



ISSN: 0976-3376

Available Online at <http://www.journalajst.com>

ASIAN JOURNAL OF
SCIENCE AND TECHNOLOGY

Asian Journal of Science and Technology
Vol. 13, Issue, 04, pp.12094-12099, April, 2022

RESEARCH ARTICLE

SOCIAL REPRESENTATIONS OF ACADEMIC DIGITAL PEDAGOGY IN CÔTE D'IVOIRE: WHAT PERSUASION STRATEGY?

*Okon MargueriteKOFFI -DJAH

Maître-Assistant au Département des Sciences de l'Information, et de la Communication à l'Université Félix Houphouët-Boigny (RCI)

ARTICLE INFO

Article History:

Received 05th January, 2022

Received in revised form

28th February, 2022

Accepted 17th March, 2022

Published online 30th April, 2022

Key words:

Représentations Sociales,
Communication, TIC, Étudiants, Fracture
Numérique.

ABSTRACT

Les représentations sociales présentées abordent la pédagogie numérique comme étant problématique. Il ne s'agit pas de stipuler que les technologies sont "problèmes" mais plutôt de reconnaître que leur intégration dans les universités en Côte d'Ivoire soulève des questions de première importance. L'objectif de cette démarche est la tentative de sortie des présuppositions par l'apport de stratégie de persuasion et remédiera ces formes réactualisées d'inégalités sociales pour favoriser une plus grande équité de l'enseignement. Cette étude s'inscrit dans une approche empirico-théorique et se fonde sur les théories critiques du numérique en éducation et sur le modèle de changement de comportements de Maio et Olson (2000) car la persuasion résulte d'une exposition à une communication. Les données de l'enquête découlent d'une approche mixte (méthode quantitative par un questionnaire et la méthode qualitative par le focus group) sur un échantillon total de cent (100) étudiants de deux universités publiques. Les polémiques sociales autour de la pédagogie numérique se traduisent par des réticences liées à la fracture numérique, des présuppositions sur l'Université considérée comme une entreprise idéologique et hégémonique. Les fondements théoriques de la stratégie du plaidoyer politique pour une adhésion à la pédagogie numérique sont définis comme processus délibéré de communication persuasive relativement à la politique de mise en œuvre de l'intégration des TICE pour un meilleur équipement infrastructurel.

Citation: Okon MargueriteKOFFI -DJAH, 2022. "Social representations of academic digital pedagogy in Côte d'Ivoire: what persuasion strategy?", *Asian Journal of Science and Technology*, 13, (04), 12088-12093.

Copyright © 2022, Okon MargueriteKOFFI -DJAH. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INTRODUCTION

La situation actuelle de la pandémie due à la COVID-19 a récemment contraint à mettre en place la continuité pédagogique avec des moyens numériques, en redéfinissant dans l'urgence les rapports à l'enseignement. Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) (désormais "technologie"), font partie intégrante des institutions éducatives. La place prépondérante qu'occupe la société de la connaissance dans notre mode de vie constitue une réelle révolution pour les systèmes d'apprentissage et de partage de connaissance à l'échelle mondiale. Ces technologies, « lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images animées, etc.)

et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines » (Basque et Lundgren-Cayrol, 2002, p.10). Selon De Ketele (2010), la pédagogie universitaire n'a pas une longue histoire. Les technologies numériques actuelles offrent à l'institution des occasions particulièrement intéressantes de changement, en particulier celle de repenser son organisation, son fonctionnement et ses méthodes, en fonction, non pas de la succession des techniques sur le marché, mais des spécificités de l'activité et de l'apprendre humains dans les secteurs à vocation sociale que sont l'enseignement et la formation (Lebrun, 2002 ; Albero et Charignon, 2008 ; Charlier et Henri, 2010). « Les institutions d'enseignement supérieur qui marquent l'histoire sont celles qui réussissent à s'intégrer au milieu qui les porte » (Rapport UEMOA, 2004, p.28). Pour Haddad et Draxler (2002), l'intégration des TICE en Afrique surtout peut être une porte de sortie des inégalités, des difficultés sociales que le système traditionnel perpétue car, l'offre avec le numérique s'étend à un public hétérogène et large loin des barrières culturelles et géographiques. L'Union Économique Monétaire Ouest Africaine (UEMOA) en 2000 dans sa politique de développement économique et sociale a entrepris une vaste

*Corresponding Author: Okon MargueriteKOFFI -DJAH,
Maître-Assistant au Département des Sciences de l'Information, et de
la Communication à l'Université Félix Houphouët-Boigny (RCI).

