish crisis and the Bangladesh disaster, it was predicted and could, therefore, have been prevented. Early in 1989, the United Nations estimated that 250,000 people had died in the country the previous year when the rains

failed. It warned that should the rains fail another year, the situation in the country could quickly escalate from manageable to disaster levels. In 1989, the rains failed again.

By early 1990, international organizations operating in the region, such as Oxfam, were sending out urgent appeals for action by the international community. The World Health Organization predicted malnutrition on a massive scale. The UN Food and Agricultural Organization estimated that at least 650,000 tons of food was required to feed those at immediate risk (*Africa Recovery* 1989:2). The U.S. State Department and the European Community issued separate reports early in 1990 citing similar figures (U.S. State Department 1990).

Despite the international consensus on the extent of the problem and levels of external assistance required, little was done to alleviate the situation. By the time the Gulf War erupted in August 1990, less than 100,000 tons of food had been pledged, and only about 50,000 tons had been delivered (African Medical Research Foundation 1991). A few months later, President Barre was overthrown and Somalia was plunged into anarchy.

Conflict in Television News

Discussion of how U.S. media represented Somalia is informed by the author's assessment of television coverage given the medium's special relationship to violent conflict. As a medium developed primarily for entertainment, television thrives on drama, and television news is largely concerned with the immediate story. As such, television news assumes that conflicts have no history. In this view, television news has to be shown, not told. As a medium, television loves conflict: the drama of violence, cities burning and foreigners killing each other in distant lands. But history requires narration and is, therefore, not dramatic enough for the medium.

While TV loves conflict, it also hates confusion. This compels TV to organize news into story formats presumed most capable of holding the attention of viewers regardless of the subject or content. If conflicts have any history, TV assumes that such history is either too distant to be relevant or too complicated for the audiences to understand. So it uses simple modes of exposition to frame complex conflict situations into simple issues involving two or so easily identifiable adversaries, and a narrative structure involving a simple progression of events towards the resolution of conflict.

A common format for achieving this simplicity is to present stories as if they were related. Sometimes the stories are connected by cause and effect relationship. Epstein (1973) argues that 'where the nexus between different

events occurring in different places is problematic, if existent at all, a relationship can always be inferred by an interpreter of events' (239-240), usually some 'authority' interviewed by the journalists for this purpose.

Indeed, any two stories can be related by placing them in a more general category, just as in geometry any two points may be connected with a line. The relationship between such stories is not ineluctably drawn; it exists in the eye of the interpreter and is shaped by the range and limits of his or her vision (Epstein 1973:240).

Another common form is to cast each event, which in itself might not be immediately relevant to the lives of those watching, into conflict stories that presumably have universal appeal. With only limited time for background explanation, the dilemma is resolved by selecting news pictures that have 'instant meaning'. To meet this requirement 'news stories are illustrated with certain kinds of readily identifiable images with emotional appeal' (Epstein 1973:242).

Throughout this creative process, the media profess the objectivity of the news they produce, claiming that reporters largely uncover facts that may have been previously concealed but do not create new facts, as is the case with Hollywood. In the case of Somalia, as is often the case with much of the news, the media not only created new facts, but created them out of fiction.

Framing Somalia

In this section, we discuss some of the formats used by the American print and electronic media to frame the U.S./UN mission in Somalia and the representations that emerged as a result of this framing. The very earliest images after the Americans landed in Somalia were those of the *GI as Mother Teresa*. These images focused on legitimizing the stated mission of the U.S. military and its codename, Operation Restore Hope. American soldiers were splashed on newspaper front pages and prime-time television screens dishing out candy bars and biscuits to adoring Somali children. Grateful Somali women were pictured offering flowers to the GIs. To put the story in perspective, archive clips were used showing armed Somali guards chasing the hungry away from feeding stations before the arrival of the U.S. troops, women and children weeping or bleeding after scuffles over food and shiploads of Somali refugees arriving in Yemen. Over and over, the world watched images of GIs giving immunization shots to Somalis, giving piggy-back rides to smiling Somali children, showing rag-tag units of laughing Somali youngsters how to march to songs of U.S. Marines or teaching them to sing 'Jingle Bells'.

These powerful images not only helped U.S. audiences understand the need for the presence of troops in Somalia, they also helped break down public resistance in the United States to the plan of turning the humanitarian operation into a thinly veiled attempt at nation building. To further reduce public resistance to the American adventure in Somalia, the U.S. invited the UN to take over operation of the humanitarian mission, but military control remained in the hands of the United States. From then, the humanitarian mission quickly turned into a nation-building project.

The shift in focus from humanitarian mission to nation building presented the problem of how to explain the role of a heavily armed foreign army on foreign soil. To address this problem, it was important to cast the problem of Somalia as largely one of a breakdown in law and order. In this context, the media's coverage shifted to framing the Somalia crisis as a *gang war*. The media stressed the homogeneity of Somali society in terms of one people, one language, no tribal divisions and one faith (Islam). They emphasized the absence of the kinds of divisions that had led to political conflicts elsewhere, including race, nationalism, tribe, religion, even ideology. This was no Nicaragua or El Salvador. Communism was dead. It was not Northern Ireland or Bosnia. Having ignored the complexity of Somali history and politics, the unfolding story frame claimed the forces at work in the Somali conflict were greed and cruelty. This story frame even adopted the language of crime or gang wars, and leaders of the various political factions were called warlords.

Contrary to this framing, there were complex political issues at stake in Somalia. Among them was the nature and objective of the U.S. intervention itself. One of the earliest criticisms of the U.S./UN intervention in Somalia was that it had ignored Somali cultural structure. The U.S. attitude seemed to be that social structure could only exist under a functioning nation state. Contrary to such belief, traditional Somali social institutions had survived 500 years of different forms of colonialism and continued to do so even under the terror of factional warfare. American disregard for these institutions and their leaders was seen as a breach of etiquette and a display of arrogance and was even criticized by some of the strongest supporters of the U.S. within Somali society. The then United Nations' envoy to Somalia, Mohammad Sahnoun, was fired for voicing such criticism within the UN itself.

An Africa Watch (an affiliate of the New York based Human Rights Watch) report that the troops 'had engaged in abuses of human rights, including killing of civilians, physical abuse, theft' and that 'many UNOSOM soldiers had also displayed unacceptable levels of racism toward Somalis'

was ignored. The report concluded, 'UNOSOM has become an army of occupation' (Human Rights Watch: 1993). Following that criticism, Rokia Omar, herself a Somali, was fired as director of Africa Watch.

One of the most powerful representations used in the early coverage of the Somali mission was that of *Mogadishu as a black ghetto*. This frame provided American viewers with images familiar to them in domestic news: black neighborhoods in inner city projects infested with crime and drugs and young adults who were out of control. The media carried accounts of armed young Somali males on the streets of Mogadishu who were ready to kill at little or no provocation. The young Somali males were reported as always high on what the media said was 'a local narcotic' called *khat* in very much the same way American urban black youths were depicted as often high on crack. Media audiences in other parts of the world were amused, because *khat* (locally known as *miraa*) is a widely used and socially accepted mild stimulant in eastern Africa and is no stronger than coffee. For decades, American news organizations such as AP, New York Times and Los Angeles Times have maintained correspondents in Kenya, from where most of the *miraa* consumed in Somalia is imported. When the realization of the inaccuracies of this story line finally dawned on the rest of the American media, the story line was quietly abandoned without any correction. The image had served its purpose of justifying the law-and-order approach to nation building.

Once the Somali mission shifted from relief objective to nation building, the stage had been set for a confrontation between what was perceived in Somalia as the insensitivity and arrogance of U.S./UN forces and an affront on Somali national pride and cultural tradition. On June 5, 1993, the escalating tension resulted in Somalis killing twenty-four Pakistani peacekeepers. U.S./UN command blamed Mohammed Farrah Aidid, the most powerful of the factional leaders in Mogadishu. Very quickly, the media's representation of the American GI as an angel of mercy became the *GI as John Wayne*.

The media cast Aidid in the image of paramount gang leader who put out contracts on cops and rival gangs, a kind of modern day Al Capone. A massive hunt was launched and flyers for a \$250,000 award – 'Wanted Dead or Alive' – were posted on street corners all over Mogadishu. From that moment, the Somalia story focused on the hunt for Aidid: the Special Forces brought in to track and capture him and the sophisticated equipment used in the operation. Each small U.S./UN success was reported in great detail. The media did not question the diversion of resources and

public attention from the original mission of feeding the hungry to the hunt for a single individual.

Then disaster struck. On October 3, 1993, a bungled U.S. effort to capture Aidid ended with 19 Americans killed and 78 wounded. Two U.S. helicopters were shot down and one American GI was taken hostage. But it was the image of a dead American soldier being dragged naked along the streets of Mogadishu by jeering crowds that turned American stomachs at home and shifted public opinion about the American efforts in Somalia.

When President Bush first sent troops to Somalia, the American public was led to understand that the troops would not have to fight a war. With so many Americans killed in one day on foreign soil, media representation shifted to *Mogadishu as Beirut or Vietnam*. There was talk of quagmire. Apparently, Somalis had learned the power of the visual image and had used it well. They took the videotape of the gruesome scene and made it available to the American media, knowing it would get maximum publicity. The image of captured army pilot Michael Durant, held hostage and later released, invoked memories of Beirut and Tehran. There was a public outcry to get the American troops out of Somalia. There were also new questions about why America was there in the first place.

The media, in their quest for simple modes of exposition and in their complicity to legitimate official policy, had failed to provide the American public with enough information to confront questions about American objectives in Somalia. The media spotlight moved from Mogadishu to the domestic debate in and outside Congress.

The U.S. military with considerable support from the media had based its policies on fundamental misunderstandings about Somali society. Their efforts were guided by the idea that factional leader General Aidid personally was the problem and removing him from the equation was the solution. They ignored Aidid's legitimacy as a leader among his own people, despite the repeated demonstrations by women, children and old men of their willingness to die to protect Aidid. Much of the rest of the world kept telling the U.S. that it was in Somalia for the wrong reasons. Many Somalis said so consistently. The American media was not paying attention, and the American public never became informed about the depth and extent of Somali resentment toward American paternalism. When Somalis killed Americans in an effort to drive the point home, Americans turned around and accused Somalis of being ungrateful and of not appreciating the help the U.S. had extended to them. There is often the illusion that the victims' values are the same as the values of those who come to the victims' aid. When this is later proven not to be the case, those who came

to the victims' aid complain of the ingratitude of the victims. This is what is called 'the noble victim fallacy'. This fallacy turned out to be the case with the American adventure in Somalia.

This framing of the ungrateful Somali had considerable advantages for both an embattled Clinton administration's decision-making about his predecessor's adventure and for the American national psyche. It provided the opportunity for America to save face by not looking like it had been kicked out of Somalia by Aidid. Media reports, to prove the folly of Somalis, now focused on how the situation could go back to the chaos that reigned before American intervention, or worse.

Setting the Record Straight

What really happened in Somalia in the one year the U.S. troops were there? On December 9, 1993, ABC's Ted Koppel reported on *Nightline* that while \$851 million had been spent on the Somali mission, it was hard to see what gains Washington had made toward 'cleaning up' Somalia. Schools, hospitals and rural clinics were not rebuilt. Food shortages continued. The conflicts in the country had destroyed roads and water sources, including underground wells in the largely semi-desert countryside. And drought had killed virtually all livestock. Funds were needed to rebuild the wells and to help farmers restock their herds.

Indeed, the process of reclaiming the infrastructure had begun before the arrival of U.S./UN forces, although this process was being carried out in a deeply divided country. The presence of foreign troops however, diverted attention and resources to the conflict in the capital, Mogadishu, and away from the rural areas where reconstruction efforts were most needed. So, where did \$850 million go? Much of the money went not to feeding Somalis but to financing the transportation and maintenance of U.S./UN troops and equipment in Somalia. For instance, Koppel reported that more than \$70 million was spent to build a modern mini-city within the UN compound in Mogadishu. At least \$9 million was spent to construct a sewerage and water supply facility in this compound, compared to only \$7 million spent on water resources in the rest of Somalia.

American media coverage focused on the activities of U.S./UN forces rather than on the realities of life for Somalis. The media also focused on U.S./UN casualties and ignored Somali casualties in the conflict. Every U.S./UN casualty was accounted for. The entire U.S./UN force took 79 combat deaths and 327 wounded. Pakistan suffered the most combat deaths, 32. The U.S. suffered 25 deaths and 128 wounded. UN and U.S. officials steadfastly said they had no way of knowing how many Somalis

had died during the operation. America's top official in Somalia, special envoy James Oakley, however, estimated that between 6,000 and 10,000 Somalis were killed by coalition forces and feuding Somali warlords during the hunt for Aidid between June and December 1993. The Red Cross International and Somali estimates ran as high as 20,000 Somalis killed and hundreds of thousands injured (Lippman 1993b and 1993b). That figure did not include destroyed property and lost homes.

Black Hawk Down

Against this backdrop and the intense patriotism following the tragedy of September 11, 2001, the movie *Black Hawk Down* was released. Focusing on that fateful day of October 3, 1993 when Somalis shot down the American helicopters, the movie – like television news before it - ignored the history that led to that confrontation and focused on the more urgent need for America to respond to the events of September 11 and redefine America's position in the world. This silence on history is significant, given the timing of the movie's release, as the U.S. was engaged in a 'war on terrorism'.

Mark Bowden's book, *Black Hawk Down*, on which the movie was based, was published in 1997. The *Philadelphia Inquirer* serialized twenty-six of the book's twenty-eight chapters through the month of November 1997. The newspaper also produced a 56 minute video documentary in the same year as a companion to the book. Unlike the book which contained some of the historical background leading to the downing of Black Hawk, the documentary dwelt mainly on interviews with soldiers and on dramatic military video clips and radio transmissions of the battle that were released by the Pentagon to the newspaper. The documentary was broadcast on CNN in February 2001, long before September 11, 2001. The making of the movie-version was almost complete on September 11. Here the coincidence ends.

After September 11, CNN and other TV stations broadcast the documentary on numerous occasions, especially during the military build-up leading to the military strikes in Afghanistan. The title of the original documentary *Somalia: Good Intentions, Deadly Results* was supplanted by network banner headlines with catchy phrases like 'Lessons in Modern Warfare', which was the subtitle of Bowden's book, or 'War Lessons From Somalia'. Military experts appeared on practically every news channel to talk about how the lessons from Somalia would serve the U.S. military well in the coming war in Afghanistan and how those lessons had been incorporated into the training of U.S. Special Forces. Suddenly, Somalia

had ceased to exist as a humanitarian mission that went wrong and had been transformed almost overnight into an unfinished military operation.

The movie *Black Hawk Down* was scheduled for release in October 2001, but the release was delayed by the carnage of September 11. Weeks before the release of *Black Hawk Down*, the Motion Picture Association of America held a private screening for senior White House advisers and reportedly allowed them to make changes. It was not clear what those changes were. However, shortly before the movie was released, U.S. officials began expressing concern that members of Osama bin Laden's al Qaeda, now on the run in Afghanistan, could attempt to regroup in Somalia. The officials were contemplating targeting Somalia for possible strikes in the war against terrorism. By the time of the movie's release, nearly every major news outlet in the United States was emphatically stating that the movie was about how U.S. Special Forces were ambushed by al Qaeda-trained fighters in Somalia in 1993. The movie itself never made this claim. The nexus, fictional as it was, had, however, already been established by this media framing. At a time when American emotions were running high, the representations of the Somali in the movie were difficult to distinguish from the representations in the news of the al Qaeda terrorists. American troops were already battling in Afghanistan. The movie had become the medium for the latest media framing of Somalia, *the Somali as a Terrorist*.

There is no doubt Somalia would have been an ideal place for a bin Laden operation, especially before September 11. The country has no real central authority, similar to Afghanistan under the Taliban, and it has 900 miles of an unsupervised coastline. Its interior is remote and hostile enough to evade casual observation. However, the Somali transitional government had strenuously denied that there were any al-Qaeda cells within Somalia's borders, a stance strongly backed by the United Nations' country representatives and regional experts at the time.

During *Black Hawk Down's* premiere in Washington DC, Defence Secretary Donald Rumsfeld and Oliver North, among others, appeared to pose for pictures with the movie's director, producer and main actors. Rumsfeld called the movie a moving tribute to America's heroes. His appearance and remarks added credence to reports that Somalia was part of the international terrorism network. More importantly, the movie fed the public support for the 'war on terrorism' in general and for a military strike against Somalia in particular.

There have been some minority voices in the media who argue that the representations in *Black Hawk Down* are not only inaccurate but dangerous. CNN reviewer Paul Tatara called the movie 'one of the most violent

films ever produced by a major studio' (Tatara 2001). In his words 'What the viewer sees are "brave and innocent young American boys" being shot at and killed for no reason by "crazy black Islamists"' (Tatara 2001). *Black Hawk Down*, in Tatara's eye, was 'gorefest disguised as patriotic hymnal' (Cook 2002). He concludes 'Many who have seen the movie report leaving the theater feeling angry, itching to "kick some ass."' In short, 'the film is dangerous' (Tatara 2001). *New York Times* movie reviewer Elvis Mitchell (2001) wrote that the movie 'converts the Somali into a pack of snarling dark-skinned beasts'. His conclusion is that the movie 'reeks of glumly staged racism' (Mitchell 2001). Erick Hamburg, co-writer of the *Pentagon Papers* and producer of the documentary *Nixon*, in an interview with CNN said he, too, saw the movie as a thinly veiled exploitation of the mood of patriotism in the country to punish Somalia for humiliating the United States. In Hamburg's words, 'Somalia is where this whole conflict began and now they are talking about going back there again.... We were humiliated before, and now we're trying to regain our honor. Now we're triumphant. And it's like USA, we're back! We are number one' (*cnn.com.2001* and Wells 2002). *Black Hawk Down* had turned what had been one of America's darkest hours into America's brightest hour.

Conclusion

In the era of global capitalism, U.S. global media conglomerates create history under the guise of objective reporting. The world will remember the images of a scared U.S. Marine Michael Durant held hostage in Somalia and an unnamed dead American soldier being dragged naked through the streets of Mogadishu in much the same way as the photograph of a Vietnamese police chief blowing the brains off a suspect. The world will also remember the images transmitted all over the globe of the American dead being buried in solemn ceremonies, their coffins draped in the national flag. But the world will not remember the 10,000 to 20,000 Somalis killed in the conflict, and it will never mourn them.

Notes

1. It should be remembered that the Somali expedition occurred before the U.S. military conceived of 'media pools' for the First Gulf War and 'embedded' reporting for the Iraq War.
2. See also, *Time* 1993, 'Somalia: The Messy Future of War', June 28.

References

- African Medical Research Foundation, 1991, 'Food Security and Malnutrition in Horn Region', Nairobi.
- Bowden, M., 1997, *Black Hawk Down: A Story of Modern War*, New York: Atlantic Monthly Press.
- Cook, B., 2002, 'Interview with Paul Tataru', *Flak Magazine*, October 20.
- Cnn.com, 2001, 'Entertainment Tonight', December 30.
- The Economist*, 1990, 'Somalia: The Mayor of Mogadishu', September 2, p. 51.
- Epstein, E., 1973, *News From Nowhere*, New York: Vintage Books.
- Gitlin, T., 1980, *The Whole World is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*, Berkeley: University of California.
- Griffith, T., 1974, *How True: A Skeptic's Guide to Believing the News*, Boston: Little, Brown and Company.
- Hall, S., 1973. 'The Determinations of the News Photograph,' in Stanley Cohen and Jack Young, *The Manufacture of News*, London: Constable.
- Howe, Q., 1968, *The News and How to Understand It*, New York: Greenwood Press.
- Human Rights Watch, 1993, 'Somalia: Beyond the Warlords; The Need for a Verdict on Human Rights Abuses', March 7, Vol. V, Issue no. 2.
- The Independent*, 1993, 'Why Somalia and Why Now?' London, January 16.
- Lippman, T. W. and Gellman B. , 1993a, 'A Humanitarian Gesture Turns Deadly', *The Washington Post*, October 10, p.1.
- Lippman, T., 1993b, 'Oakley's Carrot for Aideed: 10,000 Somali Casualties in Four Months' *The Washington Post*, December 8, p.2.
- Lyman, R., 2001, 'An Action Film Hits Close, but How Close?' *The New York Times*, Vol. CLI, no. 51, December 26.
- Mitchell, E., 2001, 'Mission of Mercy Goes Bad in Africa' *The New York Times*, Vol. CLI, no. 51, December 28.
- Sunday Standard*, 1980, 'Leaders Attack Barre-U.S. Pact', Nairobi, July 9.
- Tataru, P., 2001, 'Black Hawk a Letdown', Cnn.com, December 28.
- United Nations, 1989, *Africa Recovery*, vol. 3, no. 1, p.2, New York.
- U.S. State Department, 1990, *Country Reports: Somalia*, Wells, Jeffery, 2002, 'Hollywood Confidential, Reel.com', Washington DC, February 6.
- Weekly Review*, 1980, 'Barre: The Black Man's Burden', Nairobi, July 14.
- Williams, W. A., 1982, *Empire as a Way of Life*, New York: Oxford University Press.
- World Bank, 1988, *World Development Report*, Washington D C.
- World Bank, 1989, *Sub-Saharan Africa: From Crisis to Sustainable Development*, Washington DC.



Africa Media Review, Volume 16, Number 1, 2008, pp. 21–43

© Council for the Development of Social Science Research in Africa, 2008
(ISSN 0258-4913)

Media Imperialism Reconsidered – Again: Local, Western and Indian Media Use in Uganda

Hemant Shah* and Atsushi Tajima**

Abstract

This study examines the use of local, Western and Indian media by Ugandan college students in order to reconsider the media imperialism thesis in the context of increasingly complex global flows of media and culture. We surveyed a convenience sample of 193 students at Makerere University in Kampala in June 2003 and asked, among other topics, about their media use patterns, their perception of cultural threats posed by foreign media and their reasons for liking and disliking local and foreign media. We used a combination of closed and open questions. Consistent with previous studies, we discovered that the respondents preferred local media over foreign. But when asked specifically about foreign media, they preferred Western media to Indian media even though they believed Western media posed a more severe cultural threat to Uganda than Indian media. However, the respondents also may have felt some cultural and political proximity to Indian films despite the language barrier. We also found, again consistent with previous research, that respondents were active rather than passive media users. The respondents seemed particularly active when they expressed dislike for media. The respondents also raised concerns about intra-national cultural dominance by the major language group in the country. The results suggest that the media imperialism thesis may be reconsidered again to take into account complexities created by South-to-South media flow, but also intra-national concerns about cultural domination and subordination.

Key Terms: Media imperialism, media use patterns, media flow, cultural domination.

* School of Journalism and Mass Communication at the University of Wisconsin-Madison, USA. Email: hgshah@wisc.edu.

** Department of Communication, State University of New York, Geneseo, USA. Email: tajima@geneseo.edu.

Résumé

La présente étude porte sur l'utilisation des médias locaux occidentaux et indiens parmi les étudiants ougandais afin de repenser la thèse de l'impérialisme médiatique dans un contexte mondial caractérisé par un flux de plus en plus complexe de media et de cultures. Nous avons enquêté un échantillon pratique de 153 étudiants de Makerere University en 2003 afin de déterminer, entre autres leurs modes d'utilisation des médias, leur perception des menaces culturelles provenant des médias étrangers et les raisons de leur attachement ou détachement des médias locaux et étrangers. Nous avons fait usage d'une combinaison de questions ouvertes et de questions fermées. A l'instar des précédentes études, les personnes interrogées ont affirmé leur préférence des médias locaux par rapport aux médias étrangers. Toutefois, en ce qui concerne spécifiquement les médias étrangers, notre population de recherche préfère les médias occidentaux aux indiens tout en reconnaissant que les médias occidentaux constituent une plus grave menace culturelle pour l'Ouganda que leurs homologues indiens. Quoi qu'il en soit, les personnes interrogées se sont montrées, dans une certaine mesure, culturellement et politiquement proches des films indiens, en dépit de la barrière linguistique. Conformément aux précédentes études, une fois de plus, il nous a été donné de constater que les personnes interrogées faisaient preuve d'un usage actif plutôt que passif des media concernés. Cette population s'est montrée particulièrement active quant à l'expression des reproches qu'elle fait aux médias. En plus, elle s'est montrée particulièrement préoccupée par la domination culturelle intra-nationale exercée par la communauté linguistique majoritaire du pays. Les résultats de ce travail recommandent une autre reconsidération de la thèse de l'impérialisme médiatique afin d'intégrer non seulement les complexités découlant des échanges médiatiques Sud-Sud, mais également les préoccupations intra-nationales concernant la domination et la subordination culturelles.

Mots clés : Impérialisme médiatique, Mode d'utilisation des médias, Change médiatiques, Domination culturelle.

Introduction

As the international movement of people and spread of mass media (and their cultural products) has grown in scale and scope to unprecedented levels in recent years, questions about the impact of global media products on local cultures have taken on new significance. A theory of media imperialism proposed in the 1970s, premised on a one-way flow of information dominated by the United States, suggested Western media products – television shows, films, music, etc. – undermined local cultures and values in countries of the South.¹ Media imperialism theory was revised in the 1980s to challenge the idea of a passive audience manipulated by Western

media products. In the revised theory, the notion of a predominantly Western-dominated one-way flow of information remained, but media consumers in receiving countries were conceptualized as active audiences that could accommodate, resist, and resignify foreign media products for their own particular and locally relevant uses. The common thread in the media imperialism thesis of the 1970s and the 1980s revision was the predominance of the West-to-rest one-way flow of information and a focus on the effects of Western media products in the South countries.

By the 1990s, however, with the global trend toward liberalization under way, the growth of regional media powerhouses in the South, such as Globo in Brazil, Star TV in India and M-Net in South Africa, began to erode Western dominance in the global flow of culture. Despite the rapidly changing political economy of global media relations and new ways of conceptualizing these relationships, the basic question posed by the original and revised media imperialism thesis – that is, how audiences in local settings react to or are influenced by media products created in physically and/or culturally distant locales – is still relevant for understanding the impact of global cultural flows. Now, however, the questions must also address new complexities: researchers must consider not only the impact of Western media in South countries, but also the impact of media powers of the South on Western and other Southern countries or the impact of both Western media and Southern media in countries of the South. Boyd-Barrett (1998) has insightfully pointed out that the current political economy of global media relations can no longer be understood through only the lens of geo-politics, in which global media relations and flows replicated to a large extent the patterns established by colonialism (pp. 173-174). In the contemporary context, global media relations must be viewed also through the lens of geo-cultural relations, in which media contents flow between and within nations among senders and receivers connected by common language, cultural proximity or other shared traits.

In Uganda, which has a long history of ties to India and where there is a substantial Indian immigrant presence today, Western and Indian media, in addition to local media, are available to Ugandans. In this media environment, how do Ugandans respond to Western and Indian media in relation to local media? To what extent do they consume foreign media and what is their orientation towards them? This paper reports the findings of a survey designed to explore questions of this kind. The respondents are part of a convenience sample of Ugandan college students at Makerere University in Kampala, the nation's capital city. Given the limitations of the sample and the lack of previous research comparing the impact of

Western media and non-Western foreign media in South countries, we treat this study as exploratory and the findings as suggestive of trends and problems for further study rather than as definitive answers to new questions.

Before discussing the details of this study, we provide some important background. First, we present brief background on media imperialism. Next, we provide information about the recent history of the Western and Indian media in Uganda. Together this background material represents the context from which emerged our general research interest in cross-cultural media effects and specific research questions about Western and Indian media impact in Uganda.

