

Chapitre I



L'ère de l'accès : démocratiser l'enseignement supérieur en ligne en Afrique

1.1. Introduction

L'Afrique subsaharienne fait face à une explosion de sa population jeune en âge d'être scolarisée : plus de 60 % de la population africaine a moins de 25 ans. En République démocratique du Congo (RDC), l'âge médian n'est que de 17 ans [22]. Cette pression démographique sans précédent se heurte à la capacité limitée des universités. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur n'est que de 9,4 % en Afrique subsaharienne (contre 38 % en moyenne mondiale) [1]. En RDC, il plafonne à seulement 7 % [20], signe d'un accès extrêmement restreint aux études supérieures formelles. Les infrastructures universitaires

traditionnelles (amphithéâtres, campus) peinent à absorber le flux croissant de nouveaux bacheliers chaque année. À titre d'exemple révélateur, plusieurs universités en RDC ne disposent pas de leurs propres infrastructures et, lorsque des bâtiments existent, le surpeuplement est tel que certains étudiants sont contraints de suivre les cours depuis les fenêtres ou à l'extérieur des salles [23].

Face à ce goulet d'étranglement, l'enseignement en ligne a émergé, au tournant des années 2000, comme une voie prometteuse pour démocratiser l'accès au savoir universitaire en Afrique. L'ère dite de « l'accès » visait à résorber la rareté : grâce à Internet et aux ressources éducatives numériques, il devenait possible de toucher des milliers d'apprenants au-delà des capacités physiques des campus [24]. Des initiatives pionnières ont ainsi vu le jour, telles que l'Université virtuelle africaine (lancée en 1997 avec l'appui de la Banque mondiale) ou l'essor des premiers cours en ligne ouverts à tous (MOOC) au début des années 2010, portés par des plateformes internationales [6,7]. Cet élan reposait sur une promesse centrale : lever les contraintes

géographiques et infrastructurelles afin d'offrir un enseignement supérieur à grande échelle, potentiellement accessible à tout étudiant disposant d'une connexion Internet.

1.2. Problématique de la démocratisation de l'enseignement supérieur en Afrique

La promesse de l'« ère de l'accès » revêt une pertinence particulière en Afrique, et plus spécifiquement en République démocratique du Congo (RDC), où l'enseignement universitaire conventionnel demeure entravé par de profonds obstacles structurels. D'une part, l'offre éducative y est quantitativement insuffisante : de nombreux pays africains disposent d'un nombre limité d'universités publiques, le plus souvent concentrées dans les grandes agglomérations. Les jeunes issus des zones rurales ou enclavées se trouvent ainsi fréquemment exclus de l'enseignement supérieur faute d'établissements de proximité. En RDC, la majorité des institutions d'enseignement supérieur est localisée à Kinshasa ou dans

quelques centres urbains, laissant de vastes portions du territoire sans accès local à l'université.

D'autre part, les contraintes financières constituent un frein majeur. La massification de l'enseignement secondaire a généré une demande accrue pour le supérieur, mais de nombreuses familles ne disposent pas des ressources nécessaires pour financer des études longues, en particulier lorsqu'elles impliquent une migration vers les centres urbains et des frais de logement. Les dispositifs de bourses publiques restent limités, et l'endettement étudiant, largement pratiqué dans les pays développés, demeure peu répandu. Ainsi, même lorsqu'un étudiant est académiquement admissible à l'université, il peut être contraint de renoncer à ses études faute de moyens financiers.

Face à ces contraintes, l'apprentissage en ligne apparaît comme une solution potentielle pour dépasser les barrières géographiques et économiques. Il offre la possibilité d'abolir la distance : un étudiant de Goma ou de Lubumbashi

pourrait, en théorie, suivre les cours d'une université située à Kinshasa ou à l'étranger sans quitter sa région. Les formations en ligne, généralement moins coûteuses que l'enseignement présentiel — en raison de l'absence de frais de transport et de logement —, sont susceptibles d'abaisser significativement le coût d'accès à l'enseignement supérieur. En outre, l'offre de programmes numériques peut être étendue à un nombre beaucoup plus important d'apprenants sans nécessiter la construction de nouveaux campus, particulièrement onéreux. Un cours magistral en ligne peut ainsi accueillir simultanément des centaines, voire des milliers d'étudiants, là où un amphithéâtre physique demeure limité par des contraintes matérielles.