étude sur l'enseignement supérieur qu'elle considère comme un instrument clé de lutte contre la pauvreté. Dans l'un de ses objectifs généraux, elle a défini l'utilisation et la valorisation des TIC dans la formation. Or, un exercice de « cartographie des savoirs » réalisé dans le cadre du programme Information for Development (InfoDev) de la Banque Mondiale (Trucano, 2005) avait déjà révélé qu'en dépit de décennies d'investissement massif dans les TIC au service de l'éducation dans les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) et de leur usage accru dans les pays en développement, les éléments à l'appui de la perception positive des TIC étaient limités et que les preuves d'un impact réel étaient difficiles à réunir, voire sujettes à caution. En raison de l'absence d'une infrastructure de réseau de base et de piètres liaisons internationales, le fossé numérique est beaucoup plus prononcé dans les zones du monde où les revenus sont les plus bas. Concrètement, les pays d'Afrique de l'Ouest semblent accuser le plus important retard sur l'Occident. Depuis 2004, l'UNESCO révélait que le taux de pénétration d'Internet serait seulement de l'ordre de 1,5% avec des différences très importantes selon les différentes régions.

Les indicateurs qui donnent un aperçu du niveau de satisfaction des besoins fondamentaux au niveau des populations en Afrique (éducation, santé, etc.), n'annoncent pas de bonnes nouvelles. Cela rappelle, s'il en était besoin, que dans cette partie du monde, la pauvreté reste le lot quotidien des populations ce qui décrit les conditions défavorables dans l'acquisition des TIC.

L'empan de ces usages déborde le seul cadre de l'apprentissage et confère au phénomène une dimension complexe qui nécessite d'être appréhendé au niveau des représentations sociales dans des approches critiques sur les écarts dans le parcours de formation et les présuppositions qui en découlent. Travailler les écarts ou risques possibles est un enjeu mondial. En ces temps de remise en question de la pertinence de la pédagogie numérique dans la formation universitaire, une élucidation s'impose quand l'UNESCO fait la promotion de la science ouverte, notion qui est mise en relation avec celle de démocratisation de l'accès aux savoirs, dans la mesure où elle s'appuie sur les possibilités offertes par le numérique renforçant ainsi la facilité à trouver les données, à les rendre accessibles, interopérables, réutilisables. Pour les critiques, la compréhension des technologies en éducation n'a pas vocation à suivre un développement unidirectionnel susceptible de déboucher sur des contenus clairs et des vérités incontestables au contraire, elle nécessite plutôt des examens, des remises en question, des débats. L'étude des technologies en éducation ne peut pas se limiter à des enjeux d'efficacité. Le chercheur doit se pencher sur les contradictions car les discours éducatifs et scientifiques sur ces technologies continuent d'être inlassablement teintés d'utopies ou de dystopies. Il en résulte une préférence marquée pour l'état de l'art plutôt que l'état de la situation selon Selwyn (2019).

Cadre théorique et méthodologique

Cadre théorique

Approche et théories de l'étude: Par l'examen de l'analyse des représentations sociales, cette démarche participe au renouvellement des regards sur l'insertion sociale des technologies en éducation en Côte d'Ivoire. L'objectif de cette démarche est la tentative de sortie des présuppositions par

l'apport de stratégie de persuasion et remédier à ces formes réactualisées d'inégalités sociales et favoriser ainsi une plus grande équité de l'enseignement. Le critère déterminant est d'exposer les résultats en vue d'une stratégie de plaidoyer politique afin d'induire des changements jugés positifs des attitudes et des représentations sociales. Car, elles constituent des variables étroitement corrélées, en sorte que c'est au sein de ces dernières que les évaluations que l'individu exprime à l'égard des phénomènes sociaux prennent forme. Cette étude s'inscrit dans une approche empirico-théorique et se fonde premièrement sur les théories critiques du numérique en éducation. Ces théories invitent à aborder les technologies en éducation de manière engagée, dans une dialectique du pouvoir technique faite de démocratisation et de totalisation potentielles. Ces approches soulignent l'intérêt d'identifier puis de tester la différence entre le potentiel et l'effectivité des technologies en éducation. Elles mettent également en évidence la nécessité de favoriser et d'appuyer les initiatives en faveur de l'autonomisation, de l'égalité, de la justice sociale et de la démocratie participative (Antonio 1981).

