

ISSN-P : 2312-7031
ISSN-L : 3078-8234

FACULTE DES SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ

ANYASÃ



Revue des Lettres et Sciences Humaines

Laboratoire de Recherche sur la Dynamique des Milieux et des Sociétés

Université de Lomé

Numéro 19
Décembre 2025

ANYASÃ

Revue des Lettres et Sciences Humaines

Université de Lomé

ISSN-P : 2312-7031 ; ISSN-L : 3078-8234

URL de la revue : <https://www.revue-anyasa.org>

Bases de référencement



ADMINISTRATION ET REDACTION DE ANYASÁ

Revue des Lettres et Sciences Humaines
Laboratoire de Recherches sur la Dynamique des Milieux et des Sociétés
Université de Lomé

Directeur administratif de la rédaction : Professeur Messan VIMENYO

Comité scientifique et de lecture

Professeur Yaovi AKAKPO (Université de Lomé)
Professeur Mahamadé SAVADOGO (Université de Ouagadougou)
Professeur Augustin K. DIBI (Université Félix Houphouët-Boigny)
Professeur Lazare POAME (Université Alassane Ouattara)
Professeur Marc Louis ROPIVIA (Université Omar Bongo)
Professeur Charles Zakarie BOAWO (Université Marien Ngouabi)
Professeur Issa Djarangar DJITA (Université de Moundou)
Professeur Azoumana OUATTARA (Université Alassane Ouattara)
Professeur Paul ANOH (Université Félix Houphouët-Boigny)
Professeur Delali Komivi AVEGNON (ENS d'Atakpamé)
Professeur Komi N'KERE (Université de Lomé)
Professeur Benjamin ALLAGBE (Université d'Abomey Calavi)
Monsieur Ludovic Baïsserné PALOU, Maître de Conférences (Université de Pala)
Monsieur Pessièzoum ADJOUSI, Maître de Conférences (Université de Lomé)
Monsieur Iléri DANDONOUGBO, Maître de Conférences (Université de Lomé)
Monsieur Nayondjoa KONLANI, Maître de Conférences (Université de Lomé)
Madame Koko Zébéto HOUEDAKOR, Maître de Conférences (Université de Lomé)
Monsieur Koffi KPOTCHOU, Maître de Conférences (Université de Lomé)
Monsieur Kodzo KPOFFON, Maître de Conférences (Université de Lomé)
Monsieur Eyanah ATCHOLE, Maître de Conférences (ENS d'Atakpamé)

Secrétaire de rédaction : Koku-Azonko FIAGAN (MC), Tel : +228 99762908, E-mail : azonkokoku@gmail.com

Contact :

BP. 1515, Lomé

Tél. : +228 90833419 / 90192589

E-mail : revue.anyasa@gmail.com ou anyasa@revue-anyasa.org

<p>A ces membres du comité scientifique, s'ajoutent d'autres personnes ressources consultées occasionnellement en fonction des articles à évaluer</p>

Éditorial

Le mot **Anyasa** prononcé Anyásã, à ne pas confondre avec ah̄hlō, désigne en éwé « intelligence » ou « connaissance ». Dans les textes bibliques, anyásã est mis en rapport synonymique avec núnya « savoir ». Pour le caractère scientifique des travaux et la dimension universelle des recherches, le vocable a été retenu pour nommer cette Revue des Lettres et Sciences humaines que le *Laboratoire de Recherche sur la Dynamique des Milieux et des Sociétés (LARDYMES)* se propose de faire paraître deux numéros par an. La naissance de cette revue scientifique s'explique par le besoin pressant de pallier le déficit de structure de publication spécialisés en Lettres et Sciences humaines dans les universités francophones de l'Afrique. C'est précisément pour parvenir à cette vision holistique de la recherche (et non seulement de ses résultats, dont les plus évidents sont les publications, mais aussi de son contexte), que nous éditons depuis 2014 la revue Anyasa afin que chaque chercheur en sciences sociales trouve désormais un espace pour diffuser les résultats de ses travaux de recherche et puisse se faire évaluer pour son inscription sur les différentes listes d'aptitudes des grades académiques de son université.

Charte d'éthique

Pour veiller à l'intégrité des travaux et de la diffusion des recherches scientifiques, la revue Anyasa applique les règles éthiques de la présente charte. Nous encourageons les membres du comité scientifique et de lecture, les contributeurs et les évaluateurs à les respecter.

Engagements de la revue

Le comité de rédaction a pour priorité l'amélioration de la revue anyasa, ainsi que la publication et la diffusion en ligne d'un contenu scientifique concis, exigeant et éthique.

Rôles des évaluateurs

Les évaluateurs sont sélectionnés pour leur expertise scientifique. Ils sont chargés d'évaluer les manuscrits sur leur seul contenu, sans distinction de race, de sexe, de convictions religieuses, de nationalité, d'affiliation universitaire. Les avis rendus par les évaluateurs doivent être objectifs. Les évaluateurs sont tenus de signaler tous les articles ayant un rapport de similitude avec l'article soumis à la revue.

Publication

Les auteurs autorisent la diffusion de leur article au format papier et numérique sur le site web de la revue. Les auteurs garantissent à l'éditeur de l'originalité de leur contribution et lui assurent la jouissance entière et libre des droits ainsi cédés. Si leur article est co-signé par plusieurs auteurs, l'auteur principal doit être assuré de l'accord des co-auteurs au regard de la cession de droits. Les auteurs s'engagent également à avoir pris soin d'éviter tout plagiat.

AVIS AUX AUTEURS

1. Note aux contributeurs

« ANYASA » revue des lettres et sciences humaines, publie des articles originaux, rédigés en français, non publiés auparavant et non soumis pour publication dans une autre revue. Les normes qui suivent sont conformes à celles adoptées par le Comité Technique Spécialisé (CTS) de Lettres et sciences humaines/CAMES (cf. dispositions de la 38e session des consultations des CCI, tenue à Bamako du 11 au 20 juillet 2016). Les contributeurs doivent s'y conformer.

