

Un détour par le futur

⇒ Les formations
ouvertes et à distance
à l'Agence universitaire
de la Francophonie

Un détour par le futur

**Les formations
ouvertes et à distance
à l'Agence universitaire
de la Francophonie**

Un détour par le futur

**Les formations
ouvertes et à distance
à l'Agence universitaire
de la Francophonie**

1992 – 2012

Ouvrage collectif, coordonné par
Pierre-Jean Loiret (AUF)

**AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE**

**e|o
q|c**
éditions
des archives
contemporaines

Copyright © 2013 Agence universitaire de la Francophonie en partenariat avec les Éditions des archives contemporaines

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'Agence universitaire de la Francophonie, est interdite.

Agence universitaire de la Francophonie
4, place de la Sorbonne
75005 Paris
www.auf.org

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
www.archivescontemporaines.com

ISBN : 9782813001184

Sommaire

PRÉFACE

LA FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE À L'AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE :
LES SEPT PILIERS DE SA SAGESSE

Bernard Cerquiglini1

PREMIÈRE PARTIE DYNAMIQUES D'UN DISPOSITIF DE FORMATION

CHAPITRE I

HISTOIRE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE FRANCOPHONE

Pierre-Jean Loiret & Didier Oillo7

CHAPITRE II

LES CAMPUS NUMÉRIQUES FRANCOPHONES^{MD} (CNF) DE L'AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA
FRANCOPHONIE (AUF) EN AFRIQUE : ENTRE POLITIQUE D'INTÉGRATION ET MODÈLE D'APPROPRIATION
DES TICE

Pascal Marquet, Najoua Mohib, Claire Schaming, Cathia Papi 21

CHAPITRE III

DE NIAMEY À DAKAR : UN PARCOURS À TRAVERS LES CAMPUS NUMÉRIQUES FRANCOPHONES^{MD}
DE L'AUF

Abdelkader Galy Kadir 31

CHAPITRE IV

QUE NOUS APPRENNENT LES INDICATEURS RECUEILLIS PAR L'AUF SUR LA FOAD ET SUR SON
PUBLIC ?

Sophie Villeret, avec l'aide d'Anne-Laure Lejeune et de Cristina Postolachi 37

CHAPITRE V

L'EXPÉRIENCE DE 2 416 ÉTUDIANTS À DISTANCE : RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE LONGITUDINALE SUR
LES FORMATIONS À DISTANCE SOUTENUES PAR L'AUF

Thierry Karsenti, Christian Depover, Simon Collin, Alain Jaillet, Daniel Peraya 45

DEUXIÈME PARTIE INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

CHAPITRE VI

LA PLACE ET L'IMPORTANCE DU TUTORAT DANS LES NOUVEAUX DISPOSITIFS DE FORMATION À DISTANCE

Christian Depover69

CHAPITRE VII

UN MASTER À DISTANCE POUR UNE FORMATION AUX TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES : LE DIPLÔME UTICEF –ACREDITÉ

Daniel Peraya, Christian Depover, Alain Jaillet83

CHAPITRE VIII

LE MASTER EN TÉLÉCOMMUNICATIONS EN FORMATION À DISTANCE (MASTEL)

Emmanuel Tonyé 103

CHAPITRE IX

LE MASTER OUVERT À DISTANCE EN ÉCOTOURISME (MODECO) : ENTRE LA DYNAMIQUE D'ADDITION ET CELLE DE RUPTURE

Samiha Khelifa Bedhioufi, Chaabane Abbes et Brahim Hasnaoui..... 117

CHAPITRE X

LA FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE À L'ÉCOLE DES BIBLIOTHÉCAIRES, ARCHIVISTES ET DOCUMENTALISTES (EBAD) DE DAKAR : UNE « BONNE PRATIQUE » REPRODUCTIBLE ?

Pierre-Jean Loiret..... 125

CHAPITRE XI

RETOUR SUR EXPÉRIENCE : LE MASTER 2 DROIT INTERNATIONAL ET COMPARÉ DE L'ENVIRONNEMENT (DICE)

Jean-Marc Lavieille & François Pélisson 139

TROISIÈME PARTIE AXES STRATÉGIQUES DE DÉVELOPPEMENT ET ÉVOLUTIONS DES MODÈLES DE FOAD

CHAPITRE XII

ENTRETIEN CROISÉ. LA FOAD À L'AUF : DU BILAN À LA PROSPECTION..... 149

Préface

La formation ouverte et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie : les sept piliers de sa sagesse

Bernard Cerquiglini

Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie

Cet ouvrage fait le bilan des réalisations de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) dans le domaine de la formation ouverte et à distance (FOAD) et trace de nouvelles perspectives. Au fil des chapitres, en nous retournant sur les vingt dernières années, nous pouvons être fiers du chemin parcouru mais aussi enthousiastes des nouvelles voies qui s'ouvrent à nous. Ce livre donne la parole aux acteurs du développement de la FOAD : les personnels de l'Agence, les enseignants et experts qui ont accompagné et porté nos actions, les chercheurs qui ont analysé nos réalisations et notre stratégie. Pour réussir ce qui est présenté ici, l'AUF a bâti sa réflexion sur sept piliers de la sagesse en matière de technologies éducatives et de FOAD.

1. L'inscription des actions dans la durée

L'universitaire américain Larry Cuban a pu parler de « romance inconstante » à propos des rapports entre technologies et éducation. Il est vrai que les effets de mode, les emballages médiatiques dans ce domaine peuvent être trompeurs. Les annonces de solutions miracles se succèdent sans finalement modifier les systèmes éducatifs, du moins en apparence. Cependant, quelles que soient les solutions technologiques, les modalités pédagogiques, les théories de l'éducation, ce qui me paraît le mieux caractériser l'action de l'Agence universitaire en matière de formation ouverte et à distance et de réflexion sur les usages des technologies en éducation, c'est justement la constance. Le premier chapitre de cet ouvrage décrit comment l'AUF a placé l'innovation par le numérique au cœur de sa stratégie. C'est le premier pilier de notre sagesse collective : l'inscription de nos actions dans la durée, l'effort continu et sans cesse renouvelé pour innover, au service de nos établissements membres.

2. L'investissement dans la formation des enseignants du supérieur

La « bonne gouvernance » des systèmes est un objectif essentiel, qui repose sur un investissement dans l'humain, dans les femmes et les hommes qui se consacrent à ce métier passionnant et exigeant qu'est l'enseignement. L'AUF leur consacre de nombreux programmes, comme Horizons francophones, des

bourses postdoctorales, des formations aux métiers de l'Université. Le programme « Transfer » et plus particulièrement sa composante de technologies éducatives, leur est consacré. Observons que l'AUF a suscité la création de formations à distance spécifiques pour professionnaliser les enseignants en matière de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Le master UTICEF – ACREDITÉ (chapitre VII) montre comment cet investissement dans la formation des enseignants a été couronné de succès. Les témoignages d'Emmanuel Tonyé au Cameroun (chapitre VIII) et de Samiha Khelifa en Tunisie (chapitre IX), qui coordonnent des FOAD appuyées par l'Agence, soulignent que notre investissement dans la formation des enseignants s'inscrit lui aussi dans la durée.

3. Le réseau des Campus numériques francophones^{md}

Je voudrais profiter de cette préface pour rendre un hommage appuyé aux personnels travaillant dans les Campus numériques francophones^{md}, les CNF. Le chapitre III, témoignage rédigé par un illustre ancien, Abdelkader Galy, nous fait revivre les difficultés rencontrées par les CNF pour crédibiliser, promouvoir, rendre tout simplement possible que des formations ouvertes et à distance soient proposées dans les pays du Sud et par des universités du Sud, notamment en Afrique. On mésestime ce qu'il a fallu de conviction, de ténacité, parfois même de ruse, pour déployer un tel dispositif de formation au service des apprenants et de nos institutions membres. Plus qu'un pilier, les Campus numériques sont une composante essentielle de l'AUF. Là encore dans la durée, nous avons su développer et faire évoluer ce réseau de Campus numériques francophones^{md} et maintenant de Campus numériques partenaires. Il ne faut cependant pas se reposer sur ses lauriers ; Jacques Wallet, dans le chapitre XII nous donne des pistes pour faire évoluer l'apport des CNF au développement des technologies dans l'enseignement supérieur.

4. Le développement des services

Dans son ouvrage *L'Accès au savoir en ligne*, Jacques Perriault met en avant qu'il n'y a pas d'enseignement à distance possible sans ce qu'il appelle le « *back office* », c'est-à-dire l'ensemble des processus nécessaires, je le cite, au « traitement des apprenants ». Au terme anglophone, je préfère substituer la notion, noble, de services. Les Campus numériques francophones^{md} sont une illustration de l'offre de services de l'Agence. Cependant, derrière cette vitrine se cache tout un ensemble d'actions, de procédures, moins visibles que l'activité pédagogique mais tout aussi indispensable à la réussite des apprenants et des institutions délivrant les diplômes. L'AUF a ainsi développé un savoir-faire en encadrement administratif et ingénierie de formation qui sécurise l'apprenant dans ses démarches d'inscription et de suivi des cursus et qui garantit aux établissements le bon déroulement des examens passés dans ses CNF, élément indispensable à la crédibilité des diplômes proposés.

Aujourd'hui surgissent cependant de nouveaux problèmes, comme ce fléau qu'est le plagiat ; un problème « d'éducation » dans tous les sens du terme, que l'on rencontre aussi bien au Nord qu'au Sud, et que nous contribuons à combattre. La déontologie est un devoir mais également un service à rendre, aussi bien aux étudiants qu'aux institutions ; l'AUF y sensibilise les apprenants comme les établissements diplômants.

5. Le soutien aux apprenants

Les chapitres IV et V sont consacrés aux bénéficiaires individuels de formations ouvertes et à distance. À travers l'analyse d'indicateurs et le résultat d'enquêtes on apprend à mieux les connaître, à saisir les difficultés qu'ils ont rencontrées mais aussi les moyens utilisés pour les surmonter, à comprendre leurs motivations. On y vérifie également qu'ils en ont retiré des bénéfices importants, d'un point de vue personnel comme professionnel. Cependant, ces deux chapitres n'épuisent pas le sujet. Il faut rendre hommage à nos collègues enseignants des universités qui retournent en quelque sorte sur les bancs de l'école pour se former à de nouvelles modalités pédagogiques et qui s'inscrivent à un master à distance en ingénierie de formation. Le diplôme n'est pas leur motivation essentielle, c'est une professionnalisation qu'ils recherchent comme le montre le chapitre VII. Il faut aussi saluer les autres apprenants, étudiants ou jeunes professionnels, qui trouvent dans les FOAD la possibilité d'une ambition, un moyen de progresser, de continuer à se former tout en travaillant. Nous ne sous-estimons pas les efforts qu'ils consentent pour concilier leur formation avec leurs activités professionnelles et leur vie de famille. Notre cinquième pilier de la sagesse est de considérer la formation ouverte et à distance comme un outil au service de la construction des sociétés du Sud, un moyen d'éviter la fuite des cerveaux, de former, en les maintenant dans leur tissu social et économique, des cadres, en charge du développement de leurs pays.

6. Le soutien aux institutions et le partenariat interuniversitaire

Si les FOAD doivent se construire sur un modèle économique, ce n'est cependant pas un marché, même si dans notre environnement mondialisé la concurrence et la marchandisation frappent durement le secteur de l'éducation. Les licences et masters à distance, la reconnaissance des parcours de formation, la construction des *curricula*, la production des ressources pédagogiques, la certification des savoirs et des savoir-faire constituent la mission des institutions d'enseignement supérieur. La FOAD est un moyen de toucher de nouveaux publics, de favoriser l'internationalisation de diplômes délivrés par nos établissements membres, d'accroître leur rayonnement. Les partenariats interuniversitaires, l'organisation de la coopération entre équipes du Nord et du Sud et entre équipes du Sud ont toujours été le moyen privilégié par l'AUF pour développer la FOAD. Les experts

en ingénierie de formation à distance, mandatés par l'AUF qui appuient les universités du Sud souhaitant créer une FOAD, sont aujourd'hui tous issus des pays du Sud. Cependant, c'est aujourd'hui aux établissements eux-mêmes de prendre le relais des équipes pionnières qui ont conçu les premières FOAD, de prendre en charge leur développement, de définir des stratégies et de mobiliser des moyens.

7. La recherche et l'innovation

Nous ne sommes qu'au début de l'introduction des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et de la formation ouverte et à distance dans les universités. Les recherches du réseau Res@TICE nous l'ont montré, même si nous naviguons encore entre certitudes et interrogations, le processus est irréversible. Cet ouvrage décrit le socle sur lequel s'est bâtie – jusqu'à présent – la stratégie de l'AUF ; mais de nouvelles initiatives, décrites en partie dans le chapitre XII, sont à construire ; il faut multiplier les innovations et les expérimentations soumises à évaluation. Nous avons ainsi testé l'utilisation du téléphone portable dans la formation des maîtres à Madagascar ; les résultats en sont très positifs. L'AUF compte renforcer sa démarche en redéfinissant et revitalisant son soutien à la recherche en TICE et FOAD. Les scientifiques spécialistes du domaine pourront s'exprimer en participant aux activités d'un nouvel instrument, un institut 2.0., l'Institut francophone pour l'ingénierie de la connaissance et la formation à distance (IFIC), installé à Tunis en 2012. La recherche participe à la mise en œuvre de l'innovation pédagogique. L'IFIC aura pour rôle d'appuyer la recherche en TICE et FOAD dans les établissements du Sud et d'aider notamment les jeunes chercheurs à exister, à publier, à progresser dans leur carrière.

Je souhaite, pour conclure, citer l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres¹. Développée en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie, IFADEM professionnalise des instituteurs dans les pays du Sud sans les ôter de leur classe, grâce à un parcours de formation en grande partie à distance. C'est en s'appuyant sur les acquis de la recherche en FOAD, en mobilisant les enseignants-chercheurs de ses réseaux, que l'AUF a pu co-coordonner la conception du dispositif de formation d'IFADEM. C'est en s'appuyant sur les derniers acquis de la recherche que les supports de formations d'IFADEM intègrent des méthodes de formation modernes et des outils didactiques performants. Cette initiative montre clairement que l'enseignement supérieur peut et doit se mobiliser pour une éducation de base de qualité pour tous.

¹ www.ifadem.org.

Première partie

Dynamiques d'un dispositif de formation

Chapitre I

Histoire d'un dispositif de formation ouverte et à distance francophone

Pierre-Jean Loiret & Didier Oillo

Agence universitaire de la Francophonie

Ce premier chapitre retrace les étapes du développement de la formation ouverte et à distance (FOAD) à l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et analyse les stratégies mises en œuvre du début des années quatre-vingt-dix aux années deux mille dix en les réinscrivant dans leur contexte international. Ce panorama rétrospectif part de la création des centres SYFED (Système francophone d'édition et de diffusion), passe par le projet d'Université virtuelle francophone (UVF), par la conception et le développement des Campus numériques francophones^{md} (CNF) pour aboutir à la mise en œuvre d'un vaste dispositif d'appui au suivi et à la création de licences et masters à distance par les établissements membres de l'AUF dans les pays du Sud. Didier Oillo, depuis la fin des années quatre-vingt, Pierre-Jean Loiret, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, ont initié les différentes phases de ces développements.

Éléments de contexte : la crise des universités du Sud dans les années quatre-vingt-dix

La crise que traversent les universités africaines, et qui dure pratiquement depuis les années soixante-dix, préoccupe la communauté universitaire internationale, particulièrement francophone. La gestion des universités, aujourd'hui on parle de gouvernance, est devenue – et reste – de plus en plus difficile, notamment en raison de la massification des effectifs. On ne compte plus, dans les années quatre-vingt-dix, le nombre de séminaires, de colloques, de rencontres nationales et internationales consacrés à la recherche de solutions aux dysfonctionnements de ces universités. Tout semble avoir été essayé pour dominer la situation : états généraux de l'éducation, concertations nationales... Aucune formule n'est négligée. Mais l'application de quelques réformes ne suffit pas à redonner l'espoir et la confiance dans l'institution.

Le premier domaine touché par le dysfonctionnement chronique des universités, est celui de la formation dont on doute de la qualité. Elle suscite de plus en plus d'interrogations de la part des usagers, des familles, des autorités, des experts nationaux et internationaux. Quelle valeur a l'enseignement dispensé ? Les diplômés délivrés ont-ils une reconnaissance internationale ? Sur le marché du travail, à l'intérieur et à l'extérieur, que valent leurs

diplômés ? Bien que la formation professionnelle ne soit pas la fonction exclusive des universités, celles-ci ne peuvent se désintéresser, dans ce contexte, du débat contemporain sur leur implication dans la société. Un des points constatés dans les carences des universités est celui, primordial, de l'accès à l'information scientifique et technique (IST).

À la fin des années quatre-vingt, l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF), qui deviendra Agence universitaire de la Francophonie (AUF), s'engage dans la mise en œuvre d'un vaste dispositif d'appui aux universités du Sud de la Francophonie en installant en leur sein des structures technologiques facilitant les travaux de recherche des enseignants, chercheurs et étudiants en fin de cycle.

Les centres SYFED : l'accès aux ressources documentaires scientifiques

Dès 1989, l'AUF déploie un programme d'accès à la documentation électronique en partenariat avec l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST) du Centre national français de la recherche scientifique (CNRS). C'est ainsi qu'est décidé, en 1990, d'installer au cœur des universités des petites structures, souples et peu coûteuses, connectées aux grandes bases de données internationales et à même de recevoir et de diffuser des documents scientifiques. Ce sont les centres SYFED (Système francophone d'édition et de diffusion). Ils utilisent d'abord le minitel, avant de passer à Internet.

À l'origine, les centres SYFED sont installés dans les établissements d'enseignement supérieur afin de lutter contre l'absence dramatique de documentation scientifique actualisée, à la fois en nombre et en qualité. L'écart qui existe entre les besoins des étudiants et les capacités des bibliothèques mises à leur disposition est important. Le premier centre SYFED naît à Dakar, le 23 mai 1991. Il est inauguré par les participants à la Conférence des recteurs des universités d'Afrique continentale réunis par l'UNESCO.

Rapidement, ces structures deviennent des instruments de la solidarité universitaire francophone dans le champ de l'information scientifique et technique. Peu à peu elles s'ouvrent à d'autres formes d'action jusqu'à devenir le premier réseau de structures francophones interconnectées par Internet. En 1997, les centres SYFED sont au nombre de 15, dont 9 en Afrique (Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mauritanie, Niger, Sénégal, Togo). À l'époque, l'AUPELF les présente ainsi : « un espace audiovisuel ; un espace de lecture de livres, revues et périodiques ; un réseau local d'ordinateurs multimédias permettant la consultation de disques compacts ; une station de numérisation et de production de sites toiles ; un infoport assurant le

raccordement local à l'internet, l'accès au réseau REFER des utilisateurs distants, une plateforme intranet locale ».

Des autoroutes de l'information aux inforoutes : naissance d'une ambition francophone

Au début des années quatre-vingt-dix, la société américaine s'apprête à basculer vers une autre ère. En 1991, le sénateur Al Gore propose une « autoroute nationale de données » pour relier les centres de recherche d'excellence en informatique. En 1992, élu vice-président de Bill Clinton, il en fait un élément majeur de la politique économique et industrielle des États-Unis. La déréglementation du secteur des télécommunications est lancée afin d'encourager le secteur privé à investir et cette stratégie s'étend au monde entier.

En janvier 1994, devant les représentants de l'industrie américaine, Al Gore se revendique visionnaire : « Nous faisons le rêve d'une forme différente de super-autoroute de l'information, capable de sauver des vies, de créer des emplois et de donner la chance à chaque Américain, jeune ou vieux, d'accéder à la meilleure éducation disponible ». Hier comme aujourd'hui, les technologies font se mélanger tous les genres et tous les registres ; l'économique et le politique, le marchand et le social, l'idéal et l'idéologie, mais Internet a la particularité de créer du mythe et correspond bien au renforcement des droits individuels, sans cesse glorifiés dans le système politique américain.

Les Européens élaborent leur stratégie, en réponse aux initiatives américaines, à travers le rapport dit Bangemann *sur L'Europe et la société de l'information planétaire* qui sera approuvé en juin 1994 au Sommet européen de Corfou. En France, un premier rapport intitulé *Les autoroutes de l'information* est publié en octobre 1994, rédigé par l'un des pères du minitel, ancien directeur des Postes et Télécommunications, Gérard Théry. En août 1997, à l'université d'été de la communication de Hourtin, Lionel Jospin, Premier ministre, lance le PAGSI (Programme d'action gouvernemental pour la société de l'information) et demande notamment à France Telecom d'abandonner le minitel pour migrer vers Internet. Trois ans plus tard, le ministère français de l'Enseignement supérieur lancera l'opération « campus numériques » pour créer une offre de formation à distance dans les universités hexagonales.

En avril 1995, l'Organisation des Nations unies par l'intermédiaire de sa Commission économique pour l'Afrique (CEA), avec l'Union internationale des télécommunications (UIT), l'UNESCO et le financement du Centre canadien de recherches pour le développement international (CRDI) réunit 300 experts et jette les fondements conceptuels d'une infrastructure africaine de la société de l'information. Le 3 mai 1995, la XXI^e réunion de la Conférence des ministres de la CEA adopte une résolution (n° 795) intitulée « Mise en place de l'autoroute de l'information en Afrique ». Le 7 mai 1996 la CEA adopte la résolution 812

sous le nom de « Mise en œuvre de l'initiative société africaine à l'ère de l'information ». Ces résolutions ont le mérite d'exister et d'offrir un cadre de réflexion panafricain susceptible d'être converti en politiques nationales.

En décembre 1995 à Cotonou (Bénin), le Sommet des chefs d'État et de gouvernement francophones adopte une « Résolution sur la société de l'information ». Les délégations membres prennent alors l'engagement de promouvoir un espace francophone dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication et de favoriser, sur les « inforoutes », la place qui revient au français et à ses langues partenaires ; notamment en développant des « applications en matière d'éducation et d'information technique, professionnelle et scientifique ».

À l'époque, Internet est presque entièrement anglophone et, en Afrique, l'usage des réseaux en est à ses balbutiements. Au Sommet de Cotonou, l'AUPELF installe la première liaison spécialisée du pays et organise une connexion Internet au catalogue de la Bibliothèque nationale française. Le réseau des centres SYFED se voit consacré et ses crédits augmentés.

Il faut cependant attendre mai 1997 et une conférence à Montréal des ministres francophones chargés des inforoutes pour que la Francophonie institutionnelle se dote d'une « déclaration de Montréal » et d'un plan d'action, qui verra notamment l'instauration d'un Fonds francophone des inforoutes (FFI) pour susciter la création de contenus en langue française sur Internet.

CIFFAD et UNISAT : la tradition du télé-enseignement

Parallèlement au travail d'implantation de structures et de développement d'Internet, l'AUF est un des acteurs du Consortium international francophone de formation à distance (CIFFAD), créé au Québec en 1987 et intégré à partir de 1993 au sein de l'École de Bordeaux de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), qui deviendra en 1995 l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). L'objectif de ce consortium issu d'établissements de 50 pays est de favoriser l'appropriation graduelle et concertée des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des capacités du réseau Internet en particulier dans le déploiement de projets de formation à distance.

En 1994-1995, le CIFFAD lance en partenariat avec le Centre national d'enseignement à distance (CNED) français un projet pilote de formation des maîtres par correspondance en Afrique qui sera abandonné en 1997, le niveau de langue étant trop élevé pour les instituteurs.

Le CIFFAD participe également à la création du Réseau africain de formation à distance (RESAFAD). En 1996, il crée un site Internet appelé « Carrefour virtuel francophone de formation à distance ». Le site n'existe plus sous cette forme, mais la lettre d'information hebdomadaire qu'il contenait a fait preuve de

longévité. Il s'agit de THOT² diffusé aujourd'hui à des dizaines de milliers d'abonnés.

C'est à travers le CIFFAD que naît l'Université par satellite (UNISAT), première expérimentation de l'AUPELF, lancée en 1992-1993, dans la formation universitaire diplômante à distance, avec des programmes diffusés à la fois sur la chaîne de télévision francophone TV5 et sur Canal France International (CFI, banque de programmes financée par la Coopération française à destination des télévisions africaines). Le concept vivra jusqu'en 1999 ou 2001 selon les formations.

Il s'agit de cours enregistrés, produits et réalisés dans les conditions d'une émission classique avec des enseignants s'exprimant sur un plateau de télévision dont les propos sont parfois illustrés d'exemples en images. Quatre matières sont ainsi traitées : les maladies tropicales, les biotechnologies végétales, les droits fondamentaux, le droit de l'environnement. Les cours se présentent sous la forme d'émissions de 26 minutes multipliées par le nombre de cours nécessaires au suivi du cursus. La production et la réalisation des cours sont financées par l'AUPELF qui en assure également la diffusion par vidéocassettes auprès des étudiants, tandis que des universités traditionnelles délivrent le diplôme correspondant, chacun d'entre eux étant de niveau 3^e cycle.

UNISAT organise, dès son lancement, la question du contrôle des connaissances. Les quatre formations suivent le même modèle pédagogique : les étudiants ont un ou deux devoirs à rendre dans l'année et un examen final sanctionne le diplôme. Cet examen est organisé, avec vérification d'identité et surveillance des apprenants, dans les centres SYFED ou dans les services rattachés aux ambassades françaises. C'est le modèle de l'enseignement par correspondance classique mais complété du support TV. Un peu plus de 1 200 apprenants ont été inscrits à ces diplômes et environ 600 diplômés, avec des taux de réussite variant selon les années de moins de 20 % pour biotechnologies végétales à plus de 70 % pour droits fondamentaux ou droit de l'environnement.

Cependant, UNISAT laissait les étudiants face à eux-mêmes, selon les travers traditionnels de l'enseignement par correspondance. Il n'existe pas d'accompagnement, de tutorat comme la plupart des formations à distance diplômantes le mettent en œuvre aujourd'hui et tout simplement pas de communication entre enseignants et apprenants.

L'Université virtuelle francophone (UVF) : un concept autant politique qu'éducatif

Entre la résolution du Sommet francophone de Cotonou en 1995 et la déclaration de Montréal sur les inforoutes en 1997, l'AUPELF travaille sur un

²www.thot.cursus.edu.

projet d'« Université virtuelle francophone » (UVF). L'étude sur la création de l'UVF figure dans le plan d'action de Montréal et, quelques mois plus tard, en novembre 1997, un Sommet des chefs d'État et de gouvernement francophones, réuni à Hanoi (Vietnam) affirme son soutien au projet.

Constatant que de nombreux pays africains « sous ajustement structurel du FMI ne peuvent plus embaucher de nouveaux enseignants du supérieur », l'étude sur la création de l'UVF souligne « l'urgence de rendre plus visible la réponse francophone à la crise de confiance que connaissent les universités africaines. Il faut redonner l'espoir ».

À la même époque, le projet d'Université virtuelle africaine (UVA) de la Banque mondiale, face à cette crise traversée par les établissements d'enseignement supérieur d'Afrique, conclut qu'ils ne peuvent être éventuellement sauvés que de l'extérieur et à condition de leur mise en concurrence avec le secteur privé. Le projet UVF souhaite au contraire faire émerger de ces établissements eux-mêmes, avec l'appui de leurs équivalents du Nord, les conditions de leur renouvellement et de leur modernisation.

Les formations dispensées dans les universités africaines sont considérées dans les projets UVF et UVA comme inadaptées à l'évolution des connaissances et aux besoins de la société. Les deux mettent l'accent sur le délabrement des locaux, des bibliothèques, l'absence d'équipement dans les laboratoires et sur l'hypertrophie des sections littéraires au détriment des filières scientifiques et techniques.

La principale similitude entre l'UVA et l'UVF réside dans une anticipation commune que les technologies vont bouleverser les méthodes d'enseignement et permettre de régler en partie les problèmes de l'Université africaine. Cependant leurs modalités de mise en œuvre divergent notablement.

À la différence du texte de l'UVA, celui de l'UVF identifie clairement les causes des maux dont sont victimes les universités africaines dans les années quatre-vingt-dix. Outre les luttes politiques et syndicales, il s'agit d'une conséquence des plans d'ajustement structurels menés par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale auxquels sont soumis les pays africains qui « ne peuvent plus embaucher de nouveaux enseignants du supérieur ». Ce qui est en cause dans ces conditions pour l'UVF, « c'est la mission de l'université africaine elle-même ».

Dans le document de conception de l'UVF il est affirmé qu'« un projet de cette ampleur qui ne s'appuierait pas sur l'existant et qui se développerait comme une bulle indépendante engendrerait des tensions fortes [...] tout projet qui essaierait de se constituer sans s'appuyer sur des réseaux éprouvés et actifs serait rejeté par la communauté internationale scientifique ». L'UVF compte s'appuyer sur les universités existantes du Sud et sur les relations préexistantes entre les enseignants du Nord et du Sud pour se développer. L'UVA s'inscrit, elle, dans une volonté de rupture radicale avec le système

académique traditionnel : continuisme contre discontinuisme pour reprendre un concept de Pierre Mœglin (2002).

Dans la conception de l'UVF, ce qui est en question c'est la place de l'Université publique face à l'internationalisation des formations et à la concurrence de nouveaux acteurs. La globalisation du « marché de l'éducation et l'apparition d'entités nouvelles, placées délibérément dans l'espace commercial » précise le texte de l'UVF va intensifier la concurrence entre « les entreprises de l'éducation ». L'UVF souhaite respecter « les cultures locales dans la création des contenus et la diversité culturelle au-delà de la langue commune » et ne prône pas de révolution technologique mais une utilisation en juste proportion, avec un « optimisme raisonné » (Wallet, 2004), des technologies dans l'enseignement.

Le lancement officiel du projet a lieu au Sénat français, le 15 avril 1998. Suivra un appel à projets international qui s'oriente clairement vers la production de contenus scientifiques sous format électronique, pour une utilisation en ligne et sur supports fixes. Cet appel mobilise effectivement la communauté scientifique francophone puisque l'AUPELF reçoit plus de 200 projets venant de 21 pays, un peu plus de la moitié des propositions sont issues d'universités françaises. Vingt-six projets sont sélectionnés qui ont tous la particularité d'associer des établissements du Nord et du Sud. Ce principe du partenariat interuniversitaire sera d'ailleurs également appliqué deux ans plus tard pour le lancement des appels « campus numériques » par la direction des technologies du ministère de la recherche qui allaient dynamiser l'offre de formations à distance en France.

Sur ces 26 projets, 5 sont des bases de données scientifiques, 18 peuvent être rangés dans une catégorie « cours en ligne ». La moitié de ces projets sont toujours accessibles sur Internet. À l'époque, 3 ont l'ambition de devenir des formations à distance. Sur ces 3 derniers projets, l'un aboutira à la production de supports pédagogiques multimédia intégrés dans un DEA traditionnel ; les 2 autres verront un début de production de contenus pédagogiques mais ne parviendront pas à se transformer en diplôme.

L'UVF, en tant que projet d'université n'a donc pas réussi à créer de diplômes à l'issue de son appel d'offres. Il faudra attendre trois années supplémentaires avant que l'AUF soit en mesure de proposer le déploiement de formations diplômantes en Afrique par l'intermédiaire d'Internet.

Campus numérique francophone^{md} : le développement des services

En 2000, lors de l'évolution de l'AUPELF en Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et du changement de l'équipe dirigeante, une évolution très importante se produit dans la conception même des missions de l'Agence. Toute action doit faire l'objet d'une demande de la part de ceux qui en

bénéficient. Il est ainsi mis un terme à une coopération certes généreuse et solidaire mais très emprunte d'une vision paternaliste.

La nouvelle direction décide rapidement d'abandonner la dénomination « UVF ». L'emploi du mot « université » est jugé trop ambigu par le nouveau recteur, Michèle Gendreau-Massaloux, pour être utilisé au sein d'une structure de coopération qui n'a pas vocation à délivrer de diplômes mais à concevoir et financer des actions au bénéfice de ses établissements membres du Sud.

Le changement de cap ne tarde pas. Les centres SYFED deviennent des Campus numériques francophones^{md} (CNF). Le premier est inauguré à Yaoundé fin 1999. Les activités de production de cours, d'enseignement à distance, d'accès aux réseaux, d'accès à l'information scientifique et technique, de formation des enseignants de l'AUF sont désormais relayées par les CNF (voir chapitres II et III).

On peut noter le passage du singulier – une seule université virtuelle – au pluriel – un réseau de campus numériques. Après « l'Université virtuelle », le choix du mot « campus » signifie une orientation des activités de l'AUF vers le service aux usagers, aux étudiants comme aux enseignants. Le mot « campus » appelle l'existence d'un lieu de vie, d'un ensemble de services, au sens anglo-saxon de l'organisation d'une université. Le « numérique » rappelle l'informatique et signifie de façon plus binaire la modernité que le mot « virtuel », plus évasif et conceptuel.

La stratégie de l'AUF concernant les technologies et l'enseignement à distance s'articule désormais davantage autour des notions pragmatiques de services (accès à l'information scientifique et technique, formation des enseignants, production de contenus, allocations pour suivre des formations à distance) et de métiers (formations organisées pour les ingénieurs réseau, producteurs de contenus, experts en technologies éducatives) et moins autour de concept, même « fédérateur » et de changement, même « paradigmatique » comme l'UVF l'avait fait.

Le choix de l'AUF d'utiliser les mots « campus » et « numérique » précède de quelques mois celui du ministère français de l'enseignement supérieur et de la recherche d'en faire de même pour son opération « Campus numériques » destiné à relancer l'offre de formations à distance dans les universités traditionnelles.

En France et en Francophonie, il n'y a alors pas là qu'un simple phénomène de capillarité langagière, mais une volonté affirmée de mettre l'université, l'établissement universitaire, au centre des projets d'enseignement à distance, de privilégier le renforcement des universités existantes et non celui de favoriser le développement de structures *ad hoc* dédiées à l'enseignement à distance.

Les CNF sont d'abord conçus comme un réseau à finalité éducative. Ce sont des lieux dédiés aux technologies et installés au sein d'une université

partenaire, équipés selon les pays, de 50 à 150 ordinateurs neufs et connectés.

Un CNF est aujourd'hui classiquement composé :

- de salles de formations où étudiants et professionnels en formation continue viennent suivre des formations à distance, passer leurs examens ;
- d'un centre de ressources où les enseignants trouvent les moyens humains et techniques pour produire de la science en français ;
- d'un centre d'accès à l'information qui permet la consultation à prix subventionné des grandes bases de données internationales et la commande en ligne d'articles scientifiques ;
- d'un espace en libre-service pour l'utilisation autonome d'Internet ;
- d'un matériel de visioconférence sous IP qui permet d'organiser des conférences, des cours, des soutenances de mémoire.

Les ressources humaines sont composées d'un mélange de personnel détaché par l'université locale, d'expatriés (de moins en moins nombreux), ou de professionnels recrutés sur place. Le responsable d'un CNF ou le responsable des formations a lui-même suivi, le plus souvent à distance, une formation en ingénierie pédagogique. Il y a un ingénieur pour la maintenance réseau et système, un documentaliste, des chargés de projets selon les contrats à gérer.

La formation des enseignants à l'usage des technologies en éducation et aux méthodes de la formation ouverte et à distance en devient l'activité prioritaire. De 2000 à 2008, entrent en activités 21 campus numériques francophones^{md} en Afrique subsaharienne, contre 9 centres SYFED au lancement de l'UVF.

Le recteur Bernard Cerquiglini, qui arrive à la tête de l'AUF fin 2008, poursuit le mouvement et le diversifie. Fin 2012, 43 CNF sont en service dans le monde, ainsi que 23 « Campus numériques francophones partenaires ». Le « campus partenaire » est venu démultiplier l'offre initiale de services. Il ne s'agit pas d'une implantation de l'AUF mais d'un label accordé à un espace numérique existant ou à créer afin d'appuyer le projet d'un établissement dans le domaine des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. L'AUF apporte son expertise et son savoir-faire et l'université concernée s'approprie ce lieu et y met en œuvre les activités nécessaires pour réussir son projet.

La formation ouverte et à distance (FOAD) : l'investissement dans l'organisation des dispositifs et la formation des enseignants

La formation ouverte et à distance se développe particulièrement au sein des campus numériques francophones^{md} à partir de 2001 avec un accord entre le ministère de l'éducation nationale et de la recherche et l'AUF sur le soutien au

déploiement des « campus numériques » français. L'AUF va d'abord appuyer l'internationalisation de formations entièrement à distance du Nord, pour répondre à des besoins en formation non pourvus notamment en Afrique, tout en investissant lourdement dans la formation des enseignants pour amener à la création de dispositifs de formations issus des établissements francophones du Sud.