Elle s'inscrit également dans le modèle de changement de comportements de Maio et Olson (2000). L'efficacité de la persuasion est donc jugée selon sa capacité à provoquer un changement d'attitude, de croyance chez un individu afin d'atteindre les changements comportementaux souhaités dans les pratiques numériques. Car la persuasion selon ces auteurs résulte d'une exposition à une communication. Pour ces praticiens, le changement d'attitude serait à l'origine du changement de comportement. Car, l'attitude situe l'objet de la représentation en positif ou en négatif (Herzlich, 1972, p.311). Et comme le stipule Rimé (1984), la communication est « un effort qui vise au partage de la représentation ».

Champ de représentation: Avec la pensée de Durkheim, le concept de "représentation" connaît un grand essor. Concept qu'il appelle « collective » et non pas « sociale », est défini comme la « manière selon laquelle cet être spécial qui est la société, pense sa propre expérience » (1968 [1912], p. 621). C'est avec Moscovici (1961), que le concept de "représentation sociale" va connaître un véritable regain d'intérêt scientifique. Pour cet auteur, c'est l'apparition d'une situation nouvelle, innovante ou bien d'un phénomène inconnu ou d'un évènement inhabituel qui favorise l'émergence d'une représentation sociale. Du fait du caractère nouveau de l'objet ou phénomène, l'information à son propos est limitée, incomplète et fait l'objet d'une grande dispersion dans les différents groupes sociaux impliqués par l'émergence de cet objet. Ces caractéristiques de l'objet bouleversent le cours habituel des choses et suscitent inquiétude et attention. Elles motivent donc une activité cognitive intense visant à comprendre, maîtriser, voire se défendre de l'objet et occasionnent une multiplicité de débats et de communications interpersonnelles et médiatiques. Ces débats empruntant divers canaux de communication s'accompagnent d'une mise en commun des informations, des croyances, des hypothèses ou des spéculations aboutissant à l'émergence de positions majoritaires dans les différents groupes sociaux. L'apparition de ces positions majoritaires témoigne de la naissance d'un consensus qui est facilitée par le fait que les individus traitent les informations sur l'objet ou la situation de façon sélective, en se focalisant sur un aspect particulier en fonction des attentes ou des orientations de leurs groupes d'appartenance.

Le caractère social des représentations relève du fait que les codes de communications sont empruntés au fond culturel commun d'un contexte donné, structuré par des principes, valeurs et idéologies. Les représentations sociales (des étudiants comme population cible) nous intéressent par leurs rôles dans la construction de la réalité sociale des usages des technologies de l'éducation en ce 21^{ème} siècle en Afrique Noire notamment dans les universités publiques de la Côte d'Ivoire. Comme le dirait Albergo (2004) : « ce sont les représentations et les intentions qui donnent forme, sens et efficacité à l'agencement pratique des humains et des techniques ». Il est insensé selon Bunz, Kaiser et Thiele (2012) de nier leur existence, "on ne peut être « contre » les technologies, pas plus qu'on ne peut être « contre » l'alimentation". Le rôle des représentations sociales se situe à la fois en amont et en aval des jugements et des conduites émis par les individus et les groupes à l'égard d'un objet.