A Brief Overview of Media Imperialism

The idea of media imperialism is most closely associated with the political economist and communication studies scholar Herbert Schiller, who first proposed a broader thesis of cultural imperialism. In a short book published in the mid-1970s, Schiller (1976) described cultural imperialism as:

the sum of the processes by which a society is brought into the modern world system and how its dominating stratum is attracted, pressured, forced and sometimes bribed into shaping social institutions to correspond to, or even promote, the values and structures of the dominating center of the system (p. 9).

Schiller (1979) argued that cultural institutions of the West, including the mass media, are part of a world capitalist system and serve as the 'ideologically supportive informational infrastructure of the modern world system's core – the multinational corporation (MNCs)' (p. 21). The task of the cultural institutions was to create and deliver consumers to the MNCs. Schiller (1979) wrote that the purpose of globally distributed cultural products from the West was to 'create packaged audiences whose loyalties are tied to brand-named products and whose understanding of social reality is mediated through a sale of commodity satisfaction' (p. 23). The relationship Schiller described is an imperialistic one to the extent that powerful states imposed their cultural power upon weaker states with little or no reciprocation. Thus, cultural imperialism referred to the entire range of cultural institutions such as education, family, media and so on, as well as the ideological meaning of the messages these institutions disseminate and the social effects of those messages in reproducing unequal class relations (see Curran et al. 1977:10; see also Lee:1979).

Media imperialism can be viewed as one part of cultural imperialism. Lee (1979) notes that in theories of media imperialism, media institutions are often conceptualized as having a certain measure of autonomy within the cultural sphere (p. 42). Boyd-Barrett (1977) argues that media imperialism should be valued as 'a distinct analytical tool', not merely a sub-process of cultural imperialism (p. 118). Boyd-Barrett's definition of media imperialism reflects this perspective:

Broadly speaking, the term refers to the process whereby the ownership, structure, distribution or content of the media in any one country are singly or together subject to substantial external pressures from the media interests of any other country or countries without proportionate reciprocation of influence by the country so affected (1977:117).

Boyd-Barrett (1977) used the term to describe unequal media relations between, for example, Western and Southern countries specifically in reference only to messages mediated through news agencies, advertising, magazines, films, and broadcasting networks. He also pointed out that most writing on cultural imperialism was unclear about the nature of media relations between nations. Researchers 'left it unclear whether the influence they describe have been the product of deliberate commercial or political strategy, the haphazard result of cultural contact or the inevitable outcome of a given imbalance of power in international relationships' (p.119). It was possible, said Boyd-Barrett, to better distinguish the 'modes of [media] influence by the degree of intentionality': media influence could be *exported* through a deliberate commercial or political policy or it could be *disseminated* unintentionally through existing networks of political economic relations. On the other hand, receiving countries could *adopt* media influence as a matter of commercial or political policy or it could be *absorbed* unreflectively as a result of contact (p. 119). Boyd-Barrett's conceptualization focuses on the process of media imperialism but says nothing about its effect. However, another scholar, following Schiller, identified the effect of media imperialism as the 'invasion of capitalistic world views and infringement upon indigenous ways of life' (Lee 1979:68).

Although Schiller did not view media as having an autonomous role from the category of culture (which included for him education, tourism, professional values, etc.) in the way that Boyd-Barrett did, Schiller (1979) addressed both the process and effects of media imperialism. He wrote that within the global hand-in-hand spread of MNCs and media institutions, 'the media...are the means that entice and instruct their audiences along this path, while at the same time concealing the deeper reality and

the long-term consequences that course produces' (p. 31). This Schillerian version of media imperialism has two main components: the first argues that the global growth and reach of Western media industries is closely linked to the broader trend of Western MNCs dominating global political economy and involves a deliberate commercial policy of exportation. Schiller may have been prescient on this count as economic and media researchers have shown the increasing global prominence of Western media conglomerates, their links to MNCs and the global predominance of Western media products in many countries (see for example, Nordenstreng & Varis 1974; Herman & McChesney 1997). The second component asserts that the effect of Western media products is to manipulate audiences to think and behave in ways that are beneficial for the profit-making goals of the Western MNCs. On this issue, Schiller is on much shakier ground because neither he nor his supporters (e.g. Dorfman & Mattleart 1975) provide unambiguous evidence for the claims of direct and powerful media effects on consumers of Western media products.

In the mid-1980s, researchers critical of the Schillerian assumption of passive audiences being manipulated by Western media products began empirical investigations of how residents of South countries used and reacted to Western media products. One of the first of these studies examined audience reactions among Israelis and Arabs to the US television serial *Dallas*, a typical Western media product of the time (Liebes & Katz 1990). The researchers found viewers of different cultural backgrounds interpreted the 'message' of the shows in very different ways. Sometimes, a storyline or plot twist that seemed inconsistent with existing local cultural values would be reframed or simply ignored. At other times, viewers found certain behaviour depicted on the show, such as greed, decadence, and consumerism, highly offensive. Liebes and Katz (1990) carefully concluded that Western media products consumed in a non-Western setting do not necessarily have direct and powerful effects on media consumers. This line of research demonstrated, in Tomlinson's (1991:50) words, 'that audiences are more active and critical, their responses more complex and reflective, and their cultural values more resistant to manipulation and "invasion" than was assumed by the original cultural imperialism theorists' (see also Tracey 1985).

The active audience idea was an important corrective to the original cultural imperialism thesis about passive media audiences. However, Western media still dominated the global flow of media products. As a result, research that examined the active audience in the context of media imperialism focused almost exclusively on how consumers in countries of the

South used and reacted to Western media products. But in the 1990s, the global flow of cultural products grew increasingly complex (Boyd-Barrett 1998; Curran & Park 2000). A global trend toward economic liberalization had important consequences for the political economy of global cultural industries. Liberalization meant that media industries formerly under government control came to be privately owned; media industries that were already privately owned were increasingly deregulated; and, in many countries, foreign investment in domestic media industries was encouraged. Consequently, the media in some countries of the South grew strong enough to break their dependence on the West (though some cultural industries in the South, such as the Indian film industry, have always been relatively strong).

Today, media products of many kinds flow from certain countries of the South to countries of the West. Brazilian television programs are a mainstay of Portuguese television and Mexican programming and films dominate the viewing preferences of Latinos in the United States (Gutierrez & Schement 1984; Straubhaar 2003:78). The film melodramas from Mumbai (Bollywood) are popular with many segments of viewers in the United Kingdom and, to a lesser extent, the United States (Thussu 2000:222). In addition, horizontal flow of media products among countries of the South is also on the rise (Larkin 1997; Oliveira 1993; Straubhaar 2003:79; Thussu 2000:207). Some of this flow is between neighbouring countries that share a language, such as Latin America (Anatola & Rogers 1984) or parts of China and Hong Kong (Curtin 2003). Another part of this South-to-South media flow is the result of increased global migration. As diasporic communities establish themselves in locales distant from their points of origins, global media corporations try to take advantage of these new markets that are defined by a shared language and common cultural traits, rather than by shared geography (Anatola & Rogers 1984; Cunningham & Sinclair 2001). These diasporic users of media originating in their countries of origin are an example of what Boyd-Barrett (1998:173-174) might call geo-cultural media flow. Yet another type of South-South media flow, such as Brazilian telenovelas flowing to China (Oliviera 1993), Turkish television programming flowing to portions of Central Asian countries (Thussu 2000:207) and Bollywood films flowing to North African and West African countries (Larkin 1997) is not strongly linked to migration but perhaps to some combination of marketing efforts, the appeal of universal themes in story telling and ancient trade routes.

In terms of international communication research on global flows of culture, scholars have been interested primarily in two types of issues.

First, there is the tradition of documenting the flow of news and entertainment originating in the West and consumed in countries of the South (see, for example, early studies by Nordenstreng & Varis 1974; Tunstall 1977). Within this first tradition is a closely related project, discussed earlier, that examines the various cognitive and social effects claims of the media imperialism thesis (see for example, Liebes & Katz 1990; Wasko, Phillips, & Meehan 2001). The second area of study focuses on the movement of people from countries of the South to the West and how and why these diasporic communities establish media institutions as part of negotiating and refashioning their identities (see for example, Appadurai 1996; Gillespie 1995; Husband 1994; Naficy 1999; Ogan 2001; Riggins 1992).

Of less interest to media scholars has been the study of the idea and implications of South-to-South migrations of people and South-to-South spread of media, even though the empirical detail yielded by such studies could add substantially to understanding the current context of media globalization and to challenging theories of media imperialism. This paper explores how Ugandans use and react to Indian media, made available by the South-to-South migration of Indians to Uganda, as compared to their use of local and Western media. We posed the following research questions:

1. How frequently do Ugandans use local versus foreign media?
2. Which foreign media do Ugandans prefer to use, Western or Indian?
3. What do Ugandans like and dislike about foreign media?
4. To what extent do Ugandans find foreign media products threatening to local culture?

In the contemporary political economy of global media, answers to these questions should help us to think again about both the original and revised versions of media imperialism.

Uganda As a Case Study

Uganda is a particularly interesting location for exploring the issues outlined above. First, Indians² have been travelling to East Africa for 300 years and, in Uganda, had a significant presence until 1972, when Idi Amin expelled them from the country. Second, recent economic policy changes in Uganda have resulted in unprecedented growth in the electronic media sector (Ochieng 2000). International media firms and newly established local broadcasting and cable companies account for this growth. Thus,

Uganda represents a geopolitical space where two important aspects of globalization – movement of people and electronic media – are relatively nascent forces and provide a fresh case to examine questions about media imperialism in the contemporary global political economy of media.

Migrations of Indians from the West coast of India to East Africa and their subsequent financial role in East African commerce have been central to Uganda's economic, political, and cultural history. In the late nineteenth century the British recruited Indians to work on the colonial railroad in East Africa and by 1901, when the railway was completed, nearly 7,000 Indians lived in what is now Uganda (Adams & Bristow 1978). Many of these Indians remained in East Africa when the work was finished.

In spite of their relatively small numbers, Indians soon came to dominate the Uganda's economy and black Ugandans came to resent the Indians (see Mutibwa 1992). By the time of Ugandan independence in 1962, Ugandan leaders and the population at large regularly accused the Indian community of sending their wealth out of the country, refusing to employ East Africans and refusing to intermarry with local black Africans. When General Idi Amin came to power in the January 1971 coup, one of Amin's first actions was to expel all Indians except those most essential to governance and social control. By November 1972, all but about 250 Indians had left Uganda (Adams & Bristow 1979).

Amin remained in power until April 1979 when he was overthrown by an alliance of Tanzanian defence forces and Ugandan guerrillas. After several tumultuous years, Yoweri Museveni came to power in January 1986. Almost immediately, international donor agencies such as the World Bank and International Monetary Fund, offered financial assistance to resuscitate Uganda's sagging economy on condition that Museveni takes measures to liberalize the economy, such as returning expropriated property to Indians, reducing and controlling government spending as well as privatizing public enterprises (Tukahebwa 1998). Museveni agreed and in 1992 he travelled to Canada and England to call on Indians expelled by Amin and invite them to return to Uganda and reclaim their properties (Abidi 1996). By the middle of 2003, about 10,000 Indians were living in Uganda.

One aspect of Museveni's move to liberalize the economy was allowing private ownership of broadcasting networks alongside state-controlled radio and television. Partly, the decision was in response to pressure from the World Bank, which insisted on enhancing freedom of expression in Uganda. In early 1992, Parliament passed legislation to open the airwaves to private broadcasting. As a result, there was an immediate increase in

the number of privately owned FM radio stations and television stations (Tripp 2004). A variety of entertainment and informational programs were broadcast in English and in Luganda, the language of the predominant Baganda ethnic group concentrated in southern Uganda. Multinational companies such as the South African firm MIH Holdings provided Western films and other television content through its terrestrial service M-Net and a satellite service Multichoice. As a result, there was a relatively high proportion of Western content on Ugandan television stations (see also Ogundimu 1996). As for the Indian entrepreneurs, their investment and participation in private broadcasting has been limited. They have been much more active, however, in cable television systems that cater to the Kampala Indian community's taste for information and entertainment programming produced in India. System operators worked with Indian program providers to downlink, via Arabsat, a bundle of channels from India including Sony, BBC, CNN, Asian MTV, ZeeTV, Asia Music, and Doordarshan (India's national television network), which itself offered about a dozen program streams in several Indian languages. In Boyd-Barrett's terms, Indian media firms enacted a deliberate commercial policy to export content to Uganda. The Indian migrant community in Uganda adopted the content as a deliberate choice. However, a consequence of the commercial policy was the unintentional distribution to native Ugandans who perhaps unreflectively absorbed it and reacted to it.

Method

The data presented in this study are based on a survey of 193 students enrolled at Makerere University in Kampala, Uganda. This convenience sample is not meant to represent media use patterns by Ugandan teens or young adults, let alone all Ugandan media users. Given the limitation of the sample and the fact that issues related to south-to-south media flow is relatively unexplored, the findings must be treated as fairly tentative but indicative of important trends to be explored in future research. The survey was written and administered in collaboration with colleagues in the mass communication department in March 2003.³ The survey contained questions asking respondents about their basic demographic background, media use patterns, perceptions of Western and Indian threats to Ugandan culture, and why they liked or disliked various local and foreign media products. Questions about media use patterns, interaction with Indians, and perceptions of Western and Indian threat to Ugandan culture were designed as either forced choice yes-no or Likert-scale responses. Ques-

tions about what respondents liked or disliked about various local and foreign media channels were open-ended.

Findings

Basic Demographic Characteristics

The respondents' age ranged from 18 to 38 years and the mean age of the sample was 22.21 years old. Among the 193 respondents, 95 were female, 90 were male (eight people did not note gender). Geographically, nearly 30 per cent of the respondents were residents of Kampala, the national capital (54 out of 193 respondents). However, 65 cities and towns were listed as hometowns, which indicated a wide variety of rural and urban experiences among students in the sample.

Use of Local and Foreign Media Content

The respondents use local television most frequently and Indians satellite television least often. Table 1 shows the difference in mean scores of local and foreign media use, compared with the overall mean of media use (2.165).⁴

Table 1: Use of Local and Foreign Media

	Mean Score	Difference from Overall Mean (2.165)	t	Sig.
Local Television	3.643	1.478	30.610	0.000
Foreign Television				
Multichoice	2.530	0.365	5.351	0.000
Indian Satellite	1.400	-0.765	-12.825	0.000
Local Film	1.966	-0.199	-4.135	0.000
Foreign Film				
Western	2.642	0.477	6.698	0.000
Indian	1.358	-0.807	-18.804	0.000

Scale: 1=Never; 2=Rarely; 3=Occasionally; and 4=Frequently

These data indicate that local television is most used by the respondents, probably because it is 'free' and most easily accessible. Foreign television, on the other hand, is expensive and relatively infrequently used. Foreign film and even local film use require expenditure of funds, and so college students do not view these often. Among the foreign media, the respond-

ents show a preference for using Western over Indian media (see Table 2).⁵ We explore the reasons for this difference later as we consider the responses to open-ended questions about why the students liked and disliked foreign media.

Table 2: Use of Western and Indian Media

	Western Media	Indian Media	Mean Difference	t	Sig.
Mean	2.583	1.360	1.201	23.416	0.000
SD	0.783	0.504			

Scale: 1=Never; 2=Rarely; 3=Occasionally; and 4=Frequently

The four demographic variables, age, gender, hometown and year in school, are not strong predictors of overall media use. However, analysis of age and school year indicates that younger students are more likely to use Western media, while older students are more likely to use local media.

Perceptions of Media as a Foreign Threat

Among six foreign items that people perceive as threats to Ugandan society, the respondents clearly feel that Western items are a greater danger than Indian items. Table 3 presents the mean scores of six potential threats from abroad. Each mean score is compared to the overall mean score across all threats (3.088). All of the Western items (we view World Bank as Western) have means higher than the overall mean, whereas the two Indian items have means lower than the overall mean.

Table 3: Perception of Foreign Threats

Threat	Mean Score	Difference from Overall Mean (3.088)	t	Sig.
Western Film	3.530	0.442	8.276	0.000
World Bank	3.506	0.418	7.708	0.000
Western Music	3.486	0.398	7.630	0.000
Indian Investment	2.598	-0.490	-7.074	0.000
Indian Film	2.313	-0.775	-13.536	0.000

Scale: 1=Strongly Disagree; 2=Disagree; 3=Agree; and 4=Strongly Agree; when asked whether item is a threat to Uganda.

Liking and Disliking Foreign Media

Consistent with previous research, Ugandan respondents preferred local media content over foreign. However, when we asked specifically about foreign media choices, they consumed more Western than Indian media, even though Western media was viewed as a greater threat to Uganda than Indian media. To learn more about this apparent contradiction, we analyzed the answers from the open questions, which asked respondents to indicate why they liked or disliked specific media channels. In sum, the 193 respondents wrote a total of 984 responses indicating their reasons for liking and disliking various media. Table 4 indicates the rate of liking and disliking four foreign and one local media channel. Majorities like local television, satellite television and Indian film. Western film is the only media that a majority dislikes.

Table 4: Liking and Disliking Local and Foreign Media

		Like	Dislike	Total
Local Television	n	177	113	290
	%	61.03	38.97	100
Satellite Television	n	131	103	234
	%	55.98	44.02	100
Western Film	n	118	130	248
	%	47.58	52.42	100
Indian Film	n	115	97	212
	%	54.25	45.75	100
Total	n	541	443	984
	%	55.0	45.0	100

The large number of individual responses indicating liking and disliking of media were summarized into several broad categories that described the underlying patterns of the data. The eight categories were:

- 1) Content Type: Included reasons for liking or disliking media based on a type of content provided by the media channel, such as music, sports, soap operas, news, etc.
- 2) Gratifications: Included reasons for liking and disliking the media channel based on the type of enjoyment received (such as ‘entertaining’ or ‘interesting’) or not received (such as ‘boring’ or ‘too local’).

- 3) Accessibility: Included reasons for liking and disliking based on availability, cost, language, etc.
- 4) Cultural: Included reasons for liking or disliking based on aspects of local or foreign culture, as depicted in media content.
- 5) Cultural Threat: Only included reasons for disliking a media channel because its content threatened Ugandan society and culture.
- 6) Morality: Included reasons for liking and disliking based on moral concerns, such as 'nudity', 'indecentcy', 'violence', depicted in the media content.
- 7) Generic: Included responses that simply noted liking or disliking without providing any specific reason.
- 8) Other: Included responses that could not be categorized any other category.

Table 5 shows reasons mentioned for liking media, while Table 6, reasons for disliking local and foreign media, is missing altogether.

Table 5: Reasons for Liking Local and Foreign Media

Reasons	Local TV		Satellite TV		Western Film		Indian Film		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Content Feature	111	62.71	108	80.60	29	24.58	67	49.57	306	66.07
Gratifying	41	23.16	16	11.94	68	67.63	21	18.26	146	26.84
Accessibility	10	5.66	3	2.24	1	0.85	5	4.35	19	3.49
Cultural	3	1.69	0	-	0	-	11	9.67	14	2.57
Cultural Threat	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Moral	0	-	0	-	0	-	2	1.74	2	0.37
Generic	10	5.66	7	6.22	20	16.95	19	16.52	66	10.29
Other	2	1.13	0	-	0	-	0	-	2	0.37
Total	177	100	134	100	100	100	115	100	544	100

Taken together, the tables also show an important contrast in the reasons for the respondents' liking and disliking various media. As for liking, 'content feature' and 'gratification' comprise nearly 83 per cent of the reasons for liking the various media. But for disliking, however, the reasons are spread primarily across four different categories (content feature, accessibility, cultural threat and moral). It is also important to note that the respondents generally provided more specific reasons for disliking that for

liking: generic reasons for liking appear more frequently in Table 5 (reasons for liking) than in Table 6 (reasons for disliking). This indicates, perhaps, that when respondents dislike media and are critical about media products, they are more actively engaged with the media content. The tendency seems especially true for respondents who do not like satellite television and Western film as these media are viewed as representing a cultural threat or immorality. The finding suggests a further specification of the active audience idea of the revised media imperialism thesis: media consumers who dislike foreign content may more readily articulate the specific reasons for their dislike, while those consumers who like foreign content more often provide few specifics.

Table 6: Reasons for Disliking Local and Foreign Media

Reasons	Local TV		Satellite TV		Western Film		Indian Film		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Content Feature	79	69.91	16	15.53	26	2	34	35.05	155	34.99
Not Gratifying	4	3.54	2	1.94	9	6.92	7	7.22	22	4.97
Accessibility	9	7.96	63	61.17	2	1.54	38	39.18	112	25.28
Cultural	8	7.08	0	-	0	-	9	9.28	17	3.84
Cultural Threat	0	-	18	17.48	35	26.92	0	-	53	11.96
Moral	8	7.08	4	3.88	58	44.62	3	3.09	73	16.48
Generic	1	0.88	0	-	0	-	6	6.19	7	1.58
Other	4	3.54	0	-	0	-	0	-	4	0.90
Total	113	100	103	100	130	100	97	100	443	100

To get a deeper sense of respondent orientations toward specific foreign and local media, we closely examined the actual written responses for specific media channels. We focused this analysis on satellite television, Western film, Indian film, and local television. This analysis revealed additional important insights about the ways respondents elaborated their reasons for liking and disliking media.

First, five response categories – liking satellite TV for its content features, disliking satellite TV based on accessibility issues, disliking Indian film based on accessibility issues, liking local TV based on content features and disliking local TV based on content features – should be noted because they are based predominantly on a single or, in the case of local television, three reasons. A very large proportion of respondents who liked satellite TV because of ‘content features’ cited the variety of programming available

(101 out of 108 responses). One respondent said: "I like it coz [sic] the variety they provide in entertainment, news" (male, 22 years old). Another said: "[I like] recent movies, music, videos + up to date news and info" (female, 22 years old). The large proportion of respondents who disliked satellite TV because of accessibility issues was accounted for almost entirely by the complaint of its high cost (60 out of 63 respondents). For example, one respondent said: "It's very interesting, diversified and addictive, but I don't like it because it is too expensive for the average Ugandan" (female, 20 years old). Notice that she does not dislike the contents of satellite television, only the high cost of access. The large proportion of respondents who disliked Indian film, because of accessibility difficulties, was largely due to the fact that the Indian films are often neither dubbed nor subtitled, so that the respondents simply did not like the language barrier (29 out of 38 respondents). A typical response was: "I hate them because I don't understand the Indian language" (female, 20 years old). Again, however, the content itself is not necessarily the problem. Rather, it is the issue of difficult access (based on a language barrier, in this case) that creates dislike of Indian film. Finally, respondents liked local TV in large numbers because of the programs offered (106 of 111), but a large number disliked local TV because of repetitive programs and advertisements (37 of 79), with the other 32 (of 37) merely listing the name of a program they disliked. Some typical responses expressing both liking and disliking include: '(Local television stations) have spicy programs but are often interrupted by advertisements' (male, 21 years old); 'Very resourceful, but many repeats' (male, 27 years old); 'Cool entertainment & news, then there's too much advertising which is hectic' (female, 21 years old).

While a single or a few dominant reasons constituted these five categories for liking and disliking, some other categories, such as the large number of moral reasons for disliking Western film, are based on more complex reasoning. In addition, there are interesting overlaps and distinctions among these remaining categories. Below we discuss these findings in two sections: concerns about culture and gratifications derived from media contents.

Concerns About Culture

The analysis of responses from the open-ended questions revealed not only additional detail about why respondents dislike Western film – that they are culturally imperialistic, promote stereotypes, convey Western arrogance, and are immoral – but also provided a sense of the intensity of disliking Western film. Not one respondent wrote a positive comment about

the cultural impact of Western films. Thirty-five of a total of 130 responses (27 per cent) said that Western film was a cultural threat. Many responses seem to follow the Schillerian logic of media imperialism in a straightforward manner. For example, this notion was typically expressed as: “Spreading Western imperialism, intimidating the poor countries is what I dislike” (male, 23 years old). In other cases, concern about culture is often expressed in relative terms, such as: “They are educative, but the African culture is being overwhelmed by Western culture” (male, 22). Concern about culture sometimes extended to media representations. For example, one respondent noted: “The Western films tend to portray black people as being violent and inferior in society. They are looked at as ‘things’” (male, 23). Another noted: “[Western media] tend to portray America + Europe as ‘almighty’” [sic] (female, 22). Another recurring pattern for disliking Western films is that they were viewed as ‘immoral’, ‘indecent’, ‘pornographic’, and ‘violent’ in 58 out of 130 responses (44.6 per cent). Included among these 58 responses were the following comments: “Xtreme [sic] violence and sexual immorality” (female, 21) and “Some are full of nothing but porn” (female, 21). Others connected such immorality to the cultural threat: “They are entertaining but some teach violence and lead to erosion of culture” (female, 23). These responses are consistent with the data in Table 3 showing that Western films were rated as the most severe of threats to Uganda.

When we analyzed the responses to Indian film, we saw an important difference in the ways respondents view culture in Indian film, as opposed to culture in Western film. Even though respondents do not perceive Indian culture as a threat to the Uganda, some still noted Indian culture as their reasons for disliking Indian films. Typically, the reasoning was simply: “Good, but too cultural” (female, 22) or “Too much culture in it [that] doesn’t allow other people to understand” (female, 22). Thus, the notion seems to be that Indian films are too culturally specific for comprehensive cross-cultural understanding. However, 11 respondents said inclusion of Indian culture was precisely the reason *for* liking Indian films. One thorough response indicated: “Indian films portray originality of ideas and cultural inheritance. Their film industry has managed to promote the local talent within India” (male, 23). The response suggests that, for some, a lack of cultural comprehension was not necessarily a barrier to appreciating cultural representation from foreign sources.

The respondents’ perception about culture in local television (i.e., local television) differs from the above-discussed foreign media. Some are generally appreciative about this media channel because it features local sto-

ries and culture. For example, one respondent simply noted: "They provide local programs & news, so I like them" (age and gender unknown). Sometimes, the idea of localness expanded far beyond their region: "[Local television] provides a variety of up-to-date programs, local & foreign & talk shows; covers all events in Africa with many programs" (male, 23). The total number of those responses indicating an appreciation of local stories, features and culture is 23 out of 170 (16 per cent). Only one respondent took a contrary stance: "[local television stations], are too local" (female, 23).

When respondents noted 'culture' as the reasons for disliking local television, sometimes the concern is about domestic, not foreign, culture. For example, some respondents disliked the ways in which certain local cultures within the Ugandan context suppressed certain other Ugandan cultures. One respondent indicated: "What I dislike about WBS and TV Africa is that they don't cover up-country [northern Uganda]; their network covers a few districts" (female, 23). Another respondent noted: "[Local television is] not representative of Uganda's culture & only Luganda speakers are catered for" (female, 21) and "WBS local programs concentrates on promotion of Buganda culture" (female, 30). These responses suggest that media imperialism exists not only in the West-South context, but also within domestic contexts.

Media Content and Gratifications

Broad concerns about culture were important underlying reasons for liking and disliking both foreign and local media. Another set of issues was related to liking and disliking foreign and local media content and to gratification from using Western film, Indian film and local television.

As we have seen, even though respondents were often critical of Western film, they still occasionally used it. An explanation for this apparent contradiction is that respondents received a variety of gratifications from Western film that were more salient and valuable to them than their concerns about cultural threat. The most frequently mentioned gratifications from watching Western film were: 'Entertaining' (23 out of 118 responses, 19.5 per cent), followed by 'interesting' (20/118, 17.0 per cent) and 'educative' (18/118, 15.3 per cent). These gratifications are expressed in rather general terms, while reasons for disliking Western film are more specifically expressed. Often, one answer combined generic reasons for liking media with specifically critical reasons for disliking. For example, one respondent noted: "They are entertaining, but some teach violence and lead

to erosion of culture” (female, 23). This type of answer appeared in 34 out of 159 (21.4 per cent) responses.