1.1. Les manuscrits

Un projet de texte soumis à évaluation, doit comporter un titre (Times New Romans, taille 12, Lettres capitales, Gras), la signature (Prénom(s) et NOM (s) de l'auteur ou des auteurs, l'institution d'attache), l'adresse électronique de (des) auteur(s), le résumé en français (250 mots), les mots-clés (cinq), le résumé en anglais (du même volume), les keywords (même nombre que les mots-clés). Le résumé doit synthétiser la problématique, la méthodologie et les principaux résultats.

Le manuscrit doit respecter la structuration habituelle du texte scientifique : Introduction (Problématique, Hypothèse compris) ; Approche méthodologie ; Résultats ; Analyse des Résultats ; Discussion ; Conclusion ; Références bibliographiques (s'il s'agit d'une recherche expérimentale ou empirique).

Les notes infrapaginales, numérotées en chiffres arabes, sont rédigées en taille 10 (Times New Roman). Réduire au maximum le nombre de notes infrapaginales. Ecrire les noms scientifiques et les mots empruntés à d'autres langues que celle de l'article en italique (*Adansonia digitata*).

Le volume du projet d'article (texte à rédiger dans le logiciel word, Times New Romans, taille 12, interligne 1.5) doit être de 30 000 à 40 000 caractères (espaces compris).

Les titres des sections du texte doivent être numérotés de la façon suivante :

1. Premier niveau, premier titre (Times 12 gras)

1.1. Deuxième niveau (Times 12 gras italique)

1.2.1. Troisième niveau (Times 11 gras, italique)

1.2.2. Les illustrations

Les tableaux, les cartes, les figures, les graphiques, les schémas et les photos doivent être numérotés (numérotation continue) en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre concis, placé au-dessus de l'élément d'illustration (centré). La source (centrée) est indiquée en-dessous de l'élément d'illustration (Taille 10). La source (centrée) est indiquée en dessous de l'élément d'illustration (Taille 10). Ces éléments d'illustration doivent être : annoncés, insérés puis commentés dans le corps du texte.

La présentation des illustrations : figures, cartes, graphiques, etc. doit respecter le miroir de la revue. Ces documents doivent porter la mention de la source, de l'année et de l'échelle (pour les cartes).

2. Notes et références

2.1. Les passages cités sont présentés entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépasse trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

2.2. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, ainsi qu'il suit :

- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'auteur, année de publication, pages citées (B. A. Sy. 2008, p. 18) ;
- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...) »
- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire. - Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement.

Ainsi qu'il le dit : Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socioculturelle et de civilisation traduisant une impréparation socio-historique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

2.3. Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en continue et présentées en bas de page.

2.4. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : Nom et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Titre, Lieu de publication, Editeur, pages (p.) pour les articles et les chapitres d'ouvrage. Le titre d'un article est présenté entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{de} éd.).

2.5. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur.

Par exemple :

Références bibliographiques

AMIN Samir, 1996, Les défis de la mondialisation, Paris, L'Harmattan, société, Paris, Gallimard, 352 p.

BERGER Gaston, 1967, L'homme moderne et son éducation, Paris, PUF. DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », Diogène, 202, p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, Violence technologique et développement. La question africaine du développement, Paris, L'Harmattan, 156 p.

Sommaire

Géographie

FACTEURS ET ENJEUX DU RETOUR DE MARCHANDISES DE L'E-COMMERCE DANS LA RÉGION DU TCHOLOGO (COTE D'IVOIRE)	p. 1-17
<i>Céba Timothée KELY, Gaha Franck Olivier GUIHI, Bi Marie Richard Nicetas ZOUHOULA</i>	
DYNAMIQUE DE PRODUCTIVITE ET CAPACITE DE CHARGE DES PATURAGES A DAOUNA/REGION DE SEGOU (MALI).....	p. 18-32
<i>Abdou BALLO</i>	
CONDITIONS DE LOGEMENT : UN INDICATEUR DE LA VULNÉRABILITÉ DES POPULATIONS D'ABOISSO EN CÔTE D'IVOIRE.....	p. 33-50
<i>Vassamouka KONE, Gilles-Harold Wilfried MAI</i>	
PRODUCTIONS CACAOYERE ET CULTURE VIVRIERE : UNE ASSOCIATION CULTURALE COMME STRATEGIE DE DURABILITE DANS LA SOUS-PREFECTURE DE BONON (CENTRE-OUEST, COTE D'IVOIRE)	p. 51-64
<i>Guy Roger Yoboué KOFFI, Yao Privat KOUASSI, Komenan Gabin KOMENAN</i>	
ACCÈS DES FEMMES À LA TERRE CULTIVABLE DANS LES VILLAGES D'ADIAHO ET DE TCHINTCHÉBÉ DANS LA SOUS-PRÉFECTURE DE BONOUA.....	p. 65-81
<i>Babjo Julienne SOGBOU Epse ATIORY, Zohonon Sylvie Céline SERI Epse YAPI, Sidiki Youssouf COULIBALY</i>	
EVALUATION DE LA PAUVRETE ET STRATEGIE DE CROISSANCE ECONOMIQUE.....	p. 82-98
<i>Adoum Younous MAHAMAT, Djibrine Souleyman ALI, Djidainairi Israël NON-NDE</i>	
ACTIVITES COMMERCIALES DE RUE ET DEVELOPPEMENT SOCIO-ECONOMIQUE DE LA COMMUNE DE GOLFE 5 AU TOGO.....	p. 99-114
<i>Djiwonou Koffi ADJALO</i>	

Sociologie

- DIFFUSION DES MOTOS-TAXIS AU SÉNÉGAL ET ANALYSE DE QUELQUES PROBLÉMATIQUES LIÉES À LEUR ESSOR.....
Abdoulaye NGOM p. 115-128