Cadre méthodologique: L'enquête s'est déroulée auprès des étudiants dans deux universités publiques : l'université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan Cocody et l'université Nangui Abrogoua d'Abobo-Adjamé. L'échantillon s'élève à cent (100) étudiants en raison de cinquante (50) par université. La technique d'échantillonnage est l'échantillonnage stratifié. Nous avons divisé la population en groupes homogènes au moyen des variables suivantes : le lieu de résidence, le revenu des parents, les subventions, en tenant compte de la totalité des unités incluses dans la base de sondage. Nous avons opté pour une approche mixte. La méthode quantitative avec un questionnaire administré aux 100 étudiants et la méthode qualitative par deux focus group de six (06) doctorants par université y compris l'étude documentaire. La méthode du focus group présente l'extrême intérêt d'appréhender la représentation que les individus ont des objets sociaux en se focalisant sur le niveau intermédiaire, entre le niveau individuel et le niveau groupal, grâce à une insertion des sujets dans une situation d'interaction sociale avec les membres de leur groupe (Markova, 2004). Dans cet espace, l'opinion occupe une place déterminante. Ainsi dans les focus group, les participants confrontent leurs idées, polémique de manière ouverte ou cachée, dialoguent avec eux-mêmes ou les uns avec les autres. Cette communication interactive permet de définir ce qui se joue réellement au sein d'une interaction, le contenu des paroles échangées de la co-construction et même de la négociation de la réalité sociale base pertinente des représentations sociales. En tant que méthode de recherche, les focus group peuvent nous donner accès à la formation et aux transformations des représentations sociales, des croyances, des connaissances, et des idéologies circulant dans les sociétés. La compréhension des rapports et des pratiques au numérique nous ont permis d'appréhender leur dynamique motivationnelle des outils numériques. Les analyses portées sur les attitudes, les comportements, les craintes, les espoirs et les valeurs vis-à-vis de la pédagogie numérique ont été menées. Il a été utilisé l'analyse thématique, l'analyse de discours pour traiter les informations collectées. Le questionnaire administré portait sur la quantification des données. A ce niveau la redondance des disparités d'accès et d'usage ont révélé les craintes et les croyances. En s'intéressant aux représentations sociales, l'objectif est de documenter les pratiques numériques telles qu'elles sont et non pas telles qu'elles devaient être (Selwyn, 2010), puis de dégager les principaux enjeux, les désavantages, les points de réticence et les incidences sur l'apprentissage.

Parmi les diverses variables explicatives, le niveau socioéconomique et la fracture numérique sont reconnus comme les plus prégnantes. Les données statistiques ont permis de montrer le niveau socioéconomique des étudiants, la possibilité à s'approprier un ordinateur ou un téléphone Android avec la connexion internet. Les données sur la fréquence et la possibilité de l'usage ont également été analysées. Nous avons pu catégoriser les protagonistes: les réticents à partir de l'émergence des positions majoritaires et la petite minorité des favorables à partir de leur capacité à tirer profit de la pédagogie numérique à des fins éducatives. Les effets de contexte n'ont pas été ignorés dans cette analyse.

RÉSULTATS

Loin de dresser un portrait exhaustif des représentations sociales, l'étude se propose d'aborder les polémiques sociales autour des craintes et des espoirs liées à la pédagogie numérique dans la perspective d'une adhésion à l'outil par l'exposition à la communication.

Polémiques sociales autour de la pédagogie numérique: Les réticences liées à la fracture numérique et l'université perçue comme une entreprise idéologique et hégémonique justifient les représentations sociales d'une certaine catégorie d'enquêtés.

Réticences liées à la fracture numérique: La pédagogie numérique universitaire selon les pratiques des enquêtés est au prisme d'une fracture numérique. L'environnement académique d'apprentissage est de facto au prisme des conditions sociales des étudiants. Cette étude quasi-expérimentale a porté sur un échantillon de 100 étudiants régulièrement inscrits supposés avoir un ordinateur ou un téléphone Android avec connectivité. 70 étudiants sur 100 soit 70% ne sont pas équipés, 60 étudiants soit 60% ne possèdent pas d'ordinateur à domicile, ni d'ordinateur portable, seulement 30 étudiants soit 30% sur les 100 interrogés ont déclaré avoir un ordinateur et reçu une formation dans l'utilisation des outils numériques pédagogiques notamment en Microsoft Teams qui est l'outil homologué. Quant à l'accès à la connexion internet, cette variable a révélé sa complexité au niveau du débit, du coût, et du lieu de résidence parfois aléatoire à la connectivité. 40 étudiants soit 40% ont affirmé avoir accès à une connexion constante, 20 étudiants soit 20% ont également déclaré avoir une connexion constante selon le lieu de résidence cependant le coût reste élevé selon leur niveau de vie, 60 étudiants soit 60% ont relevé que le débit reste aléatoire, le coût trop élevé. Pour ce qui relève de la variable sur la condition socio-économique des parents, plus de 25% sont dans l'informel, 15% sont des cadres moyens et 10% sont des cadres supérieurs. 50% des étudiants sont sans soutien social, 70% sans subvention ou aide universitaire. Les inégalités d'usages couplées aux inégalités d'accès, de compétences traduisent une représentation sociale défavorable de la pédagogie numérique. La connaissance limitée des technologies et de savoir-faire résultant d'un manque de formation et de soutien social, l'ancrage est plus visible à celles d'accès référent à un manque d'accessibilité aux technologies et à internet dans l'environnement quotidien des étudiants. En retour, nous notons les craintes et les désespoirs qui justifient une faible dynamique motivationnelle dans la mesure où les étudiants pénalisés par le numérique dans leur formation sont davantage en proie à des facteurs