As for Indian film, the reasons for liking were based on specific content features. Songs and music were the most frequently mentioned (19 out of 115, 16.5 per cent), followed by ‘interesting’, ‘dancing’, and ‘Indian culture’. Music and dancing, as content features in Indian films, provided gratifications even though the ‘language barrier’ is the biggest reasons for disliking Indian film as a channel of mass communication. One respondent noted: “Language barrier but great story lines” (female, 26). This seemingly contradicting answer may be explained by another response that indicated: “I don’t understand their language [but] they are so interesting through follow[ing] gesture” (female, 23). Another noted: “Most of the films have the same or similar storyline...” (male, 21), which tends to be a melodramatic love story that is universally comprehensible. As one respondent noted: “Too much love, that’s what I want” (female, 20). This illustrates two polar characteristics of Indian film existing simultaneously for Ugandan viewers. The respondents point out, on the one hand, that Indian film is too culturally specific, including untranslated Indian languages. On the other hand, however, a few respondents pointed out the films’ non-linguistic universality through dance, music and relatively simple stories.

The respondents identified a wider variety and mixture of gratifications from use of local television. Respondents used local television for various practical reasons, but the most frequently mentioned gratification reason is ‘educative’, which seems somehow distinctive in a medium geared primarily toward entertainment. For example, gratification reasons such as ‘entertaining’ and ‘interesting’ often accompanied the idea of ‘educative’. In this vein, one response noted that local television was: “Free, quite educative, informative and interesting” (gender and age unknown). Others provided responses that more specifically connected gratifications to the idea to content: “On TV Africa, I like the African movies because they are educative” (gender and age unknown). Another respondent noted: “Provides educative soap operas” as his reason for liking local television (male, 21). This response seems to indicate that a normative idea for television’s societal role was one of the important standards used to assess and critique the use and influence of local television or even of media in general. The respondents’ notion and implication of ‘educative’ should be further explored.

Conclusion

There is a substantial flow of Western media content into Uganda. But, reflective of changes in the global political economy of media industries, there is also now a flow of media products of Indian origin into the country. While the students surveyed overwhelmingly prefer local to foreign media; among foreign media, they prefer the Western though it is used only 'occasionally' at best. However, the students also indicated that they see Western media products as more of a threat to Ugandan culture than the media products of Indian origin. In other words, even though students see Western media content as more of a cultural threat than Indian media content, they consume more Western media content than Indian. How might this be explained aside from the simple fact of easier access? It is possible that respondents view other people as more vulnerable to cultural threat than themselves. Several respondents indicated that they thought young people and children are especially vulnerable to Western film. It is also possible that the gratification derived from consuming Western media outweighs their concerns about cultural threats. And finally, the students may simply appreciate the production and entertainment value of Western media fare.

On the other hand, even though the students literally do not understand Indian television and films because of language barriers, they evaluate Indian media content as less of a threat to Ugandan culture than Western media content. Perhaps Indian media are viewed as more benign than the Western because they are viewed as somehow culturally proximate, since they are rooted in a somewhat familiar culture, given the historical presence of Indians in Uganda, or even politically proximate in the sense of perceiving a shared third world status. Finally, it is possible that Indian media stand out as different from anything else in the Ugandan media environment, and is therefore valued as something unique.

For some of the student media consumers, foreign media content or channels were not perceived as a threat at all, but media imperialism was still a concern. This perspective toward media reflected some respondents' concern about the dominance of the Luganda language and of Baganda concerns in Uganda-based mass media. Thus, Boyd-Barrett's conceptualization of the geo-cultural approach to media flows seems highly relevant here and raises the issue of intra-national media imperialism in which media content in the language and cultural idioms of one group dominate the local media offerings.

The media users surveyed in this study were not idle and passive recipients of whatever foreign content was available. Our data do not allow

a closer examination of the personal and interpersonal calculations our respondents might make in responding to foreign media, but it seems clear that for this sample of respondents the notion of active audience is more than a matter of liking or disliking media content or channels. For example, the notion of audience activity is complicated by the possibility that evaluation of media content may be unrelated to disliking or liking the media channel. Though this study did not investigate how student media users interpreted what they saw and heard in foreign film and television, we did learn that they made active choices among the foreign media *content* available and chose them for specific reasons, even if they disliked the foreign media *channel* itself. In addition, disliking foreign channels may lead to more active analysis of content gratifications. Especially for entertainment content, evaluations may be tempered by a sense that programs have normative shortcomings.

Our research revealed that respondents applied their critical perspectives in different ways to different foreign media content and channels (e.g. Western versus Indian), indicating a complex structure of orientations and feelings towards foreign media products. Future research should assemble larger, more random samples of media users and investigate the elements of media users' structure of orientation and feeling vis-à-vis growing content and channel availability in the South brought about by the increasingly complex relations among migration, money and the political economy of global media. This work could be accompanied by ethnographic work that explores underlying reasons – which in the Uganda case might include factors such as local attitudes toward Indian communities and the broader geopolitical climate involving Uganda, India, and the West – explaining orientations toward foreign media and the contexts in which they are consumed.

Notes

1. By South we are referring to the countries typically grouped within the category 'developing nations' or 'third world'. By West, we are referring to North American and European countries.
2. Indians are commonly referred to as Asians in Uganda. In press accounts and also in social science research, Asians is frequently the ethnic designation of choice. Here, we use the more specific term Indian, unless it is used as part of proper nouns or in original titles in print.
3. Simwogerere Kyazze of the Mass Communication Department was instrumental in the design and implementation of this study.
4. In our usage, 'local television' refers to commercial broadcast television only.

The other available local television is state-run Uganda Television, which is not included in this analysis.

5. Western media is Multichoice and English-language film ($r=.45$). Indian media is Indian satellite and Indian films ($r=.39$)

References

- Abidi, S., 1996, 'The Return of Asians to Uganda', *African Quarterly*, 36(1), pp.45-58.
- Adams, B. & Bristow, M., 1978, 'The Politico-Economic Position of Ugandan Asians in the Colonial and Independence Eras', *Journal of Asian and African Studies*, 13(3-4), pp. 151-166.
- Adams, D. & Bristow, M., 1979, 'Ugandan Asian Expulsion Experiences: Rumour and Reality', *Journal of Asian and African Studies*, 14(3-4), pp. 191-203.
- Anatola, L. & Rogers, E., 1984, 'Television Flows in Latin America', *Communication Research*, 11(2), pp. 183-202.
- Appadurai, A., 1996, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Boyd-Barrett, O., 1977, 'Media Imperialism: Towards an International Framework for the Analysis of Media Systems', in J. Curran, M. Gurevitch, & J. Woollacott (eds.), *Mass Communication and Society*, London: Open University Press, pp.116-135.
- Boyd-Barrett, O., 1998, 'Media Imperialism Reformulated', in D. K. Thussu (ed.), *Electronic Empires: Global Media, Local Resistance*, London: Arnold, pp.157-176.
- Cunningham, S. & Sinclair, J., 2001, *Floating Lives: The Media and Asian Diasporas*, Lanham, MD: Rowan and Littlefield.
- Curran, J.; Gurevitch, M. & Woollacott, J., 1977, 'Introduction', in J. Curran, M. Gurevitch & J. Woollacott (eds.), *Mass Communication and Society*, London: Open University Press, pp.9-11.
- Curran, J. & Park, M-J., 2000, *De-Westernizing Media Studies*, London: Routledge.
- Curtin, M., 2003, 'Media Capital: Towards the Study of Spatial Flows', *International Journal of Cultural Studies*, 6(2), pp. 202-228.
- Dorfman, A. & Mattelart, A., 1975, *How to Read Donald Duck: Imperialist Ideology in the Disney Comic*, New York: International General Editions.
- Gillespie, M., 1995, *Television, Ethnicity and Cultural Change*, London: Routledge.
- Gutierrez, F. & Schement, J., 1984, 'The Flow of Television from Mexico to the United States', *Communication Research*, 11(2), pp. 241-258.
- Herman, E. & McChesney, R., 1997, *The Global Media: The New Missionaries of Corporate Capitalism*, London: Castil.
- Husband, C., 1994, *A Richer Vision: The Development of Ethnic Minority Media in Western Democracies*, Paris: UNESCO.
- Larkin, B., 1997, 'Indian Films and Nigerian Lovers: Media and the Creation of

- Parallel Modernities', *Africa*, 67(3), pp. 405-440.
- Lee, C-C., 1979, *Media Imperialism Reconsidered: The Homogenizing of Television Culture*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Liebes, T. & Katz, E., 1990, *The Export of Meaning: Cross-cultural Readings of 'Dallas'*, New York and Oxford: Oxford University Press.
- Mutibwa, P., 1992, *Uganda Since Independence*, Trenton, NJ: Africa Press.
- Naficy, H., 1999, *Home, Exile, Homeland*, New York: Routledge.
- Nordenstreng, K. & Varis, T., 1974, *Television Traffic – A One-Way Street? Reports and Papers on Mass Communication*, no. 70, Paris: UNESCO.
- Ochieng, R. O., 2000, *Liberalization of the Media in Uganda: Who Benefits?* Paper presented at the Panos Institute, Kampala, October.
- Ogan, C., 2001, *Communication and Identity in the Diaspora: Turkish Migrants in Amsterdam and their Use of Media*, Lanham, MD: Lexington Books.
- Ogundimu, F. F., 1996, *Private-enterprise Broadcasting and Accelerating Dependency: Case Studies from Nigeria and Uganda*, *Gazette* 58(3), pp. 159-172.
- Oliveira, O., 1993, Brazilian Soaps Outshine Hollywood: Is Cultural Imperialism Fading Out?, in K. Nordenstreng & H. I. Schiller (eds.), *Beyond Sovereignty and International Communication*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 116-131.
- Riggins, H. R., 1992, *Ethnic Minority Media: An International Perspective*, Newbury Park, CA: Sage.
- Schiller, H. I., 1976, *Communication and Cultural Domination*, New York: M.E. Sharpe.
- Schiller, H. I., 1979, 'Transnational Media and National Development', in K. Nordenstreng & H. I. Schiller (eds.), *National Sovereignty and International Communication*, Norwood, N.J: Ablex, pp. 21-32.
- Straubhaar, J., 2003, 'Choosing National TV: Cultural Capital, Language, and Cultural Proximity in Brazil', in M.G. Elasmr (ed.), *The Impact of International Television: A Paradigm Shift*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 77-110.
- Thussu, D., 2000, *International Communication: Continuity and Change*, London: Arnold.
- Tomlinson, J., 1991, *Cultural Imperialism*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Tracey, M., 1985, 'The Poisoned Chalice? International Television and the Idea of Dominance', *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, USA*, 114, pp. 17-56.
- Tripp, A. M., 2004, 'The Changing Face of Authoritarianism in Africa: The Case of Uganda', *Africa Today*, 50(3), pp. 2-26.
- Tukahebwa, G., 1998, 'Privatization as a Development Strategy', in H. B. Hansen & M. Twaddle (eds.), *Developing Uganda*, Kampala: Fountain, pp. 59-97.
- Tunstall, J., 1977, *The Media are American*, New York: Columbia University Press.
- Wasko, J., Phillips, M. & Meehan, E., 2001, *Dazzled By Disney: The Global Disney Audiences Project*, London: Leicester University Press.





Revue africaine des médias, Volume 16, numéro 1, 2008, pp. 45–72

© Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales
en Afrique, 2008 (ISSN 0258-4913)

Intégration des TIC et typologie des usages : perception des directeurs et enseignants des grandes écoles secondaires du Cameroun

Salomon Tchameni Ngamo* et Thierry Karsenti**

Résumé

L'intégration efficace des TIC dans la pédagogie suppose un usage approprié de ces technologies en contexte scolaire. Dans le cadre de cet article, l'intégration des TIC désigne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Comment sont donc utilisées les TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun ? Quels sont les principaux types d'usage des TIC par les différents acteurs à l'école ? Cet article tente d'apporter des pistes de réponses à ces questions. En outre, l'article a pour objectif de tracer un portrait des différents usages des TIC à l'école, et d'identifier les facteurs importants qui contribuent à la durabilité de l'intégration pédagogique des TIC dans le contexte spécifique de huit grandes écoles secondaires du Cameroun (N = 11 716 élèves). Grâce aux opinions recueillies lors d'entrevues réalisées auprès des acteurs principaux de l'intégration des TIC de ces institutions, notamment les directeurs d'écoles et les enseignants, ce texte laisse entrevoir les utilisations courantes des TIC en milieu scolaire. Au-delà des visions des acteurs suscités en matière d'usage des TIC à l'école, le présent texte met en relief les principales difficultés qui entravent l'usage optimal des TIC à des fins pédagogiques.

Mots clés : Intégration, villes modernisées d'Afrique, typologie

* Titulaire d'un Ph.D en Psychopédagogie de l'université de Montréal avec spécialisation en Technopédagogie. Email : s.tchameni.ngamo@umontreal.ca, tchams2005@yahoo.com

** Professeur titulaire à l'université de Montréal, au département de Psychopédagogie et d'Andragogie où il occupe un poste en intégration des TIC dans la formation des maîtres. Email : thierry.karsenti@umontreal.ca

Abstract

An appropriate use of ICTs in the school environment is indispensable for the integration of these tools into the education process. In this paper, the integration of ICTs is used to refer to the use of information and communication technology to facilitate the learning and teaching process in schools. How, therefore, are ICTs used in Cameroon secondary schools? What are the major patterns of use of ICTs by various actors in the school milieu? This paper attempts answers to these questions. Also, the article seeks to carry out a description of the different uses of ICTs in school and to identify the major factors contributing to a durable integration of ICTs in the specific contexts of eight leading secondary schools in Cameroon (N = 11 716 students). The study identifies the current patterns of use of ICTs in education through the opinions expressed in the interviews granted by the major actors in the integration of ICTs from the various institutions, notably principals and teachers. Besides eliciting the views of the actors mentioned above, this study also highlights the main difficulties that hinder the optimal use of ICTs for pedagogic purposes.

Key Terms: Integration, Modernised towns of Africa, Typology

Introduction

Affirmer que l'école du XXI^e siècle est certainement celle du « cyberélève » est un truisme ou une lapalissade. Dans le nouvel agenda mondial qui place désormais les TIC au coeur des processus d'apprentissage (Karsenti, Depover et Komis 2007), l'Afrique n'est guère marginalisée. En outre, des villages les plus enclavés aux grandes villes modernisées d'Afrique, aucun élève ne semble indifférent face à l'expansion grandissante et de plus en plus rapide des TIC. Celles-ci se retrouvent dans de nombreux secteurs d'activités en milieu urbain et parfois en milieu rural. Dans les pays d'Afrique comme le Sénégal, le Bénin et le Cameroun, les notions de « cyber-bus » et de « cyberschoolbus » à orientation essentiellement pédagogique tendent même à être vulgarisées (Essono 2005). En effet, l'introduction des TIC dans les écoles du Cameroun tout comme dans celles de plusieurs pays d'Afrique invite à un questionnement sur les usages de ces technologies en contexte scolaire. La vulgarisation des TIC à l'école serait-elle d'un concours décisif pour les élèves, les enseignants et l'administration des écoles ? Dans l'affirmative, ces technologies permettraient à tous de mieux s'armer à l'air du temps pour actualiser au quotidien les connaissances. S'agissant de l'ordinateur et d'Internet qui sont les principaux vecteurs des TIC, une préoccupation centrale demeure à savoir : quels usages fait-on de ces technologies dans les écoles du

Cameroun ? Les TIC sont-elles utilisées à des fins autres que pédagogiques ? Comment les directeurs d'écoles et les enseignants perçoivent l'utilisation des TIC dans les établissements scolaires ? Ces questions, et bien d'autres, appellent justement une multitude d'opinions de la part de ces principaux acteurs de l'intégration pédagogique des TIC, car l'introduction des TIC à l'école pourrait susciter diverses réactions parfois fastidieuses à décrire intégralement. Néanmoins, et relativement à la typologie des usages des TIC à l'école, le présent texte se limite à l'exploration et à la compréhension des points de vue des directeurs et des enseignants des écoles pionnières TIC du Cameroun. Ces répondants ont été interrogés dans le cadre de la recherche transnationale portant sur cinq pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre (Bénin, Cameroun, Ghana, Mali et Sénégal). Le texte a notamment pour objectif de tracer un portrait des différents usages des TIC à l'école, et d'identifier les facteurs importants qui contribuent à la durabilité de l'intégration pédagogique des TIC selon la perception des directeurs et des enseignants dans le contexte spécifique de huit grandes écoles secondaires du Cameroun.

Contexte

Situé au fond du Golfe de Guinée, entre l'Équateur et le Tropique du Cancer, le Cameroun se présente comme un grand triangle s'inscrivant entre l'Océan Atlantique, le lac Tchad et le bassin du Congo. Pays de l'Afrique Centrale avec une superficie de 475 442 km² et une population estimée à plus de 16 millions d'habitants (Tchombe 2006 ; World Bank 2006), le Cameroun a des frontières avec le Nigeria, le Tchad, la République Centrafricaine, le Congo, le Gabon et la Guinée Équatoriale. En raison de sa position géographique médiane dans le continent africain et de la conjonction harmonieuse d'une diversité de ressources, le Cameroun réunit à lui seul ce que la nature a donné de manière éparse et inégale aux autres pays du même continent. Cette pluralité est à la fois géographique et écologique (plusieurs types de climat, de paysage, de relief, de végétation, etc.), ethnique et culturelle (279 ethnies et une mosaïque d'environ 250 dialectes) et religieuse (christianisme, islam, animisme, etc.). Ainsi composé de plusieurs particularités de l'Afrique, le Cameroun est considéré comme un pays de grande diversité qui lui vaut l'appellation « d'Afrique en miniature » ou encore de « toute l'Afrique dans un pays ». Certes, la langue espagnole est connue dans certains centres urbains. Mais, le français et l'anglais, héritages de la colonisation, sont les deux langues officielles régulièrement utilisées dans toutes les provinces dont huit sur dix sont francophones. Répondant au bilinguisme officiel, le système éducatif

camerounais comprend deux composantes légèrement variées : le système anglophone et le système francophone. En général, dans l'organisation du système éducatif, on retrouve trois ordres d'enseignement : primaire et maternel, secondaire et universitaire.

Le post-primaire ou enseignement secondaire est l'ordre d'enseignement qui nous intéresse dans cet article. Il comprend sept années réparties en deux cycles dont le premier est sanctionné par les diplômes de BEPC (système francophone) et le GCE O. Level (système anglophone) et le second par le BAC (système francophone) et le GCE A Level (système anglophone). Dans les deux systèmes, l'enseignement général et l'enseignement technique sont proposés dès le début du secondaire (UNESCO 2000). Entre 2001-2005, le taux brut de scolarisation dans ces deux filières d'enseignement était de 51 pour cent chez les garçons, et de 36 pour cent chez les filles. Des 60 000 utilisateurs d'Internet recensés au Cameroun de 2002 à 2004, le ratio d'utilisation d'Internet par les élèves du secondaire était d'un pour cent (UNICEF 2005).

Bien que doté généreusement d'une diversité naturelle et culturelle, le Cameroun figure parmi les pays les moins avancés dans l'intégration pédagogique des TIC. Conscient de cette triste réalité, le gouvernement a pris une série de mesures pour le développement des TIC dans l'éducation. En outre, l'intégration des TIC dans la plupart des écoles secondaires du Cameroun est un phénomène relativement récent. Le Décret présidentiel No 2002/004 du 04 janvier 2002 et l'Arrêté No 65C/88/MINEDUC/CAB du 18 février 2001 du ministre de l'Éducation sont les deux principaux textes portant sur l'introduction des TIC dans les programmes scolaires. Certes, cette innovation technologique pourrait entraîner des changements importants dans les pratiques pédagogiques et le fonctionnement des établissements scolaires (OCDE 2001). Mais, la question de modification des pratiques soulève au préalable celle des usages en vigueur qui, en Afrique tout comme en Asie, n'est pas encore bien spécifiée et documentée (UNESCO 2004). Les usages des TIC dans le contexte scolaire camerounais semblent pourtant multiples et plus ou moins variés d'une école à l'autre. Les expériences portant sur les usages pédagogiques des TIC concernent des situations tout aussi diverses. Certes, le constat d'une pénétration relativement forte du matériel dans de nombreux lycées et collèges semble évident. Mais, l'on pourrait s'interroger sur le développement des usages des TIC dans les écoles, puisqu'aucune étude n'a encore identifié la présence des ordinateurs dans les salles de classe. L'expansion rapide des effectifs d'élèves et l'absence d'ordinateurs dans les salles de classe peut négativement influencer sur les usages pédagogiques.

Cela contribuerait moins à un meilleur enseignement et à de meilleurs apprentissages, comme le soulignent T. Karsenti et F. Larose (2005). En outre, le déplacement des élèves vers des salles informatiques ou vers des centres de ressources multimédias, doublé de contraintes de temps et d'espace, peut constituer un frein aux usages et au développement des TIC à l'école. Dans un tel contexte où l'insuffisance et le défaut d'infrastructures rendent la logistique presque inopérante (Oladele 2001; Intsiful, Okyere et Osae, 2003 ; Tunca 2002 ; Bakhoum 2002), comment sont utilisées les TIC pour faciliter l'apprentissage ? Quels sont les différents usages des TIC dans les écoles du secondaire selon les directeurs et les enseignants ? Et, quels sont les principaux facteurs qui empêchent l'intégration pédagogique durable de ces technologies à l'école ? Ce texte tente d'apporter une réponse à ces interrogations.

Méthodologie

Rappelons que les données qui ont permis la rédaction du présent texte ont été recueillies dans le cadre de la vaste étude multi-cas menée conjointement par l'Université de Montréal et le ROCARÉ¹. Cette importante recherche jamais réalisée en Afrique sur les TIC et l'éducation visait la compréhension des conditions qui sont de nature à favoriser le phénomène d'intégration réussie des TIC dans les écoles en contexte africain. Cette recherche transnationale subventionnée par le CRDI (Centre de recherches en développement international), a permis de collecter d'importantes données en plusieurs séquences sur le terrain dans les pays participant à l'étude (Bénin, Cameroun, Ghana, Mali, Sénégal). Ces données ont été complétées lors des visites de validation effectuées par l'équipe de coordination de cette recherche dans les 40 écoles présélectionnées pour l'étude. C'est une partie du corpus de données recueillies auprès de l'échantillon non-probabiliste (Savoie-Zajc 2004 ; Pires 2001; Rousseau et Saillant 1996 ; Van Der Maren 1996) constitué de huit directeurs d'écoles pionnières TIC du Cameroun et d'une partie du corps enseignant qui ont été exploitées et analysées pour les besoins de production de cet article.

En effet, de février 2004 à février 2005, plusieurs sources ont permis de recueillir et d'analyser les informations relatives à l'utilisation des technologies à l'école à savoir : huit entrevues individuelles avec les directeurs d'écoles, quatorze entrevues individuelles et six entrevues de groupe avec les enseignants, 40 heures de visionnement des observations vidéo-graphiées de classe.

Le schéma d'entrevue des directeurs d'écoles comportait vingt-deux items répartis en quatre principales sections distinctes. La première section visait à recueillir les éléments d'information sur le processus qui a

conduit à l'intégration des TIC à l'école. Dans la seconde section, il était question des différentes utilisations des technologies à l'école. Dans la troisième section se retrouvaient, entre autres, des items sur la gestion des ressources humaines, la formation des enseignants et la gestion des technologies dans l'école. Enfin, la quatrième section avait traité aux effets produits par l'intégration des TIC dans l'école. Mais, dans ce texte, nous ne présentons que des résultats liés à la deuxième section qui se rapporte aux objectifs de ce texte à savoir, mieux comprendre les perceptions des directeurs et des enseignants en matière d'usages des TIC dans leur école et les principales difficultés qui entravent ces différents usages.

Le protocole d'entrevues des enseignants, quant à lui, comportait 31 items regroupés dans cinq sections. Ce texte fait surtout la synthèse des réponses aux questions contenues dans les sections 2, 3 et 4 et ayant respectivement traité aux compétences technologiques des enseignants pour l'utilisation des TIC, aux éléments de pratique pédagogique et, aux conditions d'accès, d'utilisation et de formation aux TIC à l'école.

Des informations de nature essentiellement qualitative ont été analysées selon l'approche de l'analyse de contenu (Yin 2003 ; Huberman et Miles 1994 ; L'Écuyer 1990). En nous référant au modèle mixte proposé par l'Écuyer (1990) qui offre la possibilité de modifier les catégories prédéfinies, nous avons analysé les entrevues des directeurs et des enseignants à partir d'une grille élaborée comprenant 40 codes. Cette analyse a permis d'appréhender leurs opinions. De celles-ci, se dégagent clairement les usages réels et potentiellement très nombreux des TIC dans les institutions scolaires du Cameroun. Cela a conduit à la description de la typologie ci-dessous qui revêt un caractère contextuel, authentique, réel, et qui se distingue des nombreuses typologies reconnues quelquefois d'utopiques, et, basées sur des descriptions d'usages éducatifs des TIC généralement proposées hors contexte, et fondées sur des classifications de logiciel (Charlier, Daele et Deschryver 2002). En procédant à une typologie en deux grands groupes qui reflètent l'utilisation réelle des TIC sur le site des écoles du Cameroun, nous nous démarquons des 29 typologies des usages des TIC en éducation proposées par divers auteurs depuis 1980 et présentées en majorité en langue anglaise (Basque et Lundgren-Cayrol 2002).

Le recours à plusieurs sources d'information (entrevues individuelles et de groupes, observations vidéographiées, analyse documentaire) et à différents types d'informateurs (Chefs d'établissement et enseignants), avait pour but de vérifier l'authenticité des données recueillies et d'accroître ainsi la validité interne des résultats. Le recoupement des données d'entrevues individuelles avec les entrevues de groupe est une méthode efficace de contrôle

de qualité qui nous rassure que les données et les interprétations sont crédibles, les résultats représentatifs, ou du moins, fidèles à la réalité observée, et que les résultats peuvent être confirmés (Bodgan et Biklen 1992 ; Merriam 1988). En d'autres mots, en triangulant les sources des données et les méthodes de collecte d'information, la validité interne, la crédibilité des résultats de cette étude s'augmente (Savoie-Zajc 2004).

Par ailleurs, comme cette étude de cas est basée sur des généralisations analytiques qui s'opposent aux généralisations statistiques (c'est-à-dire la théorie est utilisée comme approche pour généraliser les résultats), la validité externe de cette étude est plus facile à atteindre. Elle peut même être accrue, puisqu'une description très détaillée et une analyse transversale des cas considérés comme les grandes écoles secondaires du Cameroun ont été faites. Ainsi, d'autres écoles du Cameroun et de certains pays d'Afrique subsaharienne sont les contextes à l'intérieur desquels le potentiel de « transférabilité » des résultats de la présente étude est le plus fort.

Présentation et analyse des résultats

Rappelons que ce texte a pour objectif de tracer un portrait des différents usages des TIC à l'école, et d'identifier les facteurs importants qui contribuent à la durabilité de l'intégration pédagogique des TIC selon la perception des directeurs et des enseignants dans le contexte spécifique de huit grandes écoles secondaires du Cameroun. Ainsi, les résultats des différents usages se présentent sous deux principales taxonomies : les usages éducatifs des TIC à l'école et les autres usages des TIC à l'école. La présentation des résultats est suivie d'une analyse qui est soutenue par des extraits d'entrevues. Les obstacles susceptibles d'entraver la durabilité de l'intégration pédagogique des TIC sont présentés par la suite.