La volonté de l'AUF en investissant dans les coopérations du Nord vers le Sud dans le domaine de l'enseignement à distance est de répondre à des besoins de formation, mais aussi de structurer l'offre, d'éviter la création d'un bazar de l'éducation alors que fleurissent dans les pays d'Afrique de pseudos universités et où - mondialisation oblige - les établissements publics se retrouvent en concurrence, sans en avoir les moyens, avec une offre internationale.

Au début des années deux mille, la réputation de la formation à distance fait encore débat et certains y voient un enseignement au rabais. Cependant la qualité scientifique des diplômes proposés, le nombre de diplômés et de candidats sans cesse croissant (voir chapitre IV), la possibilité de se former sans être contraint d'interrompre ses activités professionnelles, la communication organisée par l'AUF (voir le témoignage d'Abdelkader Galy au chapitre III), l'organisation administrative et technique mise en place vont progressivement crédibiliser les FOAD.

Chaque année, l'AUF lance un appel à candidatures international pour les FOAD bénéficiant de son appui. Les universités diplômantes sélectionnent les candidats et l'AUF attribue ensuite des allocations d'études à distance, des bourses, selon des critères élaborés par son Conseil scientifique. Ces allocations couvrent une partie importante des frais pédagogiques et de scolarité. Le solde reste à la charge de l'apprenant sélectionné. Par ailleurs, les universités partenaires offrent des tarifs réduits pour les apprenants francophones du Sud.

Les campus numériques francophones^{md} sont gratuitement mis à la disposition des sélectionnés pour qu'ils puissent y suivre la formation dans de bonnes conditions, s'ils le désirent. L'AUF a rapidement compris que pour ne pas laisser place au doute sur la fiabilité des diplômes, il fallait mettre en place un support administratif, technique et pédagogique indiscutable. L'AUF organise le dépôt des candidatures et la sélection des apprenants via une plateforme en ligne spécialement développée et mise à disposition des universités partenaires. Les CNF encaissent les frais d'inscription versés par les apprenants sélectionnés quel que soit le pays et l'AUF reverse les fonds aux universités diplômantes. Les dossiers d'inscription et les pièces justificatives (identité, diplômes antérieurs...) sont vérifiés avant d'être envoyés dans les établissements. Les CNF organisent les examens, vérifient l'identité des candidats, les surveillent pendant les épreuves. Sans cette dimension

organisationnelle, il n'y aurait tout simplement pas de FOAD possible à l'échelle internationale.

Ce déploiement de la FOAD à l'AUF s'est toujours accompagné d'un investissement dans la formation des enseignants. C'est un des aspects essentiels de ce dispositif. Pour pouvoir développer des FOAD, il faut pouvoir compter sur des enseignants locaux, formés à la méthodologie de l'enseignement à distance. Dès 2001, la création à l'université de Strasbourg, avec l'aide de l'AUF, du master utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation (UTICEF) sera l'un des socles du développement de la FOAD dans les établissements du Sud en permettant de former plusieurs centaines d'enseignants à l'ingénierie de formation à distance (voir chapitre VII).

La formation des acteurs locaux est assurée à la fois par des diplômés à distance qui permettent de former des spécialistes locaux sur lesquels l'AUF peut ensuite s'appuyer, mais aussi par l'organisation dans les Campus numériques francophones^{md} d'ateliers de formation. Ces derniers s'adressent aux enseignants désirant se spécialiser dans les méthodologies de l'enseignement à distance, notamment le tutorat et le travail collaboratif à distance. Chaque année, plus de 1 000 enseignants ou personnels des universités du Sud suivent l'un de ses ateliers.

Cette stratégie s'avère payante. En 2003-2004, l'AUF soutient 4 formations à distance diplômantes. Elles sont 24 en 2004-2005 ; 87 en 2012-2013. En 2004, aucun diplôme à distance du Sud n'existe. À la rentrée 2012, sont proposés 40 licences et masters du Burkina Faso, Cameroun, Égypte, Liban, Madagascar, Maroc, Sénégal, Tunisie, Vietnam.

La plupart des FOAD proposées dans les pays du Sud s'appuient sur des diplômés qui préexistent en modalité classique et qui sont portés à distance avec un apport en ingénierie de formation de l'AUF. Un établissement propose donc un même diplôme aussi bien à distance qu'en présentiel, avec pour la partie à distance un encadrement pédagogique important, basé sur le tutorat. Ce modèle pédagogique promu par l'AUF a été qualifié « d'artisanal » par certaines auteurs (Depover & Orivel, 2012). S'il ne permet pas un enseignement de masse, il favorise en revanche un dialogue permanent et diversifié entre apprenants et tuteurs. La recherche en FOAD le montre, le tutorat, quand il est de qualité, augmente les chances de réussite à un diplôme à distance.

Conclusion

La plupart des coopérations s'organisent autour de projets, selon le sens que l'on donne habituellement à ce mot : une opération pilote, parfois présentée comme conçue dans un esprit de modélisation. Le projet se veut en effet souvent modélisable mais, malheureusement est rarement capable d'atteindre le changement d'échelle nécessaire à sa généralisation ni même poursuivi à la

fin de son financement initial. L'AUF tente de dépasser ce schéma à travers son dispositif dédié à la formation ouverte et à distance. Ce dernier est en constante évolution. Il permet la mise en œuvre de procédés et procédures qui assurent, supportent, un développement sinon pérenne du moins constant dans la durée des coopérations interuniversitaires au service du développement des établissements d'enseignement supérieur du Sud. Sur les bases de ce qu'elle a déjà construit, l'AUF peut promouvoir de nouveaux développements, de nouveaux usages, d'expérimenter de nouvelles modalités d'enseignement à distance (voir chapitre XII).

Chronologie de la formation ouverte et à distance à l'AUF dans son contexte francophone

- 1989** : Lancement du satellite de télédiffusion Olympus
- 1989** : Premier centre SYFED à Dakar
- 1992** : UNISAT (Université par satellite), production d'émissions de télévision et diffusion par vidéocassettes pour 4 formations (droit, médecine et biotechnologies)
- 1993** : Première connexion à Internet en Côte d'Ivoire
- 1995** : Sommet francophone de Cotonou (connexion à la BNF et publication d'images sur le web)
- 1997** : Conférence de Montréal sur les inforoutes (et création du Fonds francophone des inforoutes)
- 1997** : Université virtuelle francophone (UVF) et 1^{er} atelier de formation Transfer (formation de formateurs) au Vietnam
- 1998** : Appel d'offres UVF (production de contenus) : 200 réponses d'établissements membres
- 1999** : Premier Campus numérique francophone^{md} (CNF) à Yaoundé
- 2000** : Participation à l'appel d'offres « Campus numériques » en France (développement de la FOAD par le ministère de l'Enseignement supérieur en France)
- 2001** : Création du master 2 UTICEF (master 2 entièrement à distance pour spécialiser les enseignants du supérieur en ingénierie de formation)
- 2004** : Lancement du « dispositif » FOAD à l'AUF (offre de 24 diplômes à distance, tous français ou québécois)
- 2005** : Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI) à Tunis. Création du réseau de chercheurs Res@TICE

- 2006** : Premier master 2 africain entièrement à distance à l'université Gaston-Berger (Sénégal) en droit du cyberspace
- 2006** : Sommet de Bucarest sur les TICE en éducation (commande à l'AUF et l'OIF de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres [IFADEM])
- 2008** : Lancement d'IFADEM (Bénin, Burundi, Haïti, Madagascar)
- 2008** : Appel à projets pour la création de nouvelles FOAD dans les universités du Sud
- 2010** : Nouvel appel à projets pour la création de nouvelles FOAD dans les universités du Sud
- 2012** : 40 FOAD issues d'établissements du Sud proposées avec le soutien de l'AUF (autant que dans les universités du Nord)
- 2012** : Création de l'Institut francophone pour l'ingénierie de la connaissance et la formation à distance (IFIC) à Tunis
- 2012** : États généraux du numérique en Francophonie (Tunis)
- 2013** : **Assemblée générale de l'AUF à São Paulo et adoption d'un livre blanc sur le numérique éducatif**

Références Internet

Agence universitaire de la Francophonie (AUF) : <http://www.auf.org>
Formations ouvertes et à distance à l'AUF : <http://foad.refer.org>

Bibliographie

- Baranshamaje, E.**, (sous la dir. de), *The African virtual university (AVU) : pilote*, (non paginé), Banque mondiale – Université libre de Bruxelles, Bruxelles, 1997, [<http://uva.ulb.ac.be>].
- Baron, G.-L. & Bruillard, E.** (sous la dir. de), *Les technologies en éducation, perspectives de recherche et questions vives*, INRP-IUFM de Basse-Normandie, Fondation Maison des sciences de l'homme, Paris, 2002, 236 p.
- Chaptal, A.**, « États-Unis, le e-learning et le syndrome d'Edison », in *Distance et Savoirs*, vol. IV, n° 3 : campus numériques tome II, (sous la dir. de) Petit L., Thibault F., Trebbi T., Hermes science-CNED-Lavoisier, Paris, 2006, p. 281-298.
- Depover, C. & Orivel, F.**, *Les pays en développement à l'ère du e-learning*, UNESCO, Paris, 2012, 97 p. - [<http://www.iiep.unesco.org/fr>].
- Jacquet, P. & Naudet, J.-D.**, « Les Fondements de l'aide », in *La France et l'aide publique au développement*, rapport du Conseil d'analyse économique, (sous

la *dir.* de) Cohen D., Guillaumont Jeanneney S. et Jacquet P., La documentation française, Paris, 2006, p. 47-96.

Loiret, P.-J., « L'Université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ? » in *Distances et Savoirs*, vol. VI – n° 2/2008, *Formation à distance, multiples Suds* (sous la coord. de) Depover C. et Wallet J., Paris, 2008, vol. VI, p. 187-209.

Mœglin, P., « Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias », in *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, (sous la *dir.* de Baron G-L. et Bruillard E.), INRP, IUFM de Basse-Normandie, Fondation Maison des sciences de l'homme, Paris, 2002, p. 153-164.

Oillo, D. & Loiret, P.-J., « Histoire d'un dispositif francophone de FOAD », in *Distances et Savoirs*, vol. IV, n° 1, « Campus numériques, universités virtuelles, et *cætera* », (sous la *dir.* de) Petit L., Thibault F., Trebbi T.), CNED – Hermes-Lavoisier, Paris, 2006, p. 113-121.

Thibault, F., « De l'Université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme », (non paginé), communication au Colloque franco-mexicain de sciences de la communication, Mexico, 2002 – [<http://edutice.archives-ouvertes.fr>].

Wallet, J., « La perspective de la coopération internationale », in *Savoirs* 2004 - 5, dossier « Technologies et éducation », (sous la *dir.* de) Albéro B., université Paris-X et l'Harmattan, Paris, 2004, p. 91-96.

Chapitre II

Les Campus numériques francophones^{md} (CNF) de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) en Afrique : entre politique d'intégration et modèle d'appropriation des TICE

Pascal Marquet, Najoua Mohib, Claire Schaming

Université de Strasbourg, LISEC EA 2310

Cathia Papi

Université de Picardie Jules-Verne, CURAPP UMR 6054

Ce chapitre est la synthèse d'un projet de recherche financé dans le cadre du réseau Res@TICE en 2008-2010. Il traite du rôle que jouent les Campus numériques francophones^{md} (CNF) dans la politique d'accompagnement de l'AUF auprès des universités de son réseau dans l'intégration des TIC. Après un bref rappel historique de ce que sont les CNF et de leur mode de fonctionnement, les auteurs montrent que les CNF, en tant qu'instrument d'une politique du Nord, sont aussi et surtout un dispositif que les pays du Sud s'approprient progressivement en offrant des services à leurs usagers qui ne font pas forcément partie de l'offre initiale de l'AUF. Ils analysent les services de quelques CNF africains, visités au cours de leur recherche et dont les personnels et les usagers ont été interrogés. À travers les caractéristiques communes et particulières des offres de services, c'est la tension suscitée par toutes les politiques d'aide au développement qui se joue. Leur analyse suggère que la diversification des services d'un CNF témoigne davantage de l'appropriation locale de la politique d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur voulue par l'AUF, que de la perte d'influence de l'AUF.

Introduction

La spécificité et le contexte particulier de l'éducation en Afrique ont fait l'objet de nombreux écrits mettant en évidence des difficultés en termes d'accès à l'éducation (Braimoh & Osiki, 2008) mais aussi en matière d'ordinateurs connectés (Renaud, 2005) et de recherche et ingénierie des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) (Depover & Wallet, 2008). Il existe aussi des décalages entre la capacité d'accueil des locaux universitaires et le nombre d'étudiants, de même qu'entre ce dernier et le nombre d'enseignants tout particulièrement dans les facultés

de lettres et sciences humaines et sociales (Zongo Abuja, 2004 ; Benchenna, 2008 ; Lishou, 2008 ; Karsenti, 2009).

C'est d'ailleurs cette image de l'enseignement supérieur africain que donnait Émile Tanawa, directeur régional de l'AUF, lors de l'ouverture du séminaire sur les ressources éducatives libres, organisé par l'AUF, l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie) et l'UNESCO, au sein du CNF de Dakar en mars 2009, lorsqu'il évoquait l'impérieuse nécessité de donner les moyens à l'Afrique de résoudre sa crise universitaire en général et de régler le problème de ses sureffectifs en particulier. Alors que l'un des principaux moyens envisagés pour résorber cette crise est, de longue date, le développement des TICE – tout comme les expériences de radio ou télévision éducative l'ont permis en leur temps (Awokou, 2008) – nous nous proposons d'interroger ici la manière dont les CNF, implantations locales de l'AUF, concourent à l'intégration et l'usage des TIC dans les universités francophones en Afrique.

Les CNF sont implantés dans des universités et destinés au public universitaire (enseignants, chercheurs et étudiants). En tant que dispositifs mis en place par l'AUF, ils visent à favoriser l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur, à travers la mise à disposition de services offerts par les TIC. Dans la pratique, un CNF est cogéré par l'AUF et l'université membre qui l'héberge. Les établissements membres sont répartis dans tous les pays francophones du Sud, si bien que les CNF sont confrontés à différentes réalités économique, sociale, géographique et culturelle.

Le fait qu'un dispositif porte en lui, un espace de liberté laissé à l'utilisateur (Agamben, 2007 ; Peeters & Charlier, 1999) et que les CNF soient présents dans plusieurs pays nous conduit à nous demander dans quelle mesure l'action de l'AUF favorise la mise en œuvre des TICE par les acteurs locaux. À cet égard, les nombreuses évolutions des CNF pourraient être interprétées comme un échec de ce dispositif, alors que, et c'est ce que nous montrerons dans ce chapitre, ces vicissitudes témoignent au contraire de leur adaptation institutionnelle et de l'implication des acteurs locaux dans leur fonctionnement. Est-ce qu'il existe des invariants et des particularismes ? Dans quelle mesure ces particularismes caractérisent-ils le mode d'action de l'université qui adapte le dispositif au contexte local ? Quelques éléments de réponses sont donnés dans les résultats qui suivent.

Ainsi, après une rapide présentation générale de ce que sont les Campus numériques francophones^{md}, nous verrons comment les services, en tant que possibilités d'usage des TICE proposées par les CNF, peuvent être considérés comme l'adaptation locale de la politique de l'AUF, témoignant ainsi de la façon dont les acteurs locaux s'approprient le projet de l'AUF.

Les CNF d'Afrique : une structuration et des réalités communes

Définition, origine et fonctionnement général

S'il fallait résumer en quelques mots ce qu'est un CNF, nous pourrions dire avec Loiret (2007), qu'il s'agit d'« un lieu dédié à l'usage des technologies dans l'enseignement ». Plus précisément, un CNF est une structure mise en place par l'AUF au sein d'un établissement membre de l'Agence qui constitue à la fois un lieu d'accès à l'information scientifique et technique, un espace de formation à la méthodologie et à l'usage des TIC, et un moyen d'accès à la formation ouverte et à distance (FOAD), le tout à travers des ressources techniques (ordinateurs, logiciels, matériel de visioconférence), éducatives (documents primaires, bases de données scientifiques), pédagogiques (documents, matériels, formations) et humaines (présence de professionnels formés à l'accompagnement).

Hérités des centres SYFED, qui ont été créés dans les années quatre-vingt-dix par l'AUF et qui permettaient principalement l'accès à l'information scientifique et technique, les CNF résultent d'un bouleversement institutionnel au sein de l'Agence et de l'abandon du projet d'Université virtuelle francophone (UVF, voir chapitre I). En 2011, le continent africain regroupait à lui seul près de 60 % des CNF implantés au sein de l'ensemble du réseau partenaire de l'AUF.

Sur le plan de leur gouvernance, les CNF sont cogérés par l'AUF et l'université d'accueil et d'implantation au sein d'un conseil national d'orientation (CNO). Le CNO est composé de plusieurs collèges, représentant l'ensemble des partenaires du pays : un *collège universitaire* regroupant les personnels universitaires, un *collège coopération* constitué des institutions de la Francophonie qui ont une représentation dans le pays, un *collège entreprise* si des partenariats sont mis en place avec ces dernières, un *collège usagers/utilisateurs* avec des enseignants, des chercheurs et des étudiants afin que les bénéficiaires puissent faire part de leurs remarques et un *collège technique* pour les aspects administratifs et techniques. Si le fonctionnement du CNF est défini par l'AUF, l'université possède une certaine liberté en termes de proposition de services et d'interventions pour la définition de la politique du dispositif.

Quelques points communs qui émergent de la diversité

Une recherche menée par le groupe CompUTICE³ a consisté notamment à conduire des observations de terrain entre décembre 2008 et mars 2009 qui ont permis de recueillir un certain nombre d'informations sur quelques CNF

³Le groupe CompUTICE (Compétences d'Utilisation des TICE) est une équipe de recherche qui rassemble des chercheurs du Nord (France) et du Sud (Burkina Faso, Madagascar, Maroc, Sénégal et Vietnam). Elle est constituée des membres suivants : Ahmed Aamili, Jacques Audran, Bernard Coulibaly, Bich Van Hoang, Jean-André Kabré, Natalia Łacinik, Pascal Marquet, Najoua Mohib, Tan Daï Nguyen, Cathia Papi, Élie Rafidinarivo, Claire Schaming et Mbaye Thiam. Cette équipe de recherche a bénéficié du soutien de l'AUF, à travers l'appel d'offres Res@TICE 2008.

(Antananarivo, Dakar, Ouagadougou, Rabat) et deux Centres d'accès à l'information (CAI)⁴ (Saint-Louis, Bobo-Dioulasso) implantés en Afrique. Une première phase a permis de recueillir des informations sur les CNF (site Web, plaquette de présentation...), les personnels (composition de l'équipe, responsabilités individuelles, mandats locaux), les caractéristiques logistiques et matérielles (surface des locaux, nombre de salles, nombre d'ordinateurs, heures d'ouverture du centre, nature des autres équipements), l'offre du CNF (formations et services proposés), les usagers (fréquentation, typologie des usages). Dans une deuxième phase, deux types d'entretiens ont été réalisés, semi-directifs avec les responsables locaux des CNF et les documentalistes, non-directifs avec les responsables des bureaux régionaux, un ou plusieurs formateurs-encadrants, un ou plusieurs apprenants. Une troisième phase a consisté à diffuser en 2010 une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de 295 usagers de quatre CNF africains.⁵ L'ensemble a été complété par des textes officiels de l'AUF (2008 ; 2009a ; 2009b) et des documents institutionnels locaux (bilan annuel des activités des CNF, compte rendu du CNO).

En dépit de contextes socio-économiques contrastés, tous les CNF, qui sont implantés sur l'ensemble du continent africain (Maghreb, Afrique subsaharienne et Madagascar), se ressemblent tant au niveau de leur structuration spatiale que matérielle. De manière générale, les campus regroupent plusieurs espaces liés à des services et des usages différents tels que des salles de cours pour des formations à distance et/ou présentielles, un centre de ressources, un espace de consultation internet en libre-service, une salle de visioconférence ou encore un centre d'accès à l'information. Certains CNF sont également équipés d'un incubateur de jeunes entreprises (Antananarivo, Dakar), d'un laboratoire Infolab (Fianarantsoa) voire d'un centre linux et logiciels libres (Dakar, Libreville).

À ces similitudes d'ordre matériel s'ajoutent deux principales difficultés auxquelles font face les CNF visités lors de cette étude et vraisemblablement la plupart des campus numériques africains. À un niveau institutionnel, d'abord, les CNF ne sont pas toujours parfaitement intégrés dans le tissu universitaire dont ils sont supposés appuyer le développement. L'une des conséquences est que les bénéfices réels semblent rester en deçà des attentes de certains acteurs locaux, qui par ailleurs regrettent de ne pas davantage participer à l'élaboration des actions entreprises par les CNF.

⁴ Les Centres d'accès à l'information sont désormais remplacés par des Campus numériques partenaires

⁵ Les données quantitatives concernent le CNF d'Alger, qui s'est substitué à celui de Rabat faute d'usagers présents sur place, d'Antananarivo, de Bobo-Dioulasso et de Dakar. L'enquête initiale intègre également les CNF de Hanoï et de Ho Chi Minh Ville dont les données ont été volontairement occultées pour ce chapitre.

Ensuite au niveau structurel, on observe une stabilisation ou une fréquentation en baisse des étudiants⁶ et des enseignants⁷, d'après les bilans annuels des activités de nombreux CNF. En outre, l'évolution des conditions sociotechniques locales, qui se traduit par la présence massive de cybercafés et par le renforcement des équipements techniques dans les universités, concurrence désormais les CNF pour le seul accès à internet. Dans le même temps la démocratisation de l'accès individuel à internet, qu'on observe notamment dans les pays d'Afrique du Nord, participe à ce phénomène.

En réaction ou en parallèle à ces tendances, les missions des CNF s'élargissent au fur et à mesure des années. Ces missions soulèvent la question centrale de la tension entre l'utopie fondatrice du CNF, qui est certes francophone mais qui reste tout de même du « Nord », dans la mesure où le siège et les services centraux de l'AUF sont à Montréal et à Paris, même si le dispositif évolue par des échanges Nord-Sud car leur mise en place se réalise dans les pays dits du Sud. Ces pays ont des situations sociales, économiques, culturelles différentes et l'on peut supposer que leurs acteurs n'ont pas les mêmes réactions face au dispositif.

Les CNF entre prescriptions du Nord et réalités du Sud

Au-delà de sa vision politique en matière d'aide au développement⁸, l'AUF considère les CNF comme des véritables dispositifs de mise en œuvre de ses programmes visant trois objectifs opérationnels décrits dans le tableau n° 1 (ci-dessous).

Pour atteindre ces objectifs opérationnels, l'AUF propose un ensemble de services (formation à la recherche et aux outils documentaires, accès aux plateformes FOAD, *Infothèque*, aide à la mise en ligne de cours, formation Transfer...) regroupés dans un catalogue que chaque CNF peut développer sur son propre territoire. Tous ces services s'appuient sur l'usage des outils technologiques et soutiennent une politique d'intégration des TICE dans les domaines de l'information, la documentation et la formation. De ce point de vue, l'entrée par les services nous paraît particulièrement pertinente pour comprendre dans quelle mesure les acteurs locaux *via* les CNF se réapproprient le projet de l'AUF visant l'intégration des TIC par l'ensemble des membres de son réseau.

⁶ Si le CNF de Dakar enregistre une légère baisse du nombre d'abonnés entre 2007 (5 277) et 2008 (4 451), aucun usager ne fréquente le CNF de Rabat en 2009 (Source : Bilan annuel des activités du campus numérique francophone de Dakar, et de Rabat, 2008 : 2009).

⁷ La fréquentation du centre de ressources pour les enseignants d'Antananarivo est passée de 3 010 utilisateurs en 2008 à 1 886 en 2009 (Source : Bilan annuel des activités du Campus numérique francophone^{md} d'Antananarivo, 2008 : 2009).

⁸ Le présent chapitre ne vise pas l'analyse des conceptions qui sous-tendent les politiques mises en œuvre par l'AUF pour aider au développement d'une offre africaine en matière de FOAD.

Objectifs Opérationnels	Code ⁹	Catégorie
Favoriser dans les établissements du Sud l'appropriation des TIC et répondre ainsi à des besoins aigus de formation, de production, de contenus pédagogiques, de mise en réseau, de circulation de l'IST	001	Appropriation des TIC
Améliorer les performances des universités du Sud en favorisant le codéveloppement et les partenariats avec les établissements du Nord et du Sud dans l'optique d'un enrichissement mutuel	002	Partenariat Nord/Sud
Accompagner la réflexion des universitaires sur le rôle et la place des technologies éducatives dans l'enseignement supérieur en leur permettant d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques	003	Intégration pédagogique des TIC

Tableau 1. – Objectifs opérationnels des CNF

Les services proposés : des indicateurs de l'appropriation des TIC

Si la question des usages demeure centrale dans l'étude menée par l'équipe CompUTICE, une des hypothèses avancées est que c'est dans l'écart entre l'offre de services prescrits et l'offre de services réels que se jouerait l'appropriation ou la réappropriation de la politique d'intégration des TIC de l'AUF par les acteurs locaux. Un des premiers résultats de l'inventaire des différents services offerts localement révèle l'existence et la nature de cet écart.

Le tableau n° 2 (ci-dessous) montre tout d'abord que les CNF ne proposent pas l'intégralité des services prescrits par l'Agence. En effet, une analyse fine de l'offre de service des CNF visités montre que les trois objectifs principaux ne sont pas forcément représentés par des services correspondants dans l'ensemble des CNF : par exemple, l'OO2 ne figure qu'au CNF de l'océan Indien d'après les documents que nous avons pu consulter.

Par ailleurs, le tableau montre également que tous les CNF développent des services qui ne font pas partie du catalogue proposé par l'AUF. Autrement dit, les CNF ne proposent pas nécessairement de services relatifs au partenariat Nord-Sud, et les universités mettent à profit les ressources mises à leur disposition pour développer des collaborations plutôt locales (entreprises, institutions, bibliothèques universitaires). Au-delà du détail de ces services, c'est leur existence même qui témoigne de l'appropriation des TIC par les bénéficiaires locaux.

⁹ Ces codes seront utilisés dans la suite du texte.

	Services	CNF Afrique de l'Ouest 1	CNF Afrique de l'Ouest 2	CNF Maghreb	CNF océan Indien
Services prescrits (AUF)	Espace de formation	003	003	001	003
	FOAD	003	003	003	003
	Centre de ressources	001	001		001
	CAI	003	001		001
	Espace en libre-service		✓		
	Salle de visioconférence	003	003	003	002
	Incubateur		003		003
	Infolab				
Autres services (CNF)	Centres et Logiciels Libres pour le Développement (CLLD)		001		
	Appui gouvernance universitaire	003			
	Passeport TIC		001		
	Mobilité (information, conseil, orientation)		✓		
	Certification LPI		001	001	
	Hébergement de sites associatifs/institutionnels				001
	Manifestations autour du logiciel libre				
	Suivi des boursiers			✓	
Travail avec les entreprises et/ou les partenaires locaux	✓	✓	✓	✓	
Numérisation de fonds patrimoniaux				001	

Tableau 2. — Synthèse de l'offre de services de 4 CNF africains

Ces résultats rappellent évidemment que l'Afrique ne peut pas être considérée comme un tout tant les réalités sont distinctes, notamment en ce qui concerne le Maghreb d'un côté et l'Afrique subsaharienne de l'autre. On comprend dès lors la nécessité, pour les CNF, d'évoluer au gré de la société tout en anticipant voire impulsant le changement. Ainsi, alors qu'à Dakar les salles informatiques sont monopolisées par les étudiants voire les enseignants, tout particulièrement dans le cadre des formations *Transfer*, à Rabat, le CNF ne constitue plus vraiment un lieu de ressources numériques ni de formation dans la mesure où l'AUF envoie des formateurs dans les établissements souhaitant les formations prévues dans le cadre du programme *Transfer*. Le CNF de Rabat est désormais considéré comme une antenne de l'AUF, un lieu où les candidats aux bourses peuvent trouver conseil et déposer leur dossier, où les

étudiants inscrits en FOAD peuvent venir utiliser les machines, passer les examens sans être spécifiquement inscrits au CNF. Doté d'un système de visioconférence, il favorise également la soutenance de mémoires voire le déroulement de colloques à distance. À Antananarivo, le développement de formations ouvertes dans l'université malgache (Andriamparany & Rakotomalala, 2008), constitue une autre forme d'adaptation aux difficultés locales *via* la coopération multiforme et ancienne avec les pays du Nord (Benchenna, 2008) favorisée par l'AUF.

Usages et usagers des CNF¹⁰

Les bénéficiaires des services que sont les usagers ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire papier comportant 25 questions. L'analyse des réponses permet de dégager le profil type de l'utilisateur des CNF étudiés. Il s'agit d'une femme (à 67,9 %), étudiante (pour 87,4 %), jeune (75 % des usagers ont moins de 30 ans) qui vient très régulièrement (36 % quotidiennement, 28 % hebdomadairement) parce qu'elle peut se rendre relativement facilement au CNF (pour 68,1 %), où elle y trouve des services dont elle est satisfaite (79,6 % d'opinion positive). Le fait que les femmes soient si nombreuses est sans doute à mettre en écho avec d'autres résultats obtenus par Seif et Marquet (2012) qui indiquent que les habitudes culturelles des pays arabes, et par extension peut-être des pays subsahariens, font que les femmes ne fréquentent pas les cybercafés et qu'elles trouvent dans les CNF une solution alternative d'accès aux TIC pour un usage fréquent.

Parmi les quatre catégories d'usages déclarés, du plus fréquent au moins fréquent, la recherche de documents arrive en 1^{er} (rang moyen 1,82), le courrier électronique en 2^e (rang moyen 2,18), la participation/préparation à des projets TICE/FOAD en 3^e (rang moyen 2,23), les autres activités liées aux TIC en 4^e (rang moyen 3,56). Alors que l'Afrique est davantage un lieu d'enseignement des TIC (au mieux sous forme de cours d'informatique) que par les TIC (Karsenti, 2009), 64,7 % des usagers interrogés considèrent que les TIC comportent un intérêt pour l'enseignement. C'est précisément dans ce contexte d'opinion favorable que les CNF cherchent à promouvoir un changement de pratiques pédagogiques des acteurs locaux passant par l'usage des TICE en fonction des choix d'actions à mettre en œuvre localement.

Conclusion

Si les « CNF de l'AUF ont été créés pour appuyer le développement des TIC dans les universités du Sud » (Andriamparany & Rakotomala, 2008), il semble, aujourd'hui, que les enjeux auxquels doivent faire face les « antennes de gestion » de l'Agence ne soient plus les mêmes. Les CNF restent des terrains

¹⁰ Compte tenu de l'absence d'utilisateur pour le CNF de Rabat, le groupe CompUTICE a intégré le CNF d'Alger au moment de la diffusion de l'enquête auprès des bénéficiaires de services.

d'action et d'exécution de programme d'appui aux TIC élaborés par l'AUF, les institutions universitaires et les partenaires au développement (UNESCO, Banque mondiale, Agence française de développement, Union européenne). Toutefois, ce qui paraît nouveau c'est la question des initiatives que peuvent prendre les CNF pour développer une véritable politique d'intégration des TIC correspondant à des besoins analysés localement.

Plus largement, ce travail met au jour le processus d'appropriation caractéristique d'un dispositif institutionnel. Le dispositif est d'abord inscrit dans une réalité spatio-temporelle, qui évolue au fil du temps et des territoires et qui façonne des services et des usages (De Certeau, 1990 ; Perriault, 1989) spécifiques à chaque CNF. Ce faisant, l'appropriation reste un processus local et volontaire, et nous avons montré qu'il existe et persiste une volonté du concepteur des CNF, ici l'AUF, d'une appropriation par l'université hôte.

Bibliographie

- Agamben, G.** (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Payot-Rivages poche, coll. « Petite bibliothèque ».
- Andriamparany, L.-M. & Rakotomalala, A.-N.** (2008). « Les Campus numériques francophones de l'AUF et l'émergence d'universités ouvertes au Sud : cas de Madagascar ». *Distances et Savoirs*, 6 (2), 253-268.
- Awokou, K.** (2008). L'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation en Afrique : la question de la formation à distance, *TICE et développement*, n° 1. Récupéré le 14 mai 2011 sur le site de la revue *TDR* :
[<http://www.revue-tice.info/document.php?id=832>].
- Benchenna, A.** (2008). « Universités à l'ère numérique. Vers de nouveaux rapports entre pays du nord et pays du sud ? », *Distances et savoirs*, 6 (1), 99-116.
- Braimoh, D. & Osiki, J. O.** (2008). "The Impact of Technology on Accessibility and Pedagogy: the Right to Education in Sub-Saharan Africa, *Asian Journal of Distance Education*, 6 (1), 53-62.
- Certeau, M.** (de) (1990). *L'Invention du quotidien 1*, coll. « Arts de faire », Paris, Gallimard.
- Depover, C. & Wallet, J.** (2008). « Éditorial », *Distances et savoirs*, 6 (2), 179-186.
- Karsenti, T.** (dir.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI. Récupéré le 14 mai 2011 de :
[<http://www.rocare.org/guide-tic>].
- Lishou, C.** (2009). « La web-tv éducative, alternative aux formations de masse dans les universités africaines ». *Distances et savoirs*, 6 (4), 619-628.
- Loiret, P.-J.** (2007). *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur*, thèse de doctorat, université de Rouen, [<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00192921>].

- Mohib, N. & le groupe CompUTICE** (2009, novembre). « De quelques similarités dans les CNF : le cas du Vietnam, du Maroc, de Madagascar, du Sénégal et du Burkina Faso ». Communication présentée aux 2^{es} Journées scientifiques Res@tice, Ougadougou, Burkina Faso.
- Peeters, H. & Charlier, P.** (1999). « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès*, 25, 15-23.
- Seif, A. & Marquet, P.** (2011, mai). « L'introduction des TIC dans le système éducatif yéménite : le poids de la culture et des usages des prescripteurs ». Communication présentée à la VI^e Conférence internationale e-learning Africa, Dar es-Salaam, Tanzanie.
- Thébaut, G.** (2005). *Les usages des TIC : "brancher les universités du Sud", l'expérience de l'Agence universitaire de la Francophonie à Dakar* (mémoire de master). IEP, Bordeaux. Récupéré le 14 mai 2011 de [www.africanti.org/IMG/memoires/thebault_dea.pdf].

Chapitre III

De Niamey à Dakar : un parcours à travers les Campus numériques francophones^{md} de l'AUF

Abdelkader Galy Kadir

Enseignant-chercheur, Niamey (Niger)

Abdelkader Galy Kadir est docteur (HDR) en sciences de l'éducation et directeur à Niamey de l'Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle (IFAENF). C'est un témoin privilégié de l'évolution des Campus numériques francophones^{md}. Il a été à la tête de celui du Niger, avant de prendre la direction de celui de Dakar (Sénégal), le plus important des CNF de l'AUF. Il livre ici un témoignage à la première personne qui illustre le chemin parcouru pour faire reconnaître la qualité de la formation ouverte et à distance en Afrique.

En 1995, j'ai assisté au Sommet des chefs d'État et de gouvernement francophones au Bénin avec l'objectif de créer un centre SYFED à Niamey. L'équipe des centres SYFED de l'AUFELF a travaillé de jour comme de nuit pour installer une connexion Internet et le jour du Sommet, à la fin de la cérémonie d'ouverture, le président de la République du Bénin de l'époque, Nicéphore Soglo, pouvait se voir en photo sur le réseau, avec son discours que l'équipe avait réussi à publier. Maintenant, à l'ère de *Twitter*, de *Facebook* et de *YouTube*, ceci est banal. En 1995, il était nécessaire de passer par ces démonstrations pour convaincre ceux qui décident de la performance et de l'avenir de la société de l'information qui se dessinait.

L'objectif de ma présence à Cotonou était aussi de préparer l'ouverture d'un centre SYFED à Niamey. Hélas, le Niger n'eut pas de centre car en janvier 1996, un coup d'état mit fin à l'expérience démocratique. Naturellement, les éléments d'un embargo commencèrent à se mettre en place. Il a duré jusqu'en 2003, date à laquelle – finalement –, un campus numérique francophone^{md} a vu le jour à Niamey. Il a été inauguré le 12 décembre, au moment où à Genève, se tenait le premier Sommet mondial pour la société de l'information. Ce campus numérique a été, en Afrique de l'Ouest, le premier à utiliser les logiciels libres pour toutes ses applications informatiques.

En 2003, le contexte de l'environnement numérique était des plus défavorables en Afrique. L'Union internationale des télécommunications a publié cette année-là, son premier indice d'accès numérique. Le Niger était

classé dernier. Avec lui, dans les derniers rangs, les pays d'Afrique francophone de l'Ouest. Une enquête que nous avons menée deux ans plus tôt, sur les enseignants-chercheurs et l'accès à Internet montrait que 41 % de ces derniers n'avaient jamais eu accès à Internet, 63 % n'effectuaient aucune recherche sur le réseau et 92 % n'avaient jamais eu à utiliser la visioconférence. L'AUF et les universités avaient un défi important à relever car l'arrimage des universités francophones au monde scientifique ne pouvait se réaliser dans l'isolement.