Cette perspective de démocratisation de l'accès par le numérique s'inscrit dans les objectifs de développement humain promus par les bailleurs de fonds internationaux. La Banque mondiale, à travers son indice de capital humain, souligne l'enjeu crucial de l'élévation du niveau d'éducation pour renforcer la productivité future : un enfant né aujourd'hui en RDC n'atteindrait que 37 % de son potentiel

productif en l'absence d'une éducation et d'une santé complètes [20]. L'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur apparaît dès lors comme une condition essentielle à la formation de la main-d'œuvre qualifiée dont le continent a besoin. Dans cette logique, l'Union africaine a inscrit, dans son Agenda 2063, le projet d'« Université panafricaine virtuelle » (PAVEU) parmi ses initiatives phares visant à multiplier l'accès à l'éducation tertiaire grâce aux technologies de l'information et de la communication [25]. Par ailleurs, des acteurs tels que l'UNESCO et l'Agence française de développement (AFD) soutiennent activement la production de ressources éducatives libres et numériques afin d'élargir l'accès au savoir à moindre coût.

La problématique centrale qui se pose dans le contexte africain peut dès lors être formulée ainsi : dans quelle mesure le numérique peut-il compenser le déficit structurel d'accès à l'université tout en garantissant la qualité des apprentissages et en favorisant l'inclusion des populations traditionnellement marginalisées — notamment les populations rurales, les femmes et les milieux

socioéconomiquement défavorisés ? L'ère de l'accès a fait naître l'espoir d'une massification plus équitable de l'enseignement supérieur, espoir qu'il convient désormais d'examiner de manière critique à l'aune des réalités africaines.

1.3. Que disent les données et rapports sur la démocratisation de l'enseignement supérieur en Afrique ?

Plusieurs indicateurs et études dressent un bilan contrasté de cette première phase de l'apprentissage en ligne en Afrique. Sur le plan de l'accès quantitatif, certains progrès sont néanmoins observables. Le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne est ainsi passé d'environ 2,7 millions en 1991 à 9,3 millions en 2006 [26], traduisant une expansion globale de l'éducation tertiaire. Cette croissance coïncide partiellement avec l'émergence et la diffusion de dispositifs d'enseignement à distance et en ligne [6,7]. En 2020, la Banque mondiale estimait à environ 9 millions le nombre d'étudiants inscrits dans le supérieur en Afrique subsaharienne, soit près de 4 %

des effectifs mondiaux [1]. Si cette proportion demeure faible au regard du poids démographique de la région — environ 17 % de la population mondiale —, elle témoigne toutefois d'une progression relative.

La pandémie de COVID-19 a joué un rôle de révélateur et d'accélérateur du recours au numérique éducatif [27]. Face aux confinements et à la fermeture des établissements, l'ensemble des pays africains a tenté de déployer des dispositifs d'apprentissage à distance — via la radio, la télévision ou Internet — afin d'assurer une continuité pédagogique [28]. Le télé-enseignement est ainsi passé du statut de solution marginale à celui de nécessité incontournable. Selon l'UNESCO, au pic de la crise sanitaire, l'enseignement à distance (y compris en ligne) avait le potentiel de toucher plus d'un milliard d'élèves et d'étudiants dans le monde, contribuant à éviter un effondrement total des systèmes éducatifs [28].

En Afrique, plusieurs initiatives nationales ou institutionnelles ont illustré cette capacité d'adaptation.

L'Université du Ghana, par exemple, a pu déployer dès avril 2020 un enseignement en ligne à grande échelle via la plateforme Sakai Learning Management System [1], démontrant qu'une institution africaine disposant de ressources adéquates pouvait opérer un basculement rapide vers le numérique. De même, au Nigeria, le centre d'enseignement à distance de l'université Ahmadu Bello a intensifié ses activités, tandis qu'au Kenya, la Digital School de l'Université Kenyatta a servi de modèle d'apprentissage virtuel [1]. Ces expériences montrent que certaines universités africaines relativement bien dotées ont su tirer parti des outils numériques pour maintenir leurs enseignements et limiter les interruptions de parcours académique pour une partie des étudiants durant la pandémie.