Usages éducatifs des TIC à l'école

Les usages éducatifs renvoient aux activités directement liées aux élèves, à l'enseignement et à l'apprentissage. Ils correspondent à l'utilisation pédagogique dans le modèle à quatre stades de Raby (2005). Et parce que ce stade d'utilisation des TIC semble complexe, plusieurs étapes relatives à différents types d'usage sont possibles. Les opinions fort diversifiées des directeurs d'écoles et des enseignants le confirment et démontrent que les TIC en contexte scolaire sont des ressources indispensables pour l'éducation et l'apprentissage à la fois des élèves et des enseignants. Les directeurs voient les TIC et l'Internet principalement à la fois comme une bibliothèque accessible en un « temps record » ou comme un livre électronique livrant une information de première main pour réaliser les

travaux et les recherches scolaires. La plupart déclarent que les enseignants et les élèves utilisent effectivement l'Internet, y surfent régulièrement et y trouvent plus rapidement des informations leur permettant d'approfondir les sujets qui les passionnent. Ils pensent qu'Internet est un outil précieux pour favoriser les échanges interscolaires et pour communiquer à travers le monde entier à peu de frais. Un directeur d'école explique :

Le centre de ressources multimédia au Cameroun se veut beaucoup plus un lieu de formation, une banque de ressources éducatives pour les élèves. Il contribue à la formation non seulement dans le domaine de l'initiation à l'informatique, mais également dans tous les autres domaines, j'entends les mathématiques, les sciences physiques, les langues, ainsi de suite, donc formation dans tous les domaines. Il se veut également une banque de ressources pédagogiques pour les enseignants qui viennent puiser pour améliorer leurs compétences. Ils l'utilisent également à peu près comme des laboratoires. Les professeurs de sciences peuvent découvrir des viatiques ou bien des expériences présentées sur Internet ou alors sur des didacticiels et, ils amènent des élèves au centre des ressources multimédias pour cela. Donc, c'est ça en bref les objectifs des Centres de Ressources en général au Cameroun [document DirE1 paragraphe 16].

Les déclarations des enseignants confirment d'ailleurs ces propos. L'un d'eux affirme : « *Les TIC sont utiles pour nous d'abord en tant que moniteur multimédia, nous sommes au fait de ce qui se passe dans le monde. Et en tant qu'enseignant, Internet particulièrement nous donne des ressources en ce qui concerne notre discipline.* » [document Ens1E2 paragraphe 20]. Dans le même sens, son collègue ajoute :

Les TIC me sont très utiles dans ma formation personnelle, dans le modelage et le remodelage de mes cours parce que je ne dois pas évoluer en vase clos. De temps en temps, j'ai recours aux expériences des collègues des autres pays pour pouvoir donner à mes élèves un enseignement actualisé, adapté à leurs problèmes, parce que les problèmes qu'on rencontre au Cameroun, on peut aussi les retrouver ailleurs [document EnsGrpeE5 paragraphe 31].

Bien que les ordinateurs et les didacticiels éducatifs ne soient pas disponibles en quantité suffisante dans leurs écoles, six directeurs sur huit (soit 75 pour cent), estiment que les élèves généralement en équipe de deux ou trois ont dans 95 pour cent des cas un accès gratuit aux TIC à l'école. Grâce aux logiciels Word et Excel dont les grandes potentialités en matière d'implémentations automatiques sont reconnues, ils déclarent que cette utilisation est plus importante chez les élèves du deuxième cycle du

secondaire. Ceux-ci font principalement du traitement de textes, se servent adéquatement du dictionnaire électronique, effectuent des entrées et courbes de données, des tableaux, des histogrammes, utilisent les possibilités de calcul pour évaluer les factures, etc. Un directeur d'école commente : « *On le sent, c'est-à-dire que les élèves vont au centre, ils ont parfois des exposés que les professeurs leur donnent, et au centre, ils arrivent à faire des recherches pour leurs exposés. Ils ont parfois des exercices avec leurs professeurs, ils naviguent sur le Net* » [Document DirE4 paragraphe 24].

Selon les déclarations des directeurs et des enseignants, légion sont les élèves qui préparent des exposés et des examens à partir des recherches faites sur Internet. Les répondants relèvent aussi que bon nombre d'élèves sont capables de composer et d'écrire des partitions musicales fort intéressantes grâce aux ressources trouvées sur Internet et grâce à leur maîtrise du clavier de l'ordinateur comme le souligne un directeur d'école.

« I know of the music department – composition and other things are done; in collaboration with the instructors, they go in to do research in the classroom when the teachers need those information and the children are able to access all these information » [document DirE7 paragraphe 18)].

Cinq directeurs d'écoles sur huit (62,5 pour cent) tout comme la plupart des enseignants affirment que les enseignants avec le concours des moniteurs des Centre multimédia ou des responsables des salles d'informatique préparent des ressources pour des élèves. Ainsi, les enseignants de sciences naturelles, de mathématiques, de sciences physiques, de philosophie, de langue (français, anglais, etc.) font des recherches, créent des exercices de conjugaison, de grammaire, d'orthographe etc. Les enseignants des disciplines suscitées sont reconnus à environ 90 pour cent par leurs pairs comme ceux qui utilisent plus l'ordinateur et Internet pour préparer leurs cours et comme ceux-là qui incitent et orientent plus les élèves à aller chercher des informations sur des sites de ressources pédagogiques. À propos de l'utilisation des TIC par les enseignants, un chef d'établissement explique : « *50% des enseignants en général, utilisent les TIC. On a, à peu près, dix pour cent qui vont au Centre multimédia faire des recherches académiques, pour préparer les diplômes, etc. Nous avons 40% qui y vont pour des utilisations personnelles* » [document DirE4 paragraphe 36].

En effet, en cherchant des informations par rapport à l'ordinateur et aux sites, les enseignants bénéficient d'un support de formation supplémentaire pour planifier leurs leçons et les compléter. C'est ainsi qu'ils procèdent à des recherches des didacticiels sur Internet pour la

préparation des travaux pratiques (TP) et des favoris, c'est-à-dire des liens qu'ils peuvent conserver pour une utilisation ultérieure. Dans cette perspective, les enseignants effectuent un travail préliminaire qui consiste à collecter plusieurs ressources, à les analyser, à les trier pour ne retenir que ce qui est essentiel pour l'apprentissage des élèves, et ce, compte tenu du programme officiel. Les reproductions d'images et de schémas et quelquefois le montage des didacticiels de formation sont cités, entre autres, comme des exemples d'aide à la collecte des informations pour illustrer un aspect du cours. Les enseignants se servent ainsi des TIC pour le modelage ou le remodelage de leurs cours afin de donner un enseignement actualisé et adapté à leurs élèves.

Les enseignants recourent à partir des recherches des éléments importants de leurs cours qui sont par la suite mis dans le serveur ou insérés à l'intérieur des ordinateurs pour permettre aux élèves de les utiliser pour travailler. Ainsi, en plus de la saisie des textes, les élèves sont appelés par exemple, à remplir des exercices à trous, à donner des noms aux schémas muets qui leur sont proposés, à faire ressortir des signes et les effets des fragments de textes qui leur sont donnés. Et, de façon interactive, les élèves participent à leur propre évaluation en procédant eux-mêmes aux corrections et au décompte pour savoir la note qu'ils méritent par rapport à ce qu'ils ont trouvé. En plus, et selon plusieurs enseignants interrogés, cette méthode a l'avantage de permettre aux élèves qui le souhaitent d'accéder à tout moment à leurs cours qui sont disponibles dans la machine.

Cependant, il se dégage des entrevues qu'une proportion non négligeable d'enseignants utilise rarement, sinon jamais, l'Internet dans le cadre de leur cours. Les propos suivants d'un enseignant corroborent ces faits : « *Bon, comme j'ai dit, je n'ai pas beaucoup utilisé Internet dans le cadre de mon cours, là vraiment, je ne peux pas vous répondre parce qu'on n'utilise pas vraiment l'ordinateur pour faire le cours* » [document Ens3E4 paragraphe 54].

Toutefois, il ressort clairement de l'analyse des opinions émises par les personnes interviewées qu'au Cameroun, les enseignants bien que peu nombreux pratiquent bien la pédagogie par projet grâce aux TIC. En outre, quatre directeurs sur huit (50 pour cent) et environ 65 pour cent des enseignant(e)s interrogé(e)s relèvent que les élèves, grâce à la navigation sur Internet, font de la recherche par rapport à un thème proposé par l'enseignant, et collectionnent au niveau du Web tous les éléments qui peuvent accompagner ce projet aussi bien en photos qu'en informations. À partir des ressources trouvées, les élèves s'engagent dans un projet

d'écriture. Et l'enseignant a le loisir, dans l'étude de son projet, de voir quel apprentissage par exemple en français, en anglais, en calcul, en sciences - il peut retrouver dans son projet. En fait, il y a tout un vocabulaire lié à l'environnement d'apprentissage et du projet au sortir duquel l'élève doit pouvoir en avoir la maîtrise. En sciences par exemple, au lieu de faire une leçon de vocabulaire sur les amaigrissements, les vomissements ou l'étourdissement, l'enseignant intègre la leçon de vocabulaire dans le projet en une, deux ou plusieurs séances, selon le cas. Une ouverture est ainsi faite sur la discipline par des exercices pratiques et d'approfondissement.

Par rapport à la différenciation entre les élèves filles et leurs camarades garçons, les réactions des chefs d'établissement tout comme celles des enseignants sont mitigées à des proportions quasi égales. En somme, on retrouve trois tendances d'après les réponses obtenues. Selon la première tendance, les élèves filles particulièrement sont plus rusées et débrouillardes, car elles font beaucoup de recherche, confectionnent des cartes de vœux, des calendriers, des diplômes pour la distribution des prix et des bulletins de notes avec l'aide de leurs encadreurs. Pour la première catégorie des répondants qui soutiennent ce point de vue, les filles sont très attentives, s'accrochent plus et seraient plus nombreuses que les garçons à fréquenter les cybercafés et les laboratoires ou salles d'informatique. À propos, un enseignant commente : « *La différence, c'est juste au niveau du degré d'attention, les filles sont plus attentives que les garçons* » [document Ens2E6 paragraphe 12]. Une autre enseignante ajoute : « *Parce que les garçons sont évasifs, ils sont curieux et ils veulent découvrir tout à la fois. Par contre, les filles sont focalisées sur un point, sur un sujet donné et précis* » [document Ens3E6 paragraphe 17].

D'après la deuxième tendance des répondants, les élèves garçons sont plus intéressés, plus alertes et attirés par les ordinateurs. Les bonnes notes obtenues en informatique par les garçons et quelques déclarations d'enseignants attesteraient ce fait. Un enseignant témoigne : « *De manière générale, j'ai constaté que les filles, quelques-unes ont peur de la chose scientifique, vous les voyez trembler quand elles arrêtent la souris* » [document Ens1E1 paragraphe 15].

Un autre enseignant relève les différences en ces termes :

les garçons sont très actifs, très éveillés, alors que les filles ont tendance à avoir une certaine honte. C'est avec le temps lorsqu'elles touchent, elles sentent que ce n'est vraiment pas difficile. Mais, l'initiative vient beaucoup plus des garçons. Après, si les filles sentent que vraiment c'est facile d'utiliser les TIC, elles sont plus intéressées [document Ens2E6 paragraphe 14].

Enfin, la troisième tendance à une proportion presque identique regroupant les répondants qui affirment ne pas constater de différence entre les garçons et les filles quant aux usages des TIC à l'école. À cet égard, un enseignant relate : « *En ce qui me concerne, je n'ai pas constaté de différence, tous sont intéressés* » [document GrpeEnsE8 paragraphe]. Un autre enseignant explique et apporte une nuance :

La différence se remarque surtout chez les élèves venant d'autres établissements qui n'ont pas la chance d'avoir cet outil. Il y a ce problème lorsque ces élèves arrivent ici alors que d'autres sont déjà en avance sur eux. Ce qui fait que dès qu'ils manipulent un peu mal et que leurs camarades crient par exemple *Hô!*, alors ils prennent peur et ne veulent même plus toucher [document Ens2E1 paragraphe 19].

Les multiples propos révèlent que de nombreux élèves, sans discrimination de sexe, se sentent plus ou moins à l'aise pour ce qui est du maniement des ordinateurs et de l'utilisation de l'internet, outils qui permettent par ailleurs, aux plus illuminés de produire le journal de leur école.

Par ailleurs, il se dégage sur le plan pédagogique que les enseignants se servent des TIC pour le téléchargement des cours, l'harmonisation et la planification des leçons qui sont du même coup complétées grâce aux recherches et aux informations trouvées sur les sites éducatifs. Cette déclaration d'un enseignant corrobore cela : « *L'ordinateur est devenu comme la calculatrice que j'ai dans la poche, ma montre ou mon portable. Je ne m'en sépare pas. Je l'utilise tous les jours et même au bureau. C'est l'élément essentiel à partir duquel on conçoit presque tous les cours* » [document Ens1E6 paragraphe 4].

Plus que de simples outils pédagogiques les TIC, comme composantes nécessaires d'un environnement approprié d'apprentissage et d'un espace privilégié de sauvegarde des archives et dossiers importants de l'école, sont vues aussi comme des moyens salutaires pour l'ensemble des principaux acteurs de l'école qui en disposent de différentes façons.

Autres usages des TIC en milieu scolaire

Il s'agit précisément des usages pour le travail d'administration, de gestion et du fonctionnement des bibliothèques, des usages privatifs et personnels. Outre les usages strictement pédagogiques, les TIC sont ainsi associées à diverses activités au sein des établissements. Elles sont utilisées à l'école pour satisfaire de multiples besoins y compris des activités extrascolaires ayant un impact sur le bon fonctionnement de l'école ou pouvant affecter la survie de l'école. Plus que les enseignants, les directeurs perçoivent les TIC comme un moyen privilégié pour accéder aux dossiers importants de

l'école indépendamment du lieu et du moment où ils se trouvent, accomplir plusieurs tâches, et du même coup, régler plusieurs problèmes. Ces extraits des propos des directeurs d'école paraissent évocateurs à cet égard : « *Nous y allons aussi pour des recherches personnelles et pour la gestion de l'établissement* » [document DirE1 paragraphe 28].

« Bon, déjà il y a la gestion de l'école. Quand je parle de gestion, il y a trois points : la gestion des évaluations, saisie des notions, il y a la gestion des vacances, des emplois de temps, programmation des enseignants, discipline, et enfin il y a la gestion financière de l'école, pension des élèves, salaire des enseignants. Voilà comment au fait, les TIC sont utilisées comme outils de travail par l'administration » [document DirE5 paragraphe 8].

Des avis des répondants, il se dégage que les TIC sont perçues comme des puissants instruments de gestion et de coordination des activités de l'école. Tous les directeurs s'intéressent aux TIC, et parmi eux, sept sur huit (87,5 pour cent) disposent d'un ordinateur connecté à Internet dans leur bureau. Ils déclarent d'ailleurs que l'accès aux TIC leur permet d'accomplir plusieurs tâches administratives : assurer la gestion du personnel enseignant et des autres personnels de l'école, des bulletins de notes, des emplois de temps, des effectifs pléthoriques des élèves, des cartes d'identité scolaire, des dossiers d'examens et de nombreux travaux administratifs et comptables. Aussi, pensent-ils que les TIC constituent de puissants instruments désormais incontournables grâce auxquels ils peuvent maintenir le contact avec des structures partenaires à travers le monde, prendre le pouls de leur école afin de connaître la situation réelle telle qu'elle se présente pour mieux la contrôler. Pour la plupart des répondants, ces outils sont utilisés le plus souvent pour les échanges de communication interscolaires, les correspondances avec les collaborateurs et les parents d'élèves. Ce qui permet de travailler en synergie avec les principaux acteurs de l'école, et de veiller plus efficacement à la coordination de l'ensemble des activités. Les échanges et différentes formes de collaboration qui sont entrepris grâce aux TIC offrent aux écoles l'avantage d'évoluer en phase avec ce qui se passe dans les autres écoles similaires d'Afrique et du monde. Quelques répondants ont fait état des fichiers partagés qui sont mis à la disposition de certains acteurs de l'administration (directeurs, secrétaires, censeurs, etc.) pour leur permettre de collaborer et de travailler à partir des ordinateurs. C'est ainsi qu'un chef d'établissement comme le proviseur du Lycée Leclerc de Yaoundé, peut connaître l'emploi de temps hebdomadaire d'une classe de son institution sans fouiller les papiers. À cette manière de procéder, s'ajoute l'utilisation de la liste de diffusion « publipostage » ou « mailing list » qui permet aux membres d'un même groupe d'échanger des informations et de

discuter de façon permanente sur divers sujets d'intérêts communs. Ces multiples usages des TIC et leur importance au sein de l'école transparaissent dans les propos suivants d'un directeur d'école :

Souvent les occasions se présentent sur Internet, ça c'est sûr, parce que les contacts sont très rapides et l'on arrive à organiser très rapidement les choses qu'on ne pourrait pas faire par un courrier normal. Nous pensons que les TIC nous facilitent nous-mêmes la tâche du fait du nombre très important d'élèves que nous avons. Ça nous permet tout en gérant ce grand monde, de suivre les élèves de façon individuelle, et d'offrir un service de proximité. Du fait de l'interconnexion, tout le monde travaille de façon collaborative. Donc, le Directeur a besoin de l'avis du comptable, du censeur pour prendre une décision, c'est de façon automatique [document DirE2 paragraphe 30].

Fort de tout cela, il semble que l'administration des écoles pourrait difficilement se passer des TIC. Les bibliothécaires, le personnel administratif et du secrétariat des directions d'écoles font un usage régulier des TIC pour assurer la gestion d'importantes bases de données, les correspondances administratives, saisir les listes des classes, les courriers électroniques, les différents travaux de secrétariat et le stockage des informations (résultats des examens, données disciplinaires, classement des livres à la bibliothèque, etc.). D'ailleurs, un chef d'établissement relève cela en ces termes : « *Our librarian for instance, - she has the computer at her disposal to manage her library records. There is a computer hooked on to the internet at the office of the director for use of administration for correspondance, calculation of fees, etc.* » [document DirE7 paragraphe 27].

Hormis les usages strictement pédagogiques, les enseignants, quant à eux, affirment se servir des TIC pour rédiger leurs textes, saisir les épreuves d'examens et les devoirs, reporter des notes ou calculer les moyennes des élèves, faire des recherches préparatoires aux diplômes pré doctorales, des correspondances personnelles et des échanges d'expériences avec les autres collègues d'ailleurs. Le journal scolaire est un autre type d'utilisation qu'en font les enseignants en dehors de la consultation des messageries et des activités de loisirs qui constituent les préférences d'un grand nombre parmi eux. À ce sujet, un directeur révèle :

There are varieties of ways the teachers are using ICT: help manage the students' records, watch movies or just listen to music, teach technical skills, technical drawing, have some software, and you see them in the lab using that software to help in their construction. There are some who would rather watch movies or just listen to music. They send and receive

messages for research too, because these days, the children are more challenging. So if you don't research and you go there, you will be in trouble. So the teachers too do research. Then they use it to expedite work on their report [document DirE7 paragraphe 34].

La proportion des enseignants qui utilisent les TIC varie également selon les écoles et les utilisations personnelles. Le taux d'utilisation des TIC serait même faible dans certaines écoles, pourtant bien équipées et faisant partie de notre échantillon d'écoles dites pionnières. Déplorant ce fait, une enseignante raconte : « *les professeurs n'utilisent vraiment pas cet outil. Quand vous prenez dans l'ensemble, le nombre de professeurs qui viennent ici, c'est moins de 25%* » [document Ens3E1 paragraphe 31]. Cet autre propos d'un enseignant confirme cette faible utilisation des TIC par les enseignants : « *Je ne fais pas beaucoup de traitement de texte. Mais quand il faut confectionner les épreuves, je préfère venir travailler au secrétariat avec la secrétaire* » [document Ens1E4 paragraphe 28]. À côté de cette affirmation, on peut rapporter ce témoignage contraire d'un autre enseignant : « *Le panel des différentes utilisations que je fais de l'ordinateur comprend le traitement de texte, le courriel, la recherche pour compléter mes cours, pour les rendre plus riches* » [document EnsGrpeE5 paragraphe 32].

Même si, le taux d'utilisation des TIC par les principaux acteurs des écoles demeure encore assez faible dans l'ensemble, il se dégage toutefois que ces technologies sont utilisées comme moyens d'acquisition des connaissances et servent à divers usages. À la suite des nombreux auteurs comme Charlier, Daele et Deschryver (2002), il demeure malgré tout que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques d'enseignement bute sur le manque de formation à l'usage des TIC.

Les principaux facteurs qui entravent les usages des TIC à l'école

Comme nous l'avons précisé plus haut, ce texte a pour objectif de tracer un portrait des différents usages des TIC à l'école, et d'identifier les facteurs importants qui contribuent à la durabilité de l'intégration pédagogique des TIC selon la perception des directeurs et des enseignants dans le contexte spécifique de huit grandes écoles secondaires du Cameroun. Dans les sections suivantes sont abordés les obstacles majeurs à l'utilisation des TIC à l'école. Ces principales embûches se déclinent en facteurs internes, d'une part, et en facteurs externes, d'autre part. Le besoin de formation des enseignants à l'utilisation pédagogique des TIC a

été présenté de façon spécifique. Des avis des répondants, les principaux écueils à l'usage régulier des TIC dans les écoles secondaires du Cameroun sont de nature diverse. Certains auteurs (Shafika, Broekman et Mogale 2005) ont aussi relevé une diversité d'obstacles liés à l'intégration des TIC à l'école comme la faible connectivité, le manque de formation en TIC, etc. Pour ces auteurs, un investissement accru dans les différents domaines concernés permettrait de favoriser une intégration pédagogique des TIC en éducation. Afin de mieux cerner les barrières inhérentes à l'intégration pédagogique des TIC dans le contexte de la présente étude, nous avons regroupé les obstacles en deux grandes catégories : les *facteurs externes* (liés à l'école, à la société, etc.), et les *facteurs internes* (liés à l'apprentissage ou à l'enseignement).

Facteurs externes

Comme on peut le voir, les résultats de cette recherche remettent à jour quelques problèmes extérieurs à l'école empêchant les usages pédagogiques des TIC. Le manque d'infrastructures indispensables à l'utilisation des TIC et l'absence de financement sont cités parmi les principaux obstacles. Sept directeurs sur huit affirment que les budgets alloués à leurs établissements scolaires ne prennent pas en charge les TIC. Pour cette forte proportion de directeurs d'écoles, il n'existe pas de budget, ni de fonds spéciaux alloués pour le fonctionnement, de la salle informatique, des Centres de ressources multimédias, ou un quelconque financement pour faire face aux charges liées au fonctionnement des TIC dans leurs écoles, alors que, l'accès aux différentes ressources TIC est presque gratuit, autant pour les élèves que pour les enseignants. À ce sujet, un chef d'établissement déclare : « *No, no fees, no, no fees charged, no fees charged. Even my library, no fees charged Yeah, no fees charged* » [document DirE2 paragraphe 56].

Les budgets pour l'équipement et le fonctionnement des TIC proviennent généralement des frais de scolarité. Dans d'autres établissements, des opérations de collecte de fonds et des dons auprès des ONGs et des partenaires nationaux et internationaux sont organisées. Faute de mieux, un fonds informatique a été institué dans certains établissements scolaires, mais certains directeurs avouent que leur école est souvent confrontée au problème de recouvrement de cet argent en raison de la difficile conjoncture économique et de l'absence de toute contrainte sur les élèves qui ne veulent pas payer ou qui éprouvent des difficultés à s'acquitter des frais d'informatique exigés.

Les huit directeurs d'école sans exception déclarent que la carence des fonds ne leur permet pas d'avoir une connexion VSAT pour un meilleur accès au réseau. Ils évoquent aussi les difficultés extrêmes qu'ils ont à assurer adéquatement l'entretien et la maintenance des appareils sans moyens financiers. En plus, ils relèvent le manque de possibilité pour recruter ou solliciter les services d'un agent ou d'un informaticien qualifié. À cela, s'ajoutent plusieurs problèmes récurrents qui complexifient la situation : baisse de tension et pannes d'électricité, défaut de climatisation dans les salles d'informatique et de documentation, coût élevé de la connexion et des frais mensuels d'abonnement, saturation du réseau et faible débit sur Internet ainsi que le manque de mesure d'accompagnement de la part des gouvernements qui n'accordent aucune subvention aux établissements.

Facteurs internes

Malgré l'existence d'une réelle volonté politique favorable à l'introduction des TIC dans l'éducation, les politiques nationales dans le domaine des TIC ne sont pas clairement formulées. Dans la majorité des établissements scolaires du secondaire au Cameroun, les TIC sont reconnues et enseignées comme des disciplines parfois obligatoires à part entière, et officiellement intégrées dans les programmes de formation. Mais, dans la plupart des cas, les contenus ne sont pas encore bien développés. Cela explique pourquoi les pourcentages des enseignants qui utilisent régulièrement les TIC dans leur discipline sont très faibles et varient d'une école à l'autre (10 à 90 pour cent) du point des chefs d'établissement.

Dans leurs discours, les directeurs d'écoles stigmatisent entre autres contraintes majeures à l'usage optimal des TIC à l'école, le défi de démystification des TIC pour un changement de mentalité des différents usagers. Il convient pour cela de souligner le problème de résistance aux changements de la part de certains enseignants. De l'avis des répondants, une minorité d'enseignants pour des raisons quelquefois idéologiques est réticente face à l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage. Certains parmi eux sont tout simplement hésitants. Les attitudes des enseignants qui ne veulent pas changer de pratiques pédagogiques confortent ainsi les études antérieures (Depover 2005 ; Sasseville et Karsenti 2005 ; Leclerc 2003) qui ont d'ailleurs relevé que les croyances des enseignants et les résistances au changement qui caractérisent le milieu scolaire jouent un rôle fondamental dans l'utilisation ou non des TIC. Il se dégage de la présente étude qu'il existe dans certains établissements scolaires des enseignants qui, pour diverses raisons ne sont plus prêts à intégrer les TIC. Les propos suivants d'un enseignant confirment cela :

J'ai rencontré des collègues qui ne sont pas prêts à venir faire l'informatique parce qu'ils disent que ce n'est plus à leur âge, que ce n'est plus à leur niveau. Il y a des collègues qui ne sont plus prêts à venir se mettre devant un écran. Pour rien au monde ils ne veulent pas. Et je vais vous apprendre quelque chose c'est qu'il y a des collègues dans ce lycée qui ne sont jamais montés ici, ils ne savent même pas que le centre des ressources existe [document Ens2E2 paragraphe 48].

De l'avis de certains répondants, responsables des salles informatiques, il existe des élèves plus aptes que leurs enseignants dans la manipulation des outils informatiques. Et, c'est par peur d'être frustrés que des enseignants ne veulent pas se risquer dans ce domaine qu'il ne maîtrise pas bien. Or, pour bien enseigner, il faut que l'enseignant maîtrise la connaissance. Parce que devant l'ordinateur, il n'est plus sûr de lui, il a tendance à se comporter comme un enfant. Cette attitude le déstabilise et l'amène alors à fuir.

L'intégration des TIC en éducation fait donc surgir de nouveaux défis pour les enseignants. Les TIC sont une menace au pouvoir de l'enseignant. Elles séduisent l'élève et pourraient amener l'enseignant, dans certains contextes, à penser qu'il n'a plus le contrôle sur les apprenants. Il s'agit effectivement d'un risque, surtout pour les enseignants aux pratiques traditionnelles et encyclopédistes.

À ce refus volontaire d'intégrer les TIC aux activités d'apprentissage à l'école s'ajoutent des facteurs comme le contexte de pratique, les problèmes techniques ou personnels qui font obstacle à l'intégration pédagogique des TIC. Et comme l'a révélé l'étude de Cuban (1997), l'un des premiers problèmes rencontrés par les enseignants semble être le manque de temps. En fait, les TIC peuvent être « chronophages ». De ce fait, de nombreux enseignants, à bout de souffle, intimidés, voire trop débordés, ont peur d'emprunter ce qu'il est convenu d'appeler depuis quelques années le virage technologique en éducation (Karsenti et Larose 2001).