Après Niamey, je me suis retrouvé, le 1^{er} octobre 2004, à Dakar pour diriger le plus grand des campus numériques de l'Agence et coordonner les 10 autres CNF répartis dans 9 pays d'Afrique de l'Ouest. Il fallait se mettre au service de 300 000 étudiants et de 6 000 enseignants et chercheurs avec un nouveau challenge qui bien relevé, pourrait permettre aux universités africaines d'aborder la résolution de leur informatisation, de leur gouvernance, de leur visibilité sur Internet, de leur ligne éditoriale, de la confrontation de leurs savoirs avec celui de la communauté mondiale. Ce challenge, c'est celui des formations ouvertes et à distance. Mon séjour à Dakar a été rythmé par ce défi. Il faut savoir que début 2004, l'AUF ne proposait que quatre formations diplômantes à distance. L'offre ne s'est développée qu'à partir de la rentrée universitaire 2004-2005.

En choisissant l'angle d'attaque des formations diplômantes en ligne, et en particulier en choisissant de faire en sorte que l'Afrique, à la demande légitime de ses universités, ne soit plus consommatrice mais productrice des savoirs, on se trouvait devant des défis inédits. Quelques-uns, anodins, mais révélateurs d'une situation, méritent d'être soulignés.

L'offre des formations diplômantes mettait dans un premier temps en relation les universités du Nord avec un public africain. Les Campus numériques francophones^{md} constituaient l'interface. Mais ces derniers n'étaient pas préparés aux nouvelles tâches qui allaient être les leurs car il faut l'avouer, personne ne les connaissait.

Pour accrocher le public, il a fallu mettre en place une stratégie de communication peu coûteuse. Ainsi, les campus numériques organisaient des journées portes ouvertes pour permettre l'accès gratuit à la plateforme d'inscription en ligne et donner une assistance à un public aguiché par la possibilité et la curiosité d'accéder à des diplômes européens, sans aller en Europe. Beaucoup d'étudiants entrevirent une solution à la crise des universités africaines frappées régulièrement par le scénario des années blanches ou bien de l'année universitaire qui se terminait quelques années plus tard.

Une fois les candidatures déposées sur le site internet de l'AUF, les opérations pouvaient commencer. Plusieurs sources de difficultés ont été rencontrées.

D'abord, l'Agence universitaire de la Francophonie offrait des bourses de formation pour soutenir certains candidats. Or, de mémoire d'étudiant africain une bourse c'est toujours quelque chose « que l'on empoche ». Il a fallu trouver un terme de substitution, les allocations d'études à distance, pour signifier que l'argent ne sera pas empoché par l'étudiant mais versé aux universités diplômantes pour couvrir leurs frais pédagogiques. Pour beaucoup d'acteurs, étudiants comme jeunes professionnels, c'était la première fois qu'ils étaient mis en face d'un tel modèle économique.

Les campus numériques, ceux d'Afrique de l'Ouest en particulier, avaient – depuis 2005 – opté pour les logiciels libres, installés sur les 600 ordinateurs du réseau d'infrastructures de l'AUF. Or les universités qui offraient les formations diplômantes, celles du Nord, utilisaient souvent des logiciels propriétaires et donnaient des consignes pédagogiques d'usage de logiciels propriétaires. Les apprenants venaient alors demander que soit installé tel ou tel logiciel sur un des ordinateurs du CNF. Il a fallu une adaptation du langage pour s'entendre sur les résultats à obtenir et les outils appropriés en termes de logiciels. Là il faut souligner le mérite des informaticiens de l'AUF d'avoir tenu le pari de faire en sorte, sauf quelques exceptions, que tout logiciel propriétaire ait eu son correspondant « libre et gratuit » mis à la disposition des apprenants et par la même occasion montré aux apprenants et aux universités du Sud la possibilité de ne pas utiliser leurs maigres ressources dans l'achat de logiciels coûteux.

Les connexions étaient d'un débit incroyablement faible. Par exemple, au Niger, en 2001, tout le pays se partageait 1 seul méga de connexion. À l'époque, je suivais moi-même une formation diplômante en ligne, le master UTICEF. Pour télécharger un cours en format pdf, le délai moyen qu'affichait l'ordinateur était de 6 heures. Je me souviens d'avoir acheté une radio FM qui me permettait d'écouter les radios privées. En fait elle me servait d'indicateur de disponibilité d'Internet car lorsque la radio se taisait, je savais qu'il y avait un délestage d'électricité. Connaissant la position géographique des radios et des institutions qui avaient un réseau Internet, grâce entre autres aux fêtes de l'Internet qui invariablement étaient l'occasion de journées portes ouvertes, le délestage signifiait que leur réseau était tombé. Or l'Institut de recherche pour le développement (IRD) qui m'avait autorisé à fréquenter ses locaux pour suivre la formation (il n'y avait pas encore de campus numérique à Niamey) était l'une des rares institutions à posséder un groupe électrogène. Le délestage, m'indiquait que je pouvais disposer, presque seul, d'une connectivité me permettant de télécharger mon cours en un temps record, une heure par exemple.

Suivre une formation à distance amène naturellement tous les apprenants à vouloir disposer d'un support de cours imprimé. Or les budgets disponibles dans les CNF n'avaient pas pris en compte cette dimension. Les responsables des CNF étaient partagés entre deux légitimités. Celle des apprenants qui « avaient raison » et celle des finances qui « avaient aussi raison ». La solution

appropriée fut celle d'offrir une clef USB à chaque apprenant. Ce fut une révolution dans le système car en plus, la clef USB distinguait son propriétaire comme « branché ».

À la fin des premières promotions, les formations à distance furent un succès pédagogique. Ce succès restait cependant méconnu car l'un des points faibles de l'AUF et des universités du Sud est de ne pas disposer d'un budget de communication important et surtout de stratégies efficaces en la matière (comparativement à l'Université virtuelle africaine qui par la communication transforme le plomb en or).

L'opportunité de mettre en place une stratégie de communication nous fut offerte par un concours de circonstance inouï. En effet, en 2004, le quatrième personnage de l'État du Niger s'inscrit à une formation en ligne à la suite de laquelle, il obtint son master (en droit).

Nous décidâmes à partir de Dakar, de prospecter la possibilité d'une remise cérémoniale de son diplôme en y associant les autorités académiques et ministérielles. Le jour fut choisi, le cérémonial mis au point.

Il consistait en la reproduction du cérémonial anglo-saxon dans lequel, le récipiendaire et les professeurs étaient habillés en togas. Le ministre de l'Enseignement supérieur devait remettre lui-même le diplôme. Ainsi tout doute sur la véracité de la formation et de la réussite du candidat serait levé.

Mais coup de théâtre, la veille de la manifestation, la société civile en lutte contre la vie chère décréta une journée ville morte pour le jour de la remise du diplôme ! Le jour J, au matin, dans la ville, même les vendeurs de thé n'avaient pas allumé de quoi chauffer de l'eau.

Néanmoins la cérémonie fut maintenue. À l'heure dite, lors de l'arrivée du ministre de l'Enseignement supérieur, l'amphithéâtre de 400 places était archicomble. La cérémonie se déroula dans d'excellentes conditions, la dernière image étant celle du ministre brandissant le diplôme et le remettant au récipiendaire, le tout filmé par la télévision nationale.

Ce soir-là, au journal télévisé, la seule information nationale fut celle de la remise du diplôme, et pour cause, car la ville et tout le pays étaient entièrement paralysés par la grève. La cérémonie à laquelle un ministre, deux recteurs avaient participé avec le quatrième personnage de l'État montrait la voie de la formation continue.

Pour nous, le modèle était né et les différents campus numériques organisèrent des cérémonies identiques sans engager de gros moyens, qu'ils n'avaient pas de toutes les façons.

À partir de là, on peut dire que les éléments de pérennité sont posés, il ne reste plus qu'à partager les expériences afin que dans tous les continents, l'AUF propose une démarche unifiée pour aborder les FOAD. Cet échange fut fait au cours d'un atelier mondial à Dakar en 2005.

Déjà, certains personnages commençaient à regarder l'expérience de l'AUF et à la confronter avec leurs ambitions affichées ou secrètes. Je pense par exemple au Malien Cheik Modibo Diarra qui avait quitté prématurément l'Université virtuelle africaine et était convaincu d'avoir trouvé un créneau pour son nouveau projet d'Université francophone virtuelle mondiale, jusqu'au jour où il rendit visite à l'AUF à Dakar et où il déclara qu'il allait se contenter de trouver des moyens pour ceux qui ont déjà montré qu'ils savaient faire. Bien entendu, il n'en fit rien ! Quelque temps plus tard il allait diriger Microsoft Afrique et vendre des logiciels propriétaires aux universités africaines...

Ces différents éléments nés de l'expérience partagée, permirent à certaines institutions de se lancer dans les FOAD avec des ambitions très importantes et qui nécessitent qu'on y prête attention. Je pense en particulier à l'Institut international de l'eau et l'environnement, le 2IE de Ouagadougou, qui avait l'ambition dès 2008 d'avoir mille étudiants en présentiel et mille étudiants à distance. Je pense à la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) de Dakar et au Pôle d'analyse sectorielle de Dakar qui depuis bientôt six ans forment à la planification et à la gestion les cadres des ministères de l'Éducation des pays de l'Afrique de l'Ouest, du Centre, de l'océan Indien, avec des projets d'extension vers la Gambie anglophone et la Guinée-Bissau lusophone.

Je reste convaincu qu'il reste des challenges liés aux technologies qui méritent d'être eux aussi relevés par la coopération entre l'AUF et les universités africaines. Je pense en particulier à l'accessibilité pour les étudiants aux contenus des cours. La massification des universités africaines a été fulgurante et elle ne va pas s'estomper, bien au contraire. Si les technologies du numérique ne règlent pas tout le problème de la massification en occultant les besoins en infrastructures, l'expérience des FOAD et de l'usage des plateformes donne la possibilité de pouvoir permettre aux étudiants d'accéder à une documentation minimale qui est le contenu d'un cours. Il suffirait d'organiser la récolte des cours en format numérique et les rendre disponibles aux étudiants via une plateforme. On pourrait ainsi mettre fin au calvaire des étudiants qui ont trouvé des formes d'organisation originales certes mais éprouvantes. J'en ai connu qui envoient l'un des leurs à tour de rôle, à 4 ou 5 heures du matin pour réserver au groupe des places en amphithéâtre.

Certes, beaucoup de résistances sont à la base de lenteurs dans l'usage du numérique et de ses applications. Certaines résistances viennent de peurs de perte de pouvoir. Je me souviens encore de débats au cours desquels les pionniers que nous étions tentaient de convaincre certains collègues doyens de renoncer à budgéter les téléfax pour, au contraire, investir dans les TIC car le courrier électronique les rendraient obsolètes... Ces doyens avaient peur de perdre leur pouvoir puisqu'il fallait leur autorisation pour envoyer une

correspondance et qu'ils pouvaient contrôler les contenus de ce qui était reçu. Aujourd'hui, si les téléfax sont toujours là, qui les utilise ?

Il reste encore à régler beaucoup d'autres questions liées au statut de l'usage des TIC. En Afrique francophone, le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) régent les carrières. Il a enfin reconnu le caractère scientifique des revues électroniques. Mais à quand le statut du producteur de cours en ligne ? Quelle reconnaissance pour la carrière des enseignants ? À quand la reconnaissance des ressources éducatives libres ? À quand la reconnaissance de l'usage des présentations sous format électronique à la place du tableau noir dans les cours d'agrégation ? Selon quelles modalités seront reconnus des cours en ligne dans les cursus diplômants en présentiel ?

Les réponses préciseront la place des technologies dans les formations dispensées en Afrique et détermineront de manière cruciale la professionnalisation au sein des universités. Le rôle de pionnier joué par l'AUF reste encore nécessaire et par conséquent la place des CNF au sein de l'AUF reste justifiée, ne serait-ce que pour maintenir le mouvement, la dynamique de l'usage des TIC en éducation.

Chapitre IV

Que nous apprennent les indicateurs recueillis par l'AUF sur la FOAD et sur son public ?

Sophie Villeret

avec l'aide d'**Anne-Laure Lejeune** et de **Cristina Postolachi**

Agence universitaire de la Francophonie

Chaque année, lors de son appel à candidatures pour les formations ouvertes et à distance (FOAD) qu'elle soutient, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) recueille des indicateurs à partir des renseignements fournis par les postulants aux diplômes proposés. Ces indicateurs, basés sur des données quantitatives (âge, genre, statut professionnel, ancienneté dans le métier...), esquissent le portrait sociologique des candidats. Pour bien comprendre ces données, il est important de préciser que l'aide de l'AUF est réservée aux étudiants et apprenants des pays francophones du Sud. En résumé, le profil type d'un apprenant FOAD serait celui d'un homme, jeune, africain, en activité professionnelle et résidant en milieu urbain. Ce chapitre analyse les données recueillies entre 2006 et 2012. Sophie Villeret est responsable de projet FOAD à l'AUF.

Les candidatures

69 500 candidatures ont été déposées depuis 2004 et 7 315 apprenants ont été régulièrement inscrits dans une université pour suivre un diplôme à distance. Le trafic généré par les candidatures explique que la requête « FOAD » dans Google fait arriver le site de l'AUF¹¹ en première place dans les réponses du moteur de recherche.

Les candidats postulent sur une plateforme, accessible à partir du site Internet, qui permet aux universités diplômantes d'évaluer les dossiers et de présélectionner des candidats. Le nombre de candidatures progresse régulièrement depuis 2006, en parallèle avec l'augmentation du nombre de diplômes proposés. En 2012, une baisse est toutefois constatée (voir figure 1).

¹¹ <http://foad.refer.org> aussi accessible à partir de : www.auf.org/formation-distance.

Evolution des candidatures de 2006 à 2012

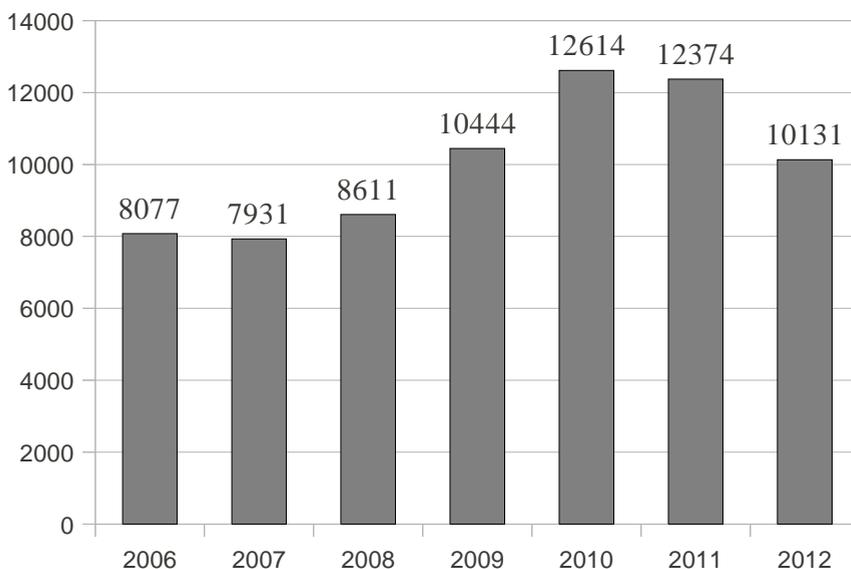


Figure 1 : Évolution du nombre de candidatures FOAD entre 2006 et 2012 (Source : AUF)

On peut formuler au moins deux hypothèses pour expliquer cette diminution :

1. Au fil des années, la qualité des candidatures s'est améliorée et le nombre de candidatures « de témoignage » ne cesse de baisser. La pratique qui consiste pour les postulants à demander leur inscription à plusieurs diplômes en même temps plusieurs années de suite est en constante diminution.
2. Une autre raison de cette baisse des candidatures est la diminution, pour raison budgétaire, du nombre d'allocations d'études à distance offertes par l'AUF. Nous avons en effet constaté qu'il existe un effet d'attraction pour les diplômés avec allocations et donc possibilité d'une prise en charge partielle des frais de scolarité. À l'inverse, si la formation proposée n'offre pas d'allocations les candidats postulent en moins grand nombre.

L'offre de diplômes

L'offre de diplômes est actualisée chaque année universitaire, lors du lancement de l'appel à candidatures sur le site FOAD. L'AUF propose son soutien à des diplômes de niveau master pour les établissements du Nord et

des diplômes à partir de la licence (L3) pour les établissements du Sud. Une offre de diplômes d'universités (DU) existe également, mais uniquement dans le domaine de la médecine et de la santé publique.

En 2012, l'offre du Sud est légèrement supérieure à celle du Nord, en raison d'une politique volontariste de l'AUF et d'un appui à la création de FOAD dans les établissements du Sud, à partir d'une procédure d'appels à projets. Rappelons qu'en 2006, un seul et unique diplôme à distance du Sud était proposé, le master en droit du cyberspace de l'université Gaston-Berger de Saint-Louis (Sénégal).

Répartition géographique des diplômes en 2012

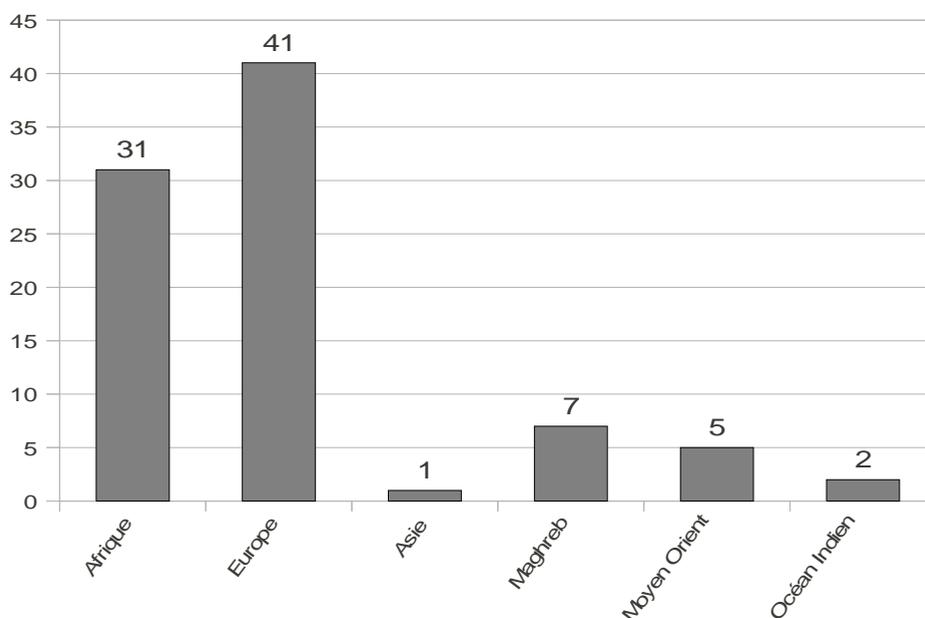


Figure 2 : Répartition géographique des diplômes soutenus par l'AUF (Source : AUF)

Les candidats

En 2012, les candidatures proviennent de 62 pays différents (pays dont les nationaux ont déposé au moins 2 candidatures). Les candidatures émanant d'Afrique subsaharienne représentent 80,2 % du total (45,6 % d'Afrique de l'ouest, 30,5 % d'Afrique centrale et 4,1 % d'océan Indien).

Les pourcentages des autres régions : Maghreb (8,2 %), Caraïbe (5 %), Europe (3,7 %), Moyen-Orient (1,4 %) Europe centrale et orientale (0,1 %) et Asie (0,1 %).

La prédominance des candidatures africaines s'explique vraisemblablement par une offre de formations locales moins diversifiées que dans les autres zones géographiques. La faiblesse des candidatures asiatiques s'explique aussi par le niveau de maîtrise du Français, plus faible.

Depuis 2008, camerounais et burkinabés sont les plus nombreux à déposer leurs candidatures, sans qu'il nous soit vraiment possible de l'expliquer. La communication pour l'offre est-elle mieux faite dans ces pays que dans les autres ? La figure 3 présente la répartition en 2012 des candidatures par pays, en nombre et en pourcentage.

Cameroun	Burkina Faso	Mali	Bénin	Côte d'Ivoire	Sénégal	Haïti	Togo	RD Congo	Niger
15,2 %	12,3 %	6,6 %	6 %	5,8 %	5,3 %	5 %	4,4 %	3,2 %	3,1 %
1 543	1 245	669	617	586	537	511	447	328	312

Figure 3 : Tableau comparatif des principaux pays représentés dans les candidatures FOAD en 2012 (Source : AUF)

La répartition par âge et par pays des sélectionnés

Il est à noter qu'il n'existe quasiment pas de différence de profil entre les postulants et les candidats finalement sélectionnés. La figure 4 présente la répartition par tranche d'âge des candidats régulièrement inscrits en 2012 dans une université à l'issue du processus de sélection.

20 < âge > 25	25 < âge > 30	30 < âge > 35	35 < âge > 40	40 < âge > 45
6,2 %	27,6 %	28,8 %	19,5 %	14,5 %
65	288	301	204	152

Figure 4 : Répartition par tranche d'âge des candidats sélectionnés en 2012 (Source : AUF)

Les établissements diplômants sélectionnent les candidats, puis sur la base de ce premier choix, l'AUF attribue des allocations d'études à distance à certains d'entre eux d'après des critères décidés par son Conseil scientifique.

Cameroun	Burkina Faso	Mali	Madagascar	Togo	Bénin	Haïti	Sénégal	Algérie	Côte d'Ivoire
17,2 %	13,7 %	7,6 %	5,8 %	5,5 %	5,5 %	4,9 %	4,1 %	3,7 %	3,6 %
180	143	79	60	57	57	51	43	39	38

Figure 5 : Répartition par principaux pays, en pourcentage et en nombre, des candidats sélectionnés en 2012 (Source : AUF)

L'AUF s'assure dans l'attribution de ses allocations d'une certaine équité géographique. Cependant, les Camerounais et les Burkinabés, plus nombreux à postuler, sont aussi les plus nombreux à être sélectionnés.

Le cas des candidatures féminines

Des indicateurs de l'AUF, il ressort que moins de 20 % des candidatures sont le fait de femmes. Ce chiffre n'évolue pas depuis de nombreuses années. Le nombre progresse en parallèle à l'augmentation globale des candidatures, mais le pourcentage reste bas et stable. Si le nombre de jeunes femmes inscrites dans les universités augmente régulièrement en Afrique, on ne retrouve pas ce phénomène en FOAD. Pour corriger cette faiblesse de représentation, l'AUF privilégie les jeunes femmes dans l'attribution de ses allocations. Le taux d'apprenantes sélectionnées passe ainsi en moyenne à 35,7 %.

Année	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
♀♀♀♀	21 %	20 %	20 %	20 %	20 %	20 %	19 %	22 %
♀♀♀♀	954	1 615	1 608	1 701	2 060	2 505	2 392	2 218

Figure 6 : Évolution des candidatures féminines, en pourcentage et en nombre, entre 2005 et 2012

Comment expliquer cette sous-représentativité féminine ? On peut évoquer plusieurs facteurs. Il y a la structure des sociétés où les femmes accèdent encore moins que les hommes à l'enseignement supérieur, ce qui se retrouve dans les pourcentages d'accès aux FOAD. On peut aussi avancer que ce type de diplôme demande un investissement en temps important et qu'il est plus difficile aux femmes de concilier activité professionnelle et vie familiale avec une reprise ou une poursuite d'études. On sait, en effet, au Nord comme au Sud, que les charges familiales reposent davantage sur les femmes que sur les hommes.

Le profil sociologique des candidats et des sélectionnés

Les données ci-dessous sont issues des promotions 2011-2012 et sont représentatives des données recueillies depuis 2006.

Fonctionnaire	27,6 %
Salarié(e) du secteur privé	22,8 %
Autre	12,4 %
Enseignant(e)	11,6 %
Employé(e) d'une ONG ou d'une coopération	10,3 %
Étudiant(e)	8,9 %
Sans emploi	6,5 %

Figure 7 : Répartition des candidats et des sélectionnés par statut (Source : AUF)

Moins d'un an	14,3 %
Entre 1 et 3 ans	19,3 %
Entre 3 et 5 ans	20 %
Entre 5 et 10 ans	25 %
Plus de 10 ans	21,5 %

Figure 8 : Répartition des candidats et des sélectionnés par durée d'expérience professionnelle

Le niveau d'études des candidats est déterminé par l'offre elle-même, puisqu'aucun diplôme inférieur à la dernière année de licence (L3) n'est proposé.

Étant donné le pourcentage non négligeable de titulaires de masters ou de doctorats, on peut supposer que leur décision de suivre une FOAD est davantage liée au souhait d'acquérir de nouvelles compétences qu'à l'obtention du diplôme lui-même.

Bac +2	12,6 %
Bac +3	15,8 %
Bac +4	36,7 %
Bac +5	22,8 %
supérieur à Bac +5	11,1 %

Figure 9 : Répartition des candidats et des sélectionnés par niveau d'études

On constate une notable évolution de l'environnement d'apprentissage avec une augmentation importante du nombre d'ordinateurs portables possédés par les apprenants, même si cette évolution n'est mesurée qu'à travers les renseignements fournis par les candidats eux-mêmes. De plus en plus d'apprenants déclarent disposer d'une connexion Internet à leur domicile et ils ont donc de moins en moins besoin des Campus numériques francophones^{md} (CNF) de l'AUF pour suivre leur formation. Néanmoins, le passage des examens et des soutenances ne peut se faire que dans les CNF.

Déclare posséder un portable en 2006	59,20 % des propriétaires d'ordinateur
Déclare posséder un portable en 2011	83,11 % des propriétaires d'ordinateur

Figure 10 : Évolution du nombre d'ordinateurs portables possédés par les sélectionnés

Les taux de réussite aux diplômes

Il est délicat d'avancer des résultats globaux, toutes filières confondues, dans la mesure où tous les résultats ne sont pas forcément communiqués par les universités ; que les modalités sont différentes d'une formation à une autre et que de plus en plus de cursus s'étalent sur plusieurs années.

Citons, à titre d'exemple :

- 70 % de réussite en sciences humaines en 2009-2010 ;
- 80 % de réussite aux DU de médecine et de santé publique en 2009-2010.

Il est à noter que les FOAD issues d'établissements du Sud, sélectionnées lors de l'appel à projets de 2008 et lancées à partir de 2009 ont un taux de réussite compris entre 67 % et 83 %.

Sur cette base, on peut constater que les taux de réussite aux examens sont globalement comparables à ceux des inscrits dans les formations classiques délivrées en présence dans les universités.

Chapitre V

L'expérience de 2 416 étudiants à distance : résultats d'une enquête longitudinale sur les formations à distance soutenues par l'AUF

Thierry Karsenti

(Université de Montréal)

Christian Depover

(Université de Mons)

Simon Collin

(Université du Québec à Montréal)

Alain Jaillet

(Université de Cergy-Pontoise)

Daniel Peraya

(Université de Genève)

Pour mieux connaître le profil sociologique des apprenants inscrits à une FOAD, leurs motivations, leurs difficultés et les bénéfices qu'ils en retirent, l'AUF, à l'issue d'un appel d'offres, a confié à un consortium d'établissements coordonné par l'université de Montréal le soin de mener une enquête durant trois années consécutives auprès des inscrits à un diplôme à distance durant les années académiques 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010. Les étudiants diplômés en 2008 et 2009 ont également été interrogés en vue d'analyser divers aspects liés à leur expérience de suivi d'une formation à distance. Ce chapitre présente la synthèse de cette enquête.

Éléments méthodologiques

Démarche

Pour répondre à la demande de l'AUF qui souhaitait être mieux informée sur les perceptions ainsi que sur les principales caractéristiques des personnes (en particulier les allocataires¹²) inscrites aux formations à distance auxquelles elle apporte son soutien (une cinquantaine de formations de niveau licence ou maîtrise), deux questionnaires d'enquête ont été proposés pour chacune des trois années de l'étude (l'un pour les étudiants en cours de formation, l'autre

¹² Dans le contexte de la FOAD, l'allocataire désigne une personne qui, à l'issue d'un processus de sélection obéissant aux critères du Conseil scientifique de l'AUF, bénéficie d'une bourse appelée « allocation d'études à distance ».

pour les diplômés) ainsi que des entrevues téléphoniques à l'occasion de la deuxième année.

Conformément aux objectifs de l'enquête tels qu'ils ont été définis par l'équipe de chercheurs en collaboration avec l'AUF, divers ordres d'informations ont été recueillis à l'occasion des trois années de l'étude :

- le profil sociologique et technologique des participants ;
- leur motivation à suivre une FOAD ;
- les représentations que les participants se font de l'enseignement à distance ;
- les difficultés rencontrées et les éléments de satisfaction par rapport à la FOAD ;
- les bénéfices retirés grâce au diplôme acquis par les participants.

Pour réunir ces informations, deux populations spécifiques ont été interrogées à l'occasion des trois années de l'étude : d'une part, les étudiants inscrits aux formations à distance durant les années considérées et, d'autre part, les étudiants diplômés de ces formations à l'issue de chacune des années prises en compte.

Pour chacune de ces deux populations, des questionnaires et un protocole d'entrevue (uniquement pour l'an II) ont été développés selon une méthodologie itérative basée sur la consultation d'un groupe d'experts constitué au sein des cinq universités associées et sur des essais réalisés auprès d'échantillons restreints de la population cible. L'AUF a également été impliquée dans le processus de validation de ces nombreux instruments de collecte de données (deux questionnaires pour l'an I ; deux questionnaires pour l'an II de même que deux protocoles d'entrevues ; deux questionnaires pour l'an III).

Le questionnaire destiné aux personnes poursuivant une FOAD comprenait 68 questions réparties dans 6 sections principales, qui correspondaient aux objectifs de l'enquête, en plus de comporter une section sur les caractéristiques sociodémographiques des participants. Le questionnaire destiné aux personnes ayant terminé une FOAD de l'AUF se composait de 35 questions réparties en trois sections. Pour faciliter les comparaisons entre promotions, les questionnaires utilisés durant les trois années de la recherche sont restés identiques exception faite de quelques aménagements techniques apportés pour faciliter la passation.

Pour rejoindre les populations concernées, nous avons choisi d'avoir recours à des questionnaires électroniques diffusés sur Internet ce qui nous a paru un moyen commode de mise à disposition considérant en particulier que notre population est constituée de personnes qui suivent ou qui ont suivi une formation complètement ou partiellement dispensée à distance, par Internet.

Les participants aux entrevues réalisées lors de la deuxième année de l'enquête ont été sélectionnés sur une base volontaire à partir d'une invitation lancée par courrier électronique par l'AUF. Le protocole d'entrevue comportait 15 questions. L'analyse des entrevues reprend également les différents objectifs de l'enquête, mais de façon plus approfondie. L'analyse des résultats a été réalisée à l'aide notamment du logiciel *QDA Miner*, ce qui a permis de compléter les données issues de l'analyse statistique descriptive et inférentielle des questionnaires. Autrement dit, les entrevues ont surtout permis de décrire l'expérience vécue par les participants lors des FOAD, de manière interprétative, afin de mettre en relation les différents aspects intervenant dans le suivi des FOAD soutenues par l'AUF. Contrairement à l'analyse des questionnaires, l'intérêt de l'analyse qualitative des entrevues n'est pas tant de dégager des tendances représentatives et généralisables, mais plutôt de construire un système de sens à partir des tendances identifiées préalablement.

De manière à inciter les sujets à participer à l'enquête, nous avons indiqué dans les directives à suivre pour remplir les questionnaires que des prix seraient offerts aux répondants par tirage au sort au terme de la collecte des données.

Échantillons considérés

Comme nous l'avons signalé au point précédent, pour chacune des années considérées (excepté l'an II), notre enquête a concerné deux populations (les personnes en cours de formation et celles qui ont juste terminé leur formation). À cela s'ajoutent, les 24 personnes (12 en cours et 12 diplômés) qui au cours de l'année 2 ont été interrogées par téléphonie IP¹³. Le détail des échantillons considérés est présenté dans le tableau 1. Globalement, pour l'ensemble des trois années du projet, ce sont quelque 2 416 personnes qui ont participé cette recherche (1 571 hommes et 845 femmes).

Tableau 1 : Répartition des sujets entre les différents échantillons considérés

Année	Nombre de questionnaires valablement complétés	
2007-2008	En cours de formation	545
	Diplômés	158
2008-2009	En cours de formation	406
	En cours de formation (entrevue)	12
	Diplômés	220
	Diplômés (entrevue)	12
2009-2010	En cours de formation	775
	Diplômés	288
Nombre total de participants, répartis sur les trois années du projet		2 416

¹³ Les résultats de ces entretiens feront l'objet d'une publication spécifique.

Principe de l'analyse quantitative et de la présentation des résultats

Les données quantitatives de l'enquête ont été traitées avec le logiciel d'analyse statistique *SPSS*, version 20. Nous avons réalisé des analyses descriptives, mais également des analyses croisées des données pour une série de variables que nous avons jugées pertinentes en raison de leur intérêt pour l'étude. Pour certains items, le questionnaire laissait la possibilité de réponses libres aux répondants. Ces réponses ont fait l'objet d'une analyse qualitative grâce aux logiciels *Alceste* et *QDA Miner* (selon l'année considérée) ce qui a permis de coder les segments de texte selon les principes de l'analyse de contenu, s'inspirant des démarches proposées par L'Écuyer (1990), et Huberman et Miles (1991).

Faute de place, nous nous limiterons à la présentation des résultats les plus saillants en structurant ceux-ci en fonction des principaux objectifs assignés aux enquêtes. Pour plus de détails, le lecteur pourra se rapporter aux rapports annuels qui sont disponibles au téléchargement à l'adresse suivant : auf.crifpe.ca.

Dans les résultats, nous avons à la fois considéré les étudiants en cours de formation et les diplômés, sauf pour les questions qui étaient propres à chacune de ces catégories de participants, par exemple les questions concernant les bénéficiaires, qui étaient uniquement destinées aux diplômés. Certaines questions portaient aussi uniquement sur les formations actuellement en cours et, de ce fait, n'ont pas été posées aux diplômés.

Principe de l'analyse qualitative et de la présentation des résultats

Pour répondre à l'objectif singulier de l'analyse qualitative, nous avons fait passer des entrevues téléphoniques individuelles semi-dirigées (avec la téléphonie IP) à 24 participants ayant manifesté leur intérêt lors du remplissage des questionnaires. En sélectionnant les participants aux entrevues, nous avons pris soin, afin d'assurer la représentativité de l'échantillon considéré, de prendre en compte certains paramètres tels que l'âge, le sexe, le pays de résidence et le degré d'avancement dans la FOAD suivie. Au final, notre échantillon se compose de 10 femmes et de 14 hommes, âgés de 23 à 47 ans résidant dans 15 pays différents. Douze d'entre eux suivaient une FOAD alors que les douze autres avaient terminé leur formation.

Avant de procéder aux entrevues, nous avons élaboré deux protocoles : un à l'intention des participants qui suivaient, au moment de l'entrevue, une FOAD soutenue par l'AUF ; l'autre à l'intention des participants ayant terminé une FOAD soutenue par l'AUF. Les protocoles ont été élaborés en fonction des objectifs de l'enquête et de manière à approfondir les questions abordées dans les questionnaires. Ils se composaient respectivement de 17 et de 14 questions, ainsi que de relances visant à approfondir ou à recentrer les propos

des participants sur les thématiques ciblées. Chaque protocole a été prétesté puis bonifié auprès de cinq participants qui suivaient, ou qui avaient terminé, au moment de l'entrevue, une formation soutenue par l'AUF.

Les passations d'entrevues, d'une durée moyenne de 60 minutes, ont été réalisées avec un logiciel de téléphonie sous IP. Les entrevues ont été enregistrées en format mp3 puis retranscrites. Nous avons par la suite procédé à une analyse qualitative de contenu (L'Écuyer, 1990 ; Huberman & Miles, 1991, 1994) avec le logiciel *QDA Miner*.

Les résultats de l'analyse qualitative des entrevues réalisées auprès des 24 sujets qui ont participé aux entrevues permettront de nuancer certains résultats issus de l'analyse descriptive et inférentielle des questionnaires tels que présentés plus bas.

Profil sociologique et technologique des participants

En ce qui concerne le lieu de résidence des participants, on peut considérer que la population analysée relève majoritairement d'un contexte africain (environ 75 % pour l'Afrique subsaharienne et 8 % pour le Maghreb). Les autres zones géographiques concernées sont l'océan Indien (6 %), le Moyen-Orient (2,5 %), les Caraïbes (2 %), l'Europe centrale et orientale (1 %), l'Asie-Pacifique (< 1 %).