Les rapports des bailleurs de fonds soulignent toutefois le caractère ponctuel et inégal de ces réussites. Le diagnostic numérique du continent met en évidence de fortes disparités structurelles. En 2023, seuls 36,7 % des habitants d'Afrique subsaharienne utilisaient Internet, contre environ 67 % à

l'échelle mondiale [29]. En République démocratique du Congo, le taux de pénétration d'Internet n'atteignait que 17,6 % de la population en 2022 [22], ce qui signifie que plus de quatre Congolais sur cinq restaient hors ligne. Un tel déficit de connectivité compromet directement l'égalité d'accès à l'enseignement en ligne : sans connexion fiable ni accès régulier à l'électricité, la participation à un cours virtuel demeure extrêmement difficile [30,31]. Les zones rurales cumulent particulièrement ces désavantages, en raison à la fois de la faiblesse des infrastructures et du coût élevé des données mobiles, accentuant le fossé numérique entre populations urbaines connectées et rurales marginalisées [1].

Par ailleurs, l'adoption effective de l'e-learning par les étudiants s'est révélée plus lente qu'anticipé, en grande partie du fait d'un déficit de compétences numériques de base. Selon l'UNESCO, si plus de 90 % des jeunes en Afrique subsaharienne possèdent un téléphone portable, moins de 30 % l'utilisent à des fins éducatives. Le potentiel technologique disponible est ainsi largement sous-exploité, notamment en raison d'un manque de formation des apprenants et des

enseignants. De nombreux enseignants du supérieur n'avaient reçu aucune préparation spécifique aux pédagogies numériques avant la pandémie et ont dû improviser des dispositifs d'enseignement en ligne, avec des résultats très hétérogènes en termes de qualité et d'efficacité.

Les données issues des grandes plateformes internationales de formation en ligne confirment également le retard relatif du continent. Une étude du MIT portant sur 3,5 millions d'apprenants inscrits à des MOOCs a montré que l'Afrique subsaharienne constituait la région la moins représentée, avec environ 2,6 % seulement des participants [14]. De même, les statistiques publiées par Coursera indiquent que les inscriptions en provenance du continent africain demeurent marginales par rapport à celles enregistrées en Asie, en Europe ou en Amérique du Nord.

En définitive, les données disponibles dressent un tableau nuancé. L'ère de l'accès numérique a ouvert des perspectives réelles et permis à des dizaines de milliers d'Africains d'accéder à des formations tertiaires à distance, en

particulier des adultes déjà insérés professionnellement cherchant à renforcer leurs compétences. Toutefois, son impact systémique reste limité par des contraintes structurelles persistantes : insuffisance des infrastructures numériques et énergétiques, faiblesse des compétences numériques, et coût élevé des équipements et de la connectivité. Les rapports des bailleurs convergent sur un point central : sans investissements massifs et coordonnés dans l'accès à Internet, l'équipement des étudiants et la formation des enseignants, la promesse d'une démocratisation large et équitable de l'enseignement supérieur par le numérique restera largement inachevée [28,29].

1.4. Limites actuelles des approches d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur

Malgré ses promesses initiales, l'ère de l'accès a rapidement révélé des limites structurelles et conceptuelles dans le contexte africain, appelant une relecture critique. Le premier enseignement majeur est que l'accès, en tant que tel, ne

garantit ni la réussite académique ni l'apprentissage effectif. Offrir la possibilité de se connecter à un cours ne signifie pas que l'étudiant dispose des conditions nécessaires pour en tirer pleinement profit. Les taux d'abandon élevés observés dans les formations en ligne massives en témoignent : à l'échelle mondiale, seuls 5 à 15 % des inscrits à un MOOC achèvent effectivement leur parcours [32]. En Afrique, ces taux sont probablement encore plus faibles, en raison de barrières linguistiques — nombre de contenus étant proposés en anglais, langue qui n'est pas maîtrisée par tous, notamment en Afrique francophone — et du manque d'encadrement pédagogique [12]. Un étudiant isolé, privé de tutorat, de suivi personnalisé ou de communauté d'apprentissage, peine à maintenir sa motivation et à surmonter les difficultés. Ainsi, la démocratisation quantitative permise par le numérique a souvent été accompagnée de taux d'échec élevés lorsque aucun dispositif d'accompagnement structuré n'était prévu [6].