Les horaires peu convenables et très contraignants d'utilisation des ordinateurs, et d'accès limité à Internet aussi bien du côté des élèves que de celui des enseignants ne sont pas en reste. Des pensées des répondants, l'on pourrait mentionner parmi les nombreux écueils suscités, la difficulté à reprogrammer et à réajuster pour des fins plus harmonieuses et de convenance personnelle, les horaires d'utilisation de la salle informatique ou des ordinateurs par les enseignants qui désirent s'auto former à l'usage des TIC. La difficile accommodation à ces nouveaux outils a été aussi relevée comme une embûche qui limiterait grandement l'usage des TIC en milieu scolaire.

La formation des enseignants à l'utilisation des TIC : un besoin impérieux ?

Selon les directeurs et les responsables des salles multimédias, des sessions et séminaires ponctuels d'imprégnation et de formation des enseignants à l'utilisation des TIC dans l'enseignement sont organisés dans les établissements scolaires. Mais, la plupart des enseignants n'ont pas, de façon générale, bénéficié d'une formation en TIC. La grande ouverture de certains parmi eux leur a permis de se former sur le tas et d'obtenir les premiers rudiments d'informations par leurs propres moyens. Par la suite, quelques-uns ont été recyclés par les moniteurs multimédias des écoles. Les propos suivants d'un moniteur TIC corroborent ces faits : « *Simplement, je dois avouer qu'avec les tâtonnements d'un début de programme nous ne sommes pas arrivés à ce niveau à former suffisamment de professeurs pour qu'ils viennent faire leur cours ici* » [document Ens2E1 paragraphe].

Presque à l'unanimité, les répondants pensent que la maîtrise de l'outil informatique est capitale pour les enseignants. Ils relèvent précisément que, pour faire évoluer la pratique pédagogique à l'école, il est nécessaire de lancer un plan d'urgence pour la formation des enseignants et pour la création des logiciels pédagogiques. En outre, de l'analyse des différents propos, il ressort que deux tiers environ d'enseignants des écoles secondaires ne savent toujours pas manipuler l'outil informatique. Bien plus, de nombreux enseignants ignorent encore l'importance de l'alphabétisation informatique pour le réajustement et le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques. C'est donc à juste titre que bon nombre de répondants pensent que les enseignants doivent se sentir engagés, et maîtriser l'utilisation de l'ordinateur avant son introduction à l'école. Différents propos d'enseignants et de directeurs à l'exemple de ceux qui sont reproduits ci-dessous expriment ce besoin de formation aux TIC :

« Parce que si les formateurs avaient déjà été recyclés, s'il y avait déjà des équipements, des structures tels qu'on puisse faire de la recherche, ça devrait permettre des changements plus importants » [document DirE8 paragraphe 33].

That's very important, computer literacy is not comparable. The more the teachers know, the better we'll be able to use ICT on an even wider basis in the school and it will be to the benefit of all [document DirE2 paragraphe 41].

Dans son schéma d'intégration des TIC dans l'éducation, le CSE (2000) relève que les enseignants demeurent la pierre angulaire où s'échafaude toute stratégie, qu'elle soit d'enseignement ou d'apprentissage. De ce fait, la réussite de l'intégration passe par l'appropriation des TIC par les enseignants qui, par formation initiale ou continue doivent arriver à exploiter au maximum les nouvelles technologies pour les réinvestir dans les pratiques pédagogiques. Cette nouvelle dimension de la formation des formateurs ne semble pas encore préoccuper en priorité tous les dirigeants, encore moins tous les enseignants eux-mêmes. À cela s'ajouteraient l'absence de politiques et de stratégies nationales véritables qui pour indiquer aux acteurs les grandes orientations à suivre.

En soulignant la nécessité d'une formation TIC des enseignants, ce texte confirme que ceux-ci constituent la clé de voûte dans le processus d'intégration des TIC à l'école. Dans les établissements où les pratiques pédagogiques sont assez confuses, des nouvelles bases pédagogiques reposant sur des pratiques intégrant les TIC doivent être lancées à partir d'un recyclage ou d'une formation moins superficielle des enseignants dans des structures officielles bien définies, et non sur le tas. Au Togo, un projet de formation des enseignants du secondaire aux pratiques pédagogiques en TIC a été réalisé avec le projet RESAFAD (Réseau Africain de Formation à Distance). Malheureusement, de pareilles initiatives sont loin de faire tache d'huile en Afrique. Pour des raisons parfois idéologiques, certains enseignants constituent plutôt des obstacles à l'intégration pédagogique des TIC. Les attitudes de résistances observées chez quelques enseignants bien que ceux-ci soient minoritaires confortent les thèses selon lesquelles les facteurs psychologiques, sociaux, idéologiques et organisationnels seraient la source des problèmes d'intégration des TIC en plus des facteurs classiques comme les ressources matérielles (temps, argent) et l'apport technique soutenues auparavant par les auteurs (Karsenti, Peraya et Viens 2002).

En effet, le principe de l'autonomie pédagogique constituerait une barrière au changement, car les enseignants pensent que ce qui se passe derrière la porte de leur classe n'engage que leur responsabilité exclusive (Savoie-Zajc, 1993). Outre cette raison idéologique que certains enseignants avancent pour s'isoler de leurs collègues et pour ne pas changer de pratiques pédagogiques en intégrant les TIC dans leurs enseignements, le principe de récompense devant le caractère innovateur d'une performance d'enseignant semble inexistant, et les possibilités de promotion sont limitées. Le personnel enseignant recevrait peu de stimulants externes pour changer de comportements, renouveler sa pratique et innover. Selon

les enseignants donc, l'on ne se préoccupe plus de l'intégration des TIC dans l'école et l'on ne porte pas suffisamment attention aux perceptions et aux attentes des premiers utilisateurs de ces technologies qu'ils sont. Nombreux sont les enseignants qui se débrouillent tout seul pour se former lorsqu'ils n'ont pas eu la chance de bénéficier des programmes spéciaux d'initiation à l'informatique comme celui de CFA Stephenson. Un enseignant raconte : « *Moi, je dirai que je ne suis pas un AS en informatique sans être un analphabète, j'ai appris ça beaucoup plus sur le tas de façon intermittente.* » [document Ens3E1 paragraphe 16]. D'autres témoignages d'enseignants vont dans le même sens :

À force de travailler, il y a des automatismes qui viennent comme ça sur le tas. Lorsque vous naviguez par exemple sur Internet, l'ordinateur vous présente des options et vous cliquez et comme cela vous vous y habituez [document Ens3E2 paragraphe 10].

Je me suis formé en autodidacte dans ce centre, parce que je viens d'un établissement où on utilise encore la machine à écrire. Donc, j'ai sauté sur l'opportunité ici pour me former en TIC dès mon arrivée [document Ens4E1 paragraphe 13].

En Afrique en général, la formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC n'est pas une priorité dans les programmes de plusieurs pays, même si cette préoccupation est soulignée dans différentes déclarations de politique. Pourtant cette formation devrait être primordiale pour une meilleure intégration des TIC dans l'enseignement. La formation traditionnelle des enseignants bien qu'étant une nécessité est déjà sujette à beaucoup de difficultés pour que les gouvernants optent pour une formation aux technologies nouvelles. Au Cameroun, malgré la volonté des pouvoirs publics à accorder une place d'importance aux TIC, la formation initiale et continue des enseignants ne met pas encore l'accent sur l'intégration disciplinaire des TIC.

En effet, les programmes de formation à l'usage pédagogique des TIC lorsqu'ils existent, se résument à une simple initiation aux notions préliminaires en TIC et ne mettent pas vraiment l'accent sur l'usage que l'enseignant peut faire des notions acquises dans sa pratique pédagogique. Les responsables doivent s'atteler à contextualiser les programmes de formation. Car, l'incapacité des enseignants à utiliser par exemple, des applications pour l'enseignement modulaire (comme l'apprentissage de la grammaire ou de la conjugaison) avec l'ordinateur constitue un frein majeur aux usages des TIC. Les enseignants qui sont incapables de télécharger ou de reproduire des documents sur un support externe (cd-rom, clé USB,

etc.) à mettre à la disposition des élèves pour les soutenir dans leur apprentissage sont forcément dépendants des moniteurs des salles d'informatique qui font en général les recherches à leur place. Et ce n'est qu'après cette étape qu'il leur est possible de discuter de la pertinence des informations issues des éventuelles recherches avec leurs collègues, de les élaguer, et de les documenter pour les élèves. Les propos suivants d'un enseignant résument d'une certaine manière la démarche suivie dans ce processus qui semble bien orchestré :

Donc ce qui se passe c'est que le professeur dans la salle de classe fixe les objectifs de son cours. Après avoir fixé les objectifs de son cours, il remet des fiches de liaison à l'élève qui doit se présenter au centre des ressources. Et, le moniteur multimédia aide l'élève à réaliser le travail que le professeur lui a donné. Il annote la fiche de lecture de l'élève pour rappeler que l'élève a bien fait son travail avant de la retourner au professeur (mathématique, anglais, français, etc.) qui maintenant évalue si l'élève a fait le travail qu'il a demandé [document Ens5E2 paragraphe 15].

Cependant dans les lycées et collèges, comme le disent les tuteurs, le recours à l'ordinateur et à l'Internet pour les enseignements et l'apprentissage est de plus en plus nécessaire. Ce qu'on souhaite c'est que chaque enseignant dans son domaine puisse avoir un minimum de compétences TIC utiles pour l'animation de sa matière. Les enseignants ont besoin d'être formés pour mettre en ligne des cours, des activités, des sujets, des épreuves et les corrigés des différents examens dans des sites permettant aux élèves de mieux les exploiter et de fournir de meilleurs rendements scolaires. Malgré la reconnaissance de cet impérieux besoin de formation des enseignants à l'utilisation appropriée des TIC pour améliorer l'apprentissage, il demeure que l'usage de ces technologies à l'école reste sujet à diverses autres difficultés.

Conclusion

Ce texte avait pour objectif de tracer un portrait des différents usages des TIC à l'école, et d'identifier les facteurs importants qui contribuent à la durabilité de l'intégration pédagogique des TIC selon la perception des directeurs et des enseignants dans le contexte spécifique de huit grandes écoles secondaires du Cameroun. Les expériences portant sur les usages des TIC concernent des situations diverses, et au terme des analyses faites dans le contexte de cette étude, une typologie de l'utilisation des TIC en deux catégories principales a été dégagée : 1) les usages éducatifs ou pédagogiques des TIC et, 2) les autres usages des TIC. Le traitement de texte avec des logiciels comme Word, le téléchargement des cours et la

recherche des informations sur Internet pour compléter les cours, préparer les examens, sont, entre autres, les principaux usages éducatifs. Alors que, les courriers électroniques, la gestion des dossiers et des bulletins de notes des élèves constituent quelques-uns des principaux usages autres que pédagogiques des TIC dans les écoles.

Comme nouvelle approche pédagogique qui fait appel à l'utilisation des outils technologiques dans les méthodes d'apprentissage, l'intégration des TIC dans l'environnement scolaire ouvre les portes à des usages multiples et peut permettre à l'école d'en tirer profit pour transformer ses pratiques pédagogiques, de gestion du personnel, des élèves, des dossiers, et d'en faire un usage adapté aux réalités qui s'imposent à elle. Les usages multidimensionnels² des TIC dans les écoles représentent ainsi pour les écoles secondaires du Cameroun l'espoir de ne pas fonctionner en marge des nouvelles méthodes pédagogiques, d'apprentissage et de gestion.

Néanmoins, pour de nombreux élèves et enseignants aux capacités financières limitées, les TIC sont encore perçues comme une nécessité qui coûte cher. De la typologie mise en évidence, il y a lieu de souligner que les TIC ne sont pas encore utilisées dans les salles de classe et par certains responsables pédagogiques des secteurs importants des écoles. Les ordinateurs sont utilisés concomitamment avec les machines classiques des secrétaires au sein de l'administration des écoles qui souhaite les remplacer progressivement par ces nouveaux outils qu'elle considère comme un signe d'évolution.

Quelques difficultés susceptibles de compromettre l'utilisation pédagogique et optimale des TIC dans la plupart de ces établissements scolaires ont été identifiées. Elles constituent de véritables défis à l'intégration pédagogique des TIC dans les écoles secondaires du Cameroun. Un aperçu global laisse percevoir deux principales catégories d'obstacles à savoir : les obstacles liés aux facteurs externes (infrastructures, budget, culture, etc.) et les obstacles liés facteurs internes (pratiques pédagogiques, manque de temps, résistance au changement, etc.). Face à ces obstacles, nous formulons des recommandations.

Recommandations

Deux principales recommandations pédagogiques nous semblent importantes au terme de cette étude : la sensibilisation accrue des enseignants et la formation des enseignants à l'utilisation des TIC dans les programmes de formation des élèves à l'école.

Sensibilisation accrue des enseignants

Les actions de sensibilisation doivent être multipliées et ciblées particulièrement sur les enseignants qui sont encore réticents quant à l'usage des TIC dans leurs pratiques pédagogiques en raison des préjugés divers (âge avancé ou peur du ridicule devant les élèves plus aptes à l'ordinateur, etc.). Une sensibilisation renforcée peut être une solution efficace à la difficile accommodation aux outils technologiques par les enseignants en milieu scolaire.

En effet, en matière d'usage des TIC comme dans tout contexte pédagogique, le facteur humain constitue la variable essentielle. Savoir comment influencer sur les comportements et attitudes en présence dans le système éducatif reste un défi majeur pour vaincre les résistances psychologiques qui sont toutes aussi importantes que les infrastructures et équipements de base nécessaires à l'utilisation des TIC. En s'appuyant sur un personnel enseignant formé, on pourrait faire naître chez les jeunes des compétences que l'école n'a pas ou a rarement l'occasion d'exercer. Cela contribuerait à un changement de paradigme en faisant passer progressivement, les Africains potentiels utilisateurs des TIC, du statut de consommateurs patentés qui leur est mondialement reconnu, à celui de producteurs de ressources adaptées à leur contexte. Les manques d'information, de formation, d'expérience, de soutien pédagogique, professionnel, technique et financier empêchent le développement des usages, la création des contenus d'enseignement adaptés aux élèves africains et la construction d'un portail éducatif géré par les enseignants.

Formation des enseignants à l'utilisation des TIC dans les programmes de formation des élèves à l'école

Dans la formation initiale et continue des enseignants, il s'agit non seulement de mettre l'accent sur les notions préliminaires en TIC, mais d'insister principalement sur l'utilisation et l'intégration disciplinaire des TIC. La plupart des enseignants ne possédant pas encore les compétences nécessaires à l'utilisation adéquate des TIC pour faciliter l'apprentissage à l'école, il paraît important de les former adéquatement pour une utilisation critique des TIC au service de leur projet d'enseignement afin qu'ils ne soient plus considérés comme des analphabètes de l'informatique.

Une mise à jour grâce à une formation à l'usage pédagogique des TIC d'une durée suffisante s'avère un impératif catégorique pour permettre aux enseignants de manipuler correctement l'outil informatique et d'intégrer cet outil dans l'enseignement de leur discipline. À ce titre, leur participation aux cours de renforcement des capacités que l'on organiserait à travers

des ateliers de conception des artificiels pédagogiques devrait être fortement encouragée. Des documents d'accompagnement élaborés dans ce cadre faciliteraient grandement leur formation.

L'introduction des TIC comme moyen pédagogique, comme outil pédagogique, est donc un bon projet. Celui-ci suppose qu'un certain nombre de conditions soient réunies. Il convient pour cela de préparer la cible, les gens pour lesquels cet outil est destiné. Bref, il faut préparer les personnes qui vont conduire l'intégration des TIC dans le milieu éducatif, malgré les difficultés d'ordre financier, infrastructurel, idéologique, organisationnel, temporel et spatial, qui constituent des entraves majeures aux usages pédagogiques des TIC en contexte scolaire.

Pistes de recherches futures

Dans le prolongement de cette étude, nous proposons quatre pistes de réflexion qui pourraient orienter de futures recherches sur l'intégration pédagogique des TIC.

Premièrement, parce qu'il y a des initiatives importantes, mais dispersées et disparates, des études plus raffinées peuvent être réalisées dans des centres de développement des contenus sur l'élaboration et la conception des programmes propres à l'Afrique à l'échelle sous-régionale ou régionale. De telles études pourraient aboutir à la création des didacticiels et des contenus que l'on mettrait à disposition sur cd-rom interactif ou sur Internet.

Deuxièmement, une étude sur l'évaluation des apprentissages par des méthodes novatrices qui intègrent les TIC, et une comparaison avec l'évaluation par des méthodes et techniques déjà énoncées par les docimologues comme Bloom (1969) semble être une piste intéressante de recherche. Il s'agira par exemple de voir s'il est possible d'évaluer tous les domaines de la taxonomie de Bloom avec les TIC (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, et évaluation).

Troisièmement, une étude élargie sur les représentations des enseignants vis-à-vis des usages des TIC dans le processus d'apprentissage semble un univers de recherche en soi.

Quatrièmement enfin, et dans une certaine mesure, il est possible d'envisager une étude qui porte sur la réduction de la fracture numérique menée non plus entre les pays du Nord et ceux du Sud, mais une étude qui mettrait en évidence les usages des TIC dans les écoles urbaines et les écoles rurales des pays du Sud.

Notes

1. Thierry Karsenti de l'Université de Montréal et Kathryn Touré, coordonnatrice régionale du ROCARÉ, étaient les co-directeurs de cette recherche.
2. Les TIC sont utilisées dans les écoles pour atteindre plusieurs objectifs qui ne sont pas seulement d'ordre pédagogique, mais qui sont nécessaires pour le fonctionnement de l'école (gestion des dossiers administratifs, utilisation à des fins personnelles ou professionnelles).

Références

- Bakhom, N., 2002, Services à distance et services de proximité en milieu africain, quels défis pour le bibliothécaire en tant que vecteur de développement, Communication présentée au 68th IFLA Council and General Conference, August 18-24.
- Basque, J. & Lundgren-Cayrol, K., 2002, « Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation », *Sciences et techniques éducatives*, Vol. 9, Nos. 3-4, pp. 263-269.
- Becker, H., 2000, 'Pedagogical Motivations for Pupil Computer Use that Lead to Student Engagement', *Educational Technology*, Vol. 40, No. 5, pp. 5-17.
- BECTA, 2005, *What the Research Says About Barriers to the Use of ICT in Teaching*, BECTA ICT Research.
- Butcher, N., 2004, *L'infrastructure technologique et l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation en Afrique : Vue générale*, Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement à distance et l'apprentissage libre.
- Butler, D. & Sellbom, M., 2002, « Barriers to Adopting Technology for Teaching and Learning », *Educace, Quarterly*, Vol. 25, No. 2, pp. 22-28.
- Cameroun : Afrique en miniature, disponible <http://leadcam.ifrance.com/afrique%20en%20miniature.htm>. 29 décembre 2006.
- Charlier, B., Daele, A. & Deschryver, N., 2002, « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement », *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. 28, No. 2, pp. 345-365.
- Cuban, L., 1997, « Salle de classe contre ordinateur : Vainqueur la salle de classe », *Recherche et Formation*, No. 26, pp. 11-29.
- Cuban, L.; Kirkpatrick, H. & Peck, C., 2001, 'High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms : Explaining an Apparent Paradox', *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4, pp. 813-834.
- Depover C., 2005, « Les TIC ont-elles leur place en milieu scolaire africain ? », *TIC et développement*, novembre, No. 1? Disponible à <http://www.revue-tice.info/document.php?id=522>. 19 novembre 2006.
- Essono, L.-M., 2005, Cameroun : Les TIC au village? Disponible à <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=22074>. 15 avril 2006.
- Intsiful, J.; Okyere, P.F. & Osae, S., 2003, 'Use of ICT for Education, Research and Development in Ghana : Challenges, Opportunities and Potentials', *2003 Round*

- Table on Developing Countries Access to Scientific Knowledge*, The Abdus Salam ICTP, Trieste, Italy.
- Karsenti, T.; Depover, C. & Komis, V., 2007, *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer les compétences*, Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. & Demers, S., 2004, « L'étude de cas », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*, pp. 209-233, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. & Larose, F., 2001, *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. & Larose, F., 2005, « Intégration des TIC dans le travail enseignant : Quand la société change, la classe doit-elle suivre », dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : Recherches et pratiques*, pp. 1-7, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., Peraya, D., & Viens, J., 2002, « Bilan et perspectives de la recherche sur la formation initiale et continue des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 28, No. 2, pp. 459-470.
- L'Écuyer, R., 1990, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthodes GPS et concept de soi*, Québec : PUQ.
- Leclerc, M., 2003, « Étude du changement découlant de l'intégration des TIC dans une école secondaire de l'Ontario », *Canadian journal of learning and technology*, hiver, Vol. 29, No. 1, disponible 7 janvier 2007 à http://www.cjlt.ca/content/vol29.1/02_leclerc.html.
- McCorry Wallace & R., 2004, 'A Framework for Understanding Teaching with the Internet', *American Educational Research Journal*, ABI/INFORM Global, summer, Vol. 41, No. 2, pp. 447-488.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A.-M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, traduction de la 2e édition américaine, Bruxelles : De Boeck.
- Nyaki Adeya, C., 2004, *ICT and Poverty : A Literature Review*, IDRC, Canada.
- OCDE, 2001, *Les Nouvelles Technologies à l'école : Apprendre à changer*, Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- OCDE, 2004, *OECD survey of upper secondary schools Technical report*, OCDE.
- Pires, Alvavo P., 1997, « Échantillonnage et recherche qualitative, essai théorique et méthodologique », in Poupart, Deslauriers, Groulx, Lapierre, Mayer, Pires, dir., *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*, pp. 113-169, Gaëtan Morin, ed., Chenelière Éducation, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives.
- Raby C., 2005, « Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication », in T. Karsenti, F. Larose, dir., *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : Recherche et pratiques*, pp. 79-95, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. & Saillant, F., 1996, « Approches de recherche qualitative », in M-F.

- Fortin, dir., *le processus de la recherche : De la conception à la réalisation*, pp. 148-160, Montréal : Décarie Éditeur.
- Sasseville, B. & Karsenti, T., 2005, « Le discours des élèves du secondaire face à l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage », dans T. Karsenti & F. Larose, dir., *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : Recherches et pratiques*, pp.61-78, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc L., 2004, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, dir., *Introduction à la recherche en éducation*, pp.123-150, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L., 1993, *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal : Les Éditions logiques.
- Shafika, I., Broekman, I., & Mongale, T., 2005, « La contextualisation de l'éducation en Afrique, le rôle des TIC », dans J. James, dir., *Technologies de l'information et de la communication pour le développement en Afrique : La mise en réseau d'institutions d'apprentissage - Schoolnet*, pp.1-25, Ottawa & Dakar : CRDI et CODESRIA.
- Snoeyink, R., & Ertmer, P., 2001, 'Trust into Technology : How Veteran Teachers Respond', *Journal of Educational Technology System*, Vol. 30, No. 1, pp.85-111.
- Stake, R.E., 1995, *The Art of Case Study Research : Design and Methods*, 2nd Ed., Beverly Hills, CA : Sage.
- Tardif, J., 1998, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique*, Paris : ESF éditeur.
- Tchombe, T., 2006, 'Integration of ICTs in education in Cameroun', in P. Fonkoua, dir., *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*, pp.11-53, Éditions Terroirs, Collection Rocare-Cameroun.
- Tunca, B., 2002, 'Barriers in Using Technology', *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, No. 1, pp.1980-1982.
- Unesco, 2000, *Les écoles privées au Cameroun*, document de travail de la série mécanismes et stratégies de financement de l'éducation, Institut international de planification de l'éducation.
- Unesco Bangkok, 2004, 'ICT's Integration Into Education, Lessons Learned Series : A collective Case Study of Six Asian Countries'. Disponible à <http://www.unescobkk.org/index.php?id=1366>. 8 janvier 2007.
- Unicef, 2005, Document de travail. Disponible 27 décembre 2006 à http://www.unicef.org/french/infobycountry/cameroon_statistics.html.
- Van Der Maren, J-M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Paris et Bruxelles : De Boeck et Larcier, De Boeck Université.
- World Bank, 2006, *World Development Indicators*, document de travail.
- Yin, R. K., 2003, *Case Study Research : Design and Methods*, 3th Ed., Beverly Hills, CA : Sage.



Revue africaine des médias, Volume 16, numéro 1, 2008, pp. 73–90

© Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales
en Afrique, 2008 (ISSN 0258-4913)

Accessibilité de l'information en Afrique

Alain Kiyindou*

Résumé

Ce travail vise à poser un regard plutôt critique sur cette société dite de l'information. En effet, l'information est au cœur de la société, elle est impliquée dans tout processus de changement. Pour les utilisateurs, l'importance des moyens mis en place ne compte pas, seul compte le résultat c'est-à-dire l'information appropriable et c'est là que se pose la question de l'accessibilité, c'est-à-dire « *la possibilité du public à choisir des programmes appropriés à ses besoins et de disposer des moyens d'exprimer ses besoins* ». Mais une dimension toute aussi importante de l'accessibilité est la possibilité donnée à l'acquéreur de pouvoir utiliser les connaissances acquises. À l'ère des Nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'accessibilité dépasse donc la simple connectivité pour intégrer les questions de durabilité.

Mots clés : Accessibilité, information, Afrique, Société de l'information

Abstract

This paper aims at a critical assessment of the so-called information society. In actual fact, information is central to society in that it is involved in every process of change. For the user of information, what matters most is not the amount of resources invested, but the results or user- handy information. It is at this juncture that accessibility becomes a concern; that is "*the possibility for the public to choose the programmes that suit their needs and to be able to express those needs*". However, another important dimension to accessibility is the possibility users have of putting the acquired knowledge into effective use. In the era of New Information and Communication Technologies, the concept of accessibility stretches beyond mere connectivity to include issues relating to durability.

Key Terms: Accessibility, Information, Africa, Information society

*Département Information et Communication, Université de Strasbourg, France.
Email : alain.kiyindou@urs.u-strasbg.fr

Introduction

L'information, concept majeur de ce siècle est au cœur des préoccupations de l'Organisation des Nations unies qui a réuni à ce sujet, le Sommet mondial sur la Société de l'information (Fullsack & Kiyindou 2005 : 321-332). Ce Sommet est articulé en deux phases : la première, accueillie par le gouvernement suisse, a eu lieu du 10 au 12 décembre 2003 à Genève. Elle a été consacrée à l'examen d'un large éventail de thèmes concernant la société de l'information et a adopté une *Déclaration de principes* (SMSI 2003) ainsi qu'un *Plan d'action* portant sur l'ensemble des questions liées à la société de l'information. La deuxième phase du Sommet mondial, accueillie par le gouvernement tunisien, a eu lieu du 16 au 18 novembre 2005 à Tunis. Elle a été consacrée essentiellement à des thèmes relatifs au financement, à la gouvernance, au développement. Mais, loin de partager l'enthousiasme des organisateurs, c'est autour des exclusions, des problèmes d'accessibilité, des faiblesses des dispositifs informationnels que va tourner notre réflexion. Sans nier les avancées technologiques connues dans le domaine de l'information, nous voulons poser un regard plutôt critique sur cette société dite de l'information. En effet, l'information est au cœur de la société, elle est impliquée dans tout processus de changement. Sans information ou plutôt sans communication, il n'y a pas de changement et sans changement point de développement, affirment les experts. En effet, les êtres humains et les sociétés ont besoin d'information pour faire face à leur environnement. L'information devient, de ce fait, réductrice de l'incertitude. À ce propos d'ailleurs, le professeur Opubor (UNESCO 1986) de l'université de Lagos rappelle que le point de départ de la communication est souvent une question. Celle-ci s'inscrit donc dans une relation qui, comme le souligne Daniel Confland (Confland 1997) vise à éliminer un doute. Il convient tout de même de préciser que nous nous écartons fondamentalement de l'acception qui en est faite dans les pays du tiers-monde où le mot information est généralement utilisé pour désigner l'information exogène. L'information, telle que nous la saisissons, recouvre toutes les données produites aussi bien par les paysans que celles disponibles sur le terminal d'un réseau informatique. Mais cette information n'a de sens que si elle est transmise et activement reçue. C'est pourquoi il faut accorder une place importante au récepteur, celui qui, en fonction de son expérience, reconstruit l'information et décide de l'usage qu'il peut en faire. Comme l'affirment les tenants de la théorie des usages, tout individu pensant refaçonne les informations qu'il reçoit, les confronte à un certain nombre d'éléments puisés dans le vécu personnel. Le récepteur n'est donc pas comme on l'a souvent considéré un consommateur passif et

docile de l'information, mais en fait un inventeur méconnu, un producteur capable de ruses.