Pour ce qui est de la répartition selon le genre, malgré une politique résolument volontariste de l'AUF en la matière, les femmes restent assez largement minoritaires. En effet, tel qu'il est indiqué précédemment, quel que soit l'échantillon considéré, la répartition entre les genres est de l'ordre d'un tiers de femmes pour deux tiers d'hommes.

Pour les différents échantillons considérés dans cette étude, la majorité des participants se situe dans la tranche d'âge 31-40 ans (41 à 49 % selon les années), viennent ensuite la tranche 30 ans et moins (de 31 à 36 %) et enfin, la tranche 41 ans et plus (15 à 22 %). Cette répartition reflète la politique de recrutement de l'AUF qui a choisi de privilégier les classes les plus jeunes, mais aussi de former des personnes disposant déjà de certaines responsabilités dans les domaines considérés par les formations proposées.

Une proportion importante des répondants possède un diplôme de deuxième cycle universitaire. Cette proportion varie toutefois selon les échantillons considérés d'un tiers à plus de la moitié. En ce qui concerne l'expérience professionnelle, celle-ci est considérée comme relativement faible puisqu'environ la moitié des répondants ont une expérience inférieure à cinq ans et près de 80 % une expérience inférieure à dix ans. En résumé, par rapport aux aspects sociologiques que nous venons d'évoquer, nous pouvons considérer que les formations à distance interviennent plutôt au début du cheminement professionnel, auprès d'individus dont l'âge moyen se situe

autour des 35 ans et disposant, pour une majorité d'entre eux, d'un diplôme de deuxième cycle universitaire.

Les aspects relatifs au profil technologique des répondants apparaissent davantage liés à la promotion considérée. Ainsi, à l'occasion des deux premières années de l'enquête, environ 75 % des répondants déclarent avoir accès à un ordinateur à la maison alors que ce pourcentage est de 94 % pour l'année 3. On retrouve un résultat similaire pour l'accès à Internet à domicile dont le taux est d'environ 50 % pour les deux premières promotions et de 68 % pour la troisième. Indépendamment de ces fluctuations d'une année à l'autre, il s'agit dans tous les cas d'un taux très largement plus élevé que ce qu'on pourrait attendre en considérant les taux d'équipement dans les régions desquelles relèvent nos répondants. Lorsqu'on les interroge sur le lieu de connexion le plus utilisé, c'est le lieu de travail qui est privilégié, viennent ensuite la maison et les campus numériques de l'AUF.

Les habitudes d'usage du Web ont également été sondées à l'occasion de nos questionnaires. De très loin, le service le plus consulté par nos répondants était *Wikipédia* (près de 50 % rapportent l'utiliser fréquemment ou très fréquemment) viennent ensuite *MSN Messenger* et *Skype*. Les logiciels issus du Web social comme *Facebook* ou *YouTube* sont nettement moins utilisés. Toutefois, par rapport à ce dernier aspect, un effet lié à l'âge des répondants a pu être mis en évidence. Ainsi, les répondants les plus jeunes semblent davantage utiliser les technologies en vue d'échanges et de partages à caractère social alors que les participants plus âgés privilégient un usage des technologies orienté directement vers leurs besoins en matière d'apprentissage à distance ou vers leur activité professionnelle.

Si l'on prend en compte l'âge des participants dans l'analyse du profil technologique, on peut aussi mettre en évidence un certain nombre de différences intéressantes qui dépendent toutefois de la promotion considérée. Ainsi, si l'on s'intéresse à la promotion 2009-2010, les participants les plus jeunes (30 ans et moins) se connectent davantage au bureau ; tandis que les répondants âgés de 31 à 40 ans se connectent plus souvent dans les cybercafés. Cette tendance semble contraster avec celle observée pour les promotions 2007-2008 et 2008-2009 qui révèlent que plus les participants sont âgés et expérimentés, plus ils disposent d'un équipement informatique performant à leur domicile, ce qui leur permet plus fréquemment de suivre leur FOAD à la maison. Par contre, les participants plus jeunes et moins expérimentés compensent leur manque d'équipement informatique en utilisant davantage les campus numériques francophones de l'AUF (promotions 2007-2008 et 2008-2009) ou l'équipement de leur bureau (promotion 2009-2010).

Motivation des participants à suivre une formation ouverte et à distance

Au vu des analyses réalisées au cours des trois années, les motivations des apprenants à distance sont assez claires et convergentes. Comme le montre la figure 1 reprenant les données de 2009-2010, il s'agit avant tout d'un choix centré sur le développement personnel de l'individu avec toutefois aussi une visée d'avancement professionnel liée au diplôme convoité. Des considérations pratiques interviennent également comme la possibilité de concilier formation et travail, le prestige de l'université qui décerne le diplôme, ainsi que le fait que le diplôme suivi ne soit pas disponible sur place.

Même si des facteurs comme le prestige de l'institution ou l'espoir de poursuivre ses études dans une université du Nord semblent jouer un rôle non négligeable dans la décision de suivre des études à distance, ils constituent néanmoins des éléments moins prégnants. Plus particulièrement, en ce qui concerne la poursuite d'études à l'étranger, cet espoir ne se concrétise qu'assez rarement puisque, selon les années, seulement 13 à 20 % des participants quittent leur pays de résidence, une fois le diplôme obtenu.

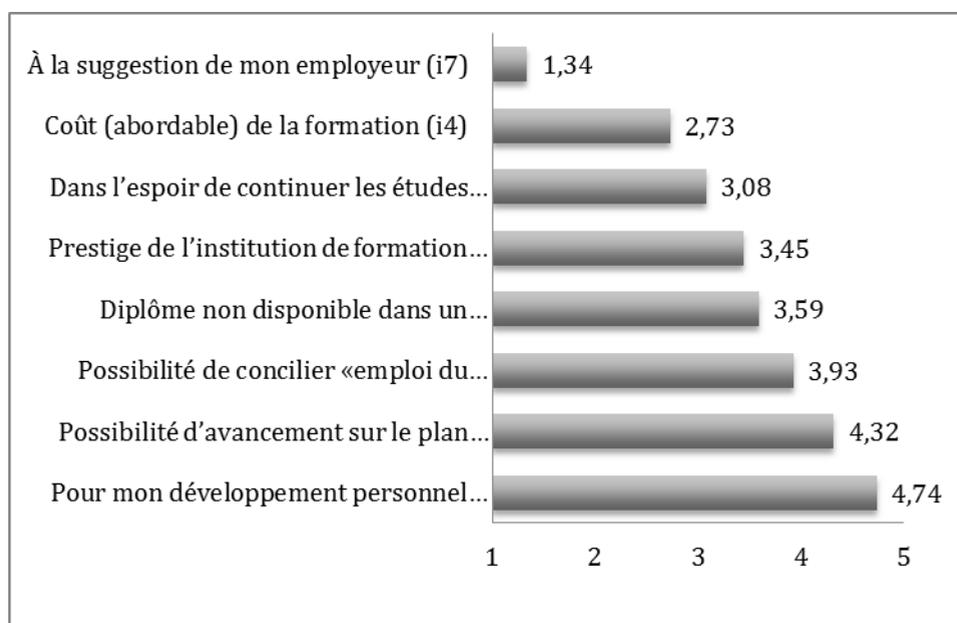


Figure 1 : Facteurs ayant motivé une inscription à une FOAD (2009-2010)¹⁴.

¹⁴ De 1 « aucunement d'accord » à 5 « tout à fait d'accord ».

Comme le montrait l'analyse des réponses au questionnaire, les entrevues réalisées confirment que le développement de compétences professionnelles est de loin la première motivation évoquée par les participants. Il s'agit généralement de professionnels déjà en poste qui souhaitent poursuivre leur développement :

P2¹⁵ : « Je ne cherche pas à valider un diplôme, mais tout simplement à acquérir une certaine compétence, certains atouts, à rénover mon cursus de formation professionnelle. »

Pour autant, l'inscription à une FOAD n'est pas purement désintéressée. Pour la plupart des participants, elle vise à répondre à des lacunes de formation ou à des besoins conjoncturels :

P1 : « Comme je suis enseignante, j'étais sensibilisée à l'importance de la technique de communication parce que dans notre culture universitaire malheureusement, on ne reçoit que la formation purement agronomique et le côté pédagogique est totalement négligé. »

À ce titre, la motivation à suivre une FOAD ne représente pas uniquement une « valeur ajoutée », elle vient aussi répondre à une volonté de développement professionnel, qu'il soit désintéressé ou rendu nécessaire. L'augmentation de l'employabilité constitue aussi un autre motif d'inscription aux FOAD :

F7 : « Je voulais au départ être qualifié, avoir des diplômes non seulement sur le plan national, mais aussi sur le plan international. Ainsi, ils pourraient me permettre d'avoir une plus grande chance sur le marché de l'emploi. »

P3 : « Je regarde un objectif final que je me suis fixé, c'est-à-dire de gagner un diplôme. »

Au vu des opinions exprimées par les répondants, on peut mettre en évidence qu'à la fois la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque interviennent dans leurs choix. En effet, les propositions les plus prisées relèvent d'une part, de la motivation intrinsèque (l'épanouissement personnel) et d'autre part, de la motivation extrinsèque (avancement professionnel).

Même si leur rôle n'est pas pour autant négligeable, il est intéressant de noter que les facteurs spécifiques à la FOAD n'interviennent qu'en troisième et quatrième positions. Autrement dit, le choix de suivre une FOAD plutôt qu'une formation en présentiel semble intervenir dans un second temps, lorsque les individus ont déjà décidé de s'engager dans une démarche de développement professionnel. Ce n'est donc pas la FOAD qui, du fait de ses caractéristiques avantageuses, suscite la motivation à suivre une formation, mais bien un

¹⁵Tout au long du texte, la lettre « P » réfère aux participants poursuivant, au moment de l'entrevue, une FOAD soutenue par l'AUF alors que la lettre « F » renvoie aux participants ayant fini, au moment de l'entrevue, une FOAD soutenue par l'AUF.

besoin initial de formation qui incite l'individu à choisir une FOAD en raison de ses avantages spécifiques.

Selon les années considérées, un certain nombre d'indications intéressantes peuvent également être obtenues en croisant certaines variables. Par exemple (données 2009-2010), l'espoir de continuer les études dans une université du Nord et le prestige de l'institution de formation semblent être des facteurs décisionnels plus importants pour les hommes que pour les femmes. L'âge influence également la propension à poursuivre ses études dans le Nord, celle-ci étant beaucoup moins affirmée par les plus de 40 ans (données 2008-2009) vraisemblablement en raison d'une pression plus importante liée à une position sociale mieux établie.

En comparant les opinions exprimées par les participants inscrits à des formations organisées par des universités du Nord et du Sud, la principale caractéristique qui les distingue est liée au fait que les participants aux formations du Nord sont plus enclins à s'inscrire à une formation à distance parce qu'un diplôme équivalent n'est pas disponible dans la région. Le prestige de l'institution de formation et l'espoir de continuer les études dans une université du Nord constituent les autres facteurs décisionnels dont l'importance est significativement supérieure chez les répondants poursuivant une FOAD délivrée par une université du Nord.

Représentations de la formation à distance par les participants

En ce qui concerne la manière dont les participants se représentent la FOAD, on peut également constater une très forte convergence entre les différents échantillons considérés à l'occasion des trois années de référence.

Dans tous les cas, on retrouve un ordonnancement identique pour les perceptions retenues en priorité (les six premières) et quelques glissements mineurs pour les autres. Les données reprises dans la figure 2 correspondent à l'année 2009-2010.

La représentation avec laquelle les répondants sont le plus en accord, « La FOAD diminue le temps de déplacement des participants », correspond à la perception la plus immédiate et la plus répandue des bénéfices habituellement associés à la formation à distance.

La représentation qui intervient ensuite concerne les modes d'apprentissage associés à la FOAD à travers l'adhésion à l'idée selon laquelle « Dans les FOAD, on apprend autrement ». Il s'agit de souligner ici que les avantages de la FOAD dépassent son cadre organisationnel et que les différences observées par rapport à la formation en présentiel affectent aussi la manière d'apprendre des participants. Certaines représentations concernant le rôle des autres apprenants dans l'apprentissage à distance (« Dans les FOAD, j'ai été très souvent en contact avec d'autres apprenants ») vont dans le même sens et semblent indiquer que la FOAD est perçue comme un mode d'apprentissage

collectif plutôt qu'individuel. Le positionnement des répondants par rapport aux propositions « Dans les FOAD, les autres sont importants pour réussir ma formation » et « Dans les FOAD, j'apporte beaucoup à l'apprentissage des autres » confirme cette tendance. De même, l'accord moindre par rapport au fait que « Dans la FOAD, on apprend seul » renforce l'idée que l'apprentissage à travers la FOAD est avant tout perçu comme une activité collective.

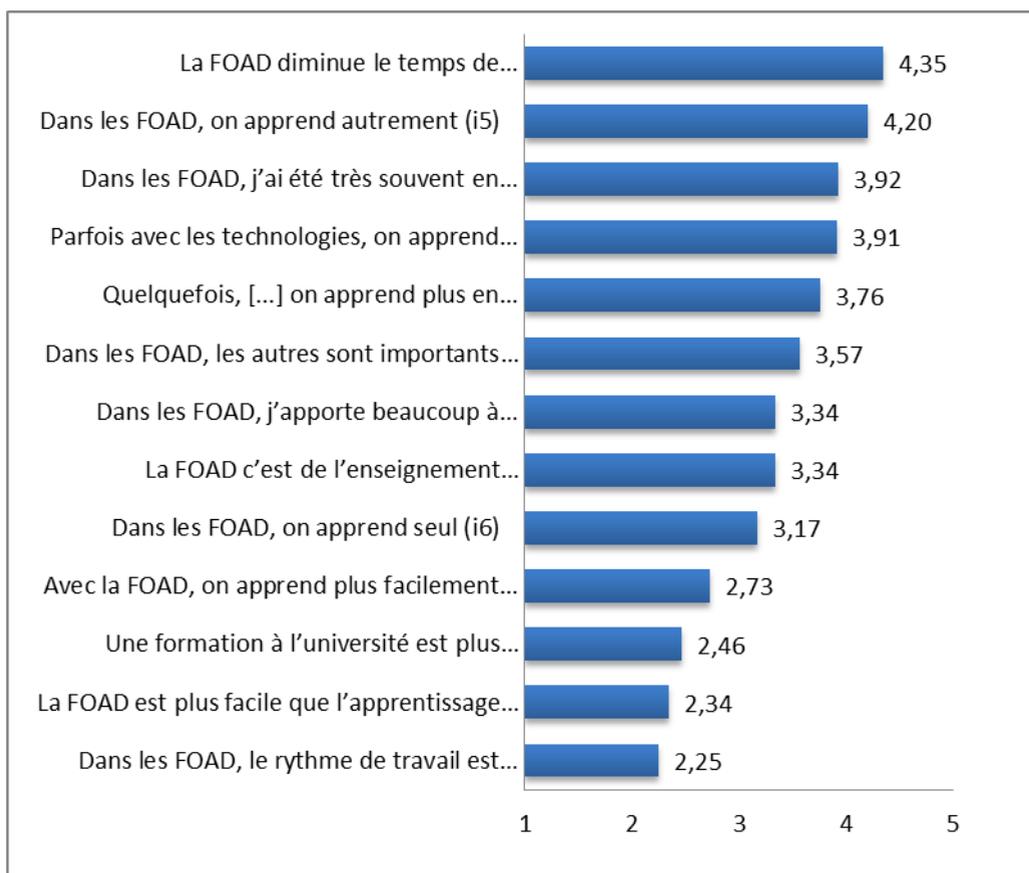


Figure 2 : Représentation de la formation à distance (2009-2010)¹⁶.

Enfin, au vu des autres représentations (« Avec la FOAD, on apprend plus facilement », « La FOAD est plus facile que l'apprentissage classique à l'université », « Dans les FOAD, le rythme de travail est moins dense » et « Une formation classique à l'université est plus prestigieuse qu'une formation ouverte à distance »), nous sommes enclins à penser que la charge de travail et la valeur d'une FOAD sont perçues comme équivalentes à celles d'une

¹⁶ De 1 « aucunement d'accord » à 5 « tout à fait d'accord ».

formation en présentiel. Autrement dit, les FOAD proposeraient des modalités pédagogiques différentes (« Dans les FOAD, on apprend autrement »), mais exigeraient une charge de travail équivalente et conduiraient à un niveau de reconnaissance semblable.

En croisant les opinions exprimées avec des variables comme le sexe ou l'âge des participants, certaines nuances peuvent toutefois être apportées par rapport à ces tendances. Par exemple, il semblerait que les hommes mettent davantage l'accent sur la dimension collective et collaborative dans la formation à distance avec un taux d'adhésion aux propositions concernant cet aspect plus élevé que celui des femmes. *A contrario*, les femmes perçoivent la FOAD comme un mode d'apprentissage plus individuel que les hommes. Pour ce qui concerne l'enquête 2009-2010, les répondants plus jeunes (30 ans et moins) perçoivent davantage la FOAD comme un mode d'apprentissage individuel par rapport aux plus âgés (31 ans et plus) qui perçoivent davantage les apports des autres étudiants à leur apprentissage.

Une autre source de différenciation intéressante à mentionner concerne l'institution organisatrice. Ainsi, les répondants suivant une FOAD délivrée par une université du Sud ont une perception plus collective de l'apprentissage à distance. En effet, ils sont significativement plus en accord avec les représentations « Dans les FOAD, j'ai été très souvent en contact avec d'autres apprenants », « Dans les FOAD, les autres sont importants pour réussir ma formation » et « Dans les FOAD, j'apporte beaucoup à l'apprentissage des autres ». À l'inverse, les répondants qui suivent une FOAD délivrée par une université du Nord ont une perception significativement plus individuelle de la FOAD comme en témoigne le niveau d'accord significativement plus élevé pour la représentation « La FOAD c'est de l'enseignement individualisé ». Toujours en ce qui concerne l'institution organisatrice, les participants inscrits à une formation Nord accordent moins d'importance à l'apport des technologies dans leur formation que ne le font les participants inscrits à une formation Sud.

Concernant les préconceptions des participants vis-à-vis des FOAD, deux cas de figure ont été identifiés lors de l'analyse des entretiens :

- soit les participants n'ont pas de préconceptions. Autrement dit, ils n'ont pas une idée claire de ce qu'est une FOAD avant d'en faire l'expérience :
P5 : « Avant, je ne savais pas comment ça allait se passer. »
- soit les participants entretiennent des préconceptions erronées :
P1 : « C'était pour moi de la formation à distance, donc on est très libre, on n'est pas contrôlé, on peut faire le cours quand on veut. »

Nous pouvons dès alors poser l'hypothèse que le début d'une FOAD exige des apprenants un ajustement de leur conception initiale, en plus d'une familiarisation au déroulement des FOAD.

Difficultés rencontrées et degré de satisfaction par rapport aux formations proposées

Concernant les difficultés d'ordre technologique, une proportion de répondants, non négligeable et variable en fonction des échantillons considérés, rapportent avoir subi fréquemment ou très souvent des pannes de courant (de 30 % pour l'année 1997-1998 à 18,6 % pour l'année 2009-2010) et des pannes de réseau Internet (de 28 % pour l'année 2008-2009 à 22 % pour l'année 2009-2010). Il s'agit là de perturbations importantes, car elles interfèrent directement avec le suivi d'une FOAD et leur résolution est rarement du ressort de l'apprenant qui se retrouve souvent démuni face à la mauvaise qualité des infrastructures de pays ou sa région. Si l'on examine l'évolution des pourcentages en fonction des années considérées, on peut toutefois constater une diminution de la fréquence des pannes qu'il serait, compte du délai qui sépare les enquêtes, hasardeux d'attribuer trop rapidement à une amélioration globale des services.

L'usage des applications les plus couramment utilisées par les répondants ne semble pas constituer une difficulté pour la très grande majorité des participants. En effet, en ce qui concerne les logiciels de base tels que le traitement de texte, le tableur et les logiciels de présentation, plus de 80 % des répondants déclarent que leur usage ne représente aucune ou très peu de difficultés. Moins de 5 % déclarent qu'ils entraînent pour eux beaucoup de difficultés.

De même, l'utilisation des plateformes de formation dont l'usage est quasi généralisé dans les formations soutenues par l'AUF ne pose généralement pas de difficultés. Selon l'année considérée, de 60 à 80 % des usagers trouvent leur utilisation facile ou très facile. Seules des applications plus spécialisées telles que les logiciels de conception de page Web posent sensiblement plus de difficultés.

Concernant les aspects liés au matériel informatique, de 64 % en 2008-2009 à 73 % en 2009-2010 des répondants estiment disposer d'un matériel satisfaisant ou très satisfaisant à leur domicile ou à leur travail. En ce qui concerne les personnes qui fréquentent un campus numérique, environ 80 % des utilisateurs évaluent le matériel mis à leur disposition comme satisfaisant ou très satisfaisant.

Pour ce qui est de l'aide qui leur est apportée lorsqu'ils rencontrent une difficulté d'ordre technique, environ 65 % des répondants rapportent qu'une personne-ressource de l'université diplômante est fréquemment ou toujours disponible. Toutefois, en pratique, les apprenants déclarent plus souvent faire appel à d'autres intervenants du dispositif de formation à distance comme un tuteur ou un formateur ou encore, pour plus de 50 % des répondants, à un collègue sur place ou à un autre étudiant. La résolution des difficultés semble suivre une gradation dans le cadre de laquelle la première stratégie utilisée par

les participants est le tâtonnement en autonomie, suivie de l'aide par les pairs (apprenants, collègues, connaissances) et, en dernier lieu, le recours à un formateur, à un informaticien ou à un tuteur disponible à distance à partir de la plateforme ou par téléphone.

Au vu des résultats présentés, il apparaît que la très grande majorité des apprenants disposent de conditions d'apprentissage tout à fait satisfaisantes en ce qui concerne tant le matériel que l'aide technique qui leur a été apportée. Hormis des problèmes comme les pannes d'électricité ou les coupures Internet qui sont impossibles à contrôler pour les gestionnaires des dispositifs de formation, les difficultés techniques sont très limitées et font l'objet d'un support jugé généralement très adéquat.

Par rapport aux aspects pédagogiques, un certain nombre d'éléments sont évalués positivement voire très positivement alors que d'autres font l'objet d'un jugement plus négatif. Pour ce qui est des éléments les plus positifs, on peut citer les supports et la documentation directement liés aux cours, les méthodes d'enseignement, les évaluations et les examens qui sont rapportés comme appropriés ou très appropriés par une très large majorité des apprenants (plus de 80 % en 2008-2009 et un peu moins en 2009-2010). Par contre, certains aspects liés à l'organisation des cours paraissent sensiblement moins satisfaisants. Ainsi, de 60 % (en 2009-2010) à 74 % (en 2008-2009) des répondants considèrent le rythme de travail comme intense ou très intense (l'item « Trop intense » n'était pas proposé dans le choix de réponses).

Par ailleurs, les résultats à l'égard du volume de travail et des échéances de remise des travaux semblent fort différemment appréciés selon les répondants. Pour le volume de travail, quelle que soit l'année considérée, environ 34 % des répondants estiment qu'il est raisonnable ou plus faible que prévu et 62 % le trouvent important ou très important. Il en va de même avec les échéances de remise des travaux, lesquelles sont considérées comme convenables ou très convenables pour 34 % à 37 % des répondants (selon l'année considérée), plus ou moins difficiles à respecter pour 39 % des répondants et difficiles ou très difficiles à respecter pour 27 % des répondants. À cet égard, nous tenons à souligner que la gestion du temps et la planification du travail constituent des aspects très importants dans la FOAD puisqu'ils conditionnent souvent la régularité et l'intensité du travail fourni. À ce titre, ces aspects sont très largement évoqués dans les analyses qualitatives effectuées sur les questions ouvertes.

Les analyses qualitatives réalisées ont mis en évidence que le suivi d'une FOAD semble correspondre à un processus qui demande une double familiarisation. La première est de nature technologique :

P4 : « Au début, je n'avais pas assez de notions sur les outils avec lesquels on travaille. [...] Après un moment, tout s'est bien passé. »

Ce premier type de familiarisation semble toutefois varier d'un participant à l'autre selon leurs compétences informatiques et celles de leurs proches :

P10 : « Ça [la prise en main de la plateforme] n'a pas été long, ça n'a pas été long parce que j'ai suivi une formation en informatique. »

Le deuxième type de familiarisation intervenant dans le suivi d'une FOAD est d'ordre pédagogique. Au-delà de la familiarisation technique, suivre une FOAD implique de nouvelles modalités pédagogiques auxquelles les apprenants ne sont pas toujours accoutumés :

F1 : « Certains, quand il y a des machines, des fois, ils sont gênés de parler à une machine ou d'écrire dans une machine. [...] Donc il y a une nouvelle culture qui s'introduit. Il y en a qui ne sont pas habitués à ça. »

Cette double familiarisation renvoie à l'importance d'introduire les apprenants au fonctionnement, tant technologique que pédagogique, des FOAD avant le début des cours :

F2 : « Le centre AUF organise une rentrée universitaire où tout le monde est convoqué. Vous avez une idée précise de toutes les personnes qui vont participer à la formation et, à partir de là, ça te permet maintenant d'avoir des connaissances que tu n'avais pas connues avant et des personnes sur lesquelles tu peux aussi te reposer. »

Pour terminer avec ces aspects organisationnels, soulignons que la durée de la formation est généralement jugée appropriée ou très appropriée par environ 80 % des répondants et que la disponibilité d'une personne-ressource pour le soutien est jugée fréquente ou permanente par plus de 65 % des répondants.

Les aspects relationnels du dispositif de formation à distance sont généralement évalués très positivement par les apprenants et cela tant en ce qui concerne la communication avec les pairs (plus de 80 % de satisfaction) qu'avec les enseignants et les tuteurs (environ 70 % de satisfaction). Par ailleurs, en ce qui concerne l'ambiance de travail qui caractérise les dispositifs de formation considérés, celle-ci est jugée satisfaisante ou très satisfaisante par 89 % des apprenants pour l'échantillon 2008-2009 et par 66 % des répondants pour l'échantillon 2009-2010.

En synthèse, on peut considérer que les aspects pédagogiques et relationnels des FOAD semblent être perçus comme satisfaisants par une très large majorité des répondants ; toutefois, plusieurs éléments organisationnels tels que le volume de travail, le rythme de travail et les échéances de remise des travaux semblent plus discutables et paraissent parfois constituer des exigences qui se situent à la limite de ce qu'une partie des répondants considère comme supportable. Ces difficultés peuvent très vraisemblablement en grande partie s'expliquer par le fait que les apprenants cumulent généralement, parallèlement au suivi d'une FOAD, un emploi et même parfois une activité secondaire.

Notons toutefois que les participants ayant suivi une séance d'introduction à la formation à distance à l'entame de leur formation sont significativement plus satisfaits de l'ambiance de travail et des échanges avec les enseignants ou tuteurs. Dans le même ordre d'idées, les participants qui ont eu l'occasion de participer à des rencontres synchrones avec les responsables des cours semblent davantage satisfaits du climat relationnel dans lequel s'est déroulée la formation, sans toutefois afficher pour autant une satisfaction significativement supérieure en ce qui concerne les aspects organisationnels de la formation.

La prise en compte de certaines variables comme le genre, l'âge ou encore de certaines variables liées à l'organisation des formations va nous permettre d'approfondir certains aspects liés aux conditions pédagogiques et techniques de la formation.

Pour ce qui est des différences liées au genre, les données rapportées pour les années 2008-2009 et 2009-2010 sont convergentes pour mettre en évidence que les femmes recourent plus systématiquement que les hommes à une personne-ressource lorsqu'elles éprouvent une difficulté d'ordre technique. Par contre, aucune différence claire n'apparaît quant au niveau de connaissance technique dont font preuve les hommes et les femmes à l'occasion de leurs activités d'apprentissage à distance.

L'effet de la tranche d'âge se marque essentiellement par rapport au degré de satisfaction à l'égard de la formation. Ainsi les apprenants appartenant à la tranche 41 ans et plus se montrent significativement plus satisfaits de leur formation que les apprenants moins âgés alors que ces derniers déclarent moins souvent avoir éprouvé des difficultés d'ordre technique en cours d'apprentissage.

Par ailleurs, il nous paraît intéressant de noter qu'en cas de difficulté, les répondants fréquentant une formation organisée par une université du Sud ont davantage recours à un tuteur ou à un autre apprenant. Par ailleurs, les répondants inscrits à une formation du « Sud » sont significativement plus satisfaits du volume de travail, rapportent significativement moins de conflits entre apprenants et formateurs, mais sont significativement moins satisfaits des modalités d'évaluation et des examens que ceux inscrits à une formation du Nord. On peut penser qu'en ce qui concerne les formations Sud la proximité culturelle entre apprenant et formateur favorise les aspects relationnels de la formation et contribue à intensifier et à enrichir les relations entre apprenant et tuteur.

L'analyse qualitative des entrevues révèle que, de façon générale, le rôle des tuteurs s'est avéré positif pour les apprenants, particulièrement lorsqu'ils intervenaient de manière rapide, personnalisée et compréhensive :

P1 : « Personnellement, l'année passée, j'étais très soutenue par deux ou bien trois de mes tuteurs qui étaient sensibilisés aux problèmes que

j'ai rencontrés au cours de ma formation. Donc j'ai trouvé la tâche excellente de la part des tuteurs. »

Bien sûr, ce rôle positif des tuteurs n'est possible que si ces derniers sont disponibles. À ce titre, l'indisponibilité des tuteurs est clairement identifiée comme le plus grand reproche rapporté par les participants :

P10 : « Si je prends mon cas simplement, mon tuteur n'a pas été là pour moi. »

Aussi, nous pouvons conclure que le rôle du tuteur est globalement perçu de façon positive dès lors qu'il se rend disponible pour accompagner les apprenants. Ce faisant, il est en mesure d'intervenir de manière rapide, personnalisée et compréhensive.

Bénéfices associés à l'obtention d'un diplôme à distance

Les bénéfices tirés des diplômes suivis à distance ont été étudiés auprès des apprenants ayant terminé une formation soutenue par l'AUF l'année précédente soit en 2008 pour l'enquête 2008-2009 et en 2009 pour l'enquête 2009-2010.

Quelle que soit l'année considérée, les bénéfices associés à l'obtention d'un diplôme à distance se révèlent très significatifs en particulier en ce qui concerne le sentiment de compétence professionnelle (voir figure 3). Ainsi, pour l'année 2008, 75 % des répondants s'accordent pour considérer que leur sentiment de compétence professionnelle s'est accru alors qu'ils sont plus de 94 % à marquer leur accord avec cette proposition au sein de la promotion diplômée en 2009.

Au-delà de ce sentiment, les impacts perçus sur l'employabilité et l'évolution professionnelle sont également appréciables. C'est ainsi que, selon l'année considérée, de l'ordre de 32 % (en 2008) et de 45 % (en 2009) des répondants estiment que le diplôme a contribué positivement à leur avancement professionnel sous la forme d'une promotion ou de l'obtention de responsabilités accrues.

De même, tel que le montre la figure 3, 22 % des répondants issus de la promotion 2008 s'accordent sur l'idée que leur diplôme a contribué à l'obtention d'un nouvel emploi correspondant plus à leurs aspirations personnelles. Pour la promotion 2009, ce pourcentage est nettement plus élevé puisqu'il est de l'ordre de 53 %. En ce qui concerne l'opportunité d'une augmentation salariale liée au diplôme obtenu, c'est environ 22 % des répondants qui s'expriment dans ce sens en 2008 et 25 % en 2009.

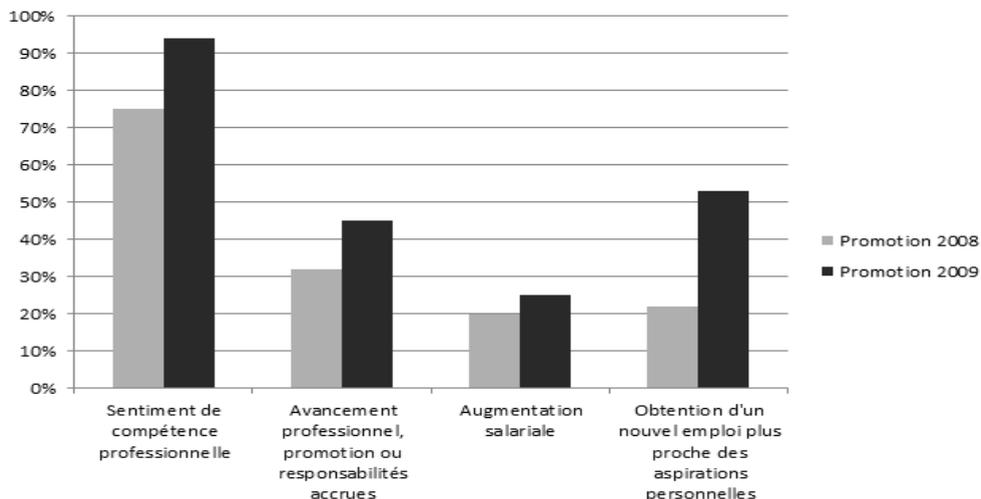


Figure 3 : Bénéfices associés à l'obtention d'un diplôme à distance

Par ailleurs, les répondants associent également d'autres bénéfices d'ordre professionnel au diplôme obtenu. Ainsi, ils estiment que :

- les compétences développées durant leur formation à distance les aident à trouver plusieurs solutions lorsqu'ils font face à un problème dans leur travail (95 % quelle que soit l'année considérée) ;
- la FOAD leur a été utile sur le plan professionnel (85 % quelle que soit l'année considérée) ;
- ils sont satisfaits des progrès effectués en vue de développer de nouvelles compétences (92 % en 2008 et 73 % en 2009) ;
- ils disposent de davantage d'opportunités sur le marché du travail (72 % en 2009) ;
- leur diplôme est reconnu par leur milieu professionnel (74 % en 2009) ;
- ils sont satisfaits du succès qu'ils ont dans leur carrière (73 % en 2009) ;
- ils sont satisfaits des progrès réalisés en vue d'atteindre leurs objectifs de carrière (74 % en 2008).

Les analyses qualitatives révèlent que les retombées des FOAD sont abordées par les participants principalement en termes de bénéfices professionnels. Les deux principaux d'entre eux correspondent point par point aux motivations des apprenants à s'inscrire à une FOAD (cf. partie *Motivation des participants à suivre une formation ouverte et à distance*), ce qui semble indiquer que les FOAD répondent adéquatement aux attentes des apprenants. On retrouve donc :

- des bénéfices sur le plan du développement de compétences professionnelles :

P5 : « En tout cas, ça m'a permis de développer des compétences. »

- une augmentation de l'employabilité :

F2 : « Des profs m'impliquent dans plein de choses parce que simplement ils sentent que j'ai d'autres compétences, alors que ces compétences, je les ai acquises à travers ces formations-là. »

L'augmentation de l'employabilité se traduit pour certains par un avancement professionnel concret :

P4 : « J'ai même déjà des demandes, des offres d'emploi qu'on me fait. »

Un autre bénéfice tiré des FOAD, bien que moins rapporté, consiste à contribuer au développement des ressources humaines qui peuvent ensuite être mises au service des pays africains :

F2 : « Je me suis rendu compte que ça doit être un processus irréversible qui permet aux pays africains d'améliorer la qualité de leurs ressources humaines sans qu'ils ne soient exposés à la fuite des cerveaux. »

Au vu des bénéfices qu'ils en ont tirés, l'ensemble des participants fait état d'une appréciation hautement positive des FOAD :

P10 : « Dans l'ensemble, j'ai apprécié. Ça a été une expérience gratifiante pour ma part. »

En synthèse, il apparaît que c'est très clairement sur le sentiment d'efficacité professionnelle que les bénéfices les plus spectaculaires liés à la formation ont été enregistrés toutefois les effets attendus quant aux retombées concrètes sur la progression professionnelle, le niveau de compétence et de rémunération et à la reconnaissance professionnelle sont loin d'être négligeables.

D'autre part, la très forte adhésion par rapport à la question liée à la volonté de reprendre une autre formation par la suite (76 % d'accord en 2008 et 73 % d'accord en 2009) révèle une volonté très affirmée dans le chef des personnes ayant terminé une formation à distance de continuer à se former pour améliorer leur niveau de qualification. Compte tenu des opinions globalement positives exprimées à propos de la formation à distance à l'occasion des questionnaires administrés, on peut penser que les formations proposées par l'AUF ont eu un effet positif sur cette volonté.

Au-delà des tendances que nous venons de souligner, des variantes intéressantes dans les réponses peuvent également être mises en évidence en fonction du genre et de l'âge des répondants. En particulier, il apparaît que les progrès perçus en ce qui concerne le sentiment de compétence professionnelle sont plus importants pour les hommes que pour les femmes (différence significative en 2008 et 2009). En ce qui concerne l'âge, les

répondants appartenant à la tranche la plus élevée (41 ans et plus) perçoivent moins positivement l'impact du diplôme sur leur salaire que les autres tranches d'âge (promotion 2009). Par contre, pour d'autres aspects tels que le sentiment de compétence professionnel, l'amélioration de l'employabilité, la progression dans la carrière (promotion 2008), la perception des classes d'âges plus âgées est plus positive.