individuels et sociaux défavorables à leur appropriation, de sorte que les inégalités numériques entre étudiants semblent maintenues, voire renforcées. L'accès et l'intégration limités au numérique déterminent la construction des rapports des usages. A l'heure où les technologies deviennent centrales dans les prestations, les processus et les pratiques éducatives, notre étude révèle que les inégalités numériques sont particulièrement marquées en fonction du statut socio-économique, de l'origine sociale, du lieu de résidence des étudiants ce qui dépeint sur les représentations. Cette réalité sociale ancre résolument les inégalités numériques dans les inégalités sociales plus larges, bien que leurs relations ne soient pas toujours symétriques. Sur la base de ces prémisses, les tenants des approches critiques postulent que par rapport aux inégalités d'accès, l'intégration des technologies en éducation n'est pas la solution équitable et démocratique qu'on lui attribue habituellement. Même lorsque les apprenants ont accès aux technologies, le type d'outils qu'ils utilisent, la manière dont ils les utilisent et les retombées qui en découlent sont médiés par une série d'inégalités numériques qu'ils qualifient de « second niveau ». Ces critiques suggèrent qu'il est idéaliste et vain d'imaginer que les technologies sont nécessairement porteuses d'expériences éducatives démocratisées ou déségréguées.

Selon les opinions des étudiants, il est de plus en plus admis que la technologie ne décide pas de tout. Il existe certes, des apports irréfutables liés à l'avancée technologique, mais le plus important semble être la manière dont chaque culture, chaque peuple, se réapproprie la technologie par rapport à son environnement politique, économique, social et culturel. "Pour l'heure, c'est la galère, nous n'avons pas d'ordinateur (...)", "le pauvre n'a pas sa place"(...), "nous sommes pénalisés(...)", "nous avons du mal à nous retrouver avec cette nouvelle pédagogie numérique (...)" c'est difficile d'avoir constamment la connexion (...)" autant d'expressions qui désignent les mêmes réalités sociales. Ils s'interrogent si l'école contribue à réduire ou à reproduire les inégalités numériques présentes chez les étudiants ou si l'école laisse apparaître de nouvelles disparités et inégalités ?

Les inégalités numériques enregistrées selon l'étude sont autant de risques qui entravent le parcours normal des étudiants. Les étudiants ségrégués évoquent la question de la désaffiliation d'avec le système universitaire, les risques d'exclusions, d'échecs. « Cette modernisation de l'enseignement est une utopie au développement » affirment-ils. Les résultats indiquent que le niveau socioéconomique des étudiants est lié à des différences marginales mais significatives en termes d'accès et d'usage. Pour ces apprenants, ces technologies provoquent des bouleversements dans tous les secteurs d'activités à tel enseigne que l'apprentissage s'en trouve affecté car le risque des technologies est de continuer à disperser les germes de déception et de démotivation. A partir de ce consensus, quelle image attribuent-ils à l'Université en tant qu'institution ?

Université comme une entreprise idéologique et hégémonique: Le basculement radical que connaît la pédagogie universitaire à l'ère des TICE est un sujet de débat en Côte d'Ivoire. Les attitudes diffèrent selon que les étudiants adhèrent ou non aux usages des TICE. La majorité des étudiants interrogés (85%) reste nostalgique aux cours en présentiels à l'image du système malthusien fermé sur lui-

même et symbole de l'Etat-Educateur, et défavorable pour sa transformation en une école ouverte sur la Société où la logique économique selon leurs propos prend désormais l'ascendant.

Ils affirment « (...) selon les rumeurs les TICE sont un danger pour nous apprenants...) leur usage rend malade, développe des compétences à la pratique de la cybercriminalité, (...), c'est un processus d'acculturation et de déculturation des jeunes africains que nous sommes. Cette révolution de l'école via l'usage des TICE constitue une Seconde révolution française et une instrumentalisation de l'hégémonie de l'Occident pour noyer davantage l'Afrique dans la dépendance (...) ».