- DU DECLASSEMENT A LA DOMINATION : LA RECONQUETE DU POUVOIR PAR LA FORCE ET LA FABRIQUE D'UN ORDRE AUTORITAIRE AU TOGO (1991-2025).....
Adoté Akué AKPABIE, Solenko GNENDA p. 129-151

Sciences de l'éducation

- EFFETS DES CAPSULES VIDÉO SUR LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES URBAINES POST-PRIMAIRES ET SECONDAIRES AU BURKINA FASO.....
Céraphin Pegdwende OUÉDRAOGO, Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ p. 152-166

- LA RELATION PÉDAGOGIQUE EN PÉRIL : ANALYSE DE L'IMPACT DES OUTILS NUMÉRIQUES SUR LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.....
Faïhoun Anselme HOUNYEVOU, Guillaume Abiodoun Chogolou ODOUWO p. 167-180

Histoire

- LE CIMETIÈRE COLONIAL FRANÇAIS DE BAKEL SENEGAL (1854 – 2020).....
Saliou Dit Baba DIALLO, Ambroise Djéré MENDY, Nicolas Serge Elisé SAGNA p. 181-197

Philosophie

- LA DERIVE DU POUVOIR POLITIQUE AU TCHAD DES ANNEES 1990 A NOS JOURS A TRAVERS UNE ANALYSE DE LA NOTION DE L'AMBITION CHEZ NICOLAS MACHIAVEL ?.....
Jean Michel MOUNGA MBAIDJE TAMBAYE p. 198-210

Psychologie

- SATISFACTION DANS LES ÉTUDES ET TRAVAIL
ACADÉMIQUE PERÇU DES ÉTUDIANTS DE
L'UNIVERSITÉ JOSEPH KI-ZERBO AU BURKINA
FASO..... **p. 211-223**
- Yvonne KOUTOU ép. TIBIRI*

Lettres modernes

- GUEHEKIA DE MECASSON DOUADELET : UNE ŒUVRE
PARSEMEE DE PROVERBES A STRUCTURE COMPLEXE... **p. 224-236**
- Lagazane KAMAGATÉ, Ehouman Dibié Besmez SENY*
- DECOLONIALITE DE L'ETRE ET RHETORIQUE DE LA
RECONCILIATION IDENTITAIRE AU BORD DE
L'OGOOUE..... **p. 237-255**
- Marthe OYANE METOGHO*

LA RELATION PÉDAGOGIQUE EN PÉRIL : ANALYSE DE L'IMPACT DES OUTILS NUMÉRIQUES SUR LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Faïhoun Anselme HOUNYEVOU, Guillaume Abiodoun Chogolou ODOUWO

Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Résumé : Cette étude examine les conséquences de l'usage des outils numériques sur la dynamique pédagogique. Par une approche méthodologique mixte appliquée dans deux établissements secondaires du département de l'Atlantique au Bénin, nous évaluons comment les dispositifs technopédagogiques influencent négativement le processus enseignement-apprentissage. Les résultats mettent en lumière divers effets préjudiciables des outils numériques, tant sur la relation pédagogique que sur l'acquisition des connaissances. Cette recherche ne prône pas un rejet du numérique, mais plaide pour une intégration mieux raisonnée, guidée par des principes pédagogiques et accompagnée, afin que la promesse de « renaissance » ne soit pas compromise par une fragmentation généralisée de l'espace éducatif.

Mots-clés : Relation pédagogique, Outils numériques, Enseignement-apprentissage

Abstract : This research analyzes the impact of digital tools on the pedagogical relationship. Through a mixed-method approach conducted in two secondary schools in Benin's Atlantique department, it explores how techno-pedagogical tools adversely affect the teaching-learning process. Findings reveal multiple detrimental effects on both the pedagogical relationship and student learning. This study does not advocate for rejecting digital technology, but rather calls for a more thoughtful, pedagogically-driven, and supported integration to prevent the promise of "rebirth" from being overshadowed by the risks of widespread educational fragmentation.

Keywords: Pedagogical relationship, Digital tools, Teaching-learning

Introduction

Les analyses récentes concernant l'usage intensif des outils numériques en milieu scolaire indiquent une réduction de 40 % des interactions verbales entre enseignants et élèves. Dans un système éducatif où la relation pédagogique constitue un levier essentiel de motivation et de réussite, ces chiffres révèlent un paradoxe alarmant : plus l'école se numérise, plus sa dimension humaine fondamentale risque de s'appauvrir (CNESCO, 2022).

À première vue, l'introduction de tablettes, de tableaux blancs interactifs et d'autres outils dans les salles de classe semble représenter un progrès bénéfique, une simple modernisation des pratiques pédagogiques. Si les avantages cognitifs et motivationnels des outils technopédagogiques sont souvent soulignés (Baron, 2019), leurs effets sur le processus enseignement-apprentissage demeurent insuffisamment explorés.

Le paysage éducatif mondial a connu une transformation numérique sans précédent au cours de la dernière décennie, un processus accéléré brutalement par la crise sanitaire de 2020. Selon l'UNESCO (2021), plus de 1,6 milliard d'apprenants dans 190 pays ont été touchés par la fermeture des établissements, contraignant les systèmes éducatifs à une transition urgente vers l'enseignement numérique. Cette massification s'est traduite par une augmentation de 900 % de l'utilisation des plateformes d'apprentissage en ligne durant cette période (Banque Mondiale, 2022).

Au Bénin, le Plan Numérique pour l'Éducation (PNE), dans le cadre des programmes « Digital 2025 » et du Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) 2018-2030, a permis la connexion de 4 000 écoles à Internet, la distribution de 20 000 tablettes numériques, l'installation de 300 salles multimédias dans les collèges, la formation de 45 000 enseignants aux bases du numérique et la création du Centre de Formation au Numérique Educatif (MND-Bénin, 2022).