Deuxièmement, l'équité d'accès promise par l'enseignement en ligne ne s'est pas matérialisée de manière uniforme. Les

bénéficiaires principaux des opportunités numériques ont majoritairement été les populations déjà favorisées — urbaines, issues de milieux socio-économiques plus aisés et anglophones [33]. À l'inverse, les publics vulnérables, et en particulier les jeunes femmes en milieu rural, ont fréquemment cumulé les désavantages : accès limité à Internet, contraintes de temps liées aux responsabilités domestiques, normes sociales restreignant l'usage des technologies par les femmes, etc. Un rapport du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) souligne que les femmes représentent environ 35 % des jeunes africains ni en emploi, ni en éducation, ni en formation (NEET), contre 20 % pour les hommes [34], illustrant des barrières structurelles persistantes. Dans ce contexte, l'enseignement en ligne risque de reproduire, voire d'amplifier, les inégalités existantes s'il n'est pas accompagné de mesures correctives ciblées, telles que la mise en place de centres communautaires d'accès aux ressources (comme les Centres de Ressources Éducatives de la Sous-Division – CRESD – en RDC) ou l'octroi de bourses spécifiques pour la connectivité des étudiantes.

Troisièmement, la question de la qualité des apprentissages s'est imposée comme un enjeu central. Durant la pandémie de COVID-19, de nombreux dispositifs d'enseignement à distance mis en œuvre en Afrique ont reposé sur des solutions improvisées — WhatsApp, e-mails, radio ou télévision — faute de plateformes institutionnelles robustes [27,35]. Or, un enseignement supérieur de qualité ne saurait se réduire à la transmission de supports de cours. Il requiert des interactions pédagogiques, des contenus conçus pour le numérique, des mécanismes d'évaluation rigoureux et un accompagnement continu. En 2020, la majorité des universités africaines ne disposaient ni de systèmes de gestion de l'apprentissage pleinement opérationnels ni de ressources pédagogiques numériques prêtes à l'emploi [1]. Cette transition contrainte vers le distanciel s'est parfois traduite par un appauvrissement pédagogique plutôt que par une innovation. Comme le souligne l'UNESCO, la technologie éducative peut constituer une solution de secours pour assurer la continuité, mais elle risque également "d'exclure davantage de personnes qu'elle n'en

inclus” si les inégalités d’accès et de compétences ne sont pas résolues [28].

Enfin, un écueil fondamental de l’ère de l’accès a été l’hypothèse implicite selon laquelle la simple mise en ligne des cours suffirait à transformer l’enseignement supérieur. Or, la numérisation d’un modèle pédagogique inadapté n’en améliore pas la pertinence. De nombreux cursus universitaires africains demeurent largement théoriques, centrés sur la mémorisation et faiblement connectés aux compétences pratiques attendues par le marché du travail. Leur diffusion en ligne ne corrige pas ces faiblesses structurelles ; elle peut au contraire donner l’illusion du progrès tout en perpétuant un enseignement déconnecté des réalités économiques. La “crise des apprentissages” mise en évidence par la Banque mondiale — selon laquelle la scolarisation ne se confond pas avec l’apprentissage effectif [36] — trouve ainsi un écho direct dans l’enseignement supérieur. En Afrique, une proportion significative de diplômés sort du système avec des compétences insuffisantes ou inadéquates, comme l’illustrent les taux élevés de

chômage et de sous-emploi des diplômés : plus de la moitié des jeunes diplômés africains n'accèdent pas à un emploi correspondant à leur niveau de qualification [1]. Dans ce contexte, l'enseignement en ligne centré sur l'accès n'a pas nécessairement réduit l'inadéquation entre formation et emploi ; il a parfois contribué à la renforcer lorsque les étudiants ont suivi des contenus standardisés, peu contextualisés, sans lien avec les besoins locaux.

En définitive, la lecture critique de l'ère de l'accès en Afrique montre que l'ouverture de l'accès constitue une condition nécessaire mais largement insuffisante. Le numérique a permis de commencer à répondre à la rareté des places universitaires et aux barrières géographiques, mais sans accompagnement pédagogique, sans exigence de qualité et sans alignement avec les besoins du monde professionnel, cette massification peut produire des effets limités, voire contre-productifs. Elle peut conduire à des situations où les étudiants accumulent des certificats ou des diplômes en ligne sans amélioration tangible de leurs perspectives professionnelles. Ce constat appelle à un changement de

focale : dépasser la logique de l'accès pour s'interroger sur les résultats concrets de l'apprentissage. C'est de cette réflexion qu'est née la phase suivante de l'enseignement supérieur en ligne, dite « de l'abondance », qui cherche à répondre non plus seulement à la question du combien, mais à celle du quoi et du pour quoi former.