Quant aux doctorants, ils soutiennent que l'usage des technologies à l'école n'est pas neutre. Les technologies ont un caractère politique inhérent, elles portent en elles des enjeux de pouvoir, de contrôle, de conflit et de résistance car les bénéfices supposés qu'elles proposent reviennent de facto aux concepteurs. L'intégration des TICE est un luxe que l'Afrique ne peut s'offrir. Pour ces derniers, la pédagogie numérique est une entreprise idéologique c'est-à-dire un mécanisme permettant de promouvoir les valeurs et les intérêts hégémoniques dominants, car comme ils le soulignent : « cette entreprise idéologique considère les cultures autochtones des pays du sud comme des savoirs ancestraux, des savoirs exclus. Comme constat à défaut de suivre les enseignements en ligne, les étudiants sont souvent contraints à les photocopier, la formation laisse place à de simples informations sur la connaissance, l'intégration des TICE est un projet pour rendre incompetents les apprenants ».

Ils partagent de ce point de vue, les pensées des critiques américains qui depuis les années 1980 à travers des études empiriques ont qualifié la formation à distance de « culte de l'information » (Roszak 1986) qu'ils ont mémorablement appelé « Le moulin à diplômés numériques » (Cuban 1988, Noble, 1999) entraînant la déprofessionnalisation et la déqualification des enseignants et des étudiants de l'éducation supérieure. A cet effet, selon Moscovici (1976), les différents aspects de l'objet sont ainsi détachés du champ auquel ils appartiennent pour être appropriés par les groupes qui, en les projetant dans leur univers propre en constituent un illogisme. La reconstruction de l'objet selon l'auteur signifie « représenter une chose, un état n'est en effet pas simplement le dédoubler, le répéter ou le reproduire, c'est le reconstituer, le retoucher, lui en changer le texte », toujours en relation avec un enjeu identitaire, culturel.

Pour les critiques, la plupart des formules éducatives impliquant les technologies exigent un niveau de plus en plus élevé d'autonomie et d'esprit d'entreprise de la part des étudiants. Par conséquent, la réussite éducative dépend en premier lieu de la capacité des étudiants à autoréguler leur engagement dans leurs apprentissages au moyen des ressources pertinentes. Cette tendance éducative est généralement perçue comme étant favorable aux étudiants; pourtant, l'idée d'un apprenant autorégulé et autodéterminé qu'elle sous-tend met l'accent sur la capacité de ceux-ci à agir avec agentivité et empowerment. Sur ce constat, plusieurs chercheurs déconstruisent l'hypothèse "bancale et peu convaincante" d'un apprenant rationnel et individuel opérant au sein d'un environnement technologique efficace.

Ces auteurs sur le sujet laissent plutôt penser, dans le meilleur des cas, que seuls les apprenants de milieux privilégiés sont à même d'en tirer pleinement profit. Malgré les réticences très prononcées, le numérique dispose de propriétés éducatives inhérentes qui sont à même de soutenir l'enseignement et l'apprentissage selon une minorité d'étudiants (15%). Ces étudiants disposent d'un rapport au numérique élaboré à la fois par leurs expériences et leur condition sociale favorable. La pédagogie numérique est un atout de développement de nouvelles attitudes. Bien que cette relation de cause à effet reste à préciser, nous pouvons établir un lien entre les usages numériques des étudiants et leur capacité à tirer profit à des fins éducatives. Loin de surestimer le rôle du numérique et sous-estimer le rôle des acteurs et les contextes d'enseignements et d'apprentissages, le souci de garantir la qualité scientifique de l'enseignement et son intégration dans l'environnement nécessite une exposition à la communication persuasive de tous les acteurs notamment les étudiants à travers une stratégie de plaidoyer politique.

Fondements théoriques de la stratégie du plaidoyer politique pour une adhésion à la pédagogie numérique universitaire:

Ce processus délibéré de communication persuasive vise un changement spécifique relativement à la politique de mise en œuvre de l'intégration des TICE dans les milieux universitaires en Côte d'Ivoire. L'interaction communicative serait donc sous-tendue par *unenjeu*. Toute communication a un coût, elle comporte en effet, une part de risque, comme la perte de face, ce n'est que si les enjeux sont suffisamment importants que les individus accepteront de s'y engager (Salès, 2011, p.89).

Par la présentation de résultats probants, le franchissement du cap de l'intégration et des usages pédagogiques demeure à un niveau très bas. Pour aider les structures à charge de la question et même le public à comprendre, à interpréter la signification des données spécifiques et équiper les besoins ci-dessous mentionnés, la transformation souvent des chiffres bruts pour leur présentation sous différentes formes visuelles s'impose. La méthode choisie pour visualiser les données peut mettre en valeur des caractéristiques spécifiques d'un ensemble de données déterminé. En Côte d'Ivoire, l'intégration pédagogique des TIC est confrontée à plusieurs défis :

- des défis de nature infrastructurelle : panne d'électricité, panne du réseau Internet;
- des défis de nature technologique: manque d'équipement informatique, vétusté de l'équipement informatique;
- des défis de nature humaine : manque de compétences technopédagogiques des enseignants, manque de formation aux compétences technopédagogiques;
- des défis de nature financière : manque de financement durable des projets d'intégration pédagogique des TIC.