L'information en Afrique est à replacer dans le domaine de la communication pour le développement. Le concept de communication pour le développement est apparu dans le cadre de l'apport de la communication et des médias au développement des pays du tiers monde. Dans les années 1960, l'UNESCO et l'USAID ont fait la promotion de quantité de projets d'utilisation des médias à des fins d'information, en vue de faciliter le développement. Quant à l'expression de communication pour le développement, elle aurait été promue d'abord aux Philippines dans les années 1970 par le professeur Nora Québral pour désigner l'ensemble des procédés de transmission et de communication de nouvelles connaissances reliées au monde rural. En Afrique, la communication pour le développement a commencé par la vulgarisation agricole pour être associée plus tard à une variété d'activités de développement dont la santé et l'environnement. Au départ, il s'agissait de répondre à la question du rôle de l'information dans le développement des pays du Tiers-monde. Mais aujourd'hui, affirme Emmanuel Mbime (Mbime 1983), la question ne se pose plus, la chose semble aller de soi. Il y a donc une évolution de la pensée qui s'est tournée vers d'autres problématiques notamment celle de savoir comment utiliser de manière efficace la communication en faveur du développement rural.

L'histoire de la communication nous rappelle que le développement a été depuis longtemps au centre des préoccupations des chercheurs en sciences sociales. Everett T. Rogers en 1962 dans son ouvrage *The Diffusion of Innovations* (Rogers 1962), s'interrogeait déjà sur les conditions d'adoption d'une nouvelle variété de maïs hybride par les exploitants agricoles dans l'Iowa. L'auteur soulignait, déjà à l'époque, l'importance décisive des structures sociales de communication dans les processus de décision et d'adoption des innovations. Ce dernier a d'ailleurs défini cinq étapes sur lesquelles reposerait ce processus : la connaissance de l'innovation (knowledge), la persuasion, la décision d'adoption (ou le rejet de l'innovation), la mise en œuvre (implémentation) et la confirmation¹.

Reprenant les critiques adressées au diffusionnisme, le « modèle de la traduction » proposé par M. Akrich, M. Callon et B. Latour (Akrich, Callon & Latour 1988 : 4-16), établit l'importance des négociations entre les acteurs. Ce modèle repose sur une approche socio-technique et propose une analyse stratégique de l'innovation (stratégie d'intéressement). Négocier, c'est en fait redéfinir, réadapter, traduire les besoins, les demandes et les caractéristiques sociales de ceux à qui l'innovation est destinée en

caractéristiques techniques et réciproquement. Ainsi l'adoption est synonyme d'adaptation. Ce processus s'opère à travers une opération: la traduction. Les NTIC sont donc appelées à traduire, c'est-à-dire à déplacer ou à reformuler ce que les autres veulent. L'objectif recherché dans l'utilisation de ces outils était d'agréger les intérêts.

W. Shramm, dans une étude réalisée pour le compte de l'UNESCO (L'information et le développement national), affirme à ce sujet que l'un des aspects les plus importants de la communication pour le développement est celui de la contribution des moyens d'information au développement économique. C'est autour de ce thème que vont s'articuler la plupart des études qui, d'ailleurs, aboutiront presque toutes à la conclusion suivante : les médias ne peuvent être efficaces que s'ils sont adaptés au public. A la vision médiacentrique de la communication va succéder une approche nouvelle, une tendance orientée vers l'utilisateur qui a la particularité d'appréhender la communication à partir des acteurs et de leur contexte.

Les enquêtes menées au Malawi par Kinsey sur le programme de vulgarisation de ce pays viennent confirmer le bien-fondé de cette démarche. Ces enquêtes montrent qu'on n'aboutit pas nécessairement aux mêmes résultats avec deux campagnes d'une force à peu près égale. Kinsey a observé deux campagnes d'information, une sur le maïs et une autre sur l'arachide. Mais si le chercheur a pu constater une importante relation entre les campagnes d'information et l'accroissement du rendement des maïs, il n'en a pas été de même pour la culture de l'arachide, d'où la nécessité de considérer bien d'autres facteurs que la simple diffusion des informations. On pourrait également penser la même chose en observant le décalage entre d'une part les nombreux efforts faits par les gouvernements et les organisations non gouvernementales en Afrique, et de l'autre, les résultats observés. En effet, pendant qu'un certain nombre de gouvernements semblent satisfaits des efforts entrepris et des moyens mis en place, les populations continuent à se plaindre du manque d'information. L'explication est simple : pour les utilisateurs, l'importance des moyens mis en place ne compte pas, seul compte le résultat, c'est à dire l'information appropriable, et c'est là que se pose la question de l'accessibilité, point central de notre analyse. Le concept d'accessibilité que nous utilisons ici est défini par J. Berrigan comme « *la possibilité du public à choisir des programmes appropriés à ses besoins et de disposer des moyens d'exprimer ses besoins* ». Mais une dimension toute aussi importante de l'accessibilité est la possibilité donnée à l'acquéreur de pouvoir utiliser les connaissances acquises. À l'ère des Nouvelles technologies de l'information et de la communication,

l'accessibilité dépasse donc la simple connectivité pour intégrer les questions de durabilité.

Une très faible couverture médiatique

Le milieu africain reste très faiblement touché par les moyens d'information mis en place. En effet, les Africains ont souvent du mal à capter les émissions de radio, à acheter un journal, à accéder à internet... Ces difficultés s'expliquent par la faiblesse du dispositif d'information ou par la nature du milieu dans lequel ils vivent. L'exemple le plus frappant est celui de la radio rurale que nous avons évoqué précédemment. En effet, dans les années soixante, sous la houlette de l'UNESCO et de la FAO, un accent particulier a été mis sur la fonction éducative de la radio qui dans la plupart des pays africains allait avoir un rôle économique important. La radio rurale avait pour objectifs d'améliorer et d'augmenter la productivité dans les domaines de l'agriculture et de l'élevage, de promouvoir la production coopérative par l'animation et la formation des ruraux. Pour ce faire, elle a bénéficié dès sa création de véhicules tout terrain, de motos, de vélos moteurs et de bicyclettes pour les agents de terrain. Malheureusement, la maintenance a souvent été négligée, rendant aujourd'hui pratiquement impossibles les missions sur le terrain. En dehors de la radio, les pays africains ont également misé sur la presse rurale dans la transmission des savoirs et savoir-faire agricoles. Implantée en Afrique Noire dès 1963 (Libéria), cette presse commence à s'organiser avec la création à Bamako d'une association regroupant les réalisateurs de journaux ruraux africains (1970). Tous les pays ont vite compris qu'il s'agissait là d'un bon instrument d'information, mais aujourd'hui encore cette presse est loin d'avoir atteint le succès attendu. Beaucoup de journaux restent inconnus du public, une méconnaissance qui est souvent due à l'inefficacité des circuits de distribution de la presse en Afrique et à son faible tirage. Aujourd'hui, avec l'arrivée des Nouvelles technologies de l'information et de la communication, tous les efforts sont concentrés en vue de la réduction de la « fracture numérique » oubliant souvent que celle-ci est avant tout une fracture sociale.

Une capacité financière trop faible

Les Africains sont souvent pauvres. Cette pauvreté est la conséquence de plusieurs facteurs. L'instabilité politique qui a occasionné des guerres dans beaucoup de pays et le chômage ont provoqué d'impressionnants mouvements de populations de la ville vers les campagnes, bouleversant ainsi la vie rurale. Beaucoup de paysans se sont vus déposséder de leurs

terres les plus fertiles. Ces hommes et ces femmes qui produisaient leur propre alimentation ont été de ce fait obligés de trouver d'autres moyens pour se procurer de la nourriture. Certains se sont endettés auprès d'usuriers peu scrupuleux, s'enfonçant ainsi dans une pauvreté effrayante. Quant aux urbains, beaucoup souffrent de l'irrégularité des salaires de la fonction publique ainsi que des faibles garanties sociales dans les entreprises privées.

L'instabilité politique a eu comme conséquence la prolifération de milices privées avec des éléments incontrôlables qui continuent à faire régner la terreur dans les campagnes et les villes. Les quelques entrepreneurs et commerçants qui résistent à la crise sont soumis à des impôts appelés cyniquement « effort de guerre ». Les barrages se multiplient sur la route au point qu'on est parfois obligé de contribuer deux à trois fois dans la journée à ce fameux « effort de guerre ».

Tous ces facteurs ont contribué à l'érosion de la capacité financière des populations obligées de consacrer l'essentiel de leurs revenus à la satisfaction des besoins primaires. En effet, il est irréaliste de s'attendre à ce que les communautés victimes de l'insécurité alimentaire inscrivent le journal, la radio, la télévision, le magnétoscope et l'ordinateur en tête de liste des articles dont ils ont besoin pour améliorer leur vie. Il suffit de faire un tour dans les ménages pour constater que les populations ont du mal à acheter un journal dont le prix peut aller jusqu'à 500 F CFA ou à s'acheter un poste radio. Malgré la baisse des prix, le parc de récepteurs reste très faible en Afrique : 180 radios en moyenne pour 1 000 personnes. Il faut reconnaître que les gouvernements africains ont fait beaucoup d'efforts pour faciliter l'accès à la radio avec notamment la dotation de postes récepteurs aux radios clubs, mais le problème reste posé. Depuis son implantation, l'essentiel de la réflexion autour de la radio a tourné autour de l'acquisition du poste récepteur oubliant pratiquement l'importance de l'alimentation en énergie. Pourtant nos enquêtes montrent que ce deuxième aspect est aussi important que la simple acquisition d'un poste. Les piles électriques utilisées coûtent cher, presque autant qu'un traitement contre le paludisme. Le problème de l'acquisition des piles électriques se pose également dans l'animation rurale dans laquelle la technologie des audio-cassettes a souvent été utilisée avec notamment la diffusion des débats de coopératives, d'interview de paysans innovateurs. Le magnétophone est présent même dans les zones les plus reculées. Son prix abordable permet aux paysans moyens de l'acquérir assez facilement, mais l'achat des piles électriques reste un frein à son utilisation. Dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le coût de l'équipement, celui de l'abonnement et les tarifs des appels sont souvent évoqués pour expliquer le « retard africain ».

En dehors des problèmes liés à l'acquisition et à l'usage des moyens d'information, la faible capacité financière les empêche d'accéder à certaines catégories d'information. Il est apparu dans nos entretiens que l'information sur les possibilités de financement des projets bien que très recherchée reste inaccessible aux populations les plus concernées parce qu'onéreuse. L'information sur le financement d'un projet se fait généralement à l'instigation du demandeur qui, en règle générale, s'adresse à une banque locale ou au ministère approprié. Celui-ci doit déboursier une somme de l'ordre de 25 000 F CFA de frais de dossiers, payer 15 000 F CFA de frais de mission pour les spécialistes qui viendront sur place lui indiquer, après analyse du projet, les organisations susceptibles de soutenir son projet et les démarches à mener.

Un autre aspect de l'accessibilité que nous avons évoqué plus haut est la capacité des ruraux à se servir de l'information qui leur est transmise. Cette capacité dépend souvent des possibilités financières. En effet, certaines informations nécessitent, pour pouvoir être utilisées, un investissement financier important. Le problème financier s'est souvent posé notamment pour l'achat des intrants, mais également dans l'utilisation de certains outils. On a souvent expliqué l'utilisation de la houe, instrument archaïque par le fait que celle-ci apparaît chez la paysanne comme l'instrument le plus approprié à la fertilisation du sol. Avec la houe, ajoutent les sociologues, la femme entre en contact direct avec la terre à qui elle transmet sa fertilité. Dans ces conditions, le labour ne sera efficace que fait par les femmes, et avec un instrument qui permet la bonne transmission de la fertilité. Le tracteur et les autres moyens proposés ne répondent pas à ces exigences. Pourtant, il y a un autre frein plus puissant, à savoir le coût exorbitant des moyens recommandés. Les paysans que nous avons rencontrés ont justifié leur attachement à ces outils dits archaïques par le fait qu'ils n'ont rien d'autre à utiliser. Quand ils ont pu, ils ont utilisé la tronçonneuse au lieu de la machette, mais en ce qui concerne le labour, les engins mécaniques qu'on leur propose coûtent trop cher. Ceux qui le peuvent, les utilisent en location. Le labour d'un hectare coûte environ 50 000 francs CFA soit un peu plus du SMIG mensuel, ce qui n'est évidemment pas à la portée de toutes les bourses.

Les populations, démunies pour la plupart, ne ressentent pas le besoin de s'approprier une information dont elles ne pourront pas se servir. Mais le dénuement dans lequel elles vivent les a transformées en de véritables champions de la débrouillardise. Les Africains ont acquis une capacité d'appropriation qui va jusqu'à réinventer les usages. Ainsi la radio conçue pour informer est également utilisée pour sa fonction d'horloge et de

présence. Les paysans Batéké ne se séparent que très rarement de leur poste radio qu'ils trimbalent à longueur de journée. La radio brise l'isolement et leur permet de se repérer dans le temps. Le générique de début du journal du matin donne le top du départ au champ, celui du journal de la mi-journée indique l'heure du déjeuner et les communiqués nécrologiques, l'heure du retour.

Quand ils ne peuvent pour des raisons financières utiliser l'information qui leur est livrée, ils remplacent les produits qu'ils ne peuvent acheter par d'autres tout en gardant le même procédé. Ainsi, les légumes seront de temps en temps aspergés d'eau pimentée à la place des insecticides. L'information pour le financement des projets agricoles sera utilisée pour la satisfaction des besoins courants. En effet, les ruraux apparaissent aux yeux des banquiers comme des personnes peu sûres. Ils ne peuvent donc pas bénéficier des crédits pour satisfaire les besoins les plus urgents.

Des résidences sous équipées

Les Africains vivent généralement en surnombre dans des petits espaces. Cette proximité, si elle est favorable à la vie sociale empêche certaines activités qui nécessitent un minimum d'isolement. C'est d'ailleurs le cas de la lecture. L'activité de lecture implique une situation de solitude que supprime facilement l'attrait d'une vie sociale de groupe. Un autre point commun de l'habitat rural, c'est l'absence de commodités qui rend plus difficile le travail des femmes obligées de s'occuper de leur mari et du reste de la famille. Prises entre la préparation des repas, l'allaitement du bébé, et le chauffage de la maison, les femmes constituent la population la moins touchée par la presse. Mais grâce à cette promiscuité, les journaux ont un taux de circulation élevé. Un journal est souvent lu par plus de dix personnes et d'aucuns savent comment dans les campagnes africaines, on s'attroupe devant la télévision ou le poste radio. Si l'absence d'électricité a souvent été palliée avec la radio et la télévision, elle se pose avec davantage d'acuité quand il s'agit d'accéder à Internet. En effet, l'ordinateur et ses nombreuses périphériques sont de gros consommateurs d'énergie. Et c'est en se situant dans cette optique que de nombreux experts relèvent que la véritable fracture n'est pas numérique, elle est énergétique.

Une couverture en électricité et un réseau téléphonique les plus faibles au monde

Au début des années 1980, la réflexion autour de la radio rurale a conclu à la nécessité de remettre en question les méthodes d'approche du monde rural utilisées jusque là et de mettre en œuvre de nouvelles voies pour une

meilleure communication. C'est dans ce contexte que sera créée au Kenya, la radio de Hom Bay. Avec l'aide de l'ACCT, une quarantaine de radios rurales locales vont être créées dans les pays francophones notamment au Burkina, au Congo, au Cameroun, en Centrafrique, au Bénin, au Mali, en Côte d'Ivoire et en Guinée. Mais ces radios vont vite être confrontées à des problèmes d'alimentation électrique. En effet, le problème de la couverture électrique en Afrique reste préoccupant. Si la consommation annuelle d'électricité per capita est estimée à 200 kw/h, soit l'énergie consommée par une ampoule allumée 5 heures par jour, elle est encore plus faible en milieu rural.

Au Sommet mondial sur la Société de l'information, le débat autour de l'utilisation d'Internet en Afrique, mené notamment par le Caucus Afrique, a essentiellement tourné autour de la capacité matérielle à utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Peu de place a été donc laissée aux contenus disponibles qui sont à notre avis, la condition fondamentale d'une appropriation de ces technologies. Internet peut permettre aux populations rurales d'échanger les informations sur les techniques qui ont fait leurs preuves, d'accéder à une vaste gamme de ressources d'information et de les compléter par le savoir local, de promouvoir le tourisme rural et de vendre leurs produits, de dialoguer plus facilement avec les différents partenaires sur les besoins et les projets à mettre en place. Comme on peut le constater, les applications d'Internet dans le monde rural sont infinies, mais son utilisation est freinée par la faiblesse des lignes téléphoniques. En effet, pour reprendre les conclusions d'une enquête de la Commission des Nations unies, ce ne sont pas les idées qui manquent en Afrique, ce sont les lignes téléphoniques. Selon les statistiques de l'Union internationale des télécommunications, avec 12 pour cent de la population mondiale, ce continent ne dispose que de 2 pour cent du réseau téléphonique. Il faut dire que si la densité globale du réseau africain reste très faible avec quinze lignes environ pour 1000 habitants, cette densité est encore plus faible en milieu rural où, par dessus le marché, le service est plus médiocre. Le rapport du PNUD (2005) fixe le taux d'abonnés à l'Internet en Afrique Subsaharienne à 9,6 pour cent.

La faiblesse de la télédensité tient du fait que seule une petite partie de la population peut se permettre d'installer le téléphone, que les principaux utilisateurs des services de télécommunication sont les services de l'État dont on connaît la lenteur dans le règlement des factures. Dans ces conditions, les opérateurs ne peuvent pas investir dans l'extension du réseau surtout quand la moindre recette est fortement taxée. Une chose est sûre, il y a une réelle prise de conscience en faveur de la couverture téléphonique

aujourd'hui en Afrique dans la mesure où la plupart des gouvernements se sont fixés comme objectif « le service universel abordable ». Mais si nous considérons que la plupart des experts s'étonnent de la fulgurante appropriation de la téléphonie mobile (39 abonnés sur 1 000), peut-être pouvons-nous considérer que la généralisation des systèmes sans fil pourra faire accélérer en Afrique l'appropriation d'Internet.

L'intervention en milieu africain

Le concept de milieu africain que nous utilisons ici peut paraître artificiel dans la mesure où ce dernier n'a de sens que par référence aux autres continents et qu'aujourd'hui avec le développement des moyens de communication, l'Afrique se nourrit d'Europe, d'Asie, d'Amérique et vice-versa. Il faut également rappeler le débat autour de l'existence même d'un milieu africain. En effet, l'Afrique telle qu'elle a toujours été perçue est loin d'être une entité homogène. Chaque citoyen mène une vie qui ne ressemble à aucune autre, chaque village, chaque ville, chaque pays a une réalité qui lui est propre, d'où la question de savoir comment dans ces conditions parler de milieu africain ?

Pourtant, au delà de toutes ces spécificités, il existe un certain nombre de points communs entre ces différentes entités qui nous autorisent à parler sans aucune ambiguïté de milieu africain. On sait que l'Africain vit dans un environnement très pauvre en infrastructure au point qu'on arrive à parler de « vide infrastructurel ». Les Africains ont un héritage commun, celui de l'esclavage subi par leurs ancêtres, celui de la colonisation à laquelle se sont substitués des régimes peu démocratiques. Les pays africains ont la caractéristique commune d'être des pays très endettés, sous développés d'où cette inscription dans la lutte pour le développement, lutte à laquelle est associée l'information, saisie ici comme facteur accélérant le processus du développement. L'Afrique est également marquée par une culture en parfaite harmonie avec le milieu naturel. En effet, la nature intervient fortement aussi bien dans la vie spirituelle des Africains que dans le matériel. Cette culture est fondée sur l'attachement à la terre, à la tradition et sur une solidarité sans faille. Mais cette culture n'a rien à voir avec la culture anti-développement que nous décrit Axelle Kabou (Kabou 1991).

Aujourd'hui, l'Afrique est la cible de multiples interventions portant sur des domaines variés. Il s'agit en général d'actions pour le développement sous forme d'aide à l'accès à l'information, à l'amélioration de la production, de la commercialisation mais aussi de l'assouplissement des conditions de travail. Malheureusement, l'essentiel des solutions envisagées dans le cadre de la construction de la société de l'information restent

majoritairement matérielles. Dans le cadre de l'accès, nous pouvons noter la création et la proposition de nombre de produits destinés à faire rentrer les pays du Sud dans la nouvelle société. En effet, pour la plupart des acteurs du SMSI, il est évident que la réduction de la fracture numérique est un acte de lutte pour le développement. C'est donc sous fond de recherche d'amélioration du bien-être que de nombreux projets ont été réalisés.

La société américaine SolarPC a lancé sur « le marché de la fracture numérique » *SolarLite*, un ordinateur à 100 euros, mais sans écran. La société AMD a élaboré le *Personal Internet Communicator*, un boîtier pour se connecter à Internet à 249 dollars. La société taiwanaise VIA a lancé en juin dernier *Terra*, un PC pour 250 dollars...

Toutefois, le projet le plus remarquable et vedette de ce sommet reste l'ordinateur à 100 dollars présenté par Nicholas Negroponte, directeur des laboratoires de recherche du Massachusetts Institute of Technology (MIT). Ce projet dénommé « one Laptop Per Child » (un ordinateur par enfant) a pour ambition de permettre à chaque enfant du monde de disposer d'un portable, en particulier dans les pays pauvres. Le prototype a été conçu par Design Continuum, société basée à Boston. Il répond au cahier des charges du MIT: un prix inférieur à 100 dollars, un processeur à 500 Mhz fourni par AMD, 1 Go de mémoire flash² pour stocker les informations, un module Wi-Fi, 4 ports USB, un écran LCD qui peut passer de la couleur au monochrome pour consommer moins d'énergie. Le portable est équipé de logiciels libres et d'une manivelle pour charger la batterie. Ce projet largement médiatisé bénéficie du soutien financier de grands groupes tels AMD, Google, News Corp et Red Hat. La production de ce portable de la taille d'un livre a commencé en 2006. Son lancement a eu lieu au mois de mai de cette même année dans six grands pays du Sud, dont deux en Afrique subsaharienne, deux en Amérique latine et deux en Asie. Selon Nicholas Negroponte, directeur de l'équipe ayant développé le projet, chaque pays pressenti devra commander au moins un million de postes, pour une facture de 100 millions de dollars. Le MIT table sur 5 à 15 millions d'unités produites en 2006 et, jusqu'à 10 fois plus d'ici la fin 2007³. Pour le directeur du laboratoire informatique du MIT, la question du prix ne se pose vraiment pas puisque, dit-il,

on cherchera des institutions comme la Banque mondiale, des organisations philanthropiques et, pourquoi pas, des enfants du Nord, pour soutenir le projet. Je suis sûr que les enfants du Nord seraient prêts à sponsoriser des enfants du Sud [...] le prix du portable baissera progressivement, au fur et à mesure que les ventes augmenteront⁴.

Le secrétaire général des Nations Unies, Kofi Annan, a abondé dans le même sens en précisant que ces postes ne représenteront aucun coût pour les principaux bénéficiaires, autrement dit les enfants, car financés par « des donateurs ou dans le cadre d'accords »⁵. Il a également indiqué que ces ordinateurs seront confiés aux ministères de l'éducation des pays concernés, qui les achemineront auprès des enfants. Mais, quoi qu'il en soit, prétendre qu'une machine comblera, à elle seule, le « fossé numérique » revient à faire preuve d'une singulière crédulité et la tentation est grande de dire « halte aux absurdités technologiques » (Lafargues 2003). Avons-nous suffisamment réfléchi sur les conséquences d'une généralisation d'Internet dans les pays en développement ?

Au-delà même de la question des contenus, il y aura une subordination technique inévitable tant que ces pays n'ont pas développé leur propre industrie. Il y a le risque d'accroissement des écarts tant l'Afrique n'a pas mis en place des systèmes d'aide sociale performants. Malheureusement, cette focalisation sur la technique guide actuellement les pratiques des organisations internationales⁶, et particulièrement le PNUD qui, dans son rapport de 1991, affiche sa croyance au « leapfrogging », c'est-à-dire le fait que la diffusion des NTIC permettrait d'accélérer le processus de développement en aidant les pays à brûler les étapes du développement. On ne peut évidemment pas aborder la question de l'accès sans faire référence à la question de l'aide financière.

Le principe de la solidarité numérique

À la base du Fonds de solidarité numérique se trouve le souci d'assurer le développement personnel (développement physique, mental et intellectuel, possibilité d'accéder à l'éducation, à la santé et à l'emploi), le développement communautaire (contribuer à la justice économique et sociale, garantir les droits de l'homme et les libertés fondamentales), le développement des patrimoines (patrimoines de l'humanité, diversité culturelle). La charte définit quatre types d'objectifs :

- assurer un accès équitable et abordable aux NTIC et à leurs contenus à toutes les personnes et, en particulier, celles marginalisées telles que les femmes, les personnes handicapées, les personnes âgées, les populations indigènes et les pauvres des zones urbaines et rurales, avec un effort tout particulier vers les pays et les collectivités les plus défavorisés ;
- promouvoir cet accès, en tant que droit fondamental qui doit être réalisé tant au niveau du domaine public que privé indépendamment des fluctuations du marché, de la croissance et des questions de rentabilité

dans le respect d'une société de l'information socialement, culturellement, économiquement, financièrement et écologiquement durable ;

- garantir l'accès à l'information et aux savoirs à tous pour contribuer à l'autonomie et à l'épanouissement de chaque personne, et renforcer l'engagement des collectivités locales sur le plan social, politique, économique et culturel ;
- réduire effectivement les inégalités économiques, sociales et culturelles entre les info-riches et les info-pauvres à travers l'identification et la mobilisation de ressources résultant de nouveaux mécanismes de financement.

Si les fonds collectés restent insuffisants au regard des objectifs prédéfinis, à Tunis, pendant et après la cérémonie d'inauguration, de nombreux donateurs se sont engagés à fournir un appui et des contributions. C'est notamment le cas du Nigeria, de l'Algérie, du Maroc, de la France, de la Guinée équatoriale, du Kenya, du Ghana, de l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie, de la ville de Paris, de la région italienne du Piémont, de la région française de Rhône-Alpes, de la communauté urbaine de Lille, de la région basque, de Curitiba (Saint-Domingue), de Dakar (Sénégal), de Genève, de Delémont (Suisse)⁷.