1.5. Pourquoi un changement de paradigme est-il nécessaire ?

Au regard des limites identifiées, un changement de paradigme s'impose dans l'approche de l'enseignement supérieur en ligne en Afrique. L'ère de l'accès a été nécessaire pour poser les bases — infrastructures, politiques d'ouverture numérique, sensibilisation des acteurs à l'apprentissage en ligne. Toutefois, rester focalisé uniquement sur l'accès quantitatif est désormais insuffisant et peut même s'avérer contre-productif. Ouvrir les vannes sans garantir la qualité et la pertinence des apprentissages risque de produire une génération de diplômés en ligne dépourvus de compétences exploitables, une « génération désillusionnée » face à des promesses non tenues de mobilité

sociale par le diplôme. Une telle situation pourrait accentuer le chômage des jeunes qualifiés et la frustration socio-économique.

Stratégiquement, les décideurs africains prennent conscience que l'enseignement supérieur doit être non seulement accessible, mais surtout pertinent. La Banque africaine de développement (BAD) souligne que la croissance inclusive dépend de la création d'emplois décents pour la jeunesse, ce qui implique des compétences adaptées. Chaque année, 10 à 12 millions de jeunes Africains rejoignent le marché du travail pour seulement 3 millions d'emplois formels créés [34]. Il est donc crucial de repenser la formation pour permettre aux 7 à 9 millions restants de s'insérer dans l'économie informelle de manière productive, de créer leur propre activité ou d'exporter leurs talents. Cela suppose un virage vers des compétences pratiques, l'entrepreneuriat et l'innovation — dimensions insuffisamment couvertes par l'approche traditionnelle centrée sur les diplômes.

Le changement de paradigme consiste à passer d'une logique de « combler le déficit d'accès » à une logique de « combler le déficit de compétences ». Concrètement, les universités — physiques ou virtuelles — doivent se concentrer sur ce que les étudiants apprennent réellement et sur les savoir-faire qu'ils acquièrent en fin de cursus, plutôt que sur la simple délivrance de cours en nombre. Cette orientation s'aligne sur les tendances internationales de l'apprentissage centré sur les compétences. Comme l'ont observé plusieurs experts, les deux premières phases de l'apprentissage numérique — accès et abondance — ont généré un décalage : de nombreux apprenants accumulent des cours sans acquérir de savoir-faire exploitable. L'approche « Skills-First » vise à corriger cette distorsion en mettant l'accent sur l'acquisition et la validation de compétences à impact concret, plutôt que sur la consommation de contenus.

Un tel virage stratégique se justifie également par la nécessité d'adapter l'enseignement au contexte local. L'ère de l'accès a souvent reposé sur des contenus génériques produits hors du continent : selon l'UNESCO, 90 % des ressources éducatives

libres disponibles en ligne proviennent d'Europe ou d'Amérique du Nord et 92 % sont en anglais [28]. Cela crée un décalage culturel et linguistique qui limite l'impact des formations sur l'environnement immédiat des étudiants africains. Le nouveau paradigme implique donc de « africaniser » les contenus et compétences : former des ingénieurs capables de résoudre des problématiques locales, des médecins sensibilisés aux maladies tropicales via des simulateurs en ligne, ou des enseignants aptes à dispenser un enseignement bilingue adapté aux réalités linguistiques du continent.

Enfin, cette transition s'accompagne d'une redéfinition du rôle de l'université. Elle n'est plus seulement un lieu de délivrance de diplômes, mais un moteur de développement socio-économique. Les bailleurs et organisations internationales — PNUD, UNESCO — encouragent les universités africaines à contribuer à la réalisation des Objectifs de développement durable (ODD), notamment l'ODD4 (éducation de qualité) et l'ODD8 (travail décent et croissance économique). Cela implique que l'université

interagisse davantage avec le monde du travail et les communautés, et qu'elle adopte des pédagogies innovantes : apprentissage par projet, services communautaires, incubateurs intégrés aux campus. Le numérique peut jouer un rôle central dans cette ouverture orientée vers l'impact : plateformes de stages en ligne, mentorat à distance par des professionnels, cours co-construits avec l'industrie, autant de leviers à exploiter pour renforcer l'efficacité de la formation.