Cependant, cette révolution technologique s'accompagne de mutations pédagogiques profondes. Les outils numériques – des plateformes LMS aux applications d'intelligence artificielle en passant par les ressources éducatives ouvertes – redéfinissent les temporalités, les spatialités et les modalités d'interaction au sein de l'écosystème éducatif. Comme le note Peraya (2022), nous assistons à une « médiatisation technique croissante de la relation pédagogique », qui transforme la nature même des échanges entre enseignants et apprenants.

Cette accélération numérique remet fondamentalement en question le modèle éducatif traditionnel. Alors que le numérique promet une personnalisation des apprentissages et un accès élargi au savoir, plusieurs études, dont celle du CNESCO (2022), expriment des inquiétudes quant à « l'appauvrissement des interactions sociales et la fragilisation du lien pédagogique » dans les environnements numériques. Ce paradoxe constitue le cœur de notre problématique : dans quelle mesure l'introduction massive des outils numériques dans l'écosystème éducatif menace-t-elle la relation pédagogique traditionnelle et compromet-elle le processus d'enseignement-apprentissage, particulièrement dans des contextes aux ressources limitées comme l'Afrique subsaharienne ?

Kiyindou (2017) a développé une critique nuancée de l'introduction du numérique éducatif dans les pays du Sud, mettant en garde contre un « solutionnisme technologique » qui considérerait le numérique comme une panacée sans tenir compte des réalités socio-culturelles, économiques et infrastructurelles locales. Pour l'auteur, les promesses d'égalité d'accès et de modernisation dissimulent souvent des logiques commerciales et un impérialisme technologique. Les solutions conçues pour l'hémisphère Nord sont fréquemment inadaptées aux contextes du Sud. Ailleurs, ce sont des contraintes matérielles et techniques qui annihilent les potentialités théoriques des TICE, entraînant une détérioration de la relation pédagogique par la frustration et la perte de temps, plutôt que par la technologie elle-même. Au Bénin, l'écart entre le discours politique sur le

numérique éducatif et la réalité des salles de classe révèle une fracture qui ne se comble pas par de simples investissements matériels (Kini, 2021).

Par ailleurs, les outils numériques sont souvent perçus comme des dispositifs susceptibles d'isoler et de réduire les interactions sociales traditionnelles. Dans le cadre de l'enseignement, la technologie doit rester un outil et non une fin en soi. Le multitâche numérique diminue la capacité des élèves à se concentrer pleinement sur une tâche d'apprentissage, qu'il s'agisse de lire, d'écrire ou de résoudre des problèmes. Pour l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), « les appareils numériques en classe, utilisés à des fins personnelles ou pédagogiques, au mieux n'apportent aucun bénéfice à l'apprentissage, et au pire entraînent un effet négatif sur la cognition des jeunes ».

Cette observation rejoint la littérature sur le multitâche non numérique, qui a déjà montré que « réaliser deux tâches cognitives simultanément se fait au détriment de la vitesse et de l'exactitude » (Koch et al., 2018, cité dans Tremblay et Laforest, 2023, p.26). Les autrices du rapport de l'INSPQ rappellent également que l'utilisation d'appareils numériques individuels en classe n'est pas nécessairement liée aux activités d'apprentissage.

Comment les outils numériques, en reconfigurant les espaces, les temps et les modalités d'interaction, redéfinissent-ils la relation pédagogique et transforment-ils le processus d'enseignement et d'apprentissage ? En quoi cette reconfiguration peut-elle être perçue comme un « péril » ou, au contraire, comme une renaissance ?

L'objectif de cette étude est donc de présenter et d'analyser les effets néfastes des outils numériques sur la relation pédagogique dans le processus enseignement-apprentissage.

1. Cadre théorique

1.1 Outils numériques

Étymologiquement, un « *outil numérique* » est un instrument ou un programme utilisant la technologie informatique, fonctionnant avec des données représentées en code binaire (0 et 1) et souvent connecté à un réseau.

L'OCDE définit les outils numériques par leur finalité dans des domaines comme l'éducation. Elle les catégorise généralement en : outils de communication et de collaboration ; outils de création de contenu ; outils de recherche et de traitement de l'information ; environnements d'apprentissage en ligne (LMS).

Pour Lebrun (2005), les outils numériques sont des « artefacts instrumentés » au service d'une intention pédagogique. Leur valeur ne réside pas dans l'outil lui-même, mais dans son intégration dans un scénario pédagogique visant à favoriser les apprentissages. Ils agissent comme des médiateurs entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

En croisant ces différentes sources, on peut définir un outil numérique comme un dispositif technique (matériel ou logiciel) fondé sur le traitement de l'information numérisée. Il se caractérise par sa capacité à générer, traiter, stocker et transmettre des données.

1.2 Enseignement-Apprentissage

Étymologiquement, « *enseignement-apprentissage* » désigne le système dynamique et interactif regroupant toutes les activités, interventions et mécanismes conduisant à l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes. L'UNESCO (1996) décrit ce processus comme un système interactif où l'enseignant crée un environnement favorable et où l'apprenant participe activement à la construction de ses connaissances. L'accent est mis sur la qualité des interactions plutôt que sur la simple transmission.

Pour Burrhus F. Skinner (« *The Technology of Teaching* », 1968), le processus est envisagé comme un conditionnement. L'enseignement consiste à organiser les stimuli (contenu, exercices) et les renforcements (récompenses, corrections) de manière à obtenir les réponses souhaitées de l'apprenant. L'apprentissage correspond à une modification observable du comportement. Si la vision skinnerienne constitue un socle technique, elle ne représente certainement pas un horizon philosophique pour l'usage des TIC en éducation. Elle explique en partie l'efficacité des applications d'entraînement, mais ne parvient pas à capturer la richesse des apprentissages collaboratifs, créatifs et profonds que les technologies peuvent également permettre. L'enjeu pour l'enseignant est d'utiliser les outils numériques en ayant conscience de ce mécanisme de conditionnement, sans s'y enfermer, afin de viser une pédagogie qui émancipe davantage qu'elle ne formate.