Quelques tendances générales dégagées des trois enquêtes successives

À l'issue de cette présentation articulée autour des cinq objectifs de la recherche, nous allons nous efforcer de souligner certaines tendances générales susceptibles de donner une image d'ensemble des formations soutenues par l'AUF et de dégager un certain nombre d'éléments à même d'orienter dans le futur les politiques en la matière.

Concernant le profil sociologique des participants, nous pouvons retenir que les trois échantillons successifs (participants poursuivant et ayant terminé une FOAD) sont caractérisés par une répartition assez homogène sur le plan du genre, de l'âge, du contexte matrimonial, familial et socioculturel, ainsi que du type d'emplois et des années d'expérience professionnelle. Par conséquent, les participants poursuivant et ayant fini une FOAD ne semblent pas se différencier, en fonction de la cohorte considérée, autrement que par le degré d'avancement dans leur formation (en cours *versus* terminée). Le portrait sociologique qui se dégage est bien évidemment fortement influencé par les critères de sélection proposés par l'AUF (favoriser l'accès des femmes et des candidats âgés de moins de 40 ans). Compte tenu de cela, le profil moyen des participants aux FOAD soutenues par l'AUF qui se dégage de nos enquêtes est un homme d'environ 35 ans, situé dans le contexte socioculturel des zones urbaines africaines francophones, diplômé du premier, deuxième ou troisième cycle de l'enseignement supérieur et déjà en fonction. Dès lors, on peut considérer que les FOAD interviennent essentiellement dans la première moitié du cheminement professionnel de l'individu et qu'elles sont davantage envisagées dans la perspective d'une formation continue que d'une formation initiale.

Par rapport au profil technologique des participants, notons tout d'abord que ceux poursuivant en 2009-2010 une formation à distance semblent mieux équipés technologiquement parlant que ceux des promotions précédentes. Comme nous l'avons mis en évidence plus haut, on peut noter, de la première à la troisième année de notre enquête, une amélioration globale des équipements disponibles en ce qui concerne tant l'accès à un ordinateur que la possibilité de disposer d'une connexion Internet. Nous avons aussi dégagé des différences concernant le profil technologique des participants liées à leur âge et à leur expérience professionnelle. Ainsi, si l'on prend en compte l'âge des participants dans l'analyse du profil technologique, il est possible de

mettre en évidence certaines différences qui ne manquent pas d'intérêt même si celles-ci fluctuent en fonction de l'année considérée.

Il semble donc que les aspects liés à l'âge des participants constituent une source de variation particulièrement discriminative. On peut notamment observer que les répondants jeunes rencontrent moins de problèmes informatiques que les répondants plus âgés. Une hypothèse plausible susceptible d'expliquer cette situation se situe vraisemblablement dans le fait que les sujets plus jeunes ont eu l'occasion de développer des compétences technologiques que leurs aînés ne possèdent pas, et cela dans le cadre de leur formation initiale ou dans celui de leur milieu professionnel ou de loisir. D'autres différences liées à l'âge se marquent également en ce qui concerne le niveau de satisfaction des participants par rapport aux aspects relationnels de la formation (les plus âgés sont plus satisfaits) et par rapport aux exigences de la formation (perçues plus négativement par les sujets plus âgés).

Outre les variables « âge » et « expérience professionnelle » que nous venons d'évoquer et qui apparaissent comme étroitement liées, des différences intéressantes peuvent être relevées en fonction du genre des participants. Ces différences concernent notamment les aspects techniques et relationnels. Même si hommes et femmes ne se différencient pas de manière tranchée par rapport à leurs compétences d'ordre technique, ces dernières se distinguent néanmoins par le fait qu'elles font appel plus fréquemment que les hommes à une personne-ressource susceptible de les aider dans ce domaine.

D'une manière générale, les problèmes techniques posés par le fait de suivre une formation à distance à partir d'une plateforme Web se résolvent le plus souvent à travers des stratégies que nous qualifierons d'informelles basées sur le recours à d'autres apprenants, à des collègues plus expérimentés disponibles sur place, voire à des pairs ou membres de la famille - « J'ai ma petite sœur qui est ingénieure qui m'aide aussi. » - indiquait, par exemple, un apprenant. L'appel à ce type de stratégie est assez constant et est fréquemment évoqué dans les trois enquêtes successives qui ont été réalisées.

Au vu de nos résultats, il semble également que les hommes aient une perception plus positive des aspects collectifs liés à la formation à distance alors que les femmes perçoivent davantage la FOAD comme un mode d'apprentissage individuel.

Ces différences de perception par rapport à la prépondérance des aspects collectifs versus individuels dans la formation à distance se marquent également en fonction du fait que les apprenants fréquentent une formation organisée par une université du Nord ou du Sud. Ainsi, les répondants qui fréquentent une formation Nord ont une perception plus individuelle de la formation à distance. Toujours par rapport à l'origine de la formation, les étudiants inscrits à une formation du Nord accordent moins d'importance au rôle joué par les technologies dans leur apprentissage.

Concernant les bénéfices tirés des FOAD, les résultats nous indiquent qu'ils sont globalement positifs pour l'ensemble des participants. Alors que les répondants de la promotion 2008 rapportaient un certain écart entre les bénéfices liés au développement professionnel et ceux liés à des changements professionnels directs, les répondants de la promotion 2009 semblent apprécier plus positivement l'impact concret de la FOAD sur leur situation de travail. Soulignons toutefois que les bénéfices retirés de la FOAD ne sont pas semblables pour tous les groupes de participants. Ainsi, le sentiment de compétence accru est davantage présent chez les hommes et chez les répondants ayant suivi une FOAD du Sud. Par ailleurs, l'impact perçu sur le salaire est davantage rapporté chez les répondants plus jeunes et moins expérimentés.

Enfin, soulignons que 87 % des répondants sont restés dans leur pays de résidence une fois leur diplôme obtenu. La motivation à suivre une FOAD semble donc être davantage de l'ordre du développement socioprofessionnel dans le pays d'origine plutôt que d'une migration vers les pays industrialisés. D'ailleurs, l'espoir de continuer les études dans une université du Nord est un motif secondaire par rapport à d'autres tels que le développement personnel et l'avancement professionnel. Au vu des opinions exprimées, il semblerait que le choix de suivre une FOAD plutôt qu'une formation en présentiel intervienne dans un second temps après que les individus aient décidé de s'engager dans une démarche de développement professionnel.

Au vu des résultats rapportés dans cette étude qui concernent trois promotions successives et au total quelque 2 416 personnes ayant fréquenté les formations à distance soutenues par l'AUF, il nous paraît légitime de considérer que les formations proposées ont été perçues très positivement par une très grande majorité des participants et que ceux-ci en ont retiré des bénéfices importants et diversifiés en ce qui concerne tant leur développement personnel que leur développement professionnel.

Ajoutons pour terminer que, même si la charge de travail est parfois estimée à la limite du supportable et les échéances à respecter difficiles à concilier avec les exigences professionnelles, les participants ont dans leur grande majorité une vision positive des conditions d'apprentissage qui leur ont été proposées et s'estiment satisfaits de ce que la formation leur a apporté.

Remerciements

Nous remercions d'abord les quelque 2 416 participants sans qui cette étude n'aurait pu être réalisée.

Nous remercions également les assistants de recherche qui ont collaboré à diverses étapes de ce projet de recherche.

L'ensemble des données des trois années d'enquête peut être consulté sur le site de l'Agence universitaire de la Francophonie dédié aux formations ouvertes et à distance : <http://www.foad.refer.org/rubrique66.html>.

Bibliographie

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'université du Québec.

Deuxième partie

Innovations pédagogiques

Chapitre VI

La place et l'importance du tutorat dans les nouveaux dispositifs de formation à distance

Christian Depover

Université de Mons (Belgique)

Il est aujourd'hui trivial d'affirmer que le tutorat joue un rôle déterminant en matière de formation à distance. Comme l'auteur le montre dans ce chapitre, de nombreuses publications étayent cette assertion et, même si la majorité des études qui ont été menées sur le sujet relèvent de contextes fort différents de celui auquel est consacré cet ouvrage, rien ne permet de penser qu'il en est autrement pour les formations ouvertes et à distance organisées au bénéfice d'un public de pays du Sud. Christian Depover est l'un des grands spécialistes du tutorat dans la formation à distance, en témoigne notamment l'ouvrage de référence qu'il a coordonné sur le sujet chez De Boeck. Il participe depuis le début avec son université au master UTICEF – ACREDITÉ (voir chapitre VII). Membre de la coordination du réseau de chercheurs Res@TICE, il fait partie du groupe d'experts scientifiques de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM).

Introduction

Dans l'enquête menée auprès d'un échantillon d'étudiants inscrits aux formations de l'AUF (voir chapitre V) une majorité de répondants déclarent que la disponibilité d'une personne-ressource a été assurée au cours de leur cursus sur une base permanente ou au moins très fréquente en particulier en ce qui concerne les aspects pédagogiques et socio-affectifs. Ces opinions, recueillies auprès d'étudiants impliqués dans des formations organisées à l'initiative d'une quarantaine d'institutions différentes selon des modalités pédagogiques qui leur sont propres, témoignent de l'intérêt porté à la fonction tutorale par ces institutions.

Une autre enquête (Decamps & Depover, 2011) conduite à la fois auprès des responsables pédagogiques et des apprenants des formations à distance supportées par l'AUF, montre qu'environ 80 % des apprenants ont une perception positive du tutorat dont ils ont bénéficié. Pour les apprenants interrogés à l'occasion de cette enquête, le tuteur contribue à atténuer les difficultés inhérentes à l'éloignement entre les acteurs de la formation à distance et constitue un facteur prépondérant dans la réussite de leur formation. Les responsables pédagogiques estiment, pour leur part, que la

fonction tutorale est essentielle dans les dispositifs qu'ils gèrent et que celle-ci doit être confiée à des personnes qui disposent à la fois d'un haut niveau d'expertise dans le domaine et d'une expérience solide en matière de tutorat.

Qu'entend-on par tutorat ?

Le terme de tutorat n'est pas propre à la formation à distance. Il trouve son origine dans le vocable anglo-saxon de *tutor* qui est apparu au XIII^e siècle dans les écoles et plus tard dans les universités. Par contre, en français, son utilisation est plus récente puisqu'il faudra attendre les années quatre-vingt-dix pour voir son usage se diffuser en particulier dans les universités pour désigner la personne chargée de l'accompagnement des étudiants.

Même si le rôle du tuteur à distance est assez proche du tuteur dans un dispositif présentiel, celui-ci se différencie aussi par certains aspects. Tout d'abord, l'encadrement des étudiants à distance constitue souvent une activité distincte de l'enseignement proprement dit et, à ce titre, fait généralement appel à un personnel spécifique. Ensuite, le recours à un support de médiatisation contraint également les échanges qui sont susceptibles d'être mis en place entre apprenant et tuteur. Enfin, le tutorat s'inscrit le plus souvent dans un environnement institutionnel qui orientera, dans une mesure plus ou moins large, les activités du tuteur. Ainsi, dans les études auxquelles nous avons fait référence dans l'introduction de ce texte, on constate une forte convergence pour mettre en avant le rôle déterminant du tutorat ce qui n'a rien d'étonnant lorsqu'on sait qu'il s'agit d'une dimension qui est largement valorisée par l'AUF dans les dispositifs qu'elle soutient.

D'une manière générale, les conceptions et les contraintes imposées par l'institution de rattachement orienteront souvent le choix des tuteurs quant aux formes de tutorat qu'ils mettront en œuvre. Différentes raisons peuvent justifier ces orientations comme les coûts élevés liés à certaines formes d'intervention ou encore l'attachement à certaines conceptions pédagogiques qui privilégient tantôt l'autonomie de l'apprenant tantôt un suivi plus strict par le tuteur.

Ainsi, même s'ils disposent généralement d'une certaine autonomie d'action, les tuteurs peuvent aussi se retrouver au centre d'un réseau de contraintes auquel il leur sera difficile d'échapper pour exprimer leur propre vision du tutorat. C'est notamment le cas lorsque l'institution impose à ses tuteurs une charte qui définit de manière rigide la manière dont il devra se comporter dans ses activités de suivi des étudiants.

Les formes de tutorat

De nombreuses recherches ont été consacrées à l'identification des différentes formes de tutorat. Plusieurs auteurs proposent à ce propos des typologies qui

apparaissent, au final, assez convergentes entre elles (Bernatchez, 2003 ; Daele & Docq, 2002). C'est ainsi qu'on est généralement conduit à distinguer quatre domaines d'intervention tutorale à savoir le tutorat pédagogique (incluant pour certains la dimension métacognitive), le tutorat organisationnel, le tutorat socio-affectif (ou motivationnel) et le tutorat technico-administratif.

À chacun de ces domaines correspondent, selon les auteurs concernés, des modes d'intervention spécifiques. Pour la composante pédagogique, il s'agit de guider l'apprenant, d'étayer l'apprentissage, de faciliter la structuration des contenus, d'animer les discussions, de susciter et soutenir la réflexion métacognitive. À ces tâches habituellement liées à la fonction pédagogique, certains ajoutent l'évaluation des progrès en cours et à l'issue de l'apprentissage. Pour le domaine organisationnel, les tâches seront davantage centrées sur la répartition, la division et la planification du travail et, lorsqu'il s'agira d'un travail collectif, la gestion des groupes. Le tutorat socio-affectif concerne toutes les actions visant à créer un climat favorable à l'apprentissage en particulier la gestion des émotions, le développement de l'estime de soi et la valorisation du travail réalisé ainsi que les interventions centrées sur le maintien de la motivation. Les interventions relatives aux aspects administratifs et techniques font partie des fonctions généralement attachées au tutorat même si celles-ci sont parfois déléguées à un personnel spécialisé.

Certains n'hésitent pas à élargir la notion de tutorat à d'autres intervenants que le tuteur durement mandaté par une institution pour assurer le suivi d'un groupe d'apprenants. Ainsi, on inclut parfois l'environnement familial et professionnel comme une source privilégiée d'aide apportée aux apprenants. Comme le soulignent Sasseville et Morel (2004), il n'est pas rare, qu'en cas de difficulté, les apprenants à distance s'adressent à leur environnement familial ou professionnel. Dans le cadre d'une attitude opportuniste de recherche de soutien, les apprenants en arrivent, comme le montre Paquelin (2004), à réinventer le dispositif en y incluant un certain nombre de ressources disponibles dans leur environnement proche ou plus lointain.

L'efficacité du tutorat

Avec la multiplication des moyens de communication, le rôle joué par le tutorat dans un dispositif de formation à distance a fortement évolué. On a observé non seulement une augmentation quantitative des interventions du tuteur, mais aussi une diversification de celles-ci.

D'un tutorat basé sur des interventions ponctuelles, on est passé à une conception privilégiant la continuité du suivi apporté par le tuteur. Ainsi, l'arrivée des médias interactifs a permis, par la versatilité des moyens d'échange proposés, d'assurer une prise en charge beaucoup plus précise et permanente du tutorat.

Toutefois, hormis des principes généraux issus des théories de l'apprentissage, les études permettant de vérifier l'efficacité réelle du tutorat restent assez rares et notoirement insuffisantes pour étayer les décisions pédagogiques en la matière.

Dans les études disponibles sur ce sujet, différentes variables ont été utilisées pour caractériser le comportement du tuteur. Un premier type d'études concerne la différence entre tutorats réactif et proactif c'est-à-dire entre un tutorat où les interventions sont réalisées à la demande de l'apprenant et un tutorat dont l'initiative revient au tuteur. Les études réalisées à partir de ce critère de différenciation sont assez clairement en faveur du tutorat proactif (De Lièvre & Temperman, 2011 ; Bernatchez, 2000). En pratique, toutefois, une séparation nette entre les deux formes de tutorat est assez difficile à tenir et la plupart des auteurs considèrent que le tutorat doit être à la fois proactif et réactif (Littlejohn & Pegler, 2007).

Dans une étude récente, Quintin (2011) s'intéresse aux effets de quatre modalités tutorales centrées respectivement sur les interventions d'ordre pédagogique, organisationnel et socio-affectif. À cette occasion, l'auteur a mis en évidence l'intérêt d'un tutorat privilégiant les aspects socio-affectifs lorsque le cours prévoit des activités collectives en groupe retreint. En effet, ce mode de tutorat a permis aux étudiants d'obtenir des résultats supérieurs à ceux soumis aux autres formes de tutorat. On peut penser que ces résultats sont, du moins en partie, liés à l'effet positif des interventions socio-affectives sur le sentiment de présence sociale enregistré au sein des groupes qui sont amenés à collaborer à distance pour satisfaire les exigences d'une tâche commune. Ce rôle positif du climat social des groupes soutenus par des interventions socio-affectives est confirmé par l'analyse des interactions au sein des forums de discussion qui met en évidence le fait que les sujets soumis à un tutorat socio-affectif consacrent plus de temps à soigner la qualité des relations interpersonnelles au sein des groupes dans lesquels ils interagissent.

La perception du tutorat

De nombreuses études ont été menées à propos de la manière dont le tutorat est perçu tant par les apprenants que par les tuteurs.

Les tuteurs, pour leur part, considèrent généralement que le tutorat constitue une composante essentielle du dispositif de formation à distance dans lequel ils sont impliqués alors que leurs pratiques ne sont pas toujours cohérentes avec ce jugement (Visser & Visser, 2000). Pour expliquer la divergence observée entre la vision qu'ils ont du tutorat et la manière dont ils sont amenés à le pratiquer, ils incriminent souvent les conditions organisationnelles dans lesquelles ils exercent leur activité.

Dans un dispositif faisant intervenir différentes modalités de tutorat, Quintin (2008) montre que les apprenants ont une perception assez claire de la forme

de tutorat dont ils ont bénéficié. En particulier, les étudiants soumis à un tutorat privilégiant les aspects socio-affectifs et organisationnels ont clairement perçu les particularités du mode de suivi qui leur a été appliqué. De même, dans le groupe où le tutorat pédagogique a surtout été mobilisé, les étudiants déplorent le peu de soutien socio-affectif qu'ils ont reçu.

En matière de tutorat, les attentes des étudiants évoluent notamment entre le début et la fin de la formation. Ainsi, De Lièvre *et al.* (2003) constatent qu'à l'entame de la formation les attentes des apprenants se focalisent surtout sur les aspects pédagogiques alors que par la suite ce sont les aspects organisationnels et socio-affectifs qui sont le plus sollicités.

La perception des apprenants a également été étudiée dans le cadre d'une étude à l'occasion de laquelle l'avis des étudiants a été recueilli avant un programme de formation à distance organisé sur une année¹⁷ et à l'issue de celui-ci (Decamps & Depover, 2011). Il s'agissait, à partir d'un questionnaire, d'évaluer *a priori* l'importance accordée par les apprenants aux différentes modalités d'intervention tutorale et *a posteriori*, c'est-à-dire à l'issue de la formation, de demander aux mêmes apprenants d'estimer la fréquence avec laquelle ces différentes modalités ont été mises en œuvre.

Avant d'entamer la formation, les apprenants considèrent très clairement que les fonctions en lien avec l'apprentissage sont les plus importantes (dimensions pédagogique et métacognitive) alors que les autres fonctions (sociale, motivationnelle, organisationnelle) le sont moins. Par contre, lorsqu'on s'intéresse à la perception par les apprenants de la manière dont le tutorat s'est déroulé, ceux-ci pointent très clairement l'importance prise par la fonction organisationnelle, la fonction pédagogique ne venant qu'ensuite et la fonction sociale en dernier lieu.

Dans la même étude, on a également questionné les apprenants par rapport au bénéfice qu'ils estimaient pouvoir retirer de diverses interventions tutorales. En mettant ces données en lien avec la fréquence de ces interventions telle qu'elle a été perçue par les apprenants, nous pouvons observer plusieurs cas de figure. Tout d'abord, à certaines interventions est associé un bénéfice important alors que celles-ci sont perçues comme rarement mises en œuvre par les tuteurs. Il s'agit essentiellement d'interventions tutorales liées à la gestion du travail au sein des groupes et de la prise en charge des problèmes techniques. À l'inverse, pour d'autres modalités, les interventions du tuteur sont jugées fréquentes, voire très fréquentes, alors que le bénéfice qui y est associé est réduit. C'est le cas pour des interventions telles que la planification des réunions synchrones (*chat*), l'organisation du travail ou le support dans la réalisation des travaux.

Ces résultats nous amènent à questionner la pertinence avec laquelle le tutorat est mis en œuvre dans le dispositif concerné en particulier en ce qui

¹⁷ Il s'agit de la formation UTICEF présentée dans le chapitre VII de cet ouvrage.

concerne le choix des modalités d'intervention qui sont privilégiées par le tuteur en rapportant notamment ces résultats à ceux de Burge *et al.* (1991) qui mettent en évidence que, dans 80 % des cas, l'aide recherchée auprès du tuteur correspond à l'aide obtenue.

Une autre étude réalisée sur le même dispositif concerne les perceptions du tuteur. Il s'agit à ce niveau de vérifier auprès des tuteurs la perception qu'ils ont de leur capacité à mettre en œuvre le tutorat par référence à la notion de sentiment d'efficacité personnelle (ou auto-efficacité) telle qu'elle a été définie par Bandura (2003). En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, deux fonctions se détachent nettement : les fonctions organisationnelles et socio-affectives. Selon les données de cette étude, c'est par rapport à ces deux fonctions que les tuteurs s'estiment les plus compétents.

Si l'on met les résultats en matière d'auto-efficacité en lien avec le temps que les tuteurs estiment accorder aux différentes fonctions, on peut constater que les tuteurs considèrent consacrer un temps important aux deux fonctions mises en évidence au paragraphe précédent. Par contre, en ce qui concerne la fonction pédagogique, le sentiment d'efficacité qui y est associé est plus faible et très variable selon les tuteurs alors que tous estiment qu'il s'agit d'une fonction très importante, et même qu'il convient de l'assurer en priorité. De plus, et cela peut paraître paradoxal, le temps consacré à cette fonction est, pour l'ensemble des tuteurs, plutôt faible et directement lié à la perception qu'ils ont de leur aptitude à la mettre en œuvre.

Pour revenir sur la fonction organisationnelle, il nous paraît important de souligner que, dans une étude menée auprès des apprenants par De Lièvre *et al.* (2003) à partir du même dispositif, ceux-ci perçoivent la fonction organisationnelle comme celle à laquelle les tuteurs consacrent le plus de temps. Il existe donc à ce niveau une convergence claire entre l'avis des tuteurs et des apprenants à propos de la prise en charge du tutorat au sein du dispositif UTICEF – ACREDITÉ.

La formation des tuteurs

En matière de formation des tuteurs, les études que nous avons évoquées dans les sections précédentes nous fournissent certains éléments permettant d'orienter celle-ci. Ainsi, lorsqu'on questionne les tuteurs on peut mettre en évidence que c'est la fonction pédagogique qui est jugée la plus importante à la fois par les apprenants et les tuteurs alors que ces derniers déclarent assez mal maîtriser cette fonction. Même s'il conviendrait d'approfondir ce que recouvre plus précisément pour eux la notion de fonction pédagogique, il paraît assez clair qu'il s'agit là d'une dimension à privilégier à l'occasion de la formation des tuteurs.

Dans le même ordre d'idées, il s'agirait également d'être attentif à la fonction socio-affective au vu de l'importance de ce mode d'intervention lorsque

l'apprentissage prévoit des activités collectives menées en petit groupe. Tout porte à croire qu'à ce niveau, une connaissance des techniques d'animation des groupes restreints pourrait avoir un impact positif sur les progrès réalisés par les apprenants.

La formation des tuteurs pourrait aussi être d'un apport intéressant en ce qui concerne l'équilibre des modalités d'intervention tutorale. Ainsi, au vu des études rapportées ci-avant, il semblerait que les tuteurs choisissent de privilégier certains aspects du tutorat en fonction du sentiment d'auto-efficacité dont ils font preuve par rapport à ceux-ci. On peut dès lors raisonnablement penser qu'une formation centrée plus spécifiquement sur les aspects jugés déficitaires conduira à développer une meilleure assurance dans la prise en charge de la fonction tutorale tout en évitant de privilégier certains modes d'intervention et d'en négliger d'autres.

Quelques particularités du tutorat selon le contexte où il est mis en œuvre

Pour tenter de cerner d'un peu plus près certaines particularités du tutorat dans certaines régions et plus spécifiquement dans les pays du Sud, nous nous appuyerons sur une enquête réalisée à l'initiative de l'AUF en 2007 (Decamps & Depover, 2011). Cette enquête, menée auprès des coordinateurs et des tuteurs des formations soutenues par l'AUF, concerne des formations dont les bénéficiaires se situent prioritairement en Afrique francophone.

À l'occasion de cette enquête, l'apport du tuteur à distance pour la progression dans une formation souvent exigeante a été jugé comme particulièrement déterminant dans un contexte où le soutien local est rare, voire inexistant. Ainsi, même si, comme nous l'avons déjà souligné, c'est l'aide pédagogique qui est la plus recherchée par les apprenants à distance, la capacité des tuteurs à apporter un support technique permettant de pallier les faiblesses des infrastructures technologiques en Afrique est généralement considérée comme une contribution décisive pour le bon déroulement de la formation.

Une autre caractéristique du tuteur qui est fréquemment mise en évidence concerne sa proximité avec les étudiants ainsi que sa capacité d'empathie qui lui permettront de mieux comprendre les problèmes que rencontrent les apprenants dans leur milieu local. L'importance accordée à cet aspect dans le suivi offert aux étudiants est d'ailleurs confirmée par le fait que, parmi les caractéristiques du tuteur jugées les plus favorables à un suivi de qualité, les apprenants citent en priorité le fait qu'il ait lui-même été apprenant à distance. Aux dires des apprenants, cela permettrait aux tuteurs de mieux les épauler lorsqu'ils rencontrent des difficultés, mais aussi de mieux estimer la charge de travail qu'ils exigent des apprenants.

La réflexion par rapport au rôle du tuteur dans des formations destinées aux pays francophones du Sud doit également prendre en compte certaines

particularités liées aux stratégies d'enseignement-apprentissage les plus diffusées dans ces pays. Par rapport à cet aspect, une étude réalisée à la demande des Nations unies intitulée *Arab human development* est particulièrement éclairante notamment lorsqu'elle conclut « les *curricula* enseignés dans les pays arabes semblent encourager la soumission, l'obéissance et la subordination plutôt que la pensée critique libre » (UNDP, p. 53, 2003). Cette opinion est d'ailleurs confortée par Kember (2007) qui, dans son ouvrage sur l'enseignement à distance dans les pays en développement, insiste sur le fait que les apprenants issus de ces pays sont généralement mal préparés à des modalités d'apprentissage exigeant d'eux un haut niveau d'autonomie et une certaine capacité à apprendre sans la présence d'un enseignant, voire sans celle d'autres apprenants.

En fonction des éléments que nous venons d'évoquer, il nous semble impératif, pour prendre en considération les particularités d'un public recruté en priorité dans les pays francophones du Sud, de réfléchir à des formes de tutorat susceptibles de tenir compte de certaines faiblesses en ce qui concerne les capacités d'autonomie des apprenants.

Différentes approches nous paraissent envisageables à ce niveau. Une première vise à renforcer le tutorat pour offrir aux apprenants un suivi plus précis qui implique une disponibilité plus grande des tuteurs et donc des dépenses de fonctionnement supplémentaires. Une deuxième approche pourrait consister à agir au niveau du tutorat, mais avec une intensité moindre, tout en travaillant sur la structuration du matériel d'apprentissage. Une troisième possibilité privilégie le travail en amont en prévoyant une préparation spécifique des apprenants aux stratégies d'apprentissage propres à l'enseignement à distance. Bien entendu, les trois approches que nous venons d'évoquer ne constituent que des pistes d'action qu'il s'agira d'approfondir et dont l'intérêt principal est d'attirer l'attention des responsables des formations offertes aux pays du Sud sur certaines spécificités du public qu'ils se proposent de rencontrer.

D'autres particularités liées aux différences culturelles sont également à considérer lorsqu'il s'agit de concevoir des dispositifs de formation à distance destinés à être exportés vers d'autres populations. Par exemple, Camilleri et Cohen-Emerique (1989) évoquent des différences culturelles liées à la perception du temps. À ce propos, ils font référence à deux conceptions. Celle correspondant à un temps qui est le même pour tous et qui est surtout considéré dans les civilisations occidentales et celle d'un temps différent selon l'activité dans laquelle la personne est impliquée. L'existence de telles différences, en ce qui concerne la perception du temps, ne peut manquer d'interpeller le concepteur pédagogique en particulier lorsqu'on sait combien le respect des échéances constitue un élément important dans le bon déroulement d'une formation à distance.

Oyserman, Coon et Kemmelmeier (2002), pour leur part, attirent l'attention sur certaines dispositions culturelles favorables au travail en groupe. Celles-ci seraient plus marquées chez les Japonais, les Coréens et les Chinois que chez les Occidentaux. Ces différences pourraient s'expliquer par le fait que ces populations ont un attachement plus grand aux valeurs communautaires comme c'est d'ailleurs aussi le cas pour les populations issues du continent africain.

Pour terminer sur les particularités du tutorat liées au contexte local, il nous paraît important d'insister sur la nécessité de bien connaître le public auquel on s'adresse et de concevoir non seulement le tutorat, mais l'ensemble du dispositif de formation en fonction de la perception qu'on a de ses bénéficiaires. Ce serait une erreur de croire qu'une formation à distance peut être localisée, comme c'est le cas pour d'autres produits, moyennant quelques aménagements de surface. En ce qui concerne plus particulièrement le tutorat, notre expérience nous porte à croire que le recours à des tuteurs locaux ou du moins à des tuteurs bénéficiant d'une proximité culturelle suffisamment étroite avec les apprenants constitue un apport intéressant au dispositif pour autant que ces tuteurs bénéficient d'une préparation suffisante aux différents aspects de la fonction tutorale.

Lignes de force pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du tutorat

Comme nous l'avons souligné dans ce texte, la notion de tutorat peut prendre des formes multiples, mais aussi donner lieu à des interprétations très différentes selon le contexte dans lequel il intervient. Rien d'étonnant dès lors que les différents auteurs qui s'y sont intéressés véhiculent des représentations et des interprétations variées, voire parfois divergentes, de cette notion. Certains, comme Rodet (2011), l'identifient à une relation d'aide permettant à un apprenant d'évoluer harmonieusement dans son parcours de formation alors que d'autres, comme Hotte (2011, p. 228), mettent en avant la fonction pédagogique en conceptualisant le tutorat comme une « relation pédagogique centrée sur la collaboration entre tuteur et apprenant », d'autres encore, voient le tutorat comme une fonction avant tout technique, centrée sur les aspects pédagogiques et organisationnels pour lesquels des supports logiciels pourraient être d'une assistance précieuse (Guéraud, Lejeune & Adam, 2011).

Selon que l'on s'inscrit dans l'une ou l'autre conception, il est clair que les chemins à suivre pour améliorer le tutorat pourront être différents. En ce qui nous concerne, nous avons choisi d'adopter un point de vue plus général qui englobe les différentes fonctions associées au tutorat en considérant qu'un tutorat de qualité doit s'appuyer sur un équilibre entre ces fonctions.

Tout d'abord, pour assurer un tutorat efficace, il faut que le tuteur soit à l'aise avec les tâches qu'il sera amené à prendre en charge. Comme nous l'avons souligné à l'occasion des études rapportées ci-avant, plus son sentiment d'auto-efficacité sera grand par rapport aux fonctions qu'il aura à assurer plus il consacrera de temps à ces fonctions. Ces études montrent aussi que certaines fonctions, généralement considérées comme importantes, sont parfois négligées en raison du faible sentiment d'auto-efficacité qui y est associé par les tuteurs. C'est le cas notamment de la fonction pédagogique par rapport à laquelle les tuteurs s'estiment insuffisamment préparés. Ces insuffisances s'expliquent notamment par le fait qu'il s'agit d'une fonction qui requiert non seulement la maîtrise de certaines techniques propres à l'encadrement pédagogique à distance, mais aussi une connaissance approfondie du domaine de connaissance concerné. D'autres fonctions portant notamment sur les aspects organisationnels ou socio-affectifs, dont la prise en charge est plus indépendante du domaine sur lequel portera l'apprentissage, sont généralement considérées comme plus aisées à maîtriser par les tuteurs et donc plus intensivement mises en œuvre dans la pratique du tutorat.

Pour assurer un équilibre entre les fonctions tutorales, c'est en priorité à ces fonctions qui sont parfois négligées parce qu'elles sont plus complexes à mettre en œuvre qu'il faut s'intéresser en priorité.

Nous reprendrons à ce niveau la notion d'ancrage, développée à l'occasion d'une publication antérieure (Depover, *et al.*, 2011), pour souligner le rôle important que joue l'expérience personnelle du tuteur en tant qu'apprenant à distance sur la manière dont il prendra en charge les tâches qui lui sont dévolues. En effet, pour parvenir à une compréhension mutuelle profonde et développer un véritable sentiment d'empathie, il est important d'asseoir son approche du tutorat sur une expérience significative d'échange et de partage à distance. La compréhension mutuelle entre le tuteur et l'apprenant peut également bénéficier d'une certaine proximité culturelle entre les acteurs d'une formation à distance. Ainsi, dans les enquêtes que nous avons réalisées auprès d'apprenants du Sud, il est fréquent que la présence d'un tuteur issu du continent africain soit perçue comme un avantage.

Le plus simple pour réaliser l'ancrage serait d'agir au niveau du recrutement des tuteurs en les sélectionnant en fonction de leur expérience et de leur origine, mais ce n'est pas toujours possible ou même souhaitable. Il convient donc de réfléchir à un dispositif de formation des tuteurs qui intègre cette dimension expérientielle en donnant aux tuteurs en formation l'occasion de vivre des expériences d'apprentissage à distance qui soient représentatives de celles qu'ils auront à gérer dans leur activité professionnelle.

On peut penser que cette approche basée sur l'ancrage pourra bénéficier à toutes les fonctions mobilisées dans le cadre du tutorat même si les aspects socio-affectifs, métacognitifs ou organisationnels sont plus directement visés.

Pour ce qui est de la composante pédagogique du tutorat, viennent s'ajouter aux aspects qui peuvent être directement pris en charge par la confrontation à des situations simulées, des exigences en ce qui concerne le domaine de connaissance concerné par la formation. À ce niveau, il nous paraît légitime de réclamer des tuteurs une maîtrise avérée en considérant toutefois qu'il sera généralement possible pour eux de recourir à un expert plus pointu lorsque le besoin s'en fera sentir. Dans les dispositifs sur lesquels nous travaillons, c'est généralement le concepteur du cours qui prendra en charge ce rôle de référent ultime en ce qui concerne les contenus traités dans le cours.

Un autre point à ne pas négliger par rapport à la formation des tuteurs porte sur la prise en charge des aspects techniques des dispositifs. Plus particulièrement, dans un contexte où les ressources technologiques sont rares, il est fréquent que les tuteurs soient confrontés avec des demandes récurrentes des apprenants qui éprouvent des difficultés avec le matériel ou les logiciels qui sont mis à leur disposition. Même si à ce niveau le recours à un expert, disponible à distance ou localement, est souvent plus efficace, il est important pour le tuteur de montrer qu'il est capable de résoudre les problèmes les plus fréquents qui se posent à l'apprenant. Cela contribue généralement à rassurer l'apprenant et à asseoir la crédibilité du tuteur.

Pour conclure... quelques perspectives pour l'évolution du tutorat

Comme nous avons tenté de le montrer, le tutorat ne doit pas être considéré comme un aspect secondaire dans le fonctionnement d'un dispositif de formation à distance. Au contraire, il joue aujourd'hui un rôle central qui a considérablement été renforcé avec la diffusion des technologies qui permettent de gérer efficacement les échanges à distance. Désormais, le tuteur n'est plus la personne dont on reçoit de temps en temps un devoir corrigé ou qu'on rencontre à quelques reprises au cours d'une formation longue, mais un interlocuteur attentif, un soutien permanent, un expert de référence.

Pour assumer ce rôle qui est non seulement complexe, mais aussi multiple, il est légitime d'exiger des tuteurs des compétences reconnues, voire attestées dans les différents domaines concernés par le tutorat. De même, il apparaît aujourd'hui fondé pour le tuteur de revendiquer certaines formes de reconnaissance du travail qu'il réalise. C'est très probablement à travers ce double mouvement qui allie la volonté d'en arriver à une certification des compétences acquises par le tuteur et l'apparition d'un nouveau rôle, voire l'émergence d'un nouveau métier dans le paysage éducatif que se développera le tutorat dans les prochaines années.