Les formats visuels rendent plus faciles à détecter des motifs, tendances ou corrélations auparavant indiscernables ou invisibles dans les données sur la notion d'usage des TICE afin d'apporter des solutions durables. Pour briser les résistances à l'adaptation et à l'usage des TICE, il est impérieux de relever les défis ci-dessus mentionnés car selon Abric (2001) une représentation également restructure la réalité pour permettre une intégration des caractéristiques objectives de l'objet.

DISCUSSION

L'intégration des technologies ne se fait pas sans tension, ni conflits. Elle ne présente pas non plus les mêmes difficultés (Albero, 2003). Les représentations sociales présentées abordent les technologies notamment la pédagogie numérique comme étant problématique. Il ne s'agit pas de stipuler que les technologies sont "problèmes" mais plutôt de reconnaître que leur intégration dans l'enseignement soulève des questions de première importance. Cette étude s'attache aux inégalités, aux désavantages, aux injustices que ces technologies suscitent dans les universités des pays du sud. Pour Apple (2010, p.97), le rôle de tout chercheur travaillant dans le domaine de l'éducation devrait être d'agir en tant que : « secrétaires critiques [...] des voix et des luttes de ceux qui au quotidien sont confrontés aux réalités de la vie dans les sociétés marquées par de profondes inégalités ». Il s'agit pour nous de mettre en évidence comment les "bénéfices" supposés que les technologies proposent sont vécues par différents groupes sociaux. La Côte d'Ivoire malgré le faible taux de pénétration des technologies a pris conscience de l'urgence à utiliser ces outils pour le développement dans l'organisation et le fonctionnement de la société.

Selon Albero (2011), si les progrès à base technologiques jugés innovants ne sont pas soutenus, ceux-ci sont attribués de manière ponctuelle et ne peuvent par conséquent que très difficilement débouchés sur des changements structurels profonds. Différents chercheurs (Baron et Bruillard, 1996, Jacquinet et Fichez, 2008) ont contribué, selon des approches diverses, à mettre en évidence un scénario récurrent selon lequel lorsqu'un nouvel objet technique apparaît dans le paysage social, son introduction en formation vise à mettre en valeur la capacité d'adaptation et de modernisation des établissements. En cela, des auteurs tels Wolton (1999), Sfez (2002) plaident pour une analyse profonde qui conduirait à s'abstenir d'adopter l'objet technique sans le comprendre, et sans avoir pris le temps de voir ce qu'il était possible d'assimiler de façon intelligente. Wolton (1999) considère que pour éviter la logique réductrice de la modernisation, il faut organiser une cohabitation entre les systèmes de communication, c'est-à-dire faire coexister diverses façons de communiquer, de la plus archaïque à la plus moderne.

Les différences de cultures et de pratiques sociales doivent donc conduire à une certaine prudence dans l'édification de la société de l'information qui, pour Balima (2004, p.206), devrait être plurielle, de manière à respecter la diversité des situations, des cultures et des peuples en présence. Et comme l'expliquent Bunz, Kaiser et Thiele (2012), toute critique des technologies doit se proposer de s'attacher aux enjeux en question, de les manœuvrer et de les négocier dans la perspective d'un avenir "différent", plutôt que de tenter de séparer [...] de distinguer [...] de distancer en termes de prise de position sur leurs défaillances actuelles. L'identification de contradiction ouvre sur des alternatives susceptibles de "nous rapprocher" un peu plus de la finalité ultime d'un changement social émancipateur, car il ne fait aucun doute que les technologies « méritent toute notre attention et notre appréciation » (Watson, 2019).