1.3 Relation pédagogique à l'ère du numérique

La relation pédagogique, lien humain fondamental au cœur de tout apprentissage, est profondément transformée à l'ère du numérique. Elle n'est pas remplacée, mais reconfigurée, complexifiée et enrichie par les nouvelles technologies.

Auparavant, l'enseignant était le détenteur et le principal diffuseur du savoir. Aujourd'hui, il risque parfois de devenir un simple modérateur technique plutôt qu'un médiateur humain.

Le numérique permet de mieux prendre en compte le rythme et les besoins de chaque apprenant. Les élèves, souvent considérés comme des « *digital natives* », deviennent des ressources techniques pour la classe. Ils produisent du contenu et participent activement à la co-construction des savoirs. Ainsi, la relation évolue vers un partenariat d'apprentissage où l'enseignant reconnaît et valorise les compétences de ses élèves. La relation n'est plus uniquement verticale (enseignant → élève) mais aussi horizontale (élève ↔ élève, classe ↔ monde extérieur via le numérique).

Cependant, cette relation plus « sur mesure » exige de l'enseignant une nouvelle expertise pour gérer cette diversité en parallèle. Ramzi Turki (2024) affirme que « nous découvrons aujourd'hui le côté sombre des technologies. Nous sommes sortis de la vision messianique et des utopies qui accompagnaient le déploiement de l'ordinateur portable et l'Internet des débuts, et nous mesurons aujourd'hui, en même temps que les progrès accomplis et les services rendus, le côté sombre du digital ». Nous sommes passés de techniques de concentration naturelle et de curiosité intellectuelle à des technologies de flux, de distribution et de circulation universelles. Il en résulte une perte de l'attention autrefois accordée au monde réel et aux autres. En pédagogie, l'utilisation des outils numériques peut créer une barrière, atténuant la richesse de la communication non verbale (regards, postures, sourires) essentielle à la construction de la confiance et à la gestion de classe.

En réalité, dans l'ombre, la relation pédagogique risque de s'appauvrir en raison de contraintes cognitives et pédagogiques. Le multitâche numérique nuit à la concentration, réduit les interactions verbales directes et complique le maintien d'une relation pédagogique de qualité.

Chez les apprenants, ces contraintes cognitives et pédagogiques génèrent des surcharges cognitives et des difficultés d'attention. Le multitâche numérique (notifications, onglets multiples, applications parallèles) entraîne une dispersion attentionnelle et diminue la capacité de concentration profonde. Il devient plus difficile de développer une argumentation structurée et complexe, avec une perte de la capacité à suivre un raisonnement logique sur la durée.

Chez les enseignants, on observe une transformation du rôle pédagogique, passant de « détenteur du savoir » à « médiateur numérique », donnant naissance à une dualité technopédagogique. Cela nécessite de maîtriser simultanément la discipline enseignée et les outils numériques, et peut remettre en cause des méthodes pédagogiques éprouvées.

Comme défis relationnels et managériaux, les enseignants sont confrontés à des difficultés pour capter et maintenir l'attention des élèves face aux sollicitations numériques, sans oublier la supervision simultanée des activités pédagogiques et des usages numériques. Cela réduit les échanges verbaux directs au profit de médiations techniques. L'utilisation d'outils technologiques peut empêcher les enseignants de maintenir des séquences pédagogiques longues et structurées. De plus, ces technologies réduisent les moments d'échanges spontanés avant et après les cours.

C'est la raison pour laquelle Depover & De Lièvre ont proposé dès 2002 une grille d'analyse précieuse pour montrer pourquoi l'introduction du numérique peut échouer pédagogiquement quand elle néglige les contraintes cognitives fondamentales. Lebrun (2007) montre que la principale contrainte n'est pas technique mais cognitive et culturelle ; elle réside dans la nécessaire transformation des mentalités et des pratiques. La réussite passe par un équilibre réfléchi entre innovation technologique et fondements

pédagogiques solides. Enfin, Gerard (2005) invite à une approche raisonnée et exigeante de l'intégration des technologies, où l'évaluation des effets cognitifs réels doit primer sur l'enthousiasme technologique.

2. Méthodologie

Les outils numériques, en s'interposant dans l'interaction directe entre l'enseignant et l'apprenant, tendent à transformer, voire à fragiliser, la relation pédagogique traditionnelle, sans pour autant nécessairement la détruire. Ils créent une nouvelle dynamique présentant à la fois des risques et des opportunités. Notre objectif est de comprendre et d'analyser de manière critique comment l'introduction des outils numériques dans l'espace éducatif modifie, perturbe ou enrichit la relation pédagogique.

La méthodologie adoptée est essentiellement qualitative, complétée par quelques données quantitatives. Notre étude mixte a impliqué 25 enseignants et 30 apprenants du second cycle de l'enseignement secondaire, ainsi que des entretiens semi-directifs menés dans deux établissements publics (collège d'enseignement général 1 d'Allada et d'Abomey-Calavi). La méthode d'analyse des données qualitatives repose sur l'analyse de contenu thématique assistée par le logiciel QDA Miner, tandis que les données quantitatives ont été traitées par des croisements statistiques via le logiciel web DATAtab. La force de cette double analyse réside dans la confrontation du point de vue des enseignants (qui perçoivent la distraction) avec celui des apprenants (qui la reconnaissent mais y voient aussi des avantages), illustrant ainsi la reconfiguration de la relation.