Bibliographie

- Bandura, A.** (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernatchez, P.-A.** (2000). *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*. Thèse de doctorat, université de Montréal, Montréal.
- Bernatchez, P. A.** (2003). « Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs ». *Distances*, 6, (1).
- Burge, E. J., Howard, J.-L. & Ironside, D. J.** (1991). *Mediation in Distance Learning : An Investigation of the Role of Tutoring*. Toronto (Canada) : Ontario Institute for Studies in Education.
- Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M.** (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux, pratiques de l'interculturel*. L'Harmattan, Paris.
- Daele, A. & Docq, F.** (2002). « Le tuteur en ligne : quelles conditions d'efficacité dans un dispositif collaboratif à distance ? » Congrès des chercheurs en éducation. Louvain-la-Neuve.
- De Lièvre, B. & Temperman, G.** (2011). « L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat ». In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet. (édit.). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J. & Decamps, S.** (2003). « Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance ». In : C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhinou (édit.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Strasbourg, France.
- Decamps, S. & Depover, C.** (2011). « La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance ». In : Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. & Jaillet, A. (édit.). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. & Jaillet, A.** (édit.). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Guéraud, V., Lejeune, A. & Adam, J.-M.** (2011). « Les outils logiciels permettant d'encadrer et de soutenir le travail du tuteur ». In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet. (édit.). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Hotte, R.** (2011). « Modèle d'appropriation de la fonction tutorale en ligne ». In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet. (édit.). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Kember, D.** (2007). *Reconsidering open and distance learning in the developing world*. London, Routledge.
- Littlejohn, A. & Pegler, C.** (2007). *Preparing for blended e-learning*. London : Kogan Page.
- Oyserman, D., Coon, H., & Kimmelmeier, M.** (2002). "Rethinking individualism and collectivism : Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses". *Psychological Bulletin*, 128, 3-73.
- Paquelin, D.** (2004). « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif ». *Distances et Savoirs*, vol. 2, 2-3, 157-182.

- Quintin, J.-J.** (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation ouverte via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat, université de Mons-Hainaut, université de Grenoble-III.
- Quintin, J.-J.** (2011). « L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relational des groupes restreints ». In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet. (édit.). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Rodet, J.** (2011). « Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur ». In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet. (édit.). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Sasseville, B. & Morel, M.** (2008). « L'encadrement en formation à distance. Le point de vue de l'apprenant ». *Distances et Savoirs*, 6, 4, 519-546.
- UNDP** (2003). Arab human development report 2003. *Building a knowledge Society*. New York, UNDP.
- Visser, L. & Visser, Y. L.** (2000). « Perceived and Actual Student Support Needs in Distance Education ». *The Quarterly Review of Distance Education*, 1, (2), 109-117.

Chapitre VII

Un master à distance pour une formation aux technologies éducatives : le diplôme UTICEF – ACREDITÉ

Daniel Peraya

TECFA, Université de Genève

Christian Depover

UTE, Université de Mons

Alain Jaillet

EMA, Université de Cergy-Pontoise

Le master UTICEF – ACREDITÉ est un des piliers sur lequel s'est construite la stratégie de formation des enseignants aux technologies éducatives de l'AUF. Au moment de la création du diplôme, l'objectif fondamental était clairement la création et la mise en place d'une formation professionnalisante. Il s'agissait de fournir aux pays du Sud les experts dont le développement de la formation à distance avait besoin, et cela, dans un délai relativement court, en s'appuyant sur une stratégie de démultiplication efficace. Pour répondre à cette exigence de professionnalisation à travers un dispositif de formation à distance, certaines approches innovantes ont été développées, tant en ce qui concerne la conception pédagogique, que les outils informatiques qui ont été mobilisés. Les trois auteurs animent et coordonnent ce diplôme, depuis sa création.

Introduction

À la fin des années quatre-vingt-dix, l'Afrique francophone était au centre de diverses initiatives visant à développer la formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur. À titre d'exemple, citons la fondation, en 1997, de l'Université virtuelle africaine (UVA) « enfantée par la Banque mondiale et voulue par elle pour répondre à la crise des universités africaines » (Loiret, 2005, p. 7) ou encore, dès 1999, le projet d'université virtuelle francophone émanant de l'AUF (Dridi & Chouinard, 2003). Toutefois, à l'époque, la région manquait cruellement de cadres susceptibles d'accompagner, de valoriser et de s'appropriier ces initiatives, en particulier lorsque celles-ci s'appuyaient sur les nouvelles technologies dont le déploiement en Afrique restait embryonnaire.

De ce besoin de cadres compétents est née en 1999 l'initiative qui devait donner naissance au master UTICEF devenu, dès 2010, le master ACREDITÉ. À

ce jour, plus de 400 étudiants¹⁸ francophones ont été formés, issus non seulement d’Afrique, du Moyen-Orient, d’Asie du Sud ou d’Amérique centrale, mais aussi de France, de Belgique et de Suisse.

La démarche qui a présidé à la mise sur pied du master UTICEF, en plus de son originalité pour l’époque, se voulait résolument pragmatique et adaptée aux réalités du terrain. Dans cette perspective, on rappellera :

- la prise en compte des réalités locales en particulier en matière d’accès aux technologies. Cela nous a notamment conduits à nous appuyer sur les campus numériques en cours de déploiement par l’AUF au moment où le projet a démarré ;
- les options pédagogiques de la formation guidées par la volonté de mettre à disposition des pays du Sud des experts disposant d’un haut degré d’opérationnalité. Ainsi, il s’agissait de former des personnes capables de concevoir et de déployer des projets de formation à distance en partant de leur réalité locale tout en s’appuyant sur une méthodologie et sur des outils conformes aux standards les plus performants en la matière ;
- la stratégie de démultiplication qui nous a conduits à associer très rapidement les personnes formées à travers le dispositif au fonctionnement de celui-ci. Ainsi, une partie importante du tutorat a rapidement été pris en charge par d’anciens étudiants du master UTICEF. De la même façon, des actions menées en parallèle par l’AUF telles que le soutien à la mise en place de formations à distance ou encore l’organisation d’ateliers TRANSFER¹⁹ d’initiation et de perfectionnement ont été progressivement prises en charge par des formateurs détenteurs du diplôme de master UTICEF.

La contribution que nous proposons s’attache à tracer un bilan ainsi que l’évolution de la formation : le consortium et son modèle d’organisation interinstitutionnel, le modèle pédagogique ainsi que l’environnement technopédagogique sur lequel repose ce dernier, le public et son évolution, la formation des tuteurs et enfin les résultats du projet en termes de développement de la formation à distance et de la recherche en technologie éducative en Afrique francophone.

Le modèle de collaboration interinstitutionnel

La formation UTICEF – ACREDITÉ apparaît dès sa conception, alors qu’elle n’était encore qu’un diplôme universitaire (DU), comme une initiative innovante

¹⁸ Pour des raisons d’écriture et pour faciliter la lecture du texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il désigne tant les femmes que les hommes.

¹⁹ <http://www.transfer-tic.org/>. Il s’agit d’ateliers de formation aux technologies de l’information et de la communication.

dans la mesure où elle est dispensée par un consortium de plusieurs universités partenaires dont au départ plusieurs partenaires du Sud, l'université Cheikh-Anta-Diop de Dakar, l'Institut supérieur de documentation de Tunis. En 1998, l'AUPELF, qui deviendra par la suite l'AUF, lance un appel d'offres pour développer l'Université virtuelle francophone. L'initiative francophone fait long feu, mais le conseil scientifique de l'institution retient ce projet qui associait Strasbourg et Genève en organisant un rapprochement avec Mons tout en suscitant des partenariats avec le Sud. Dans ce contexte, les deux partenaires du Sud sont très largement associés à la conception, la réalisation et l'encadrement profitant notamment du statut de professeur invité en France de certains de leurs enseignants. Pendant quelques promotions, cette collaboration a été réelle puis elle s'est tarie pour diverses raisons liées, pour l'essentiel, à la difficulté de synchroniser les avancées d'un dispositif innovant et l'évolution de structures institutionnelles souvent rigides.

Lors de la transformation du diplôme d'université initial « Technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement » (DUTICE) en un diplôme d'études supérieures spécialisées « Utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et la formation » (UTICEF), le consortium s'est recentré sur les partenaires du Nord (Mons, Genève et Strasbourg). Il faut préciser qu'à l'époque, le cahier des charges innovant élaboré avec l'AUF précisait que les lauréats les plus méritants d'une promotion se verraient proposer l'année suivante d'intégrer l'équipe d'encadrement pédagogique. Ces intentions se sont réalisées concrètement dès la seconde promotion. Dans les faits, l'équipe pédagogique a été et est toujours massivement composée de collègues du Sud.

Dans le modèle de collaboration institutionnelle mis en place, le plan d'étude est décidé collégalement, chacune des trois universités assume à part égale les charges de cours et d'encadrement, tandis que la formation est validée par l'université partenaire française (Strasbourg, Cergy-Pontoise depuis 2010). Les étudiants ont donc toujours été officiellement inscrits à Strasbourg et aujourd'hui, ils le sont à Cergy-Pontoise. Le diplôme obtenu est donc français mais le supplément au diplôme, qui existe depuis la réforme de Bologne, permet de préciser le rôle des deux autres partenaires. Ce modèle assez particulier s'explique par des raisons historiques puisque l'initiative de la formation est venue de l'université de Strasbourg. La formule actuelle possède cependant l'avantage de permettre facilement l'évolution et les changements du plan d'études dans la mesure où une seule institution de tutelle se trouve concernée.

Malgré ses avantages, ce partenariat connaît aussi ses limites. Aussi, plusieurs tentatives de progresser vers une codiplômation ont vu le jour sans avoir été, jusqu'à présent, couronnées de succès. Ce projet répond à un souhait de l'AUF, mais il s'inscrit aussi dans les perspectives stratégiques de développement des universités européennes pour lesquelles la codiplômation constitue une conséquence des formes de mobilité, tant virtuelle que physique, qui sont très largement promues dans le cadre de la réforme de Bologne. De plus, une

codiplômation permettrait de mieux valoriser la participation de chacune des universités partenaires et de repenser la formation dans son ensemble afin de l'adapter à l'évolution tant des technologies et de leurs usages que de la société.

Le dispositif de formation et ses options pédagogiques

Le modèle pédagogique

Le choix des approches pédagogiques mises en œuvre, nous l'avons évoqué, a été avant tout guidé par le souci de combler rapidement et efficacement le manque de personnels et d'enseignants susceptibles de développer des cours et des projets de formation à distance. Cette priorité a déterminé une première option pédagogique : privilégier les études de cas et la résolution de problèmes pratiques directement en rapport avec le contexte professionnel - actuel et futur - des apprenants. C'est ainsi que dans la plupart des 18 modules que comptait la formation à l'époque, une ou plusieurs activités de ce type étaient programmées.

Une deuxième option structurante pour le master UTICEF a consisté à privilégier les activités collectives en petits groupes (de 3 à 5 apprenants) en mobilisant les ressources de la communication synchrone, en particulier la messagerie instantanée. Pour chaque module, chaque groupe d'apprenants bénéficie de plusieurs séances d'échanges (généralement trois) encadrées par un tuteur. Cette modalité d'organisation induit une dynamique de travail collaboratif rythme la formation, tout en donnant pour chaque module plusieurs points de repère temporels. L'expression « séminaire virtuel » sera généralement utilisée pour désigner, dans le dispositif UTICEF, le recours conjoint à des études de cas et au travail collaboratif à distance. En tant que tel, le séminaire virtuel inscrit l'activité des participants dans une dimension spatiale autant que temporelle. En termes d'espace, l'environnement virtuel de travail ACOLAD constitue le cadre d'action et de développement de l'apprentissage puisqu'il est basé sur la représentation analogique de la métaphore du campus virtuel. Du point de vue de la temporalité, les réunions régulières induisent une dynamique et un rythme qui structurent la formation. Enfin, le séminaire virtuel possède des caractéristiques sociales et cognitives liées au travail de groupe, à la collaboration, au conflit sociocognitif qui contribuent à l'appropriation et au développement individuel de connaissances. (Jaillet, 2004).

Une troisième caractéristique marque l'identité du dispositif UTICEF. Il s'agit de la place importante qu'occupe l'encadrement dans le dispositif de formation. Même si l'organisation de celui-ci peut varier en fonction des partenaires, chacun d'eux est pleinement conscient du rôle central du tuteur dans le dispositif. Les modalités d'organisation du dispositif contribuent d'ailleurs à renforcer le rôle du tutorat. Ainsi, pour chaque module de cours, les apprenants sont répartis, selon les cas, en deux ou trois groupes (de 10 à 15 personnes) et chacun de ceux-ci est subdivisé en trois ou quatre groupes

restreints. Pour chaque module, la responsabilité d'un groupe est confiée à un tuteur qui le suit durant la durée prévue pour le cours (de deux à trois semaines). En fonction de cette organisation, chaque apprenant est supervisé par une dizaine de tuteurs différents ce qui lui permet d'expérimenter des styles de tutorat variés, mais ce qui pourrait aussi le désorienter. Pour éviter cet écueil et pour homogénéiser autant que possible les pratiques tutorales ainsi que leurs différences, tant individuelles qu'institutionnelles, différentes mesures ont été prises dont nous citerons ici les plus significatives :

- la rédaction d'une charte de l'encadrement qui précise à chaque intervenant le cadre et les modalités de son intervention ;
- la présence au niveau de chacune des trois équipes universitaires d'un responsable pédagogique chargé de coordonner l'action des tuteurs, de réguler les pratiques par des réunions de *briefing* et de *debriefing* au début et à la fin de chaque module, de traiter les conflits éventuels ;
- un écolage et un encadrement structuré des nouveaux tuteurs par les anciens, sous les auspices du responsable pédagogique ;
- un coordonnateur qui régule, fait circuler les informations et prend en charge les dysfonctionnements qui peuvent surgir à tout moment.

Enfin, pour caractériser le modèle pédagogique mis en œuvre, il nous paraît également utile de faire appel à la notion de scénario d'encadrement (Depover *et al.*, 2011). Cette notion souligne non seulement l'importance prise par le tutorat dans un dispositif, mais révèle aussi la diversité des modes d'action de celui-ci. D'une manière générale, même si certains aspects sont gérés au niveau central à l'occasion de réunions pédagogiques bisannuelles ainsi qu'à travers les échanges réguliers entre les responsables des trois universités impliquées, la gestion pédagogique quotidienne est largement décentralisée. C'est ainsi que chacune des universités partenaires dispose d'une large autonomie pour mettre en œuvre ses propres options pédagogiques dans le cadre défini par le modèle pédagogique commun et pour prendre certaines initiatives propres à améliorer la pertinence et l'efficacité de ses activités de formation.

L'évaluation

Le souci de mettre en œuvre des modalités d'évaluation qui soient à la fois rigoureuses et équitables est une préoccupation centrale de tout système de formation. Dans les conditions particulières du master UTICEF – ACREDITÉ, l'équité et la rigueur de l'évaluation se posent avec une acuité toute particulière puisqu'il s'agit d'une formation entièrement à distance dans laquelle les étudiants sont dispersés sur plusieurs continents et où les partenaires, comme les acteurs, appartiennent à des cultures ainsi qu'à des contextes institutionnels différents, l'équité et la rigueur de l'évaluation se posent avec une acuité toute particulière.

Les formes d'évaluation

En pratique, l'évaluation des apprentissages repose sur plusieurs aspects. D'une part, l'évaluation des cours qui porte à la fois sur l'évaluation en cours d'apprentissage et sur une évaluation finale « sur table » et, d'autre part, l'évaluation des activités de synthèse portant sur des projets menés parfois en groupe (comme le travail collectif proposé en master 2) ou alors individuellement (comme le projet proposé en tant qu'activité de transfert à l'issue fin des masters 1 et 2).

L'évaluation en cours d'apprentissage relève de ce qu'on appelle habituellement l'évaluation continue. Elle porte sur des aspects qui peuvent être observés pendant que les apprenants réalisent les activités associées à chacun des modules. Tantôt il s'agira de noter la fréquence et la qualité de la participation des apprenants aux forums de discussion, tantôt l'évaluation continue portera sur l'appréciation des travaux demandés en cours d'apprentissage.

Les évaluations finales sont organisées deux fois par an (à la fin de chaque semestre) à l'occasion de regroupements présentiels organisés dans des lieux géographiquement centraux de manière à minimiser les déplacements des apprenants. Le plus souvent, ce sont les locaux de l'AUF (généralement un campus numérique) qui accueillent les séances d'évaluation. Ainsi, avec plus de quarante implantations dans les pays du Sud dont une vingtaine en Afrique subsaharienne, l'AUF met à la disposition de la formation UTICEF un réseau de support très précieux sans lequel le projet aurait pu difficilement s'implanter à la fin des années quatre-vingt-dix, lorsque la formation UTICEF a été lancée. Aujourd'hui encore, ce réseau constitue une aide essentielle dans les régions où l'accès à Internet reste encore limité. Lorsqu'un centre AUF n'est pas disponible à proximité du lieu d'habitation ou de travail des apprenants, les examens sur table sont alors organisés dans des structures officielles comme des ambassades ou des consulats ou encore dans certaines universités partenaires.

L'évaluation des travaux, et en particulier celle des travaux à la fin de chacun des deux masters, constitue une étape importante dans la formation des étudiants. Ainsi, en master 1, l'évaluation porte sur un travail qui débute au premier semestre et se poursuit durant tout le second semestre sous la supervision d'un enseignant attaché à la formation. La note sanctionnant ce travail sera attribuée conjointement par deux enseignants qui constituent le jury : celui qui a encadré le participant tout au long de son travail et un autre enseignant. En ce qui concerne le master 2, l'évaluation portera sur un projet complet de conception et de déploiement d'un dispositif de formation à distance choisi en fonction des intérêts de l'apprenant, mais aussi en tenant compte de son milieu de travail de manière à donner au projet toutes les chances d'avoir un impact sur celui-ci. La soutenance du travail de fin d'année se déroule à distance dans un dispositif de communication synchrone : le candidat est invité à présenter le cheminement qu'il a suivi dans la conduite de

son projet. Deux notes sont attribuées par le jury : l'une pour le travail, la seconde pour la présentation.

Taux de diplomation

En matière d'évaluation et de diplomation, la formation UTICEF – ACREDITÉ se singularise par rapport à de nombreuses formations à distance dont on sait qu'elles se caractérisent par un taux d'abandon et d'échec élevés, jusqu'à 75 %. Ce problème est important et est par ailleurs largement documenté dans la littérature. (Siqueira de Freitas & Lynch, cité par Desmarais, 2000). Le tableau 1 ci-dessous donne les taux de réussite, d'abandon, d'ajournement et de report observés sur dix promotions depuis le début de la formation.

	Réussite	Ajournement	Abandon	Réinscription/report
Pourcentage	75 %	9 %	11 %	5 %

Tableau 1 : Taux moyen de réussite, d'ajournement, d'abandon et de réinscription depuis le début de la formation (Source : Université Louis Pasteur de Strasbourg, données non publiées).

Un taux de diplomation de 75 % peut être considéré comme important au regard de ce qui s'observe généralement dans des dispositifs comparables. Il faut savoir que la procédure de sélection des dossiers de candidature est exigeante : seuls 40 % des candidats ayant déposé leur dossier sur le site de l'AUF sont invités, après examen de celui-ci, à l'entretien de sélection qui constitue la seconde étape du processus. Le jury tente à cette occasion de vérifier l'adéquation du profil du candidat aux modalités de la formation, et notamment le degré de motivation ainsi que la disponibilité réelle du candidat puisque la formation demande au moins 20 heures de travail par semaine. À l'issue de cet entretien, 60 % des candidats sont déclarés recevables. Aussi peut-on considérer que la rigueur du processus de sélection explique en grande partie le faible taux d'abandon observé.

Les évolutions du programme UTICEF – ACREDITÉ

Depuis ses débuts, le programme UTICEF s'est efforcé de s'adapter au milieu et au public auxquels il est destiné. Cette adaptation s'est faite le plus souvent par des aménagements mineurs liés à différents facteurs comme l'amélioration de l'accès aux technologies dans les pays du Sud ou encore à l'évolution du recrutement des bénéficiaires. En 2009, la volonté d'élargir le recrutement a conduit à la création d'un master complet, comportant deux années de cours.

Le contexte technologique dans les pays du Sud

En ce qui concerne l'accès aux technologies, et au Web en particulier, il était indispensable de transmettre à certains étudiants, dès le début de la formation, les supports de cours sous forme de CD-ROM faute de connectivité suffisante. Mais progressivement, la mise à disposition des ressources sur le Web s'est généralisée avec l'amélioration globale des réseaux de

télécommunication. De même, la possibilité de disposer d'une connexion Internet au domicile a fortement amélioré le confort des apprenants en leur évitant des déplacements parfois fort longs jusqu'au campus numérique ou encore la fréquentation des cyber- ou internet-cafés.

Un recrutement plus équilibré

Tout au long de son histoire, le master UTICEF – ACREDITÉ a cherché à équilibrer son recrutement à travers les différents pays et régions de la francophonie. Pourtant certains pays comme le Cameroun et le Sénégal, ou certaines régions comme le Maghreb se sont trouvés plus engagés et, de fait, ont obtenu un plus grand nombre de bourses. Cependant, ces dernières années, un effort supplémentaire a été fourni vers les pays d'Afrique subsaharienne, et plus encore, vers certains pays en difficulté comme Haïti ou les Comores. Enfin, dès 2001, la formation a été ouverte aux étudiants du Nord. Le tableau 2 ci-dessous montre la répartition des inscrits par pays et par genre depuis le début de la formation.

Pays	Homme	Femme	Total	Pays	Homme	Femme	Total
Algérie	62	25	87	Mali	8	0	8
Maroc	46	11	57	Togo	8	0	8
Cameroun	45	16	61	Vietnam	4	2	6
France	22	19	41	Bulgarie	3	2	5
Tunisie	23	17	40	Gabon	3	1	4
Sénégal	32	6	38	RDC	4	0	4
Burkina Faso	17	7	20	Rwanda	3	0	3
Madagascar	5	6	11	Comores	3	0	3
Niger	10	2	12	Guinée	2	0	2
Côte d'Ivoire	11	0	11	Mauritanie	2	0	2
Haïti	6	4	10	Centrafrique	2	0	2
Bénin	8	2	10	RFA	0	1	1
Égypte	2	8	10	Belgique	1	0	1
Île Maurice	4	5	9	La Réunion	1	0	1
Burundi	6	1	7	Syrie	0	1	1
Tchad	3	0	3	Canada	1	0	1
Liban	2	5	7	Total	349	141	490

Tableau 2 : Répartition des inscrits à la formation par pays et par sexe depuis le début de la formation. (Source : université Louis-Pasteur de Strasbourg et université de Cergy-Pontoise, données non publiées).

On observera que, parmi les pays du Sud, les inscrits maghrébins représentent 37,5 % des inscrits, les camerounais 12,4 %, les sénégalais, 7,7 % alors que les participants français représentent 8,3 % du recrutement total. Au fil du temps les pays comme la Tunisie et l'Algérie participent moins, alors qu'au

contraire le Cameroun se montre toujours très demandeur de formations. À noter que de plus en plus d'étudiants y compris du Sud, qui ne peuvent bénéficier de bourses, financent leurs formations.

Un changement de public : l'ouverture à des personnels autres que les enseignants universitaires

L'évolution du niveau de qualification des bénéficiaires, et donc du public-cible, constitue un autre aspect significatif de l'évolution du diplôme. En effet, alors que le recrutement initial ciblait essentiellement les titulaires de l'enseignement supérieur, les enseignants du secondaire, mais aussi le personnel des autres ministères ou attaché à d'autres organisations (ONG, organisations internationales, enseignement privé, etc.) ont constitué une part de plus en plus significative du recrutement. Sur les cinq dernières années, ce sont par exemple 30 enseignants du secondaire qui ont intégré la formation. Cette situation nouvelle s'explique vraisemblablement par l'épuisement progressif du bassin de recrutement constitué par les enseignants de l'enseignement universitaire. Ce phénomène pourrait avoir été renforcé par le fait que, dans de nombreux pays, l'enseignement secondaire s'est vu progressivement doter de moyens pour intégrer les TICE. Aussi des enseignants de ce niveau d'enseignement ont-ils souhaité acquérir de nouvelles compétences pour s'engager dans des projets innovants.

Le renouvellement du public et l'évolution progressive mais continue du recrutement, ont nécessité une adaptation des programmes en vue de la mise à niveau de ces nouveaux candidats dans les disciplines de base et contributives du champ de la formation à distance, ainsi que de la technologie de l'éducation. Les partenaires ont donc été conduits à mettre sur pied un diplôme de master complet (120 crédits) en déployant la formation sur deux années académiques tout en redéfinissant les exigences d'entrée en tenant compte de ce nouveau public.

La formation en master 1 apporte donc aux étudiants des contenus et des compétences liés plus directement aux bases des sciences de l'éducation et de la communication. Elle accorde également, sur le plan méthodologique, une grande importance aux différentes étapes de l'élaboration d'un projet de formation avec les technologies ; ces étapes structurent progressivement les travaux des étudiants. Une formation de base à la recherche est également au programme car, à l'issue du master, de plus en plus d'étudiants souhaitent s'impliquer dans une recherche doctorale.

Le passage d'un diplôme de master 2 à un master complet – 120 crédits sur deux ans – advient au même moment que deux autres modifications organisationnelles importantes : d'une part la modification du partenariat, l'université de Cergy-Pontoise succédant à l'université de Strasbourg comme université coordinatrice et, d'autre part, le changement de nom de la

formation, désormais connue sous l'acronyme ACREDITÉ (analyse, conception et recherche dans le domaine de l'ingénierie des technologies en éducation).

Le dispositif technopédagogique

Dans nos travaux de recherche comme dans la conception et la médiatisation de nos formations, nous articulons clairement le modèle pédagogique et l'environnement numérique de travail. C'est dans cette mesure que nous parlons d'environnement technopédagogique, à la fois comme un concept essentiel dans le cadre de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique, mais aussi comme élément central du dispositif de formation. L'environnement technopédagogique est constitutif de la formation à distance et celle-ci ne peut exister sans formes de médiatisation : médiatisation des contenus et de ressources pédagogiques, des activités, de la relation et de l'accompagnement, de la gestion, de l'évaluation, etc.

Le modèle pédagogique d'UTICEF - ACREDITÉ, nous l'avons évoqué ci-dessus, s'appuie sur la notion structurante de séminaire virtuel et favorise le travail collaboratif par petits groupes autour d'analyses de cas et de résolutions de problèmes d'une part, l'encadrement et le tutorat synchrone comme asynchrone, d'autre part. C'est ce modèle qu'il s'est agi d'instancier dans un environnement numérique, dans une « plateforme » connue sous le nom d'ACOLAD²⁰, dont le développement initial a été soutenu financièrement par l'AUF dès 1997-1998.

Deux questions méritent d'être développées dans le cadre de cette contribution. La première est précisément celle de l'instanciation d'un modèle pédagogique dans un environnement virtuel, autrement dit de la cohérence entre le choix des outils ou des « services »²¹ informatiques d'une part, des approches et des activités pédagogiques d'autre part. La seconde porte sur la nature sémiocognitive de l'interface ainsi que sur le rôle qui lui est attribué par les concepteurs dans le processus d'apprentissage. On le voit, ces deux interrogations sont fortement imbriquées. Parce que nous pensons que la métaphore du campus constitue l'essentiel de la problématique, nous traiterons en premier lieu les caractéristiques sémiocognitives de la plateforme ACOLAD et rattacherons à celles-ci les éléments essentiels de l'instanciation du modèle pédagogique.

La métaphore du campus universitaire

Du point de vue théorique, cette analyse se fonde sur les travaux de Lakoff et Johnson (1985). Pour ces auteurs, que l'on pourrait rattacher à un courant cognitiviste expérientiel, la métaphore n'est pas seulement une figure de la rhétorique classique, elle constitue un processus cognitif fondamental, à la base des processus de catégorisation et de structuration de nos catégories

²⁰ Apprentissage COLlaboratif à Distance. Cet acronyme a été proposé par les étudiants en 2001.

²¹ Selon la dénomination proposée par COMPETICE, voir Barette (2004).

conceptuelles. La métaphore doit être considérée comme un processus de projection conceptuelle à partir duquel un domaine conceptuel (le domaine cible) est compris dans les termes d'un autre domaine conceptuel (le domaine source). (Lakoff & Johnson, 1985). Parmi les métaphores à la base de notre système conceptuel, se trouvent les métaphores d'orientation et les métaphores spatiales.

La virtualisation de l'information implique sa perception et sa représentation sous une forme spatiale (Levy, 1995). On rappellera à ce propos la conception du cyberspace imaginé par le romancier Gibson (1984) en termes d'un espace informationnel : « l'espace virtuel de tous les ordinateurs et leurs opérateurs, interconnectés mondialement » (Montesse, 1994, p. 87). Aussi dès la fin des années quatre-vingt, la conception ainsi que l'analyse des environnements virtuels se formulent en termes de métaphore spatiale. Une plateforme de formation, parce qu'elle est numérique est conçue comme un espace et fait l'objet d'une représentation spatiale. Celle-ci fonde une première métaphore qui doit être considérée comme une métaphore constitutive de toute information virtuellement structurée (Peraya & Collard, 2009).

Ensuite, la désignation de cet espace sous le terme de campus virtuel implique une seconde métaphore : cet espace informationnel doit être compris comme la projection de l'espace du campus physique dont les étudiants ont fait et font l'expérience lors des cours présentiels *in situ*. La métaphore du campus apporterait alors un cadre d'interprétation à cet univers virtuel. Aussi réfère-t-elle « à la structure organisationnelle d'un campus telle que les universitaires la connaissent : des facultés, des programmes de cours, des salles de cours, des salles de séminaires, des notes de cours, les bureaux des enseignants, des unités de documentation, des salles de travail, des examens, des travaux pratiques, [...] une cafétéria, une administration. Tous ces éléments permettent aux apprenants de choisir différentes actions de formation, d'obtenir des informations, de se rencontrer, de travailler ensemble » (Delsemme, 2005).

Cette métaphore, en proposant comme cadre d'interprétation (Goffman, 1973) le campus universitaire, permettrait d'orienter les comportements notamment cognitifs et relationnels des étudiants, des enseignants et des tuteurs. Ainsi, analogiquement, à chaque amphithéâtre de cours, correspond une salle de séminaire, dans laquelle les étudiants sont répartis par groupe de 10 à 15 personnes. Ensuite, les membres de chaque groupe sont à nouveau répartis en petites salles de travail par sous-groupes de 3 à 4 étudiants. Le dispositif de formation est conçu pour que les étudiants travaillent dans une perspective collaborative, en groupe. L'affordance du dispositif technopédagogique joue ici un rôle important. On comprend dès lors mieux le rôle de la structuration de la plateforme et de son interface dans l'instanciation du modèle pédagogique. L'environnement est conçu pour mettre à disposition des éléments de cours, puis pour faire travailler en groupes et en sous-groupes des étudiants sous la conduite d'un tuteur selon un scénario qui articule des phases de travail personnel et d'autres collectives. Le choix des outils et des services

informatiques implémentés dans la plateforme renvoie dès lors au choix des fonctions pédagogiques privilégiées par le modèle pédagogique de la formation : outils de transfert de fichiers et de mise à disposition de ressources correspondant à la fonction d'information, outils de chat et de forum indispensables à la réalisation des fonctions de communication, de collaboration et d'encadrement, etc. (Peraya, 2003).

Les registres de représentation de la métaphore du campus : du verbal à la 3D

L'évolution de la plateforme manifeste les choix des registres sémiocognitifs à travers lesquels la métaphore du campus peut être représentée dans l'interface. Le premier registre utilisé est le registre du langage verbal et les désignations « en langue » des différents sous-espaces constituant le campus virtuel. Le recours aux représentations graphiques analogiques constitue une autre solution adoptée par ACOLAD, tout d'abord en 2D puis en 3D simulée. Dans UNIV-RCT, l'une des versions ultérieures d'ACOLAD, et depuis 2011 E-SPACE, « les représentations graphiques incorporent un plus grand nombre de traits prototypiques et, parallèlement, le poids de la dénomination linguistique s'affaiblit : les nombreuses représentations visuelles – le cadre photographique sur le bureau qui donne accès au profil de l'utilisateur, le post-it sur le panneau d'affichage pour accéder aux messages, le calendrier de bureau qui permet d'accéder à son agenda personnel, le porte-courrier sur le bureau pour le mail, etc. – sont utilisées comme des icônes pour leur fonction désignative en lieu et place d'une désignation verbale. L'utilisateur a accès à une configuration des lieux en trois dimensions. L'agencement de l'espace virtuel est continu et tente de reproduire une déambulation entre les fonctionnalités métaphorisées implémentées. » (Peraya & Collard, 2009, p. 73-74). Le degré d'analogie de la représentation de la métaphore spatiale peut donc contribuer à la perception subjective d'appartenance à un univers universitaire présentiel. La littérature, notamment Isabelle, Vezina, Fournier *et al.* (2004), a montré l'importance de cet aspect notamment en ce qui concerne le sentiment d'appartenance des apprenants à une communauté.

Une diversité d'environnements, pour une formation plus ouverte

Malgré toute l'importance de l'environnement technopédagogique proposé initialement par Strasbourg, le consortium a progressivement pris la décision d'exposer les étudiants à d'autres types d'environnement : la plateforme *Esprit*²² développée à l'UMons et un portail communautaire de type C3MS, *Community, Collaboration, Content Management Systems* (Schneider, 2004) utilisé à TECFA. Cette décision s'explique par la volonté des enseignants de proposer aux participants à la formation d'expérimenter divers environnements

²² *ESPRIT* est un environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance conçu et développé par l'unité de technologie de l'éducation de l'université de Mons-Hainaut en collaboration avec l'université de Grenoble [<http://ute2.umh.ac.be/esprit>].

correspondant à des conceptions et à des modèles pédagogiques différents et ceci pour deux raisons au moins. Tout d'abord, dans le cadre de leur développement personnel, les participants doivent être capables d'utiliser un environnement technopédagogique quel qu'il soit. Aussi la formation ne peut, en aucun cas, se limiter à la maîtrise technique et instrumentale d'un seul environnement. Elle doit tout au contraire former à la compréhension des concepts et des modèles technopédagogiques sous-jacents ainsi qu'aux opérations et aux manipulations des outils ou services correspondants (par exemple l'approche collaborative et l'écriture collective couplées avec l'utilisation d'un Wiki ou d'une application *Google Docs*) afin de rendre les étudiants capables de prendre en main facilement n'importe quel environnement. Il faut aussi qu'ils soient capables d'évaluer les avantages et les inconvénients des différents environnements disponibles en fonction de leur contexte et de leurs besoins afin de procéder à leurs choix personnels ou d'orienter les choix de leur institution.

UTICEF – ACREDITÉ : un dispositif de formation des tuteurs

Le tutorat, nous l'avons dit, occupe une place centrale dans le dispositif de formation UTICEF – ACCREDITÉ. À l'origine, les tuteurs faisaient partie des équipes pédagogiques des trois universités partenaires. Aujourd'hui, de nombreux tuteurs sont originaires des pays du Sud, dispersés à travers la francophonie, mais tous ont comme point commun d'avoir suivi la formation. Partant de ce constat, on peut considérer, bien que ne soit pas sa fonction première, qu'un dispositif comme UTICEF – ACREDITÉ constitue un lieu privilégié pour la formation des tuteurs.

À l'heure actuelle, il existe encore très peu de véritables formations destinées à préparer les tuteurs. On peut à ce niveau mentionner la « Certification au tutorat à distance » proposée par l'AUF²³ mais, le plus souvent, ce sont les enseignants ou les membres de l'équipe enseignante qui assurent cette fonction sans avoir reçu de préparation spécifique à cet effet. D'ailleurs la fonction de tuteur n'existe pas dans les catégories professionnelles du personnel de nos universités présentielle. Il n'existe donc aucune reconnaissance institutionnelle du métier de tuteur (Glickman, 2011).

Ainsi, de nombreux enseignants ayant suivi la formation UTICEF – ACREDITÉ seront amenés à prendre en charge le tutorat dans les dispositifs qu'ils conçoivent et mettent en œuvre. La formation UTICEF – ACREDITÉ constitue à ce titre une opportunité et un terrain privilégié pour acquérir des compétences et une expérience de tuteur, en plus de celles de concepteur.