En conclusion, l'ère de l'accès, nécessaire mais insuffisante, doit évoluer vers un modèle plus holistique. L'accès doit être accompagné non seulement d'une abondance de contenus — objet de l'ère suivante — mais surtout d'une attention accrue aux résultats concrets de l'apprentissage : employabilité, esprit critique, créativité. Ce passage d'une logique de volume à une logique de valeur représente le prochain défi des systèmes d'enseignement supérieur africains. Dans le chapitre suivant, nous analyserons l'ère de l'abondance, en évaluant le foisonnement de contenus éducatifs en ligne et ses implications pour le continent.

1.6. Rôle des universités africaines innovantes

Bien que ce livre ne cherche pas à promouvoir une institution particulière, il convient de souligner, en arrière-plan, le rôle crucial que peuvent jouer les universités africaines innovantes dans cette transition. Celles qui réussiront à transformer l'élargissement de l'accès en véritable amélioration des compétences deviendront des piliers du changement. Concrètement, une université africaine tournée vers l'avenir devra : investir dans des plateformes en ligne robustes et inclusives, développer des contenus contextualisés tenant compte des réalités locales, former ses enseignants aux pédagogies numériques interactives, et établir des partenariats avec les employeurs et les communautés pour ancrer les apprentissages dans le réel.

On entrevoit déjà ce profil de nouvelle université sur le continent. Certaines institutions privées et publiques modularisent leurs cursus pour permettre aux étudiants de suivre une partie des cours en présentiel et une autre en ligne, maximisant ainsi la flexibilité. D'autres intègrent des certifications professionnelles au sein des programmes

académiques, de sorte qu'un diplômé sorte non seulement avec un diplôme, mais également avec des attestations de compétences techniques spécifiques reconnues par l'industrie (certifications en gestion de projet, par exemple). L'Université Bernadette Muleka (UBM) illustre ce modèle : elle utilise le numérique non comme une fin en soi, mais comme un levier pour remplir sa mission essentielle — former un capital humain capable de transformer le pays.

Le leadership intellectuel africain en éducation souligne aussi l'importance pour ces universités de devenir de véritables hubs de collaboration. Une institution innovante ne travaille pas en silo : elle échange avec d'autres établissements, y compris via des consortiums en ligne et des ressources éducatives libres partagées, capte les financements des bailleurs pour des projets pilotes, et documente ses réussites afin d'inspirer les politiques publiques.

Le rôle des universités africaines innovantes est déterminant pour assurer que le passage de l'ère de l'accès à la nouvelle

ère centrée sur les compétences soit effectif. Sans établissements moteurs pour expérimenter de nouvelles approches, le changement restera théorique. En revanche, des universités-pilotes capables de démontrer que massification, qualité et pertinence peuvent coexister permettront au secteur de se transformer de manière durable et accélérée.

1.7. Conclusion

L'ère de l'accès a marqué le début d'une transformation de l'enseignement supérieur africain en ouvrant des portes jusque-là fermées. Cependant, l'expérience des dernières années en RDC et dans la région montre que l'accès universel reste un horizon lointain, et que le chemin demeure semé d'embûches. La connectivité insuffisante, les inégalités socio-économiques et le maintien de paradigmes éducatifs anciens ont limité l'impact de cette première révolution numérique éducative. Pour que l'enseignement supérieur en ligne tienne réellement ses promesses, il doit évoluer vers une offre surabondante de contenus de qualité, orientée vers les compétences.

Cette évolution est déjà amorcée, guidée par la leçon majeure de l'ère de l'accès : « plus de cours en ligne » ne signifie pas « meilleure éducation » sans un réexamen profond de ce qu'on enseigne et de la finalité des apprentissages. En Afrique, où les besoins en capital humain qualifié sont immenses, ce réexamen est non seulement nécessaire, mais urgent. La prochaine étape consiste donc à entrer dans l'ère de l'abondance, caractérisée par une explosion des contenus éducatifs en ligne. Comment l'Afrique navigue-t-elle dans ce déluge de ressources ? Quels en sont les avantages et les écueils spécifiques pour les étudiants et les universités du continent ? C'est ce que nous explorerons dans le deuxième chapitre, afin de poursuivre notre réflexion vers un modèle d'enseignement supérieur en ligne véritablement transformateur pour l'Afrique.