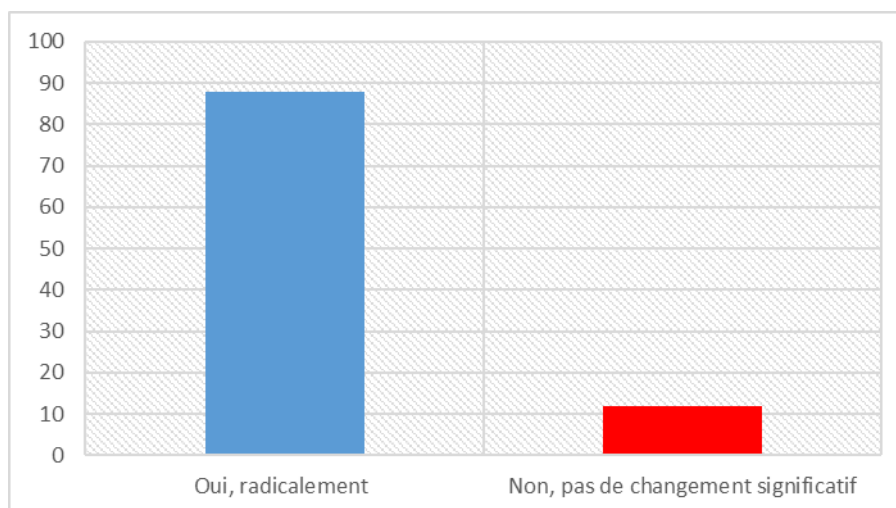
3. Résultats et discussion

3.1 Résultats

- Reconfiguration de la classe et du temps par les outils numériques

Selon les résultats de notre enquête, 88 % des enseignants affirment que l'utilisation d'outils numériques en classe modifie la disposition physique et l'attention des apprenants, contre 12 % qui n'observent pas de changement significatif. Lors de l'utilisation des outils numériques, les apprenants sont plus dispersés et moins engagés dans l'échange collectif.

Figure 1 : Effet de l'utilisation du numérique sur la configuration de la classe

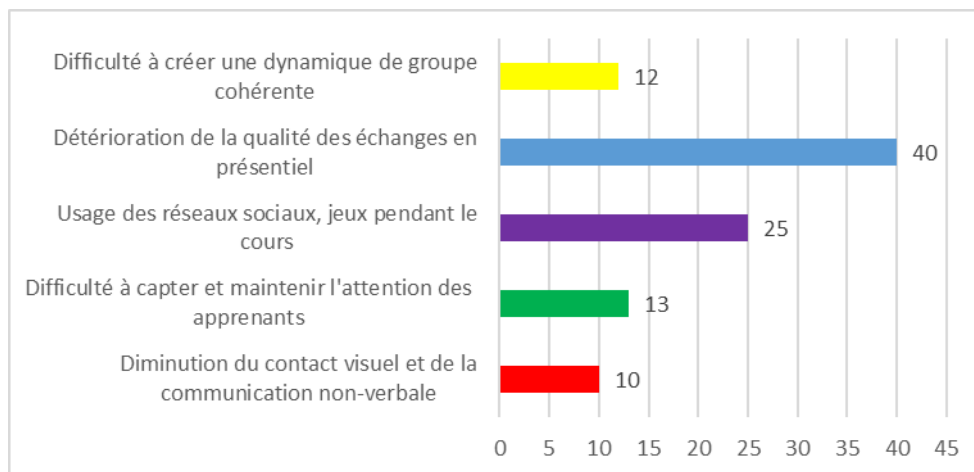


Source : D'après les données de terrain

- Les principaux « périls » ou effets néfastes observés sur la relation pédagogique

Les résultats du tableau indiquent que 12 % des enseignants évoquent des difficultés à créer une dynamique de groupe cohérente, 40 % mentionnent une détérioration de la qualité des échanges en présentiel, 25 % signalent l'utilisation parallèle des réseaux sociaux pendant le cours par les apprenants, 13 % indiquent des difficultés à capter et maintenir l'attention des apprenants lors de l'utilisation des outils numériques, et enfin 10 % pointent une diminution du contact visuel et de la communication non verbale durant l'usage des technologies numériques en classe.

Figure 2 : Effets néfastes observés sur la relation pédagogique

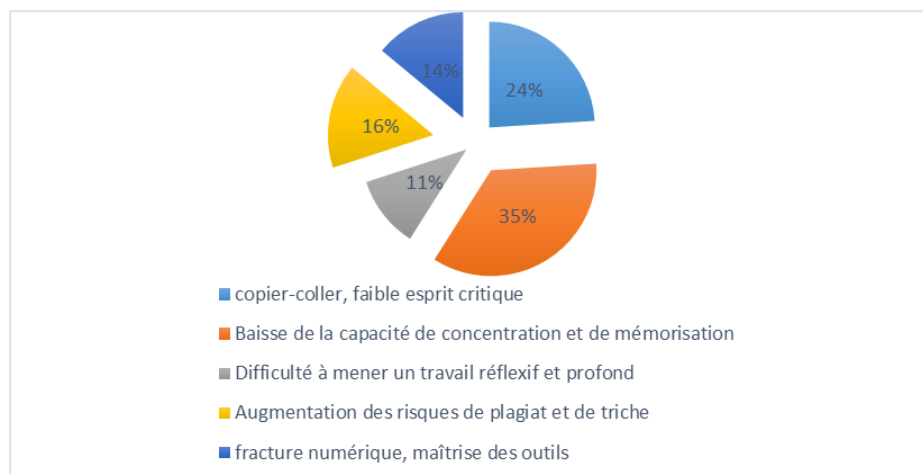


Source : D'après les données de terrain

- Effets négatifs de l'utilisation des outils numériques sur le processus d'apprentissage

Notre enquête a relevé plusieurs effets négatifs du numérique mentionnés par les répondants. Ainsi, 24 % estiment que les outils numériques entraînent une superficialité dans le traitement de l'information, 35 % qu'ils provoquent une baisse de la capacité de concentration et de mémorisation à long terme, 11 % qu'ils créent des difficultés à mener un travail réflexif et profond, 16 % qu'ils augmentent le risque de plagiat et de tricherie, et enfin 14 % qu'ils accroissent les inégalités entre les élèves.