Dans le cadre du dispositif UTICEF – ACREDITÉ, la formation de tuteurs prolonge le master proprement dit en proposant à des anciens étudiants de

²³ <http://certificationtutorat.refer.org/node/4>.

prendre en charge le tutorat de certaines activités dans le cadre de la formation. Le choix des candidats fait suite à un appel interne aux candidatures et se base essentiellement sur l'appréciation des qualités dont ils ont fait preuve tout au long de leur parcours UTICEF – ACREDITÉ. Il ne s'agit pas d'une formation certifiée, mais d'une formation « sur le tas », non formelle, qui s'appuie sur la double expérience acquise à l'occasion de la formation UTICEF – ACREDITÉ : celle de concepteur de dispositifs qui implique une connaissance des principes du tutorat et celle d'ancien étudiant qui les rend particulièrement réceptifs aux difficultés rencontrées par des étudiants à distance.

À Genève où la formation au tutorat a été déployée de façon la plus systématique – le tutorat a été entièrement confié à des anciens étudiants dont la majorité provient des pays du Sud -, les futurs tuteurs poursuivent un parcours de formation en trois étapes et se voient encadrés tout au long du processus : ainsi chaque nouveau tuteur est placé sous la responsabilité d'un tuteur confirmé. Il commence par observer son mentor, un tuteur expérimenté, durant plusieurs unités de formation (UV) avant de participer progressivement avec lui à l'encadrement actif des étudiants. Enfin, au bout d'une année, et à moins d'un avis défavorable de son mentor et du responsable pédagogique coordinateur, il pourra prendre en charge de façon autonome un groupe d'étudiants et pourra à son tour devenir mentor dans les années à venir. Ce processus demeure encore très informel et n'a pas été strictement réglementé, mais il s'appuie néanmoins sur la charte des tuteurs commune à tous les tuteurs UTICEF – ACREDITÉ et semble, pour le moment, donner satisfaction.

Ce modèle de formation tutorale présente cependant une difficulté intrinsèque difficile à résoudre. En effet, du point de vue du transfert de compétences, on pourrait souhaiter voir un maximum d'anciens étudiants profiter de cette formation et, en conséquence, souhaiter que les tuteurs formés ne demeurent pas trop longtemps en poste. Par contre, pour assurer la qualité de la formation et l'efficacité de l'encadrement proposé, une certaine stabilité de l'équipe tutorale paraît indispensable. Il paraît donc paradoxal de souhaiter en même temps un renouvellement des tuteurs et la stabilité de l'équipe. La solution a longtemps consisté dans la limitation de la période d'activités des tuteurs à quatre ou cinq ans. Pourtant, depuis l'ouverture du M1, le besoin en tuteurs n'a cessé de croître et ce dispositif a évolué pour s'adapter pragmatiquement au nouveau contexte de la formation. Aujourd'hui, par exemple, Genève compte une équipe de 6 tuteurs groupés autour d'un noyau d'anciens, stabilisés depuis plus de six ans années tandis que d'autres, engagés plus récemment, vont et viennent selon les besoins et donc en fonction du nombre d'inscrits par promotion.

Les résultats sur les apprenants et sur le développement de la formation à distance en Afrique francophone

Les étudiants et leurs projets personnels

Pour connaître l'impact de la formation sur les pratiques des anciens étudiants, une enquête a été menée en mars 2011 auprès de 250 d'entre eux, contactés à travers la plateforme. En effet, les anciens étudiants peuvent conserver leur accès à l'environnement ACOLAD et nombreux sont ceux qui profitent de cette opportunité. Le taux de réponses a été de 43,6 % (109 répondants). L'échantillon ne peut être considéré comme représentatif d'autant que l'on peut supposer que les répondants sont souvent des étudiants qui ont réinvesti les apports de la formation dans leur pratique. Cependant, la connaissance de nos anciens étudiants ainsi que leur participation au réseau CEMAFORAD²⁴ comme à d'autres événements scientifiques regroupant chercheurs et praticiens du domaine nous permettent d'affirmer qu'ils sont bien plus nombreux à avoir mis à profit la formation.

Le tableau 3 ci-dessous montre la répartition des réponses à la question de savoir si la formation UTICEF a permis aux étudiants de s'impliquer dans des projets d'enseignement, partiellement ou complètement à distance, fondée sur une utilisation des TICE.

Ceux qui ne s'investissent pas dans un projet d'innovation technopédagogique (26 personnes soit 28,3 %) comme ceux et celles qui se trouvent en phase préparatoire (22 personnes soit 24 %) soulignent les très grandes difficultés de mise en œuvre des projets, aussi bien techniques qu'institutionnelles. Il n'est pas rare que les conditions matérielles de base soient très difficiles à réunir : réseau informatique peu opérationnel, manque de serveurs et de terminaux, manque de ressources humaines pour l'administration du système, etc. À cet égard, on ne soulignera jamais assez l'importance de l'AUF, opérateur commun à l'ensemble des universités francophones, sans doute le seul à pouvoir soutenir, dans la durée, les initiatives des enseignants du supérieur au Sud, de sorte que leurs institutions puissent s'engager à la mise en œuvre de dispositifs à distance comme à développer les usages des TICE.

Parmi les 61 répondants (66,5 %) qui se déclarent impliqués dans de nouveaux projets, on peut distinguer quatre sous-groupes, caractérisés par le contexte de formation dans lequel ces enseignants transfèrent les compétences acquises.

²⁴ L'association Communauté euro-méditerranéenne et africaine d'approfondissement de la formation à distance (CEMAFORAD) a été créée en 2008. Elle regroupe sous la forme d'une communauté de pratique tous ceux et toutes celles qui ont participé à la formation UTICEF – ACREDITÉ : apprenants, tuteurs, concepteurs, enseignants, coordinateurs. Elle est ouverte Mais elle est largement ouverte aux décideurs ainsi qu'aux chercheurs, qui partagent comme objet la formation à distance, et plus largement les technologies au service de l'éducation et de la formation.

	Impliqués dans des projets	Projets en préparation	Non impliqués dans des projets
Nombre d'anciens étudiants (n = 109)	61	22	26

Tableau 3 : Nombre d'enseignants, anciens étudiants, impliqués dans des projets technopédagogiques.

Les deux premiers sous-groupes concernent les enseignants qui ont réinvesti leurs nouvelles compétences dans le développement d'enseignements à distance - des cours entiers ou des parties de cours - intégrant les technologies. Parmi eux, 30 l'ont fait pour leurs propres enseignements dans le cadre la formation initiale et 9 dans le cadre de la formation de formateurs. Au troisième sous-groupe, appartiennent 17 enseignants (15,25 %) qui ont mis en œuvre des cursus complets à distance.

Type de formation	Formation initiale	Formation de formateurs	Cursus complet	Experts
Nombre d'anciens étudiants (n = 61)	30	9	17	5

Tableau 4 : Distribution des anciens étudiants selon le type de projet dans lequel ils se sont impliqués suite à la formation

Les collaborations avec l'AUF

Au quatrième sous-groupe (voir tableau 4 ci-dessus), se rattachent les anciens qui ont investi leurs acquis dans des travaux d'expertise (5 répondants soit 5,45 %). Pour l'essentiel, il s'agit de collègues issus des universités du Sud qui ont été mobilisés par l'AUF pour venir épauler les institutions du Sud qui souhaitaient mettre en œuvre des formations à distance. Ce nombre ne représente cependant qu'une petite partie des anciens étudiants d'UTICEF engagés dans les ateliers de formation TRANSFER mis en place, dans toute la francophonie, par l'AUF. En effet, un précédent repérage (Jaillot, 2007) avait révélé qu'une trentaine d'anciens étudiants animaient certains de ces ateliers.

De nombreuses formations à distance soutenues par l'AUF, ont pour porteur du projet un ancien de la formation. Certains porteurs de projet qui n'ont pas suivi la formation ont toutefois bénéficié de l'accompagnement d'experts AUF, eux-mêmes formés dans le dispositif UTICEF - ACREDITÉ. De plus, de nombreux projets inspirés de la formation se sont localisés dans des pays à l'initiative de plusieurs anciens. Enfin certains anciens étudiants ont participé à divers niveaux à l'encadrement des étudiants de la formation CoseLearn²⁵, une initiative suisse de QualiLearning (2005-2008) soutenue par la direction du

²⁵ Il s'agit d'un projet de transfert de compétences en matière de *e-learning* qui s'est déroulée de 2005 à 2011 dans 17 pays d'Afrique francophone dont ceux du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne.

Développement et de la Coopération (département fédéral des Affaires étrangères), l'université de Genève et, à certaines étapes du projet, par l'AUF.

Soulignons encore que l'AUF a puisé substantiellement dans le vivier des anciens pour ses campus numériques répartis dans le monde. Plus d'une dizaine de diplômés se sont vus confier la responsabilité de la gestion et l'animation des politiques numériques de l'AUF sur le terrain, notamment en Côte d'Ivoire, en Tunisie, à Madagascar et en Égypte.

Le projet Ide@

Le projet Ide@, mis sur pied avec le soutien du projet TEMPUS de la Commission européenne, est en quelque sorte un prolongement d'UTICEF vers l'Afrique du Nord. Plus spécifiquement, il a pour objet de créer, dans les établissements algériens partenaires, les conditions d'un déploiement efficace de la formation à distance dans la région. Pour permettre ce déploiement, il s'est agi, dans un premier temps, de former les principaux acteurs de la formation à distance, tant pédagogiques que techniques, en mobilisant différentes stratégies pédagogiques : stages résidentiels dans le Nord, ateliers de formation (atelier TRANSFER), cours à distance.

Vu les enjeux et l'ampleur de la tâche à mener à bien, le projet Ide@ s'est adossé à un large partenariat intégrant des établissements d'enseignement et de recherche en Algérie (deux universités, quatre écoles normales supérieures et un centre de recherche), en Europe et une agence internationale (AUF).

En ce qui concerne ses résultats, le projet ide@ a conduit à la création et à l'habilitation de deux diplômes à distance (les premiers en Algérie) conformes aux principes de la réforme de Bologne. Dans un premier temps, ces diplômes ont été ouverts avec le soutien des partenaires du Nord. Aujourd'hui, trois diplômes fonctionnent en toute autonomie à l'initiative de l'université de Mostaganem (master), à l'École normale supérieure de Kouba et à l'université d'Annaba (post-graduation spécialisée).

Les résultats en termes d'impulsion pour la recherche dans le domaine de la formation à distance et des TIC en Afrique

Les anciens de la formation UTICEF (les « Uticefiens » comme ils s'appellent familièrement) ont constitué au fil du temps une communauté particulièrement dynamique, active non seulement dans la participation à des colloques ainsi qu'à des ouvrages collectifs, mais aussi en tant qu'initiatrice de manifestations scientifiques.

C'est dans ce contexte de diffusion scientifique qu'est née l'association CEMAFORAD (Communauté euro-méditerranéenne et africaine d'approfondissement de la formation à distance). Elle a à son actif l'organisation de quatre colloques internationaux qui se sont tenus

respectivement à Paris (France), Béjaïa (Algérie), Sousse (Tunisie), Strasbourg (France). Cette communauté s'est construite comme un réseau de praticiens désireux d'échanger et de mutualiser leurs pratiques ainsi que leurs recherches. Car la formation UTICEF – ACREDITÉ constitue aussi un terrain privilégié pour la recherche en formation à distance. Plusieurs communications d'apprenants, de tuteurs ou d'enseignants ont été présentées notamment aux congrès de l'Association internationale de pédagogie (AIPU)²⁶ et la formation a donné lieu à quatre thèses de doctorat²⁷, alors que 15 anciens « uticefiens » au moins ont soutenu une thèse.

Conclusion

Après plus de dix ans, le bilan de la formation UTICEF – ACREDITÉ peut être considéré comme étant largement positif malgré les difficultés matérielles, contextuelles, sociales et politiques que rencontrent certains de nos étudiants. Le nombre de candidatures pour l'année 2011-2012 (190 dossiers) confirme l'intérêt des personnels d'enseignement (tous niveaux confondus) pour l'intégration des technologies dans leur pratique pédagogique, comme pour la mise à distance partielle ou totale de certains de leurs enseignements.

Le succès de la formation réside dans plusieurs de ses dimensions constitutives : une formation professionnalisante adaptée aux besoins du terrain, un modèle ainsi qu'un scénario pédagogiques centrés sur l'activité, le travail collaboratif et l'appartenance à une communauté d'apprenants (UTICEF – ACREDITÉ), prolongée elle-même par une communauté de pratique (CEMAFORAD), un partenariat interinstitutionnel qui permet aux collègues enseignants participant à la formation d'être exposés à des cultures comme à des contextes académiques et scientifiques proches mais pourtant différents, enfin une procédure de sélection des candidats qui garantit un taux de réussite largement supérieur à celui observé dans des formations à distance comparables.

²⁶ Par exemple :

Berouk S. et Ben Salah B. (2007). Apport et limite des formations des enseignants dans l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement : cas de deux pays du Sud; Temperman G., De Lièvre B. et Depover C. (2007). Quels usages du « tableau de bord » dans un dispositif de formation à distance? Le point de vue des apprenants;

Karsenti, T., Jaillet, A., Sall, N., Ngamo, S., Depover, C., Peraya, D. & Roy, N. (2007), L'efficacité des formations ouvertes et à distance en question : actions internationales en Afrique.

²⁷ Carsten Wilhelm (2009), Processus interculturels et apprentissage à distance : de la communication à la communauté (9 juillet 2009). Codirection : MM. Jean-Jacques Boutaud, professeur (laboratoire CIMEOS-LISIT, Infocom, université de Bourgogne) et Alain Jaillet, maître de conférences HDR (université de Strasbourg).

Said Berouk (2010), Fonctions tutorales en formation à distance : Étude des pratiques des tuteurs et de leurs perceptions du métier. Présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation. Direction : professeur Alain Jaillet. Université de Cergy-Pontoise : laboratoire EMA (7 sept.).

Shireen Panchoo (2010), Interagir pour collaborer et apprendre à distance avec les technologies de l'information et de la communication : approche méthodologique d'étude des interactions d'une formation à distance. Présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation. Direction : professeur Alain Jaillet. Université de Cergy-Pontoise : laboratoire EMA (17 décembre).

Le degré d'implication des anciens diplômés dans le domaine de l'innovation technopédagogique peut être considéré comme un bon indicateur du transfert de compétences et donc du succès de la formation. Ils sont nombreux en effet à s'impliquer directement dans des projets personnels ou à participer aux formations et aux réseaux mis en place ou soutenus par l'AUF. Que celle-ci puisse recruter en toute confiance de nombreux anciens étudiants de notre formation constitue un indicateur de réussite supplémentaire. Enfin, la formation des tuteurs UTICEF – ACREDITÉ, à travers des modalités de prise en charge et d'autonomisation progressive dans le cadre même du dispositif de formation, a permis une importante délégation du tutorat à nos anciens étudiants. Certains ont pu valoriser ces compétences dans d'autres formations ou dans d'autres projets similaires.

Formation initialement professionnalisante, UTICEF – ACREDITÉ cherche à développer progressivement une orientation recherche compatible avec ses objectifs initiaux qui étaient de former les futurs cadres de la formation à distance. En effet, un certain nombre de candidats présentent un intérêt pour des projets orientés recherche tandis que d'anciens étudiants s'orientent vers la réalisation d'une thèse de doctorat. La formation possède aussi cette faculté d'adaptation au public cible et à son évolution, comme l'a montré la création du master 1.

Cependant, après plus dix années, le projet nous semble « routinisé » et, compte tenu des différents éléments évoqués, il mériterait d'être repensé en profondeur afin de conserver ses dimensions innovantes.

Bibliographie

- Barette, C.** (2004). « Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois ». *Bulletin Clic*, 55. Disponible en ligne à l'adresse : [<http://www.clic.ntic.org/clic55/metasyntese.html>].
- Delsemme, S.** (2005). *Qu'est-ce qu'un campus virtuel? Eagra*, Portail des encadrants, FAQ. (université de Liège). Disponible en ligne à l'adresse : [<http://www.elearning.ulg.ac.be/modules/smartfaq/faq.php?faqid=2>] (consulté le 28/08/2008).
- Depover, C., De Lièvre, B. Jaillet, A. Peraya, D. & Quintin, J.** (édit.) *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Desmarais, L.** (2000). « La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, ALSIC*, 3 (1), 49-59. Disponible en ligne à l'adresse [http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/desmarai/alsic_n05-rec5.htm].
- Dridi, H. & Chouinard, R.** (2003). « Les transformations de l'Université : regards pluriels ». *Revue des sciences de l'éducation*, (29) 2, 439-458.
- Gibson, W.** (1984). *The Neuromancer*. Disponible en ligne à l'adresse : [<http://project.cyberpunk.ru/lib/neuromancer>] (consulté le 23/10/2008).

- Glickman, V.** (2001). « Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? » In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin & A. Jaillet (Dir.). *Le Tutorat en formation à distance* (p. 137-170). Bruxelles : De Boeck.
- Goffman, E.** (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit (ÉO, 1959).
- Isabelle, C., Vezina, N., Fournier, H., Fongémie, P. & Lavoie, E.** (2004). « Un environnement 3D pour faciliter la formation en ligne ». In *Actes du colloque TICE 2004* (p. 257-264). Compiègne : université de technologie de Compiègne.
- Jaillet, A.** (2004). *L'École à l'ère numérique*. Paris : L'Harmattan.
- Jaillet, A.** (2007). « UTICEF : facteurs de succès et d'échec ». Mini colloque « L'efficacité des formations ouvertes et à distance en question : actions internationales en Afrique, » XXIV^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Montréal (16-18 mai).
- Lakoff, G. & Johnson, M.** (1985). *Les Métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Minuit (ÉO, 1980).
- Levy, P.** (1995). *Qu'est-ce que le virtuel ?* Paris : La Découverte.
- Loiret P.-J.** (2007) *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest ; une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, (sous la dir. de Wallet J.), université de Rouen, disponible en ligne à l'adresse :
[<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00192921/fr/>].
- Montesse, A.** (1994). *Une brève histoire du Cyberespace*. In Montesse A. (édit.), Actes du colloque « L'image de synthèse : valeur scientifique, valeur esthétique » (p. 87-94). Universités de Valenciennes et de Paris-VII. (5 février). Disponible en ligne à l'adresse :
[<http://www.visiotice.fr/ARTEMIS/hermes/hermes/synthese/cybstory.htm>]
(consulté le 23/10/2008).
- Peraya, D.** (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. In Charlier, B. & Peraya, D. (édit.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p. 79-92). Bruxelles : De Boeck.
- Peraya, D. & Collard, A. S.** (2008). Métaphore et analogie dans les campus virtuels. *Recherche en communication*, 29, 57-80.
- Schneider, D.** (2004), Conception and implementation of rich pedagogical scenarios through collaborative portal sites, in Mario Tokoro and Luc Steels (Eds.) *The Future of Learning II, Sharing representations and Flow in Collaborative Learning Environments*. IOS Press.

Chapitre VIII

Le master en Télécommunications en formation à distance (MASTEL)

Emmanuel Tonyé

(Université de Yaoundé-I)

Ce chapitre apporte un témoignage sur la création du master en télécommunications en formation à distance (MASTEL) à l'École nationale supérieure polytechnique (ENSP) de l'université de Yaoundé-I, au Cameroun. Il présente son fonctionnement, sa démarche, sa méthodologie et les moyens mis en œuvre pour sa création ainsi que son bilan après quelques années de fonctionnement. Pour les concepteurs du diplôme, l'attraction des étudiants africains pour les universités étrangères proposant des formations ouvertes et à distance (FOAD) a été l'une des principales motivations pour offrir localement l'accès par l'intermédiaire des technologies de l'information et de la communication à un enseignement supérieur de qualité. La méthodologie décrit les moyens pour assurer la qualité et la pertinence de la formation, en mettant un accent sur le partenariat public-privé. Le bilan présente le dispositif opérationnel depuis l'année académique 2007-2008, puis les rendements interne et externe de cette offre de formation. Créateur du MASTEL, le professeur Tonyé est vice-recteur en charge de la recherche, de la coopération et des relations avec le monde des entreprises à l'université de Yaoundé-I (Cameroun).

Une démarche de responsabilité

La nécessité de répondre à la demande des jeunes africains possède au moins quatre dimensions : accroître l'accès, améliorer la qualité de l'offre de formation, garantir la pertinence pour une formation aux métiers des télécommunications dont nos pays ont besoin pour leur développement économique, et enfin assurer l'intégration nationale et régionale de l'université.

La loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun consacre le mode d'enseignement à distance comme capable de contribuer à la croissance de l'accès à l'enseignement supérieur, ainsi qu'à la formation tout au long de la vie par une délocalisation virtuelle bénéfique à bon nombre de Camerounais contraints d'être éloignés des campus universitaires. L'alinéa 4 de l'article 11 de ladite loi stipule : « L'enseignement à distance est reconnu et encouragé comme mode alternatif de développement de l'enseignement... ».

L'utilisation d'Internet en formation à distance est récente au Cameroun, avec notamment l'université de Dschang et son institut universitaire de technologie (IUT) de Bandjoun, l'université de Douala dans son IUT, ainsi qu'avec l'université de Yaoundé-I à l'École nationale supérieure polytechnique. Ces formations en ligne ont été développées avec l'appui de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Par ailleurs depuis 2010, avec le projet panafricain des services en ligne, une université virtuelle a été créée. Ses 400 étudiants suivent des cours délivrés par des universités indiennes, dans des salles de téléprésence situées sur le campus de l'université de Yaoundé-I. Ces modalités d'enseignement se répandent avec la croissance de la population et pour répondre à une demande d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

L'attraction des étudiants africains pour les universités étrangères qui offrent des FOAD est spectaculaire, mais les conséquences peuvent être des difficultés financières pour les faibles revenus des ménages africains et une concurrence difficile à assumer pour les établissements d'enseignement supérieur des pays qui n'offrent pas de FOAD. L'Agence universitaire de la Francophonie a recensé 3 561 demandes en 2004 pour les formations qu'elle soutient (dont 557 au Cameroun, soit 15,6 % du total) et 12 374 en 2011 (dont 2 909 au Cameroun, soit 16,2 % du total).

Il est à noter que les offres de FOAD européennes demandent des frais de formation de l'ordre de 2 500,00 € en moyenne par an pour un master 2. Le coût du MASTEL est de 1 500,00 € euros.

Le MASTEL est venu répondre à un besoin en ingénieurs qualifiés dans le secteur des télécommunications, besoin qui se fait plus pressant chaque année. Les emplois dans le secteur des télécommunications sont en croissance constante. Les études du MASTEL visent à compléter, à renforcer et à spécialiser la formation acquise au cycle de licence en vue d'une insertion dans le milieu professionnel des télécommunications.

Le corps professoral du master comprend un collège pédagogique d'une vingtaine d'enseignants dont plusieurs sont des professionnels et quatre issus de la diaspora camerounaise en Europe. Mis en œuvre avec le partenariat de l'AUF depuis l'année académique 2007-2008, le MASTEL participe au développement de la formation régionale africaine, ainsi qu'à l'augmentation des capacités d'accueil de l'ENSP de l'université de Yaoundé-I. Le diplôme recrute dans ses différentes promotions des étudiants originaires de tous pays africains.

Méthodologie de la mise en œuvre du MASTEL

Le MASTEL offre un enseignement hybride qui se caractérise par le fait qu'il ne comporte pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique de l'enseignant chargé de le dispenser ou ne comporte une telle présence que de manière occasionnelle pour certains exercices, notamment les travaux

pratiques. Cependant, si l'enseignement à distance permet de s'affranchir de la présence physique d'un enseignant à proximité, en revanche, le rôle du tuteur distant apparaît essentiel, avec des activités de facilitateur et de médiateur.

Pour sa création le MASTEL a bénéficié du soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie sous différentes formes :

- la production des ressources pédagogiques et à l'organisation de leur diffusion grâce au renforcement des capacités des équipes pédagogiques. Avec l'aide d'un « référent pédagogique », le professeur Abdelkrim Jebbour (université de Kenitra, Maroc), qui a encadré l'ensemble du processus pédagogique de création du diplôme, une série d'ateliers de formation ont été organisés :
 - séminaire de formation pour la production des ressources pédagogiques médiatisées ;
 - séminaire de validation (entre pairs) des ressources pédagogiques médiatisées produites avec insistance sur l'aspect évaluation des étudiants, notamment l'auto-évaluation, l'évaluation par QCM et l'évaluation par activité globale ;
 - séminaire de formation au tutorat ;
- la structure d'ingénierie pédagogique assurant la conception et la médiatisation des cours ;
- l'utilisation de kits de télé-présence (imprimé, audio, vidéo ou informatique) pour se mettre en contact avec l'apprenant. Les campus numériques francophones (CNF) jouent un rôle essentiel pour cette télé-présence ;
- le renforcement des capacités techniques par des séminaires pour des responsables techniques (deux ingénieurs ont été formés). Ils se chargent des aspects techniques du MASTEL tels que l'installation, l'utilisation et la maintenance des différents logiciels et équipements nécessaires pour la conduite des enseignements ;
- la prise en charge d'une aide à l'écriture des cours pour les enseignants qui signent un contrat de cession des droits avec la direction de l'ENSP après production de chaque cours médiatisé ;
- la prise en charge des experts qui animent les formations : référents pédagogiques, référents de gestion de dispositifs de FAD, référents en technopédagogie.

Les trois groupes d'acteurs ci-après décrits du MASTEL travaillent en synergie :

1. L'équipe pédagogique est composée d'enseignants et d'intervenants responsables d'unité d'enseignement (UE). Ils assurent la responsabilité scientifique et pédagogique de leurs UE. Ils utilisent et contribuent à l'évolution du dispositif technique ;

2. L'équipe administrative assure le suivi des dossiers, les relations avec l'université et l'équipe au sein de l'AUF chargée de suivre l'inscription des apprenants dans leurs différents pays ;
3. L'équipe de coordination pédagogique et technique veille à la mise en œuvre des opérations, anime les équipes pédagogique et administrative, assure le tutorat des étudiants, prend en charge l'évolution des pratiques d'enseignement, organise les activités : inscription, rentrée, planning global, projet, soutenances.

Les enseignants s'engagent à mettre l'étudiant en situation d'acquérir les compétences utiles à la pratique de sa future activité professionnelle. Quatre activités sont encouragées :

- l'activité de veille sur l'état de l'art. Elle permet de chercher et de tester les solutions les plus récentes ;
- le travail collaboratif. Il fait partie du métier d'ingénieur pédagogique multimédia. Il est fructueux pour l'apprentissage par l'entraide, par les confrontations, par l'explicitation des méthodes qu'il encourage, le travail personnel et l'évaluation individuelle. Les contributions individuelles au travail de groupe doivent être identifiables. Certains travaux menés de manière individuelle permettent aux étudiants de se situer ;
- l'évaluation des compétences. Dans chaque UE, les évaluations portent sur la qualité des travaux de groupe, sur la qualité des contributions individuelles et sur la réflexion méthodologique sur les capacités d'auto-évaluation des étudiants ;
- le tutorat à distance assure l'accompagnement pédagogique et méthodologique. Chaque enseignant assure les tâches suivantes pour son UE, comme prescrit dans la charte de tutorat :
 - fournir le scénario, les espaces de travail et suit le rythme de progression ;
 - apporter une réponse aux questions posées lors de la phase d'enseignement ;
 - aider à l'organisation des sous-groupes d'étudiants oriente les étudiants dans le choix des outils les plus adaptés pour les tâches à réaliser ;
 - tenir compte des difficultés techniques que peuvent rencontrer les étudiants à distance, leur propose des pistes individuelles ou collectives (répartition du travail) pour les surmonter ;
 - alerter en cas de dérive sur les plans de travail ;
 - aider à la planification des parcours d'apprentissage des étudiants en leur apprenant à tenir compte des échéances et de la gestion du temps ;
 - aider à la régulation des conflits internes aux équipes, portant notamment sur la répartition et le respect des tâches ;

- suscite l'auto-questionnement et l'analyse des processus d'apprentissage afin de faciliter l'auto-formation et l'auto-évaluation ;
- susciter les débats entre étudiants et les recherches personnelles, insiste sur l'intérêt de communiquer dans l'espace numérique, le questionnement des uns enrichissant la réflexion des autres ; conseille pour la recherche documentaire ;
- attirer l'attention des étudiants sur les concepts importants ;
- susciter l'entraide et l'apprentissage mutuel, invite à des règles de communication éthiques.

Le calendrier académique du MASTEL comprend les principales articulations suivantes :

- mars-juin : appel à candidatures et enregistrement des dossiers de candidatures en ligne.
- juin : Sélection des candidats à l'ENSP sous la présidence du recteur ou de son représentant.
- octobre : premier regroupement présentiel à l'ENSP pour la prise de contact et début des cours.
- février : deuxième regroupement présentiel à l'ENSP pour les candidats résidant au Cameroun et dans les CNF pour les candidats résidant à l'étranger pour les examens du premier semestre. Le second semestre est lancé une semaine après la fin des examens.
- juin : troisième regroupement présentiel à l'ENSP pour les candidats résidant au Cameroun et dans les CNF pour les candidats résidant à l'étranger pour les examens du second semestre.
- juin-juillet : quatrième regroupement présentiel à l'ENSP pour les travaux pratiques.

Bilan après quelques années de fonctionnement

Le bilan est positif sur plusieurs aspects en particulier concernant la mise en place de plateformes pédagogiques, de laboratoires de travaux pratiques, des applications de formation assistée par ordinateur, de rendement interne et externe. Le MASTEL apparaît comme un stimulant pour le développement de la FOAD au Cameroun.

Mise en place de plateformes

La plateforme de formation choisie est *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, logiciel libre basé sur le code PHP et qui fait appel à la base de données MySQL. La plateforme *Moodle* offre au dispositif

du MASTEL plusieurs fonctionnalités notamment d'administration, de gestion des supports de cours, de tutorat, de traçabilité du passage des tuteurs et apprenants. Les différents cours, structurés en activités pédagogiques, ont une présentation uniforme articulée en séquences, dont une séquence spéciale appelée activité globale, sous la forme d'une véritable scénarisation du cours. La gestion de la communication synchrone et asynchrone est principalement assurée par les salons de discussion et les forums.

La page d'accueil du site de la formation présente une description des objectifs du diplôme²⁸. Cette page est accessible par tous, mais l'accès à un cours est restreint aux acteurs de la formation. Les colonnes de gauche et droite présentent respectivement des liens utiles (site de l'appel à candidatures, cours gratuits en télécommunications) et la liste des contacts des différents responsables de l'ENSP et de la formation. La partie centrale de la page est réservée aux unités d'enseignement. En en-tête de chaque page d'unité d'enseignement figurent une mini-bibliothèque, un espace réservé au téléchargement des sauvegardes (*back up*) de la plateforme et les plannings hebdomadaire et semestriel de tutorat.

Le programme de formation à distance du master comprend 20 cours regroupés en 6 unités d'enseignement avec une exigence d'un stage en entreprise et de la conduite d'un projet de mémoire de fin d'études conformément aux normes LMD. Chaque cours est articulé en séquences suivant la norme SCORM, avec des activités d'autoévaluation, des devoirs rendus et corrigés.

Les 6 unités d'enseignement (UE) sont les suivantes :

1. Le signal numérique et ses applications,
2. Normes et protocoles pour les réseaux,
3. Concepts des télécommunications,
4. Systèmes et réseaux,
5. Programmation informatique,
6. Gestion, management et projet.

La mini-bibliothèque (*Infothèque*) est un recueil de documents numériques mis en ligne à la disposition des enseignants et des étudiants. L'espace de téléchargement des sauvegardes de la plateforme permet aux utilisateurs d'installer une version identique sur un poste non connecté à Internet. Cette procédure permet de contourner une partie des problèmes liés au débit de connexion faible dans l'environnement de la formation en donnant la possibilité aux étudiants et enseignants de consulter les supports de cours et autres activités hors réseaux.

²⁸ Le MASTEL est accessible à l'adresse suivante : www.enspy-telecom.org ou <http://mastel.auf-foad.org/>.

Chaque unité d'enseignement comprend 3 à 4 cours et chaque cours s'articule en 5 éléments :

1. Présentation du cours : page de présentation des objectifs généraux du cours, de la méthodologie d'étude et des résultats attendus des apprenants ;
2. Consigne de travail : page qui présente les principales articulations du cours ;
3. Forum du cours : page dans laquelle les apprenants posent leurs problèmes aux tuteurs qui répondent en différé ;
4. Salon de discussion : page dans laquelle la communication entre enseignants et étudiants est instantanée ; l'utilisation de cet outil est assujettie à des rendez-vous préalablement pris : d'où la nécessité du planning de tutorat ;
5. Séquences : cette rubrique présente le découpage des supports de cours (en général 3 à 7 parties).

Chaque séquence s'articule en 4 éléments :

1. Présentation de la séquence : pour la présentation des objectifs spécifiques de la séquence et de l'équipe des concepteurs du cours.
2. Accès aux supports de cours : pour l'accès aux différents supports de cours et aux documents complémentaires.
3. Autoévaluations : pour le test de connaissances ; ce sont généralement des QCM, des textes avec des vides à compléter, des appariements...,
4. Exercices d'applications : pour l'accès aux exercices déposés par les tuteurs et le dépôt des exercices traités par étudiants.
5. Une séquence spéciale : consacrée à l'activité globale, c'est un microprojet pour les étudiants.

Pour un meilleur suivi, il a été formé deux groupes d'étudiants pour la tenue des tutorats synchrones. Les salons de discussion étant les principaux outils pour cette activité, ils ont été paramétrés pour permettre à chaque étudiant de n'avoir accès qu'à la séance de tutorat de son groupe. Les forums restent libres d'accès afin de créer un espace de communication et de rencontre de l'ensemble d'une promotion. Les cours sont rendus visibles aux étudiants au fur et à mesure de leur évolution jusqu'à la fin du semestre

Le tutorat est assuré à travers les salons de discussion et les forums.

Nous disposons des outils de socialisation à travers les plateformes suivantes que nous avons développées :

- Wiki : www.gtél.pbworks.com

- Blog : www.gteltgroupe.blogspot.com
- Facebook : www.facebook.com/gtel.polytech.com
- Cmap Tools : www.cmappers.com

Nous nous servons du blog pour mettre à jour les connaissances des apprenants, émettre des idées liées aux contenus des échanges en classe ou en ligne et partager les articles des journaux et les ressources qui ont trait au cours. Les apprenants peuvent s'en servir pour réfléchir, se connecter avec leurs pairs, comme un portefeuille électronique ou un journal, et commenter les contenus édifiants faits par les pairs.

Les wikis servent à produire et diffuser les notes du cours, le programme, les questions les plus posées (FAQ), l'écriture en commun et le travail en groupe, le brainstorming, l'invitation des experts (dont les travaux intéressent directement ou pas) pour critiquer les contenus proposés par les apprenants et la création des contenus en collaboration avec les enseignants des autres universités/écoles.

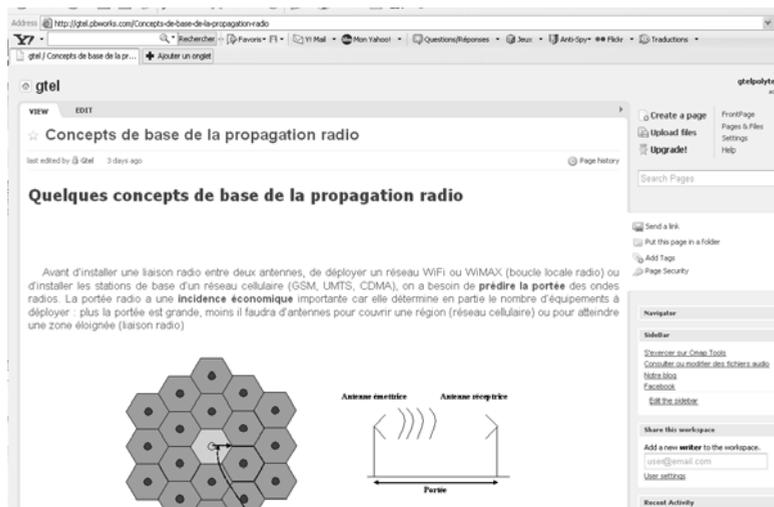


Figure 1 : Blog

S'agissant de *Facebook*, on débute par une introduction sur l'outil suivie d'un lien dirigeant vers la page d'adhésion à un groupe *Facebook* que nous avons créé. Une fois l'inscription effectuée, l'utilisateur pourra échanger avec les autres membres du groupe ses informations, ses points de vue et des fichiers image ou vidéo. Cette partie, comme la précédente, se termine également par une vidéo explicitant les étapes de la création d'un groupe *Facebook*.

CMA est entamée par une présentation des fonctionnalités de l'outil. Celle-ci est suivie d'un hyperlien conduisant à la page d'accueil du site www.cmappers.com. Il s'agit d'un site qui en relation avec le logiciel *CMA Tools*, permettant la création et le partage de cartes conceptuelles.