Concernant l'implication du secteur privé, notons la promesse de Microsoft de verser plusieurs millions de dollars au FSN, mais à l'issue du Sommet de Tunis, celui-ci n'a récolté que huit millions d'euros de promesses de dons, alors que ses promoteurs espèrent à terme canaliser chaque année des dizaines de millions. En tout cas, à la grande déception des pays en voie de développement, les pays riches ont refusé de se lier les mains par une contribution obligatoire à un Fonds de solidarité numérique. Le texte final se contente de se « féliciter » de la création de ce dispositif purement facultatif (Kiyindou 2005 : 1017-1029). L'utilisation des fonds recueillis cible les projets permettant la réduction de la fracture numérique, notamment par le financement:

- de projets structurants à fort impact sur les activités socio-économiques et respectant la diversité culturelle ;
- de la demande non solvable afin de créer de nouvelles activités et à terme, de nouveaux marchés avec la création d'emplois stables ;
- d'équipements adaptés ;
- du développement de contenus locaux, d'applications et de services pour les administrations et les communautés (santé, éducation, etc.), notamment pour les groupes marginalisés (femmes, personnes handicapées, etc.) ;

- de la formation des ressources humaines et de la lutte contre la migration intellectuelle.

Le fonds de solidarité numérique ne servira donc pas à financer les infrastructures. Cela équivaut, dans les pays où les États ne disposent pas de moyens suffisants, à laisser la question de la connectivité aux mains des opérateurs privés, ce qui n'est pas, bien entendu, sans poser de problème. Toutefois, la répartition prévue est la suivante:

- 60 pour cent de ses ressources seront alloués à des projets destinés aux populations des pays les moins avancés;
- 30 pour cent de ses ressources à des projets destinés aux populations des pays en développement;
- 10 pour cent de ses ressources à des projets destinés aux populations des pays en transition et des pays développés.

Au-delà des objectifs qui, nous ne saurions le nier, sont ambitieux, ce principe impose une réflexion sur la solidarité dans les NTIC qui elles-mêmes se doivent d'être intégrées dans une stratégie globale de développement. En tout cas, la prudence est de mise quant à la place que doit occuper la solidarité numérique dans la réduction de la fracture numérique. A notre avis, celle-ci ne doit pas être pensée comme le résultat d'efforts à réaliser par les pays du Nord, mais comme une réelle prise en main de leurs besoins par les pays du Sud. Or, la « solidarité numérique » dont il est question ici consiste à hisser ceux d'en bas vers et dans la société d'information. « Le principe de solidarité numérique », tel qu'il est envisagé par la plupart des protagonistes, réduit les bénéficiaires à des consommateurs passifs, ce qui semble paradoxal dans la mesure où de nombreuses expériences d'insertion des technologies ont déjà démontré que l'appropriation ne peut se faire d'en haut. Certes, il serait inopportun de rejeter le principe énoncé, mais l'aide, si aide il y a, ne peut qu'être le complément d'efforts locaux, d'engagements des populations concernées. La solidarité tout comme l'aide sont des notions difficiles à cerner, même si elles sont au centre de la vie de l'homme. Arrêtons-nous un instant sur la question de l'aide aux pays du Sud, qui, nous l'espérons, éclairera plus notre vision de la solidarité.

Parlant de l'aide, Eric Chambaud, directeur des études à l'Institut français pour la recherche sur les administrations publiques, relève une dimension très peu connue du public, et qu'il convient de prendre en compte dans la compréhension et l'analyse des actes dits solidaires. Pour l'auteur, « l'aide participe à la fois d'un sentiment de culpabilité et de la manifestation d'un profond cynisme. Ces deux mobiles apparaissent étroitement liés dans la plupart de nos actions d'aide » (Chambaud 1993 : 171). En

effet, explique-t-il, une bonne partie de l'aide est de l'aide liée⁸ structurée de telle sorte que nous en percevons des retombées directes: plus de 60 pour cent de nos dépenses reviennent. La notion de l'aide liée que l'auteur évoque ici désigne une aide conditionnée par l'exigence d'une utilisation de biens et de services du pays donateur et Éric Chambaud précise que la plupart des prêts de la CCCE⁹ ainsi que ceux du trésor sont souvent de cet ordre (Chambaud 1993 :169). La question toute naturelle est de savoir dans quelle mesure le Fonds de solidarité numérique pourrait-il être assorti des conditions de ce type ? Nous savons que la solidarité engage souvent des sortes de contrats tacites qui peuvent s'avérer aussi pernicieux que l'aide liée. En tous cas, elle institue de fait une forme de domination du donateur sur le receveur. Naturellement, l'aide accordée sous le sceau du Fonds de solidarité numérique devrait se distinguer des aides de la CCCE et autres par ce qu'elles ne poursuivent pas les mêmes buts. Mais si nous restons dans le domaine de la coopération technique dont dépend en partie la réduction de la fracture numérique, nous nous devons de prendre en considération qu'elle ne profite que faiblement aux pays du Sud. Sylvie Brunel rappelle d'ailleurs qu'en matière de coopération technique, « *le taux de retour des salaires est évalué à 70%* » (Brunel 1993b : 58). Une étude du ministère de la coopération française a tenté au début des années 1980, d'évaluer l'impact de l'aide sur l'économie française (Freud 1988). Une aide de 100 francs accordée par le Fonds d'aide et de coopération rapporterait, à la France, entre 67 et 72 francs, un retour qui atteindrait les 80 francs pour les dons du CCCE, les 100 francs pour l'aide du Trésor français et les 300 francs pour l'aide multilatérale, en particulier celle qui transite par la BAD (Banque Africaine de Développement). Nous comprenons donc mieux cette déclaration du Général de Gaulle lorsqu'il affirmait que « la politique de coopération rapportait en réalité plus qu'elle ne coûtait » (Mottin & Dumont 1980).

Si l'intérêt de l'aide pour les pays donateurs est évident, il l'est moins pour les pays bénéficiaires. D'où notre distance par rapport à l'enthousiasme ressenti lors de l'inauguration du fonds, en mars 2005. L'autre raison qui nous pousse à prendre de la distance avec la notion d'aide vient simplement du fait que depuis quarante ans, une aide massive n'est pas parvenue à enrayer le sous développement. 40 ans, c'est rien pour la vie d'un État, mais ces années « sous perfusion », accréditent « l'image d'un continent en totale faillite, incapable de s'en sortir, qu'il faut sans cesse renflouer » (Brunel 1993 : 8).

Difficile dans ce cas de dissocier l'aide au développement du Fonds de solidarité numérique qui pour nous reste la seule grille de lecture possible.

Peut-être devrions-nous nous inquiéter à l'instar de Jean Jacques Gabas (Gabas 2002) qui affirme que les flux financiers déversés dans les pays du Sud ont été un frein à son essor économique, car ils ont été convertis en investissements improductifs, en gonflement de l'administration et en dette extérieure. Peter Bauer (Brasseul 1989) nous explique par exemple que l'aide est un obstacle au développement et non sa solution. Elle est un obstacle au développement car elle réduit les peuples à la condition d'assisté. Dans beaucoup de pays, elle a favorisé la mise en place d'infrastructures et d'investissements improductifs, qui ne peuvent fonctionner ensuite que par sa prolongation permanente. Ceci pose, à n'en point douter, la question de la durabilité des investissements effectués à partir du Fonds de solidarité numérique.

En tous cas, au-delà du clientélisme et des mécanismes parfois « mafieux » qui régissent l'usage de l'aide, de nombreuses voix s'élèvent aujourd'hui pour dénoncer le fait que l'aide est souvent un danger pour les initiatives locales. Prenons le cas de l'aide à l'installation des cybercentres à vocation communautaire (projet ADEN France, CRDI...). Elle a souvent été dénoncée par les entreprises privées qui, tant bien que mal, arrivent à financer toutes seules leurs cybercafés, évoquant ainsi une concurrence déloyale. Annie Chéneau-Loquay (Chéneau Loquay 2005 : 231-258) s'est intéressée à la façon de présenter le besoin de l'Internet pour la coopération au développement et elle explique qu'elle s'inscrit dans les schémas des théories classiques de développement qui définissent les besoins des sociétés à développer en fonction du retard à rattraper en référence aux sociétés développées. Les enjeux fondamentaux d'une telle vision, précise l'auteur, sont économiques et politiques et basés sur le substrat culturel d'une hégémonie occidentale. Il s'agit d'ouvrir les marchés aux produits d'information et de savoirs qui viennent du Nord, par le moyen d'une libéralisation contrainte ou forcée.

Nous ne pouvons donc que relever ici, notamment de la part du président Wade, le paradoxe entre la défense du Fonds de solidarité numérique et sa position sur le rapport entre aide et développement. Ce dernier, expliquait, dans son allocution au Parlement européen que la persistance à rester dans cette logique est une erreur puisque aucun pays n'a pu sortir du sous développement par l'aide, le crédit ou les deux à la fois. Au contraire, ajoute-t-il, le modèle le plus intéressant semble être celui en vigueur dans les pays asiatiques c'est-à-dire un autre développement fondé essentiellement sur les ressources humaines nationales, l'éducation et la formation qui occupent jusqu'à 70 pour cent des budgets (Japon, Corée, Taiwan).

Notes

1. Le modèle souligne l'importance des canaux de communication dans le processus d'adoption. Les media de masse, particulièrement adaptés au premier stade (l'information) par la largeur de l'audience qu'ils atteignent et la simultanéité de la diffusion, sont censés pouvoir modifier les attitudes ancrées. Mais ce sont surtout les canaux interpersonnels, plus efficaces pour lutter contre les idées ou des habitudes profondément ancrées et contre l'apathie qui permettent l'échange et combattent les barrières psychosociologiques. Ils sont ainsi mieux adaptés au second stade (la persuasion) que les media de masse.
2. La mémoire flash possède les caractéristiques d'une mémoire vive, mais les données ne disparaissent pas lors de la mise hors tension.
3. La Chine, le Brésil, l'Afrique du Sud, la Thaïlande et l'Égypte ont déjà manifesté leur intérêt pour ce projet et plus de 4,5 millions de commandes ont déjà été enregistrées pour ce PC.
4. Nicholas Negro Ponte, Cérémonie de présentation de l'ordinateur à 100 euros, palais d'exposition du Kram, Tunis 2005.
5. Présentation de l'ordinateur à 100 euros, Palais d'exposition du Kram, Tunis 2005.
6. L'Unesco a créé le Réseau Informatique Régional pour l'Afrique, le PNUD, le programme Internet en Afrique, l'Organisation Internationale de la Francophonie a créé le Fonds francophone des inforoutes.
7. Obasanjo, O. ancien Président du Nigeria, avait fait don de 500 000 euros et a promis un appui administratif et technique pour les projets soutenus par le Fonds. M. Abdelaziz Bouteflika, Président de l'Algérie, a, lui aussi, annoncé le versement d'une contribution de 500 000 dollars et précisé que son pays devenait membre fondateur du Fonds. M. Benaïssa, représentant le Roi Mohammed VI du Maroc, a annoncé que son pays deviendrait, lui aussi, membre fondateur du Fonds et a fait une promesse de don pour un montant de 300 000 euros. M. Michel Barnier, ancien ministre des Affaires étrangères français, a fait don de 300 000 euros le 14 mars 2005. Le président de la Guinée équatoriale, M. Nguema Mbagoso, s'est également engagé à verser 300 000 euros.
8. L'aide liée aboutit à la situation d'un commerçant qui donnerait 100 francs à un client pour qu'il lui achète 100 francs de marchandises. Pour obtenir des prêts, les pays sont obligés de commander des produits, des machines et des technologies du pays donateur. Ces produits ne sont pas les plus adaptés ni les moins chers.
9. Caisse centrale de Coopération économique.

Références

- Akrich, M., Callon, M., Latour, B., 1988, « A quoi tient le succès des innovations. Premier épisode : l'art et l'intéressement », *Annales des mines*, pp. 4–16.
- Brasseul, J., 1989, *Introduction à l'économie au développement*, Armand Colin.
- Brunel, S., 1993, *Le gaspillage de l'aide publique*, Paris:Seuil.
- Chambaud, E., 1993, « Comment nous avons aidé l'Afrique », M'bokolo Elikia (dir), *Développement, de l'aide au partenariat*, Paris:La documentation française, .
- Chéneau-Loquay, A., 2005, « TIC et développement africain informel. Adéquation de la démarche de l'ONU ? », *La « société de l'information » entre mythes et réalités*, Michel Mathien (dir) Bruxelles, Bruylant, pp. 231–258.
- Confland, D., 1997, *Economie de l'information spécialisée, valeur, usages professionnels, marchés*, Paris, ADBS.
- Freud, C., 1988, *Quelle coopération : un bilan de l'aide au développement*, Paris: Karthala.
- Fullsack, J.-L. & Kiyindou, A., 2005, « Sommet mondial sur la société de l'information, bilan mitigé et perspectives », *la « société de l'information, entre mythes et réalités »*, Michel Mathien (dir) Bruxelles: Bruylant, pp. 321–332.
- Gabas, J.-J., 2002, *Nord-Sud : l'impossible coopération ?*, Paris: Presses de Sciences Po.
- Kabou, A., 1991, *Et si l'Afrique refusait le développement ?*, Paris: L'Harmattan.
- Kiyindou, A. 2005, « La Société de l'information. Débats et perspectives pour le Sommet de Tunis », *Annuaire française des relations internationales*, La documentation Française, Editions Bruylant, pp. 1017–1029.
- Lafargues, Y., 2003, *Halte aux absurdités technologiques*, Paris: Editions d'Organisation.
- Mottin, M.-F., Dumont, R., 1980, *L'Afrique étranglée*, Paris: Seuil.
- Mbime, E., 1983, *Les presses rurales en Afrique : contenu, efficacité, fonction*, Paris, Université Paris 2.
- Rogers, E., 1962, *Diffusion of Innovations*, New York: Free Press of Glencoe.
- SMSI, 2003, *Construire la société de l'information : un défi mondial pour le nouveau millénaire, déclaration de principes*, Genève, SMSI.
- UNESCO, 1986, *Spécificité et dynamique des cultures négro-africaines*, Paris, UNESCO.



Revue africaine des médias, Volume 16, numéro 1, 2008, pp. 91–107

© Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales
en Afrique, 2008 (ISSN 0258-4913)

Internet et enjeux de pouvoir dans le champ universitaire ivoirien

Aghi Bahi* et Gadou Dakouri**

Résumé

Dans un contexte de pénurie d'information documentaire et de faiblesse des infrastructures qui y sont liées dans les universités ivoiriennes, on serait tenté de penser, avec les apologues de la technologie et de la société du savoir, qu'Internet, par les potentialités qu'il offre (documentation, publication, etc.), est un palliatif à ce manque. En même temps, Internet serait une alternative pour se positionner et évoluer dans le champ universitaire, voire le dominer. Et pourtant, le constat empirique est qu'Internet fait sens pour certains et non pour d'autres. Pourquoi cette attitude contrastée chez les universitaires ivoiriens ? En adoptant comme principal angle d'attaque la question des enjeux de la domination dans le champ universitaire, cet article se propose d'examiner les « bonnes raisons » des uns et des autres, recueillies par une enquête ponctuelle de type qualitatif auprès d'un certain nombre d'enseignants de l'Université de Cocody. Il apparaît que l'ambition personnelle et le jeu de pouvoir, s'ils constituent des éléments structurant la logique du champ, s'avèrent des freins à la constitution d'un véritable espace d'échanges intellectuels. Ainsi, l'affermissement d'une société du savoir est davantage plus qu'une question technique...

Mots clés : Internet, Côte d'Ivoire, Université de Cocody, enjeux de pouvoir. Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

* UFR Information Communication et Arts, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire. Email : bahi_aghi@yahoo.fr

** UFR Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire. Email : gadou_dakouri@yahoo.fr

Abstract

In the context of Ivorian universities characterised by an acute lack of documentary resources and a shortage of relevant infrastructure, one could easily believe, like the advocates of technology and of the knowledge society, that the Internet, with its numerous uses (documentation, publication, etc.), would serve as a ready-made palliative to this deficiency. At the same time, the Internet would be thought of as an alternative for upward mobility and even for domination in the university space. However, empirical evidence points to the fact that the Internet remains a tool in the hands of a happy few only. How can this contrasted attitude towards Internet among its university users be accounted for? This paper seeks to examine the views of the various protagonists, while focusing on issues relating to domination within the university arena. These views were obtained through a qualitative survey of a good number of lecturers from the University of Cocody. It stands out that though personal ambition and power play constitute structuring elements of the university space, they heavily constrain the establishment of a veritable platform for intellectual activities. Thus, the consolidation of a knowledge society goes beyond mere issues of technology...

Key Terms: Internet, Côte d'Ivoire, University of Cocody, Issues of Power; Information and Communication Technologies (ICTs).

Objectifs et éléments de méthodologie

Le contexte mondial actuel est celui de l'informatisation de la société et de l'industrialisation de la culture ainsi que le montrent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui ont rendu phénoménales les capacités de production, de stockage et de dissémination de l'information. *Nolens volens*, le phénomène de la mondialisation et les enjeux importants soulevés par les évolutions technologiques transforment l'université ivoirienne notamment l'usage de l'Internet qui vient changer la donne en matière d'acquisition et de maîtrise du savoir. En effet, la survie même des institutions en charge de la recherche, évoquée dans les discours les plus divers, semble être nécessairement liée aux usages et à l'appropriation des TIC en général et d'Internet en particulier, par les acteurs individuels et collectifs. Car le relatif isolement actuel des structures d'enseignement supérieur et de recherche risque de s'aggraver, et les problèmes du manque de documentation et de contacts risquent de marginaliser davantage l'université sur le plan scientifique (Seck 2000 : 386-387), si elles n'adoptaient pas ces technologies nouvelles.

Nous posons donc, d'entrée de jeu, que le champ scientifique ivoirien – notamment le champ universitaire – est malgré tout déjà en contact avec

Internet dans ses activités ordinaires à des degrés très différents (Bahi 2006 : 154). C'est dire que les acteurs, collectifs ou individuels, évoluant en son sein sont déjà plus ou moins confrontés à des problèmes liés à cette nouvelle manière de communiquer (traiter, stocker, transmettre, diffuser, partager) l'information scientifique. Or, toute situation de communication comporte déjà une dimension de pouvoir. Il s'agit de montrer ici que l'usage d'Internet constitue, dans le champ universitaire ivoirien, un enjeu de pouvoir à l'occasion des problèmes de promotion ou de profil de carrière des enseignants-chercheurs. Plus encore, l'usage d'Internet constitue un facteur de détermination voire de surdétermination et de spécification de cette promotion (ou de profil de carrière) dans le champ universitaire.

Cette thèse repose sur deux présupposés : le premier pose l'université comme champ social au sens où l'entend Bourdieu, c'est-à-dire comme système de positions se définissant les unes par rapport aux autres, dont l'existence est « corrélative de l'existence d'enjeux et d'intérêts spécifiques » (Bourdieu 1987 : 124), et pour lesquels les acteurs¹ sont en lutte afin de contrôler les ressources du champ (Bourdieu 1980 : 113-114). « L'intérêt est à la fois condition du fonctionnement d'un champ (...) en tant qu'il est ce qui fait courir les gens, ce qui les fait concourir, se concurrencer, lutter, et produit du fonctionnement du champ » (Bourdieu 1987 : 124-125). Le champ scientifique est une des spécifications du champ de production culturelle et, comme tout champ, est un lieu de rapports de forces (Bourdieu 1987 : 168). En effet, « toute structure suppose, crée et reproduit du pouvoir » c'est-à-dire « des inégalités, des rapports de dépendance, des mécanismes de contrôle social (...) il n'y a pas de pouvoir sans structures » (Crozier et Friedberg 1977 : 33). Le second présupposé affirme l'existence de rapports de forces, voire d'espaces de domination et de pouvoir à l'université. Or, quid du pouvoir ?

Le pouvoir, *lato sensu*, peut être considéré comme toute relation sociale déterminée « soit par un prestige, une autorité, soit une influence, une puissance, soit encore par une préséance, une supériorité entre au moins deux individus et entre certaines personnes et le reste des acteurs sociaux dans une société donnée » (Gadou 2001 : 58). Cependant, notre conception du pouvoir se fonde sur la définition de Crozier et Friedberg pour lesquels : « Il (le pouvoir) n'est au fond rien d'autre que le résultat toujours contingent de la mobilisation par les acteurs des sources d'incertitudes pertinentes qu'ils contrôlent dans une structure de jeu donné, pour leurs relations et tractations avec les autres participants à ce jeu. C'est donc une relation qui, en tant que médiation spécifique et autonome des objectifs divergents des acteurs, est toujours liée à une structure de jeu : « cette structure en effet définit la pertinence des

sources d'incertitudes 'naturelles' et 'artificielles' que ceux-ci peuvent contrôler » (Crozier et Friedberg 1977 : 30).

Comme on le voit, le pouvoir, dimension irréductible et inéluctable de l'action sociale, elle-même essentiellement politique, ne s'identifie pas nécessairement à l'autorité, à l'ordre institué, à l'État². Loin d'être un attribut des acteurs, le pouvoir est un rapport de force, une relation d'échange (négociation), instrumentale, non transitive, et déséquilibrée entre au moins deux acteurs dans un contexte donné, et est toujours l'enjeu des stratégies (Crozier et Friedberg 1977 : 65-69).

Comment alors l'usage d'Internet permet-il d'identifier les rapports de forces ou de pouvoir entre les acteurs du champ universitaire ivoirien dans le cadre de leur travail et de leur profil de carrière ? Une fois ces rapports identifiés, quelles lectures possibles peuvent se dégager de ces enjeux de pouvoir ?

Les données d'une enquête ponctuelle de type compréhensif (Kaufmann 2001) associant entretiens et observations à l'Université de Cocody, fournissent les bases de cette analyse³. Les éléments d'analyse fournis par les données recueillies nous permettent d'organiser ce travail autour de deux axes. Le premier aborde le contexte sociotechnique de l'usage d'Internet à l'université. Le second à trait à l'analyse des enjeux de pouvoir liés à la place d'Internet dans les stratégies des acteurs.

Internet dans le contexte sociotechnique de l'université

L'usage est un construit social qui s'élabore autour de l'articulation de la logique technique et la logique sociale (Jouët 2000). La première structure la pratique et, en retour, « les mobiles, les formes d'usages et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social » (Jouët 1997 : 293). L'usager construit un sens de l'usage dans lequel s'investissent des représentations et des valeurs (Chambat 1994 : 262) qui dans le processus d'insertion sociale sont aussi importantes que les performances techniques de l'objet. Comprendre les usages et pratiques des TIC suppose de tenir compte de la situation d'usage, qui selon nous comprend le « cadre de référence sociotechnique » (Flichy 1995), le lieu physique de la pratique professionnelle, contexte socioculturel de leur utilisation (Millerand 2002 : 199).

Même si la situation particulière de la Côte d'Ivoire, quant à l'insertion d'Internet dans la communauté scientifique, ne diffère guère de celle de l'Afrique de l'Ouest en général, il faut noter qu'ici elle semble plus dramatique. Car les bibliothèques ne sont pas encore informatisées et encore moins connectées en réseau. La documentation se caractérise par la pénurie d'ouvrages (*a fortiori* récents) et par la vétusté des installations

« classiques » (prévues pour stocker et conserver les ouvrages en papier). La Bibliothèque Centrale de l'Université de Cocody, par exemple, est peu alimentée en ouvrages et donc peu mise à jour. Or, cette université concentre le plus d'enseignants chercheurs et d'étudiants⁴, et sa bibliothèque reste la référence en matière de bibliothèque universitaire en Côte d'Ivoire⁵. Depuis quelque temps, elle expérimente la connexion sur Internet. Disposés dans une salle spéciale, neuf ordinateurs sont mis à la disposition des étudiants qui, au moyen d'une somme relativement abordable peuvent effectuer des recherches documentaires en ligne⁶. Mais la pression et la demande des étudiants usagers de la Bibliothèque centrale restent fortes et la connectivité demeure encore très faible.

Les autres structures de l'université (services administratifs, Unités de Formation et de Recherche, Centres de recherche, etc.) ne sont pas encore systématiquement raccordées à Internet ni à des réseaux continentaux ou mondiaux d'enseignement. En ce qui concerne les infrastructures informatiques, l'Université de Cocody n'est pas à même de fournir une estimation fiable de son parc informatique parce que le recueil de l'information dans ses différentes structures s'avère colossal et fastidieux. Les enseignants chercheurs ont rarement des ordinateurs à leur disposition dans leurs bureaux⁷. De fait, à l'université de Cocody, l'ordinateur est encore « l'outil des secrétaires ».

La faiblesse de la numérisation, la déficience des infrastructures en équipement informatique, la faible connectivité, la très faible informatisation ont inévitablement un impact négatif sur la production scientifique global. En dépit des efforts déployés par ses responsables, l'université, en tant que contexte de l'activité tangible de l'utilisateur d'Internet n'offre pas un cadre favorisant l'usage d'Internet. On peut donc s'interroger sur l'état de l'appropriation d'Internet chez les universitaires et les incidences que ces nouveaux outils ont sur l'activité (le travail, la profession et l'évolution) des chercheurs et le champ scientifique universitaire lui-même.

Il appert que malgré toutes ces insuffisances du cadre sociotechnique constatées, les universitaires, étudiants comme enseignants-chercheurs, se « débrouillent » pour avoir accès à Internet, conscients de ses enjeux, dans leur profil de carrière et du fait que l'enseignement supérieur doit relever le défi de la « mise en compétitivité des systèmes universitaires mondiaux et l'introduction dans ce domaine (...) des pratiques concurrentielles qui transforment le comportement des acteurs »⁸. Cette référence à la « société de l'information », « pousse aussi et davantage encore sur le devant de la scène la question des outils de la formation » (Moeglin 2000 : 1). Dès lors, il est concevable que les technologies nouvelles

d'information et de communication exigent des enseignants et chercheurs qu'ils soient au faite des nouvelles connaissances. Elles posent alors le problème de la capacité à innover et de l'adaptation de la communauté scientifique (ivoirienne) à l'innovation.

Les stratégies des acteurs, pour avoir accès à Internet, sont révélatrices de cette innovation. Ici, les cybercafés privés, dans le voisinage immédiat du campus universitaire de Cocody, constituent la première voie d'accès à Internet même si les enseignants trouvent difficile, frustrant voire honteux de lutter contre les étudiants pour obtenir des machines. La seconde voie, est celle des « cybers »⁹ des quartiers où résident les enseignants. Mais généralement, plusieurs informateurs disent être à la recherche de « cybers » plus rapides, ainsi n'ont-ils pas de préférence quant au lieu de la navigation : soit à l'université, soit dans le voisinage de leurs résidences.

Cependant, quelques enseignants qui ont plus de moyens financiers que les autres, et qui sont d'ailleurs les moins nombreux, cherchent à se faire connecter à domicile. Parmi cette catégorie, on trouve généralement les anciens (professeurs, maîtres de conférences, et quelquefois des jeunes assistants et maîtres-assistants). Beaucoup d'entre eux utilisent les services du SYFED qui, moyennant un abonnement annuel de 50 000 FCfa, avaient la possibilité d'être connectés à domicile pourvu qu'ils disposent d'un modem. Le constat, toutefois, est que la plupart de ces enseignants ont mis fin à leur abonnement. Les raisons évoquées étant souvent les problèmes avec le personnel du SYFED (horaires et conditions de navigation rigides) et toujours le manque d'argent.

L'utilisation des cybercafés, dont les conditions de navigation demeurent somme toute souples, constitue donc la première solution « rusée » (Nyamnjoh 2005 : 205) repérable chez les acteurs de l'université. Le bricolage technologique, porté par un discours stéréotypé sur les TIC et la « menace » de l'« illectronisme » ou analphabétisme de l'ère électronique, vient effectivement pallier la faiblesse du cadre sociotechnique d'usage, à tout le moins le faible accès à Internet, du moins dans l'espace juridico-légal de l'Université de Cocody.