Figure 3 : Effets négatifs de l'utilisation du numérique sur le processus d'apprentissage



Source : D'après les données de terrain

- **Au niveau des apprenants**

- **Quand tu utilises un outil numérique (ordinateur, tablette...), cela t'arrive-t-il de faire autre chose en parallèle (réseaux sociaux, jeux, messagerie) ?**

Les réponses à cette question, présentées dans le graphique 3, sont variées : 36 % des apprenants déclarent très souvent être distraits par les réseaux sociaux ou autres lorsqu'ils utilisent des outils numériques, 19 % affirment souvent faire autre chose que des recherches liées à l'apprentissage, 26 % sont parfois partagés entre les deux activités, 13 % se laissent rarement distraire en contexte d'apprentissage, et enfin 6 % ne font jamais autre chose lors des séances d'apprentissage.

- **Relation entre l'enseignant et les apprenants face à l'utilisation des outils numériques**

Plusieurs réponses ont retenu notre attention concernant l'état de la relation entre l'enseignant et les apprenants.

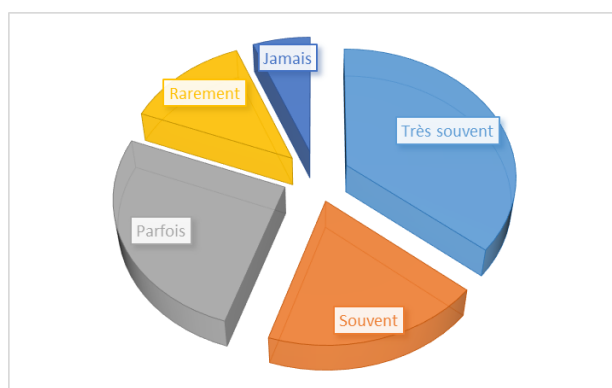
Tableau 2 : Influence de l'utilisation des outils numériques sur la relation enseignant/apprenants

o	Types de réponses	Pourcentage
1	« Avec le numérique, on a le sentiment que l'enseignant est plus distant, comme "derrière un écran" »	19 %
2	« La relation n'a pas changé lorsque l'enseignant utilise les outils numériques »	23 %
3	« Les explications données par les enseignants sont très limitées et passent très vite »	28 %
4	« Les absences mentales hors du cours souvent constatées chez les enseignants lors du cours »	30 %

- **Impacts négatifs de l'utilisation du numérique sur la façon d'apprendre des apprenants**

Selon les résultats du graphique, 13 % des apprenants estiment que l'utilisation des outils numériques crée des problèmes de rétention à long terme, 20 % déclarent ne plus faire de réflexion personnelle, 40 % évoquent un manque de concentration en présence des outils numériques, et 27 % indiquent que ces outils occasionnent des distractions en situation d'apprentissage.

Figure 4 : Quelques impacts négatifs de l'utilisation des outils numériques sur l'apprentissage des apprenants



Source : D'après les données de terrain

3.2 Discussion

Les résultats dressent un tableau préoccupant de l'impact du numérique en contexte éducatif. Ils révèlent une reconfiguration profonde de la relation pédagogique, marquée par une triple fragmentation : de l'attention, de l'interaction et du processus d'apprentissage lui-même. Ainsi, 88 % des enseignants observent une modification de la disposition physique et de l'attention des apprenants. La présence du numérique en classe montre que l'espace n'est plus unifié et dédié à l'échange collectif, particulièrement dans les salles où les outils sont accessibles à tous.

La détérioration des échanges (40 %) et de la dynamique de groupe (12 %) indique que l'outil, conçu pour connecter, peut en réalité isoler. L'écran agit comme une barrière physique et attentionnelle qui entrave la fluidité des échanges en présentiel. La construction d'une intelligence collective et la dynamique de groupe, pourtant cruciales pour l'apprentissage social (comme le soulignaient les travaux de Vygotsky), sont directement menacées. Ce phénomène est observé globalement. Une étude menée en France (rapport PISA, 2015) indiquait déjà que les ordinateurs en classe pouvaient nuire à la cohésion du groupe et à la qualité des interactions élèves-enseignant.

Le fait que 25 % des enseignants signalent l'utilisation parallèle des réseaux sociaux est un indicateur clé de la reconfiguration du temps pédagogique. Le temps d'apprentissage n'est plus un flux continu mais une série d'interruptions. Les travaux de la chercheuse américaine Gloria Mark sur le « coût de l'interruption » montrent qu'après une distraction, il faut en moyenne 23 minutes pour retrouver une concentration profonde. Une étude au Nigeria (Adekunle, 2021) a corrélié l'usage des smartphones en cours avec une baisse significative des résultats académiques, directement liée à cette fragmentation attentionnelle.

Les données des apprenants viennent enrichir et expliquer le point de vue des enseignants. La relation pédagogique, traditionnellement fondée sur la présence, le contact visuel et la communication non verbale, est érodée. Dans le cadre de cette recherche, on constate que l'enseignant est perçu comme « concentré sur l'écran » (19 %) et on observe une diminution du contact visuel (10 %). Ces pourcentages, bien que semblant modestes, sont significatifs. Ils révèlent une désincarnation partielle de la relation. La communication non verbale (regards, hochements de tête, expressions), essentielle pour réguler la compréhension et maintenir le lien, est filtrée par la technologie. Un enseignant au Sénégal interrogé dans le cadre d'une thèse (Sarr, 2022) déplorait : « Je ne sais plus si mes élèves comprennent, je ne vois plus que le haut de leurs têtes. » Ce sentiment d'une relation distante est renforcé par les pratiques hors-classe (30 % des apprenants pointent les « absences hors du cours »), où la continuité du lien est brisée par des activités parallèles.