Conclusion

Bien que plusieurs études aient démontré que les apprenants sont sujets aux inégalités numériques (Eynon, 2008) ; rares sont les études qui ont cherché à savoir si l'intégration des technologies dans l'enseignement permet de compenser les inégalités numériques. La présente étude sur les représentations sociales a essentiellement consisté à analyser les disparités d'accès et d'usage ainsi que les présuppositions liées à l'idéologie et l'hégémonie de l'université. Ces disparités s'étendent sur le plan de l'accessibilité des usages, des compétences, de la connexion internet et des intérêts greffant ainsi la capacité des étudiants à tirer pleinement profit des technologies. Ces constats empiriques ont permis de théoriser plus finement les inégalités numériques en capturant davantage leur complexité et leur imbrication étroite dans les inégalités sociales plus larges. Les inégalités numériques sont le fait de facteurs individuels et sociaux dont ceux de nature socioéconomique. Ces ressources influent à leur tour les dimensions constitutives des inégalités numériques : l'accès, la motivation, les usages numériques et les compétences des étudiants entraînant des risques d'exclusion, d'échec, de désaffiliation du système universitaire, facteurs de déception, du rejet de la pédagogie numérique. La nécessité de relever les défis sur les insuffisances infrastructurelles et structurelles s'impose pour une adhésion des étudiants. La stratégie du plaidoyer politique n'est qu'une contribution pour répondre au souci de garantir la qualité scientifique de l'enseignement par la pédagogie numérique dans le contexte ivoirien.

REFERENCES

- Albero, B. (2011), *Le couplage entre pédagogie et technologie à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche*, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 8 (1-2), 11-12
- Albero, B. (dir.). (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris, France : Hermès Science/Lavoisier
- Albero, B., Linard, M., & Robin, J-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris: L'Harmattan
- Antonio, R. J. (1981). *Immanent critique as the core of critical theory: its origins and developments in Hegel, Marx and contemporary thought*. The British Journal of Sociology, 32(3), 330-345. <http://dx.doi.org/10.2307/589281>
- Apple, M. W. (2010). *Len Barton, critical education and the problem of 'decentred unities'*. International Studies in Sociology of Education, 20 (2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2010.503057>
- Balima, S. Th., (2004). *Une ou des sociétés de l'information ?*, Revue Hermès, n°40, Francophonie et mondialisation, Paris, CNRS éditions, pp.205-209
- Béchar, J-P. & Bédard, D. (2009). *Comprendre le monde des étudiants ; Innover dans l'enseignement supérieur*. Dans D. Bédard et J-P. Béchar, Innover dans l'enseignement supérieur (63-76). Paris : PUF
- Bunz, M., Kaiser, B. M. et Thiele, K. (2012). *What is critique in the 21st century?* Terra Critica. Repéré à https://www.academia.edu/7052525/What_is_Critique_in_the_21st_century_A_conversation_about_Terra_Critica_the_Interdisciplinary_Network_for_Critical_Humanities
- Coulibaly, B. (2019). *Approche socio-culturelle de l'appropriation des dispositifs techno-pédagogies en contexte universitaire*. Paris: L'Harmattan.
- Cuban, L. (1988). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York, NY : TeachersCollege
- De Ketele, J-M. (2010). *La pédagogie universitaire un courant en plein développement*. Revue française de pédagogie, 172, (5-13).
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris : Larousse
- Maio, G.R. & Olson, J.M. (*themes and potential approaches to attitude function: The function-structure model of attitudes*. In G.R. Maio & J.M. Olson (Eds.), *Why we evaluate: Function-structure model of attitudes* (pp. 249-269). Mahwah, N.J: Erlbaum.2000). *Emergent*
- Noble, D. F. (1999). *Digital diploma mills*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Roszak, T. (1986). *The cult of information: The folklore of the computer and the true art of thinking*. New York, NY: Pantheon.
- Salès-Wuillemin, E. (2011). Contrat de communication et représentations sociales, in : Castel, Ph., Salès-Wuillemin, E. Lacassagne, M.F., (Eds.). *Psychologie sociale et communication : de la conception aux applications* (pp. 87-106), Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Selwyn, N. (2010). *Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology*. Journal of Computer Assisted Learning, 26(1), 65-73. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Sfez, L., (2002). *Technique et idéologie, un enjeu de pouvoir*, 1^{ère} édition, Ed. Seuil
- UNESCO. (2004). *Integrating ICTs into education: Lessons learned*. Bangkok, Thailand: Author.
- Watson, S. M. (2016, 29 juin). *How Virginia Heffernan is reinventing tech criticism*. Columbia JournalismReview. Repéré à http://www.cjr.org/tow_center/tech_criticism_virginia_heffernan.php
- Wolton, D. (1999). *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris, Ed. Flammarion