En somme, des usages d'Internet par les acteurs du champ universitaire, entendus comme « *ce que les gens font effectivement des objets et des dispositifs techniques* » (Proulx 2001 : 58), deux pôles se dégagent : d'un côté, ceux qui ne s'y intéressent pas outre mesure ou ne l'utilisent qu'occasionnellement dans le cadre de leur travail universitaire ; de l'autre, ceux qui s'y intéressent et comptent bien en tirer profit pour leur travail et leur évolution dans le champ universitaire, comme l'illustrent nos propos ci-après.

Le courrier électronique, application la plus utilisée d'Internet, permet la communication entre chercheurs, participe à l'organisation du travail de recherche et indirectement à l'élaboration des connaissances scientifiques. Le courriel, le plus souvent pris sur « *Yahoo France* », sert à développer et entretenir des contacts, des relations avec les amis et collègues d'ailleurs. Ce fait, apparemment banal est plus stratégique qu'il n'y paraît, car il participe de la constitution de réseaux formels ou informels.

La recherche d'informations est, pour les enseignants-chercheurs, une autre utilisation d'Internet directement liée au travail scientifique. Principalement effectuée au moyen de « *Google* » ou de « *Yahoo* », cette recherche est de deux ordres : recherche bibliographique classique ; recherche de documents à exploiter. La documentation recherchée servirait surtout à préparer des articles et des communications, mais aussi des cours (moins évoqué par les informateurs). Dans ce sens, les jeunes collègues disent chercher des appels « *à contributions* » ou « *à communications* » pour revues ou conférences, des sources de financements pour des recherches, des bourses d'études post-doctorales... D'autres, animés par la recherche d'un alimentaire, utilisent Internet pour saisir des « *opportunités* » : offres d'emploi d'ONG, organismes internationaux, etc.

Entre les deux pôles d'attraction se trouvent certainement des attitudes plus nuancées et plus complexes. Cependant, ici nous nous intéressons particulièrement à l'analyse des stratégies des acteurs qui utilisent régulièrement Internet dans le cadre de leur carrière universitaire en mettant l'accent sur les relations intersubjectives à l'université en tant que cadre de l'action (Goffman 1990 : 232), instance sociale de légitimation et « du fonctionnement de la violence symbolique » (Miège 2004 : 118).

Internet, stratégies des acteurs et enjeux de pouvoir

L'université, comme champ au plan idéologique ou symbolique, est dominée, rappelons-le, par la production du savoir scientifique, par la recherche et l'enseignement, mais aussi et surtout par la promotion personnelle des chercheurs et des étudiants qui luttent pour augmenter leur capital symbolique. Ces activités et sentiments mettent en compétition les enseignants entre eux d'une part, les enseignants et les étudiants d'autre part. De là découlent les rapports de force et de domination. À l'université, cadre où se développent inévitablement des logiques de compétition individuelle, et nécessairement des vellétés de domination, pour ceux qui utilisent Internet afin d'y évoluer, l'outil est plus qu'un simple système d'information et de communication. Il constitue un moyen de pouvoir et de domination repérable et analysable à la lumière de la compétence, des

relations sociales et de l'information (Crozier et Friedberg 1977 : 82-90 ; Bourdieu 1979), trois sources de pouvoir étroitement liées, mais artificiellement séparées dans notre analyse pour des raisons heuristiques.

La compétence, entendue à la fois comme savoir, savoir-faire et titres attestant de la valeur de l'individu, révèle la structuration du pouvoir à deux niveaux : la promotion individuelle des enseignants et les rapports entre enseignants. L'évolution de la carrière des enseignants-chercheurs passe par la valorisation due à leurs travaux évaluée par des pairs, soit au plan national, soit au plan international par le CAMES¹⁰. Mais l'analyse empirique du vécu situé des acteurs permet de déceler, dans leurs discours, que la stratégie dominante, précise, souveraine et invariable est l'évaluation au plan international. Le CAMES constitue la voie déterminante de cette promotion même s'il existe en Côte d'Ivoire une commission nationale pour l'évaluation et la promotion des chercheurs. Ainsi, ceux qui sont évalués au plan international pensent être plus cotés que les chercheurs évalués uniquement au plan national. Par la force, la pression du contexte et du champ lui-même, l'excellence ne peut donc pas être nationale, et ce d'autant plus que les chercheurs ivoiriens, depuis quelques années, ont demandé à être évalués par le CAMES¹¹. Ainsi, parce qu'elle est un indicateur de la compétence individuelle des enseignants-chercheurs, la promotion par l'international est donc source de pouvoir.

Cette promotion nécessite des publications nombreuses et de qualité. Et Internet, offre des potentialités aux chercheurs en matière de documentation, d'acquisition de connaissances nouvelles de publication qui, selon les cas, permettent aux uns et aux autres de se positionner, d'évoluer dans le champ universitaire, voire de le dominer. Toutefois, l'Internet à ce niveau ne semble pas faire sens pour tous les acteurs. Car, comme nous l'avons signalé plus haut, l'on trouve un désintérêt pour cet outil chez quelques collègues, notamment les plus jeunes (assistants, maîtres-assistants). Pour ces enquêtés, l'achat d'un ordinateur pour sa propre utilisation dans le cadre de son propre travail ne semble pas avoir de sens positif, encore moins l'usage d'Internet. En effet, dès leur recrutement par l'université, ces nouveaux arborent costumes et cravates tels des *golden boys*. Aussitôt le « rappel » de leur salaire effectué, ils optent pour l'achat d'une voiture d'occasion (grosse cylindrée allemande si possible) plutôt que pour l'achat d'un ordinateur par exemple. Le constat : « *Ce sont les mêmes qui n'ont pas d'ouvrages pour travailler* » et les sollicitent auprès anciens¹² qui ne manquent pas de dénoncer leur comportement. Ce sont souvent aussi ceux-là qui cherchent leur légitimation en dehors du champ universitaire¹³.

À côté de ce groupe, on trouve des « virtuoses » d'Internet qui restent l'accès privilégié pour la consommation de la publication électronique. Toutefois, l'utilisation de cet outil pour la publication de leurs travaux scientifiques est encore timide¹⁴. On peut estimer là, que la nécessité du moment et l'ambition personnelle ont fait l'internaute comme l'occasion fait le larron. Car c'est pour l'évolution personnelle et individuelle de leur carrière universitaire que ceux-ci sont devenus usagers d'Internet.

Chez les jeunes chercheurs confirmés, qui escomptent bien un changement de grade, et pourquoi pas une titularisation, l'idée de publier « électroniquement » est accueillie positivement, parce qu'elle est imaginée plus rapide. La publication électronique offre un avantage en ce qu'elle constitue « une ouverture sur le monde », facilitant dès lors « le parcours pour devenir professeur » et favoriser un changement de statut capital dans le champ universitaire. Car, dans la conscience des collègues, la présence d'une revue sur la toile confère à ceux qui y publient une plus grande visibilité, voire une certaine notoriété. Or, Internet devient un moyen d'évaluer la réputation d'un enseignant chercheur, à tout le moins son existence dans le cyberspace public scientifique. Cette donne transforme leur perception de la publication scientifique elle-même et crée un sentiment de compétence et même de supériorité.

Ce sentiment, par ailleurs, est perceptible dans les rapports entre les enseignants-chercheurs, notamment entre « allochtones », formés au troisième cycle dans des universités du nord (européennes ou américaines), et « autochtones », entièrement formés dans les universités ivoiriennes. En effet, l'« allochtonie » universitaire, historiquement antérieure à « l'autochtonie » dont elle est la mère, est source de différenciation en termes d'image de soi (Bahi 2004a : 33), et porteuse de rapports de pouvoir et de compétence.

Ainsi, les nouveaux universitaires exotiques, formés dans les pays du nord, disent savoir ce qui se passe dans des espaces géographiques, scientifiques et académiques qui, pour les « autochtones », restent somme toute virtuels. Ils ont dès lors un sentiment de supériorité d'une part, en raison de leur imprégnation supposée ou réelle dans un environnement universitaire « technologisé » qui fait défaut aux « autochtones », et d'autre part, en raison de leur capital social supposé ou réel du fait même des relations nouées dans ces universités souvent prestigieuses.

Ceci s'illustre dans ces propos recueillis (accidentellement) lors d'échanges houleux entre collègues : « *J'ai fait ma thèse d'État à la Sorbonne !* » quand l'autre répond « *Il y a mon nom sur Internet !* ». « Être » sur Internet (à défaut d'être une véritable décoration) est une

récompense et fonctionne bien comme une rétribution symbolique. Cette « traçabilité » issue du web fonctionne comme un indicateur bibliométrique, et aussi comme un signe du dynamisme, de la notoriété et de la compétence du chercheur. En outre, elle forme actuellement un gage de prestige et un indice de pouvoir (tant auprès des collègues qu'auprès des étudiants). Se développe alors, chez les enseignants et les étudiants, une certaine tendance à rechercher des informations sur les acteurs du champ universitaire pour vérifier cette traçabilité qui modifie ou renforce les rapports d'autorité et de pouvoir. A ce sujet, les étudiants disent même qu'« avec Internet, tout le monde est googlisable »¹⁵.

À l'analyse, deux modes de reconnaissance et de légitimation s'affrontent : la première par les pairs universitaires, la seconde par le plébiscite, le marché ; entre les deux, une constante : l'extranéité. En effet, dans la promotion des enseignants et chercheurs, des publications « à l'extérieur » sont indispensables selon les recommandations du CAMES¹⁶. Ainsi, « les stratégies de carrières (des enseignants-chercheurs) sont motivées par un ensemble de références et de normes extraterritoriales » (Lebeau 2003 : 149) étant donné que cet « extérieur » est compris par les impétrants comme étant « à l'étranger »... Ainsi, le CAMES, renvoyant aux normes et au classement international dont Y. Lebeau (2003 : 141) a noté la suprématie incontestée, construit l'excellence comme une valeur exogène. En conséquence, ceux qui utilisent régulièrement Internet tirent leur compétence et construisent leur domination sur les autres.

Une autre source de pouvoir, identifiée dans le champ universitaire ivoirien, avec Internet, est la maîtrise de l'information et les relations sociales qui lui sont liées. Dans la progression des enseignants et chercheurs, Internet constitue désormais une source d'information importante. L'information est stratégique en ce sens qu'elle fournit des avantages sur les acteurs en situation de concurrence dans le champ universitaire où Internet constitue un « tuyau » pour savoir où trouver de la documentation, des bourses d'études postdoctorales, des financements pour les recherches, des thématiques intéressantes des bailleurs de fonds, des lieux de publication, etc. Cependant, bien des collègues connectés et informés pratiquent le « secret », c'est-à-dire, ne partagent pas (ou très peu) avec les autres les informations obtenues. Cet individualisme est conforté par le manque d'équipes et de laboratoires de recherches surtout en Lettres et Sciences humaines. Rétention, filtrage, enrobage voire marchandage de ces informations sont du ressort du pouvoir sur les autres notamment dans des circuits informels, surtout affinitaires. Ici, prime la logique de la recherche de l'accroissement du capital social et symbolique individuel. Par exemple :

tel collègue qui, sélectionné via Internet pour participer à un colloque international, n'informe pas ses collègues. Il saisit par contre cette opportunité, utilise la plus-value symbolique que lui confère son appartenance à l'université dans le but unique d'accroître ses relations et contacts. Mais, à son retour, il en parle dans l'espace universitaire, augmentant ainsi son prestige et son pouvoir auprès des autres collègues et des étudiants. Par ailleurs, ceux qui par exemple savent que le CAMES reconnaît les publications électroniques à condition qu'elles répondent aux critères de scientificité, ne partagent pas cette information pour garder un avantage sur ceux qui ne le savent pas et qui se posent encore des questions¹⁷.

Néanmoins, bien des enseignants et chercheurs font partie de réseaux, plus ou moins formels (dus à des accords de partenariat entre centres de recherches par exemple), et y participent véritablement grâce à Internet. Dès lors, apparaît l'importance stratégique des circuits et réseaux de communication en ce qu'ils constituent des lieux de circulation et de partage de l'information, et qui accroissent plutôt le capital symbolique collectif, celui du laboratoire et par extension de l'université.

En tant que zone d'incertitudes maîtrisée, Internet s'avère donc émancipateur pour les usagers universitaires ambitieux¹⁸ et leur permet de se construire une certaine notoriété dans le champ universitaire en leur procurant satisfaction intellectuelle et promotion individuelle. En outre, derrière Internet se profile le contrôle du champ universitaire lui-même, montrant bien la dimension politique de l'enjeu. Autour de l'usage et de la maîtrise d'Internet s'esquisse alors le pouvoir, « un régime binaire licite et illicite, permis et défendu » (Foucault 1976 : 110), exercé par les acteurs dominants le champ universitaire, mais aussi, permet aux dominés d'élargir leur marge de liberté et de manœuvre et de se départir quelque peu de l'autorité des « maîtres » locaux par l'ouverture sur l'extérieur.

La publication et la diffusion électroniques constituent cette marge de liberté ainsi qu'elles permettent de contourner l'immobilisme relatif des revues scientifiques locales, leurs animateurs et membres des comités de lecture qui, comme le note bien P. Bourdieu (1987 : 168), ont le pouvoir d'accepter ou de refuser un texte ; du moins cela est-il vécu comme tel par les nouveaux enseignants-chercheurs et peut-être le mystère est-il entretenu à dessein... De surcroît une telle publication a non seulement une valeur de communication « à l'étranger », mais constitue aussi un véhicule essentiel et stratégique de l'information scientifique. La supériorité de l'acteur au sein de son groupe dépend bien de la maestria avec laquelle il utilise ses informations voire ses moyens de communication : « Collecter l'information et fournir celle dont les autres ont besoin, posséder une con-

ception réaliste des événements et agir en conséquence est ce qui caractérise l'homme qui réussit » (Ruesch 1988 : 53).

Conclusion

L'exploration des enjeux de pouvoir liés à la place d'Internet à l'université de Cocody permet de dégager un constat : celui d'un changement de l'université par le bas perceptible sous deux modalités.

L'immixtion d'Internet dans le champ universitaire ivoirien révèle sous un certain rapport la crise multiforme que vit l'université en Afrique. Ce qui s'explique d'abord par la déception à son égard : « L'immobilisme institutionnel de l'Université en Afrique, depuis les indépendances, signe la crise d'un modèle d'université devant les défis des problématiques des sociétés africaines » (Essane 2001 : 17). Elle s'explique ensuite par le désengagement des États, plus ou moins imposé dans les années 1980, « d'une sphère économique désormais mondialisée et abandonnée à une régulation par les seuls marchés, s'est traduit dans de nombreux pays par une déstabilisation de la fonction de l'école et du savoir » (Lebeau 2003 : 131). Parce qu'étant beaucoup plus réactive que proactive vis-à-vis des changements sociaux, l'université ivoirienne n'arrive pas à satisfaire les demandes d'un environnement social et économique en évolution (Essane 2001 : 17-22). Mais, la compétition qui s'instaure avec Internet entre les acteurs du champ universitaire, non seulement permet à ceux-ci d'être dans la visibilité, mais aussi de répondre par le bas à cette crise. Cette donne, paradoxalement, semble offrir à l'université, une possibilité de répondre aux missions d'édification de la nation et de développement social, économique et culturel à elle, assignées par l'Etat au lendemain de l'indépendance.

Les changements dans l'ordre du fonctionnement, de l'activation ou du renforcement, de réseaux sociaux, bref de la « communication sociale » (Miège 2004 : 118) intervenant avec l'insertion d'Internet dans le champ universitaire obligent alors l'université, très conservatrice, à faire sa mue et à changer ses valeurs et sa culture. Les nouvelles TIC, en effet, « accompagnent » le changement parce que ce qu'elles aident à réaliser le serait de toutes façons avec les « anciennes » TIC. Certes, les sociétés africaines n'ont pas encore pleinement accédé à l'ère industrielle et même à la société du savoir. Toutefois, « elles partagent avec les sociétés industrielles une élite technicienne, comme elles partagent avec la société du savoir une élite intellectuelle. Cette élite est bien un pont entre le passé de la société africaine et son avenir immédiat qui est la société industrielle et son avenir plus lointain qu'est la société du savoir » (Memel-Foté 2002 : 63).

Cette société du savoir affecte le rapport des enseignants aux TIC et, *ipso facto*, détermine la formation d'usages d'Internet, outil quasi-prométhéen utilisé dans une quête de salut individuel pour ceux qui restent dans le jeu universitaire. Que l'on ne se méprenne pas : cette lutte n'est pas due à l'introduction d'Internet, cet instrument ne fonctionnant que comme un révélateur. Les stratégies (ou même les tactiques) des enseignants pour évoluer dans le champ universitaire restent plus organisationnelles que techniques. La compréhension des rapports et enjeux de pouvoir constitue donc bien une grille d'intelligibilité (Foucault 1977 : 122) du champ universitaire (ivoirien). L'ambition personnelle et le jeu du pouvoir, constituant des éléments structurant (comme dans tout champ) la logique même du champ universitaire ivoirien, s'avèrent être des freins à la constitution d'un espace de véritables débats scientifiques entre enseignants-chercheurs. L'exemple de l'université ivoirienne, certes circonscrit dans l'espace et dans le temps, nous indique plus généralement que l'émergence d'une « société du savoir » est beaucoup plus qu'une simple question de technique, qu'elle ne coïncide pas nécessairement avec l'introduction de « nouvelles » technologies de l'information et de communication, mais qu'elle vient seulement la renforcer.

Notes

1. Toutefois, notre utilisation du terme « acteurs », pouvant être « non seulement des personnes, mais toute unité collective pour autant qu'elle se trouve munie d'un pouvoir d'action collective » (Boudon 1979 : 36), indique l'inscription de notre problématique dans une conception compréhensive de l'action et de l'auteur de l'action (Boudon 2003 : 26-27) soulignant la marge de liberté du sujet agissant.
2. Cette définition va dans le même sens que celle de M. Foucault, en rupture avec les représentations juridiques et négatives et pour qui le pouvoir désigne : « la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent et sont constitutifs de leur organisation ; le jeu qui par voies de luttes et d'affrontements incessants, les transforme, les renforce, les inverse ; les appuis que ces rapports de forces trouvent les uns dans les autres, de manière à former une chaîne ou un système, ou, au contraire, les décalages, les contradictions qui les isolent les uns des autres ; les stratégies enfin dans lesquelles ils prennent effet et dont le dessin général ou la cristallisation institutionnelle prennent corps dans les appareils étatiques, la formulation de la loi, dans les hégémonies sociales » (Foucault 1976 : 121-122). Ainsi, les rapports de force, inégaux, locaux et instables, induisent les états de pouvoir.

Le pouvoir est omniprésent parce qu'il se produit à chaque instant, vient de partout, est en tout point (Foucault 1976 : 123-123 ; Hagan 1981 : 57-58).

3. Essentiellement semi directifs et non structurés, les entretiens ont été menés auprès des enseignants-chercheurs (31), de doctorants (12) de responsables de bibliothèques (3) et de l'édition (2), de personnels du service informatique (2). L'enquête s'est étendue aux autres catégories d'acteurs du champ universitaire parce qu'indispensables au travail de recherche. Les enseignants-chercheurs (au moins 5 ans d'ancienneté) et les doctorants interrogés proviennent principalement des Lettres et Sciences Humaines. Notre présence quotidienne à l'université a permis de mettre en parallèle à ces entretiens des discussions informelles avec les collègues et responsables des structures ainsi que l'observation de leurs itinéraires d'usages d'Internet. Les premiers résultats de cette enquête ont fait l'objet d'une communication (Bahi 2004b).
4. Avec environ 1 200 enseignants permanents, tous grades confondus (dont 18 pour cent de femmes), 500 personnels administratifs et techniques et 50 000 étudiants, cette université concentre l'essentiel des enseignants-chercheurs universitaires acteurs et préfigure l'université ivoirienne (Source : Vice-présidence chargée de la Planification, Université de Cocody-Abidjan).
5. À dire vrai, les bibliothèques universitaires sont littéralement tenues à bout de bras par les autorités des universités mais aussi des autorités politiques au plus haut niveau. Grâce aux accords de partenariat avec les universités du Nord, des dons de divers cubage d'abstracts et d'ouvrages variés ont été faits à l'Université de Cocody. Le Chef de l'État a même fait un don de cent millions de francs CFA afin de tenter de pallier les difficultés de la Bibliothèque Universitaire et de parer au plus urgent. Les difficultés sont telles que de telles allocations paraissent toujours dérisoires.
6. Le 20 octobre 2004, à l'occasion des journées portes ouvertes qu'elle a organisées, la Bibliothèque Universitaire Centrale (BUC) annonce officiellement l'existence de cette « salle Internet » équipée avec l'appui du SNDI et avec l'expertise du Service Informatique de l'Université de Cocody (SINFUC). Le coût de la navigation est de 300 FCFA l'heure.
7. Pour ceux qui disent en posséder un, l'ordinateur est un bien privé appartenant à la sphère domestique. Beaucoup sont ceux qui disent ne pas en posséder.
8. *Fraternité Matin* n° 11852 du 4 mai 2004, page IV.
9. Désignation courante des jeunes abidjanais (Bahi 2004 : 23).
10. Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), structure interétatique regroupant la quasi totalité des pays du continent Africain, veille à l'harmonisation et au contrôle de l'évolution de la carrière universitaire des enseignants et chercheurs.
11. De facto, le CAMES supplante la commission nationale de la recherche qui évalue les chercheurs ivoiriens au plan local, à tel point qu'il est difficile d'imaginer comment un éventuel conseil national de la recherche scientifique (comme l'envisage le gouvernement actuel) peut concurrencer cette institution interafricaine.

12. L'image externe de l'enseignant-chercheur (celle du *vulgus*) influe indubitablement sur l'image de soi. Certains jeunes enseignants déclarent n'avoir pas fait « *vœu de pauvreté* ». L'exemple de cet enseignant-chercheur déplorant le cas d'« *un professeur qui lutte pour avoir une place dans le bus ou le gbaka...* ». De là, avec sa résolution de ne plus « *marcher longtemps* (à pied) », il est compréhensible qu'il envisage d'acheter une automobile pour ses déplacements. De là également la tentation de travailler à l'extérieur pour faire des « *gombos* » dans des « écoles boutiques ». Mais entre la Mercedes d'occasion et le P.C., le choix est vite fait, question d'image sociale.
13. Enseigner à l'université peut aussi être une situation provisoire dans la recherche de distinctions (de prestige) et d'un mieux-être hors du champ universitaire. Beaucoup ont été tentés (et le sont encore) d'aller voir ailleurs tout en restant dans le champ : conseiller de ministre, député, directeur de cabinet ministériel, etc.
14. Chez la plupart des doctorants interrogés, les publications numériques et l'Internet, d'une manière générale, ne sont pas cités spontanément comme moyen de documentation. En fait, les avis des enquêtés sont encore mitigés sur les publications électroniques.
15. Ce barbarisme, créé manifestement à partir de Google et utilisé par nos informateurs, signifie rechercher des informations sur Internet à partir de ce moteur de recherche.
16. Les conditions d'inscription sur les listes d'aptitude aux fonctions de Maître de Conférences, Maître de Recherche, Professeur Titulaire, Directeur de Recherche, requièrent en gros qu'un tiers, voire la moitié des publications, soit faite à l'extérieur. Cf. Manuel de procédure (2006-2008) téléchargeable sur le site www.cames.bf.org.
17. Les dispositions arrêtées par les Comités Techniques Scientifiques du CAMES évoluent, tenant désormais compte des publications électroniques... Les informations utiles à la constitution des dossiers sont disponibles sur le site [<http://www.cames.bf.org>] que par ailleurs aucun enquêté n'a évoqué.
18. Les travaux de M. Misse, dans le contexte du Cameroun, tendent à produire des résultats semblables. Cf. Misse M., 2005, « Représentations sociales, acteurs et pouvoirs dans l'appropriation sociale des dispositifs communicationnels : recherche sur l'Internet au Cameroun », article inédit, 2005.

Références

- Bahi, A., 2006, « Les universitaires ivoiriens et Internet », *Afrique et développement*, XLV, 3, pp. 152-173 (à paraître).
- Bahi, A., 2004a, « Les jeunes Abidjanais et Internet : instrument de débrouillardise ou formation d'une socialité moderne ? », *Kasa Bya Kasa Revue Ivoirienne d'Anthropologie et de Sociologie*, no. 6, pp. 20-44.
- Bahi, A., 2004b, « TIC, Pratiques de recherche d'information et production du savoir des enseignants-chercheurs universitaires ivoiriens », *Communication à la Conférence sur la publication et la diffusion électronique en Afrique*, Dakar, Codesria, 1-2 septembre 2004.
- Boudon, R., 2003, *Raison, bonnes raisons*, Paris : PU.
- Boudon, R., 1979, *La logique du social*, Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., 1987, *Choses dites*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., 1984, *Questions de sociologie*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., 1980, *Questions de sociologie*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Minuit.
- Crozier, M., Erhard, F., 1977, *L'acteur et le système*, Paris : Seuil.
- Chambat, P., 1994, « Usages des TIC : évolution des problématiques », *Technologies de l'information et société*, 6, (3), 249-270.
- Essane, S., 2001, *Une sociologie de l'université en Afrique*, Abidjan : PUCI.
- Flichy, P., 1995, *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris : La Découverte.
- Foucault, M., 1976, *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris : Gallimard.
- Gadou, D., 2001, « De l'évolution des pouvoirs traditionnels en Côte d'Ivoire », *En Quête*, no. 8, p.57-80.
- Goffman, E., 4th edition 1990, *The presentation of self in everyday life*, Londres : Penguin.
- Hagan, G., 1981, « Le concept de pouvoir dans la culture Akan », *Le concept de pouvoir en Afrique*, Paris : UNESCO, p. 56-83.
- Jouët, J., 2000, « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, no. 100, p. 489-521.
- Jouët, J., 1997, « Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication », *Réseaux*, no. 60, p. 99-120.
- Kaufmann, J.-P., 2e édition 2001, *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan/HER.
- Lebeau, Y., 2003, « Marginalisation de la recherche et stratégies d'extraversion dans les universités nigérianes », *Etat et acteurs émergents en Afrique*, Yann Lebeau, Boubacar Niane, Anne Piriou, Monique de Saint Martin (Dir.), Paris : Karthala, p. 131-152.
- Memel-Fotê, H., 2002, « Société d'initiation, société savante et société de savoir », *Diogène*, no.197, p. 59-64.
- Miège, B., 2004, *L'information-communication, objet de connaissance*, Bruxelles : De Boec.

- Millerand, F., 2002, « La dimension cognitive de l'appropriation des artefacts communicationnels », F. Jauréguiberry et S. Proulx, eds., *Internet : nouvel espace citoyen ?*, Paris : L'Harmattan, p. 181-203.
- Misse, M., 2005, « Représentations sociales, acteurs et pouvoirs dans l'appropriation sociale des dispositifs communicationnels: recherche sur l'Internet au Cameroun », article inédit.
- Nyamnjoh, F. B., 2005, *Africa's Media, Democracy and the Politics of Belonging*, Londres : Z Books.
- Proulx, S., 2001, « Usages des technologies d'information et de communication : reconsidérer le champ d'étude ? », *Émergences et continuité dans les recherches en information et communication*, Actes du XIIe Congrès national des sciences de l'information et de la communication, Paris : UNESCO, 10-13 janvier 2001.
- Ruesch, J., 1988, « Communication et relations humaines. Approche interdisciplinaire », *Communication et société*, Gregory Bateson et Jürgen Ruesch (dir.), Paris : Seuil, pp. 35-65.
- Seck, M. T., 2000, « Insertion d'Internet dans les milieux de la recherche scientifique en Afrique de l'Ouest », *Enjeux des technologies de la communication en Afrique. Du téléphone à Internet*, Annie Chéneau-Loquay (dir.), Paris : Karthala, p. 385-395.