Il ne s'agit plus seulement d'un problème de distraction, mais d'une altération de l'acte d'enseignement lui-même (explications « limitées et rapides » (28 %)). La présence des outils peut créer une pression à « aller vite », à privilégier la transmission d'information sur la construction du sens. L'enseignant, en concurrence avec les sollicitations numériques, peut être amené à accélérer son rythme, au détriment de la médiation pédagogique nécessaire. Cela rejoint les inquiétudes du philosophe Michel Serres (2012) qui alertait sur le risque que le numérique ne favorise une « pédagogie accélérée », inadaptée aux temps longs de l'apprentissage et de la réflexion. Au Bénin, une étude de l'Université d'Abomey-Calavi par Kpérkouma, W., & Atchou, K. (2021) a mis en lumière que la formation insuffisante des enseignants à l'intégration pédagogique du numérique conduisait souvent à une simple substitution (le PDF remplaçant le polycopié) sans repenser l'interaction, creusant un fossé entre l'outil et la relation pédagogique.

Au-delà de la relation, ce sont les fondements mêmes de l'apprentissage qui semblent ébranlés. La distraction est généralisée : 55 % des apprenants (36 % très souvent + 19 % souvent) admettent faire autre chose que suivre le cours lorsqu'ils ont accès aux outils. Ceci corrobore directement le constat des enseignants sur la baisse de la capacité de concentration (35 %).

De même, les enseignants perçoivent une superficialité dans le traitement de l'information (24 %) et des difficultés à mener un travail réflexif et profond (11 %). Ceci est cohérent avec les déclarations des apprenants : 20 % avouent ne plus faire de réflexion personnelle. Le risque de plagiat (16 %) achève de dresser le portrait d'un rapport instrumental au savoir, où l'effort cognitif est externalisé. De plus, la baisse de la capacité de mémorisation à long terme (35 % pour les enseignants, 13 % pour les apprenants) est un résultat alarmant. Il valide les craintes exprimées par des chercheurs comme Nicholas Carr (États-Unis) dans « The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains », qui argue que l'habitude de zapper d'une information à l'autre reconfigure nos circuits neuronaux au détriment de la mémoire profonde et de la concentration soutenue.

Ce phénomène est global, mais ses conséquences peuvent être aggravées dans les contextes où les ressources éducatives alternatives sont limitées. Si le numérique devient la source principale d'information mais qu'il encourage un traitement superficiel, le déficit d'apprentissage pourrait être critique. L'accroissement des inégalités (14 %) pointé par les enseignants est crucial ici : les élèves les plus fragiles, moins encadrés à la maison, sont ceux qui risquent le plus de succomber à la distraction et à la pensée « zapping ».

Une méta-analyse internationale publiée dans la Revue Educational Psychology Review (2022) a confirmé qu'à partir d'un certain seuil, la présence des ordinateurs portables en classe avait un effet négatif significatif sur les résultats académiques, directement lié aux activités non pédagogiques.

Conclusion

Les résultats de cette étude, en écho à la littérature internationale et aux défis spécifiques du contexte africain, démontrent que l'introduction des outils numériques en classe n'est pas anodine. Elle engendre une reconfiguration principalement négative sur trois plans :

- La classe se fragmente, l'attention collective se dissout ;
- Le lien pédagogique direct s'affaiblit, laissant place à une médiation technologique qui peut créer de la distance ;
- Les processus d'apprentissage profonds (concentration, mémorisation, réflexion) sont mis en péril au profit d'un traitement superficiel de l'information.

Ces effets néfastes, massivement rapportés par les acteurs de terrain, constituent bien le « péril » que notre étude se proposait d'analyser. Ils appellent non pas à un rejet du numérique, mais à une intégration beaucoup plus réfléchie, pédagogiquement pilotée et accompagnée, pour éviter que la promesse de « renaissance » ne soit engloutie par les risques d'une fragmentation généralisée de l'espace éducatif.

Références bibliographiques

Banque Mondiale (2022). *Rapport sur le développement dans le monde 2021* : rapport traitant de l'impact de la pandémie sur l'éducation et l'utilisation des plateformes en ligne.

Baron, G.-L. (2019). *Les technologies dans l'enseignement et la formation : regards sur les tendances actuelles*.

Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire. (2022). Rapport de consensus du CNESCO.

Depover, C., & De Lièvre, B. (2002). Un modèle pour s'interroger sur l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Gerard, F.-M. (2005). L'évaluation de l'efficacité d'une innovation pédagogique liée aux TICE. Dans Charlier et D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 227-238).

Ginestié, J. (Dir.). (2011). *L'École africaine face à la mondialisation*. L'Harmattan.

Karsenti, T. (2016). *Le numérique à l'école : entre urgence et nécessité*. Éditions JFD.

Karsenti, T., & Collin, S. (2013). *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.

Kini, M. (2021). *Le numérique éducatif au Bénin : entre rhétorique politique et réalités de terrain*.

- Kiyindou, A. (2016). *Fracture numérique et justice sociale*. Presses des Mines.
- Kiyindou, A. (Éd.). (2020). *Communication et défi du numérique en Afrique*. L'Harmattan.
- Kpérkouma, W., & Atchou, K. (2021). « Les défis de l'intégration pédagogique du numérique dans les écoles béninoises ».
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*.
- Ministère du Numérique et de la Digitalisation du Bénin (2022). Document officiel détaillant les avancées du Plan Numérique pour l'Éducation (PNE) dans le cadre du programme « Digital 2025 ».
- Peraya, D. (2022). *La médiatisation technique croissante de la relation pédagogique*. Rapport PISA, 2015.
- Tremblay, M., & Laforest, S. (2023). *Les impacts de l'utilisation des appareils numériques en contexte scolaire sur la santé et la réussite éducative des jeunes : une synthèse des connaissances*. Institut national de santé publique du Québec (INSPQ).
- UNESCO (2021). *Éducation : de la fermeture des établissements scolaires à la reprise*.