L'apprenant pourra donc rechercher des thèmes de cartes, il pourra télécharger ces cartes et les modifier à travers son logiciel. Il pourra également créer ses propres cartes et les partager. Il peut visualiser un exemple de carte conceptuelle réalisée par l'outil *CMAP Tools*, faire s'il le souhaite le téléchargement du logiciel, ou bien suivre un tutoriel complet sur l'installation et l'utilisation de *CMAP Tools*. Cette partie se termine également par une vidéo flash illustrant l'utilisation du logiciel.

S'agissant d'*Audacity*, nous avons rédigé une page du wiki qui comporte quelques exemples d'enregistrements effectués par *Audacity*, directement téléchargeables. On accède aussi à des tutoriels sur l'installation et l'utilisation du logiciel. Il est proposé un téléchargement du logiciel et de son tutoriel complet, suivis par une vidéo illustrant son utilisation.

Le déroulement des cours est notamment défini par un planning de tutorat synchrone qui prévoit le passage de 3 cours pendant une période de 4 semaines. Pour contribuer à pallier aux difficultés d'accès Internet dans les pays africains, un clonage de la plateforme a été effectué pour permettre aux étudiants et enseignants de consulter le contenu de la plateforme hors connexion.

Une méthodologie de mise à jour de la plateforme clonée sur clef USB a été établie fondée sur les sauvegardes régulières de la plateforme en ligne.

Laboratoire de travaux pratiques

Le MASTEL bénéficie d'un partenariat avec les entreprises camerounaises du marché des télécommunications pour la réalisation des Travaux pratiques (figure 3) pendant un regroupement en face à face à l'ENSP.

Intitulé des Travaux pratiques	Entreprises partenaires
Caractérisation des fibres optiques	AFRITEC
Mise en œuvre des réseaux Wifi et Wimax	SACONETS
Configuration des réseaux informatiques	Académie CISCO de l'université de Yaoundé-I
CAO : Radiocommunications, Antennes et Techniques de transmission dans les Réseaux	LETS de l'ENSP

Figure 2 : Liste des travaux pratiques avec l'appui des entreprises

Un plateau technique de travaux pratiques sur les réseaux de télécommunications et sécurité des réseaux est disponible. Il permet de se familiariser et d'avoir une expertise sur la gestion, la maintenance et la sécurisation des réseaux locaux et étendus. L'accès à ce plateau technique est possible en présence, à travers un intranet et via Internet.

Une fois la formation d'une promotion terminée, les plateformes sont sauvegardées et un nettoyage complet des traces des étudiants de la promotion finissante est effectué avant le démarrage de promotion suivante. Cette opération consiste en la :

- suppression des comptes d'étudiants et des fichiers déposés par ceux-ci ;
- mise à jour des plannings et des différentes activités planifiés sur la plateforme ;
- mise à jour par les enseignants des supports de cours et des exercices pour la promotion suivante.

Applications de formation assistée par ordinateur

Cette activité concerne la conception de la didactique de radiocommunication mobile est disponible en bilingue français-anglais. Il s'agit de concevoir sous forme de site web une application permettant de faciliter la compréhension des concepts et les algorithmes de radiocommunication mobile. Dans la phase de mise en œuvre, l'étudiant devra créer une interface qui gère *Easyphp* avec le serveur web de *Matlab* afin d'effectuer des représentations graphiques.

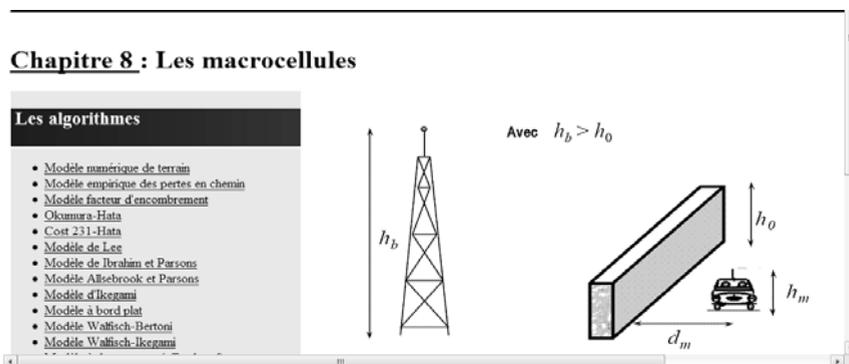


Figure 3 : Exemple d'illustration dans la didactique de radiocommunication mobile

La didactique de télécommunications mobiles offre un apprentissage assisté par ordinateur, très illustré avec notamment :

- 49 chapitres qui décrivent les concepts et algorithmes fondamentaux relatifs au fonctionnement idoine des systèmes de radiocommunication mobile. Qui peut le mobile, peut le fixe...
- 85 tables dans une base de données *MySQL* réparties comme suit :
 - 50 pour les applications de conception des réseaux ;
 - 15 pour les calculateurs ;

- 10 pour les simulations ;
 - 10 pour la bibliothèque numérique et la logithèque.
- Pour chacun des 150 algorithmes, des applications numériques avec un calculateur interactif réalisé à l'aide de PHP ; des tracés graphiques illustratifs chaque fois que nécessaire grâce à un outil de simulation réalisé avec *MATLAB* et *Simulink*.
 - Différentes applications de planification et d'optimisation relatives aux réseaux d'accès (GSM, GPRS, EDGE, UMTS, CDMA EV DO, WIMAX, LTE, MESH, au cœur de réseaux (IP/MPLS, IMS...), et à la répartition de fréquences... réalisées avec Java et/ou le C++.
 - 200 exercices avec corrections interactives.
 - 1 500 ressources documentaires libres d'accès (classés par type de réseau), 110 mémoires d'ingénieurs et de masters, 10 thèses, documents tous téléchargeables, avec possibilité de mise à jour systématique dans une base de données MySQL.
 - 40 logiciels libres de conception et simulation des réseaux de télécommunications
 - Environnement client léger - serveur réalisé avec notamment Apache, PHP et Javascript.
 - Différentes simulations sont disponibles en véritables travaux pratiques.
 - Un outil de simulation des différentes étapes dans la transmission d'un signal en télécommunication a été développé à partir de *MATLAB*, *Simulink* et PHP.

Rendements interne et externe

La complexité croissante des systèmes de gouvernance universitaire incorporant les TIC replace la dimension technique au cœur des processus de l'enseignement et de l'éducation. La maîtrise des technologies jouerait alors un rôle équivalent à celui joué naguère par la « science de l'organisation ».

Le niveau M2 du MASTEL est opérationnel depuis octobre 2007 avec les statistiques suivantes : 16/20 étudiants diplômés de la promotion 2007-2008, 21/24 étudiants diplômés de la promotion 2008-2009 et 22/26 étudiants de la promotion 2009-2010, 26 étudiants en cours de formation pour la promotion 2010-2011 et 26 suivent les cours du premier semestre de l'année académique 2012-2013.

Les principales leçons sont de quatre ordres :

1. Technique pour la qualité des supports en ligne et pour la sécurisation et l'amélioration du débit d'accès à l'Internet,

2. Partenarial avec les entreprises privées pour une pertinence de la formation, par une offre soutenue des stages en particulier,
3. Tactique par le clonage de la plateforme sur clef USB pour pouvoir travailler hors connexion et
4. Procédurale en s'attacher à la question de validation des acquis professionnels et personnels (VAPP), comme un défi à relever.

Les diplômés du MASTEL ont pu être facilement recrutés dans les entreprises dans les pays africains, tirant bénéfice du fait d'avoir fait des stages en entreprises comme garantie d'une expérience professionnelle bien que de courte durée. D'autres ont bénéficié d'un gain pour leur carrière, sans pouvoir ici donner des statistiques.

Conclusion

Nous avons justifié la nécessité urgente de la FAD au Cameroun et le MASTEL en est un fer de lance... La mise en place de l'Université virtuelle fonctionnelle depuis juillet 2010 en témoigne, de même que la mise en œuvre d'un nouveau master à distance en sécurité des systèmes d'information et de la communication (MASSICO) dont le début des cours est prévu à la rentrée 2013-2014.

En guise de bilan, nous avons présenté de nombreux outils technologiques mis au point dans le cadre du MASTEL pour la socialisation de l'apprentissage en ligne, véritables outils permettant de mettre en pratique le travail collaboratif. Il s'agit notamment de *Moodle*, les blogs, *Facebook*, *CMap Tools*, *Xmind*, *Audacity* et les Wiki.

Moins de professeurs, plus de machines ? Le noyau dur de l'enseignement dans les universités à l'ère du numérique, c'est l'interaction entre les enseignants et les étudiants. S'il peut y avoir une tentation de substituer le capital au travail (donc moins de professeurs, plus de machines), il ne faut pas confondre information et connaissances. Le noyau dur de l'enseignement du MIT, ce ne sont pas *OpenCourseWare*, « *c'est l'interaction entre les professeurs et les étudiants* », affirmait le président du MIT, Charles Vest lors du CIUEN 2008 à Bordeaux.

Nous bénéficions du soutien de l'AUF, mais aussi de celui de plusieurs partenaires privés tant nationaux qu'internationaux... C'est un indicateur de performance remarquable du MASTEL. Les développements ne sont pas terminés. Le dispositif de connectivité multiforme et intégrateur (fibre optique, satellite) et l'accès au réseau par le mobile semblent annonciateurs d'une nouvelle ère de communication de masse de qualité au Cameroun.

Webographie

Le MASTEL est accessible à l'adresse suivante : www.enspy-telecom.org
ou <http://mastel.auf-foad.org>

<http://foad.refer.org> ou www.auf.org/formation-distance

http://foad.refer.org/IMG/html/M1-MIAGE_Allocataires.html

http://foad.refer.org/IMG/html/M1-MIAGE_Payants.html

<http://foad.refer.org/rubrique142.html>

www.afrique-centrale.auf.org

www.cmappers.com

www.enspy-telecom.org

www.facebook.com/gtel.polytech.com

www.foad-2ie-edu.org/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=103

www.gtel.pbworks.com

www.gtelgroupe.blogspot.com

www.raptivity.com

www.resatice.org/appel2006/tonye/tonye.pdf

www.umanitoba.ca/faculties/con_ed/mpcp/cis

Chapitre IX

Le master ouvert à distance en écotourisme (MODECO) : entre la dynamique d'addition et celle de rupture

Samiha Khelifa Bedhioufi

Université de Sousse, Tunisie

Chaabane Abbes et Brahim Hasnaoui

Institut sylvo-pastoral de Tabarka – université de Jendouba

L'idée du master MODECO a pris naissance en 2007, suite à un atelier de formation sur la scénarisation d'un cours en ligne au profit des enseignants de l'université de Jendouba dans le cadre du partenariat établi avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). L'opportunité de créer un master à distance en écotourisme a tout de suite émergé, venant apporter une aide pratique aux professionnels intervenant dans cette activité elle-même innovante. Samiha Khelifa Bedhioufi est maître de conférences à l'université de Sousse et coordinatrice administrative du master MODECO. Chaabane Abbes et Brahim Hasnaoui sont directeur de laboratoire de recherche et professeur à l'Institut sylvo-pastoral de Tabarka. MODECO est délivré en partenariat entre l'université de Jendouba et l'université virtuelle de Tunis.

Contexte et idée mobilisatrice du MODECO

Le choix d'offrir un dispositif de formation intégrant les usages du cyberspace est souvent lié à la pression de l'environnement (Charlier, 2002). Le MODECO n'a pas échappé à cette règle. La volonté politique de restructuration de l'enseignement supérieur en Tunisie par l'intégration des technologies et la mise en place de cursus professionnalisants a été un contexte favorable, bien que contestée par certains universitaires conservateurs attachés à la mission de transmission d'un savoir indépendamment de son utilité pour l'individu et encore moins pour la société.

L'introduction des technologies et de la distance a été un choix pour toucher des catégories d'apprenants jusqu'à lors marginalisées et donner une valeur ajoutée aux formations universitaires profitant aux acteurs locaux et aux territoires. Ces approches thématiques et méthodologiques ont permis des analyses globales dans le domaine de l'écotourisme. Le contenu de formation proposé aujourd'hui contribue au développement des compétences dans les 3 domaines du savoir (acquis théoriques et activités d'apprentissage), savoir faire (stages) et savoir être (travail collaboratif).

L'appui de l'AUF obtenu après la sélection du projet à l'appel à d'offres FOAD en 2008 a offert au MODECO un appui principalement pédagogique (appui de deux experts en FOAD pour l'ingénierie pédagogique) mais aussi logistique (hébergement de la plateforme) et financier à travers l'octroi d'allocations d'études à distance couvrant la grande majorité des frais d'inscription pour les étudiants des pays du Sud sélectionnés par l'université de Jendouba.

Une continuité thématique et une innovation dans la démarche

Étant donné la complexité de l'intervention dans ce secteur, le tourisme est un domaine d'étude transdisciplinaire. Les productions disciplinaires ne permettent pas d'en saisir la complexité ou de mettre en évidence des interactions essentielles. Le MODECO propose de substituer les approches de juxtaposition adoptées dans le secteur par une approche croisée mutualisant les efforts des spécialistes et garantissant la cohérence de l'intervention en milieux protégés ou fragiles dans les pays du sud. Un réseau international entre acteurs académiques et professionnels est établi, conjuguant différentes approches dans le traitement de la question de l'écotourisme et offrant des champs de réflexions que l'étudiant peut personnaliser.

L'Institut sylvo-pastoral de Tabarka étant la première institution supérieure à avoir formé des diplômés en écotourisme en Tunisie et en Afrique depuis 2000, le master est un outil pour capitaliser sur l'expertise des enseignants/chercheurs et les mettre à disposition de l'environnement professionnel et des territoires. Les acteurs de développement et certains professionnels ont d'ailleurs contribué à l'élaboration des contenus de cours du master et continuent à encadrer les stages. L'articulation entre la recherche fondamentale et la recherche-développement (allant bien au-delà des simples études conjoncturelles) est assurée par le MODECO qui décline écotourisme, entrepreneuriat, gestion environnementale et valorisation patrimoniale et en mettant l'accent sur les formules de coopération Sud/Sud.

La mise en place du MODECO est une innovation non seulement technopédagogique mais aussi administrative dans l'enseignement supérieur en Tunisie. Son développement a imposé une série de choix tenant compte des contraintes internes et des capacités et compétences des établissements universitaires impliqués, en matière d'adaptation et d'innovation. L'innovation qui consiste au développement d'une formation en ligne, a été permise par une dynamique d'addition valorisant les ressources et l'expertise développée initialement en présentiel. De même, une autre dynamique de rupture avec le modèle pédagogique transmissif s'est ajoutée à la démarche avec l'adoption des approches constructiviste, socioconstructiviste et sociocognitive.

L'expérience a certainement été aidée par l'adhésion au projet des responsables des établissements impliqués et par le rôle de catalyseur assuré par un coordonnateur qui a responsabilisé et motivé l'équipe du projet

composée de 7 enseignants appartenant aux deux établissements qui délivrent le diplôme.

Dispositif technopédagogique du MODECO

Démarche pédagogique

Le *curriculum* de formation est structuré en 8 unités d'enseignement de deux modules chacune (appelées aussi ECUE : éléments constitutifs d'une unité d'enseignement) tel que défini par le processus de Boulogne et adopté par la Tunisie dans le cadre du plan de réforme LMD entamé depuis 2003. Il est complété par un stage de six mois.

Ces enseignements sont évolutifs, afin de prendre en compte les modifications périodiques des demandes des milieux professionnels et du marché. Si le module est défini en tant qu'un découpage de contenus à enseigner selon une organisation logique (Depover *et al.*, 2010), il est aussi et avant tout un composant indépendant mais nécessaire pour la cohérence du *curriculum* choisi. Ainsi, chaque module apporte, comme dans la technique du puzzle (Brown et Campione, 1995), un complément ou un préalable nécessaires pour les modules qui le suivent. Une centralité autour de l'écotourisme caractérise le *curriculum* MODECO constituant un socle commun aux applications spécifiques des différents modules. Le modèle est souvent contextualisé par l'apprenant et translaté selon le positionnement que l'on prend (dans les différents pays des apprenants) entre l'économie anthropocentrée et le protectionnisme de l'environnement.

Le système d'apprentissage choisit remplit des fonctions d'information par le contenu, de structuration et de gestion de l'activité de l'apprenant. Ce dernier est guidé dans les activités qui lui sont demandées mais aussi en lui permettant d'évaluer la pertinence de ses efforts et le niveau de maîtrise des objectifs spécifiques de chaque section du cours et de l'orienter vers les parties les moins maîtrisées. Les activités sont assez globales et regroupées à des moments clés de l'apprentissage qui est à son tour guidé et régulé par les échanges avec les pairs et le tuteur de chaque ECUE ouverte pendant trois semaines de suite. Les activités d'apprentissage constituent la base de l'évaluation formative et 25 % de l'évaluation sommative auxquels s'additionne l'examen sur table organisé dans les Campus numériques francophones^{md} des pays des étudiants.

La démarche pédagogique repose sur l'apprentissage individuel et collaboratif, par résolution de situations problèmes (SP), par les projets et par le tutorat proactif et réactif à distance. Le recours aux SP offre la possibilité de partager, de négocier, de vérifier, d'acquérir et de valoriser des connaissances dans une mouvance de pratique sociale d'échanges entre les pairs. Cette approche socioconstructiviste est connue pour sa complexité, le recours au travail de

groupe, la stimulation de l'auto-apprentissage ainsi que le développement de compétences de diagnostic et de résolution de problèmes. Confronté à cette manière d'évaluation des connaissances, un processus complexe mobilisant les connaissances antérieures de l'apprenant mais aussi favorisant l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances visées par le master est enclenché.

Contrairement à ce qu'on voit se développer dans de nombreuses expériences dites d'enseignement à distance en Tunisie où on met à disposition des apprenants des ressources de cours présentiels en format pdf, html, doc ou encore PowerPoint avec un tutorat réactif, les enseignants impliqués dans le projet ont été obligés d'adopter de nouvelles approches de pédagogie interactive et de tutorat proactif. Le défi étant de stimuler, continuellement, des mécanismes d'appropriation active des contenus par l'étudiant grâce à des activités locales et globales. Médiation et médiatisation étaient des concepts étrangers aux équipes conceptrices. Les activités globales font l'objet d'un contrat didactique entre le tuteur et l'apprenant précisant l'objet du contrat, le comment et le quand.

Environnement de la formation

La formation s'effectue totalement à distance via la plateforme d'apprentissage collaboratif *Moodle*, mise à disposition par l'Agence universitaire de la Francophonie, dotée d'outils de communication (chat, forum, messagerie directe, messagerie électronique intégrée), d'organisation (agenda, planning...) et de partage (mise en commun de documents, perception et suivi des activités...).

Il est évident aujourd'hui qu'un cours en ligne diffère d'un cours présentiel par l'absence de l'enseignant qui assurait dans le modèle transmissif les rôles d'analyse et d'adaptation du contenu du cours au contexte, à l'environnement et au public. Cette prise en compte de ces différences passe obligatoirement par une anticipation des réactions et des difficultés des différents profils d'étudiants offrant ainsi un accompagnement individualisé et proactif au-delà des limites spatio-temporelles (Dalaby, 2006). L'apprenant développe des habilités techniques et sociales telles que la formulation et reformulation précisent des pensées ou encore l'enrichissement par la découverte et l'écoute de l'autre. Ces compétences sont d'ailleurs fortement sollicitées chez un acteur agissant dans une approche de développement durable et de gouvernance.

Présentation des informations

La médiation de l'apprentissage se fait en stimulant la réflexion elle-même activée par les activités d'apprentissage. Ces interventions (ou intermédiations) font appel aux technologies et à l'informatique tout en restant conscientes de l'hétérogénéité des réceptivités des apprenants à ces technologies (talentueux,

optimistes, besogneux ou réfractaires). La communication se fait par l'intermédiaire de signes et l'apprentissage est basé sur l'analogie, la ressemblance entre représentation et objet représenté (Peraya, 2004).

La présentation des documents informatifs, oblige le recours à des plages visuelles diverses adaptées au public cible, rectifiées ou annulées au cours des trois promotions passées et après évaluation de l'impact pédagogique systématiquement faite. Le recours aux représentations figuratives, matérielles et analogiques semble être un choix didactique adapté pour aider les adultes à mieux assimiler les contenus proposés. Toutefois, il serait intéressant d'étudier les mécanismes psychologiques suscités chez les étudiants du MODECO et d'en cerner l'effet de l'interculturalité.

Le dispositif technopédagogique décrit ci-dessus, bien que perfectible, a permis de motiver continuellement les équipes pédagogiques et estudiantines et est probablement à l'origine de l'absence des abandons sur les 3 promotions ayant suivi le master jusqu'à présent.

Démarche de Pilotage et d'accompagnement

La démarche d'accompagnement de la mise en place de l'innovation MODECO a été faite en se basant sur le modèle d'Analyse du Système de Pilotage de l'Innovation (ASPI) qui consiste en l'analyse de la dynamique selon une régulation intégrant les acteurs. À chaque étape, une organisation temporaire et évolutive est établie faisant avancer dans un processus historique. Ce pilotage a été proactif, flexible et évolutif et soutenant l'action. Il fallait faciliter et trouver des articulations entre les projets individuels et organisationnels des différents acteurs et réorganiser le travail en termes de temps et de lieux de concertation (figure 1).

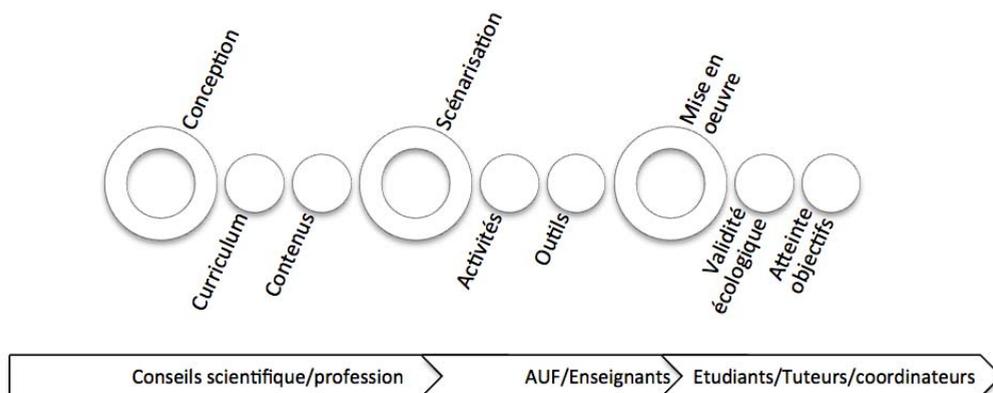


Figure 1. Dynamique d'accompagnement de l'Innovation. Source : auteurs du chapitre

Le MODECO, une FOAD modèle

Quelques chiffres

Notre public cible se compose de deux catégories :

1. Les professionnels du tourisme voulant s'impliquer dans le tourisme durable en général, et dans l'écotourisme en particulier.
2. Les gestionnaires des aires protégées et des écosystèmes fragiles cherchant à mettre en place des approches de gestion valorisant des ressources.

Les candidats doivent être titulaires d'au moins une licence (Bac +3) en sciences agronomiques, sciences économiques et de gestion, géographie, ou diplôme équivalent. Sur les 3 appels à candidatures lancés depuis 2010, 149 candidatures ont été étudiées dont 45 répartis comme suit : 14 étudiants ont suivi le master en 2010 répartis sur 6 pays, 16 étudiants en 2011 répartis sur 9 pays et 15 étudiants en 2012 répartis en 8 pays. Ces apprenants sont majoritairement actifs (plus de 70 %) et représentent un large spectre d'acteurs de l'écotourisme (guides, parcs nationaux, ONG, ministères du Tourisme, offices du tourisme, agences de voyage, entrepreneurs, formateurs, universitaires...).

Une soif de connaissance est ressentie chez les étudiants, traduite par une forte présence sur la plateforme avec une moyenne de 6 025 enregistrements par étudiant et par module (en 3 semaines). Cette activité est accompagnée et suivie par une équipe de 18 tuteurs formés par l'AUF, et enregistrant une moyenne de 2 585 accès à la plateforme pour la même période.

Le MODECO comme moteur du changement

Bien qu'à ses débuts, le master MODECO essaime, encourageant deux de ses concepteurs - tuteurs à mettre en place deux autres masters, un de recherche et l'autre professionnel, dans des disciplines différentes. Les enseignants à l'origine de ces initiatives n'auraient jamais pu être impliqués dans la formation en écotourisme s'il n'y avait pas un recours aux technologies.

Des brèches pour l'adaptation des procédures administratives et institutionnelles étant ouvertes par le MODECO dans l'inscription des étudiants, la gestion de l'apprentissage, le paiement des tuteurs à distance, etc. Ces nouvelles FOAD viennent capitaliser sur les acquis et consolider les choix faits. D'étroits échanges sont établis avec l'Université virtuelle de Tunis (UVT), elle-même partenaire du master, et des réflexions profondes de révision et d'amélioration des procédures de conception et de mise en place de la formation ouverte et à distance (FOAD) à l'UVT sont faites.

Par ailleurs, l'expertise en montage et en gestion de projets FOAD de l'équipe du MODECO est diffusée dans plusieurs pays africains ainsi que par la

participation à la conception du dispositif de certification des gestionnaires des FOAD en cours à l'AUF.

De nouveaux horizons se dessinent

Le master a ouvert de nouveaux horizons pour les étudiants diplômés en dynamisant leurs carrières, notamment par l'intégration de certains d'entre eux dans les organismes de leurs stages, les enseignants et les tuteurs par la promotion et la valorisation de leurs savoirs faire et enfin pour les institutions diplômantes en ouvrant des possibilités de partenariats nouvelles avec le monde professionnel mais aussi d'autres établissements universitaires. Cette dynamique sera certainement consolidée par le réseau d'associations de développement de l'écotourisme que les étudiants créent à travers le continent africain.

Conclusion

Le projet de mise en place d'un master professionnel totalement en ligne basé sur une interactivité proactive de l'enseignant a été la première expérimentation innovante dans l'enseignement supérieur agricole en Tunisie et à l'université de Jendouba. Une série de négociations concertées a été menée entre les différents acteurs identifiés et ayant accepté à partir à l'aventure en l'absence de référentiels établis. Une série de choix contextualisés a construit le dispositif technopédagogique du MODECO qui reste en continuelle évolution. Des ébauches de référentiels et de procédures de mise en place et de gestion de FOAD sont aujourd'hui proposées en Tunisie, offrant de nouvelles opportunités de recherches mais aussi d'amélioration de la valeur ajoutée de l'enseignement supérieur et à l'abolition des contraintes spatiotemporelles limitant le partage et la capitalisation sur les connaissances et les pratiques professionnelles de l'écotourisme à l'international. La réussite continue du master est loin d'être acquise mais les pratiques enseignantes et de gestion méritent d'être étudiées et partagées.

Bibliographie

- Brown, A. L. et Campione, J.-C.** 1995. « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue française de pédagogie*, 11 : 11-33.
- Charlier, B., Bonamy, J. & Saunders, M.** 2002. *Apprivoiser l'innovation. Une approche de l'innovation : pourquoi ?* in Charlier, B. & Peraya, D. (édit.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles, De Boeck.
- Dalaby, A.** 2006. Créer un cours en ligne. Éd. d'Organisations. Paris, p. 12-13.
- Depover, C., De Lièvre, B., Quintin, J.-J., & Porco, F.** 2010. Cours « Structuration pédagogique d'un cours », M2, UTICEF – ACREDITÉ. Unité de technologie de l'éducation, université de Mons (Belgique).

Chapitre X

La formation ouverte et à distance à l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar : une « bonne pratique » reproductible ?

Pierre-Jean Loiret

Université de Rouen et Agence universitaire de la Francophonie

L'EBAD propose depuis plus d'une dizaine d'années une offre de formation ouverte et à distance (FOAD) diplômante, complémentaire de ses enseignements traditionnels. Émanant d'une composante de l'université Cheikh-Anta-Diop de Dakar au Sénégal, le cas est unique en Afrique francophone. Ce chapitre, au-delà de la reconstitution de ce que certains à l'EBAD ont appelé une « aventure pédagogique », analyse les principaux facteurs qui ont permis à ce projet de renouveler de l'intérieur l'organisation de l'établissement, de lui redonner un nouveau souffle. Depuis plusieurs années, l'AUF offre des allocations d'étude à distance pour les diplômés de l'EBAD mais cet exemple est d'autant plus intéressant dans le cadre de cet ouvrage, que les formations de l'École ont été conçues et développées hors du soutien de l'AUF.

Introduction

À la fin des années quatre-vingt-dix, de nombreuses coopérations bilatérales comme la France, ou multilatérales comme la Banque mondiale et l'Agence universitaire de la Francophonie, réfléchissent aux moyens d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC), Internet, pour dynamiser le secteur de l'éducation en Afrique. En 1996-1997, le ministère français des Affaires étrangères (MAE) cherche à faire naître dans les pays en développement une expertise en matière d'utilisation des TIC. Cela se traduit dans un premier temps pour six pays d'Afrique (Bénin, Burkina Faso, Guinée, Madagascar, Mali, Togo) par la création du RESAFAD, réseau africain de formation à distance.

Dans le même esprit, en 1997-1998, le MAE souhaite la mise en place « d'une politique de soutien à la production de contenus produits par les pays du Sud et favorisant le dialogue des cultures ». Le fruit de cette réflexion sera le « Programme des TIC en Afrique », dit « PROCOOPTIC », lancé en 1999 et qui rassemble 20 projets, dont « FORCIIR » (Formations continues en informations

informatisées en réseau) présenté comme le plus important d'entre eux et destinés aux documentalistes.

Dans le projet FORCIIR, les documentalistes sont considérés comme une cible prioritaire car « déjà familiarisés avec l'outil informatique (et) qui, l'expérience le prouve, sont le plus à même d'utiliser et de promouvoir ces nouvelles technologies. L'utilisation d'Internet ne s'improvise pas²⁹ ». Forcir, sans être conçu pour cela au départ, allait devenir un projet d'enseignement à distance, mais contrairement à ce pensaient les rédacteurs de FORCIIR, les documentalistes n'ont finalement pas été les principaux vecteurs du développement des usages de l'Internet.

De la crise institutionnelle au choix de la FOAD pour l'EBAD

À la même époque, l'EBAD traverse une crise d'identité et est à la recherche de nouvelles perspectives. Fondé en 1967, l'établissement a perdu peu à peu sa vocation régionale et accueille de moins en moins d'étudiants étrangers. FORCIIR sera la bouée de sauvetage et le moyen d'un nouvel essor de l'EBAD. Pour mieux le comprendre, il nous paraît important d'expliquer dans un premier temps comment FORCIIR est devenu un projet d'enseignement à distance.

Jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, l'EBAD compte près de 40 % d'étudiants non sénégalais au premier cycle et près de 50 % au second. Leur nombre diminue, réduisant les effectifs totaux, jusqu'en 1999-2000 où, à cette rentrée universitaire, aucun étudiant étranger n'intègre l'École.

Différentes causes sont certainement à l'origine de cet effondrement, mais parmi ces dernières, on peut citer une conséquence des politiques d'ajustement structurel, dont l'un des effets directs est la diminution drastique des bourses offertes par les gouvernements africains et le gel des recrutements dans la fonction publique ; débouché naturel des étudiants de l'EBAD. Faute d'accès aux bourses pour suivre un second cycle, bon nombre d'étudiants se réorientent vers d'autres filières.

En août 1996, arrive à la tête de l'École un historien de 41 ans, Mbaye Thiam³⁰. En prenant ses fonctions, ce dernier constate que l'École n'a plus aucune coopération internationale et que seules cinq nationalités y sont représentées : « *Nous étions en crise, au bord de la fermeture. J'étais donc à la recherche d'un mouvement pour redéployer l'École. J'ai eu connaissance du programme du ministère français des affaires étrangères (PROCOOPTIC) et j'ai*

²⁹ Extrait du rapport de présentation de PROCOOPTIC, le 18 décembre 1998, devant le comité directeur du Fonds d'aide et de coopération.

³⁰ Mbaye Thiam restera dix ans à la tête de l'École, jusqu'en juillet 2006.

pensé que les TIC, dans l'espace universitaire, étaient porteurs en terme d'innovation et pourraient contribuer à redonner une image à l'EBAD³¹ ».

La conception d'origine est plus proche de la production et la diffusion de contenus que de l'enseignement à distance. L'objectif initial du projet est d'améliorer la formation des spécialistes de l'information documentaire et de produire du contenu en français sur Internet.

Pour le directeur de l'EBAD, l'objectif était de s'appuyer sur FORCIIR pour, prioritairement : « élargir notre base de recrutement, retrouver le caractère plurinational de l'école et pouvoir tester les TIC en y formant nos enseignants. Il y avait donc deux points de vue convergents de la part de la coopération française et de nous-mêmes ».

Les discussions autour de la mise en œuvre du programme allaient faire évoluer la nature de ce dernier. Thiam soutient avoir lancé un jour du milieu de l'année 1999 à un représentant du MAE : « *si les étudiants ne peuvent plus venir à l'EBAD, pourquoi l'EBAD n'irait-elle pas vers les étudiants ?* ». C'est à travers ce raccourci que, dans le souvenir du directeur de l'EBAD, FORCIIR devient un projet de formation à distance. Cependant, dans son esprit, l'École devait proposer « *des formations continues ciblées, des certifications. Au départ, j'étais loin de penser à de l'enseignement à distance diplômant* ».

Soulignons que ce virage du projet vers le *e-learning* s'effectue en pleine période des *dot.com* où l'on croyait qu'Internet allait révolutionner l'éducation et rapporter énormément d'argent. À mi-chemin de l'opportunisme et de la réflexion stratégique, dans une période où les développements du *e-learning* faisaient encore rêver, Thiam engage l'EBAD dans un projet qui allait complètement renouveler l'École.

Le cadre du *leadership* partagé

Pour analyser le projet de l'EBAD, le cadre théorique du *leadership* partagé nous semble pouvoir être utilisé en raison de la prédominance constatée du rôle du directeur de l'établissement. Dans l'un des numéros de sa lettre d'information, l'Institut français de l'éducation (IFÉ)³² souligne que le *leadership* en éducation est un concept international. Ce mot anglo-saxon, passé dans la langue française, permet de s'interroger sur la question de la conduite du changement et englobe donc celle de la direction d'établissement, même si elle ne s'y réduit pas. Un *leadership* efficace ne pourrait-il pas expliquer la réussite de l'EBAD dans le déploiement de l'enseignement à distance ?

La recherche anglo-saxonne s'intéresse depuis une trentaine d'années au *leadership* en éducation. L'une de ses figures de proue, James Spillane,

³¹ Entretien avec l'auteur. Les propos de Mbaye Thiam, cités dans cet article, sont issus de cet entretien.

³² Marie Gausssel (2007). « Leadership et changements éducatifs ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°24. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=24&lang=fr>.

professeur à la Northwestern University de Chicago, cité dans la lettre d'information de l'IFé, estime que le directeur est à la fois manager et leader : « *Le manager entretient les rouages quotidiens de l'organisation scolaire et le leader, grâce à son influence, cherche à changer l'organisation* » (Spillane, 2007). Pour Spillane ces deux compétences sont nécessaires à la réussite d'un établissement. Pour mobiliser les enseignants et transformer la structure existante, Spillane indique que le directeur doit répartir les responsabilités, impliquer les enseignants dans la construction efficace de l'organisation, susciter et encourager les collaborations ; ce qui débouche sur la mise en œuvre d'un « *leadership partagé* » favorable à la réforme.

La mise en œuvre de FORCIIR à l'EBAD par la direction de l'École et par l'équipe enseignante nous paraît s'intégrer à ce cadre du *leadership* partagé. La recherche européenne sur le sujet, à la suite des auteurs anglo-saxons, s'est également penchée sur ce qu'impliquait la fonction de directeur d'établissement « *dans un contexte de restrictions budgétaires et de lourdeurs aggravées des tâches administratives* » (Vaniscotte, 2005), situation qui décrit aussi la situation africaine.

Sous l'impulsion de son directeur et de son équipe, les orientations de FORCIIR allaient provoquer un vaste mouvement de formation des enseignants et la réorganisation de l'École, transformant l'établissement en organisation apprenante.

Kenneth Leithwood, professeur à l'université de Toronto (Canada) associe trois savoir-faire indispensables à la définition du concept d'un bon *leadership* : « *savoir établir les orientations, savoir encourager le développement des compétences, remodeler le schéma directeur de l'établissement* » (Leithwood, 2007). On peut retrouver ce schéma dans le déploiement de l'enseignement à distance à l'EBAD.

Dans la revue *Politiques d'éducation et de formation*, Fischer et al. (2005) décrivent la mise en place nécessaire d'un « *co-partage* » du *leadership* de la part du chef d'établissement. Ce co-partage est rendu nécessaire par l'importante augmentation de la demande d'instruction, par le besoin d'une réforme structurelle de la réglementation des études et par l'autonomie des établissements caractérisée par l'essor des projets en relation avec de nouvelles nécessités. Ce constat et ce contexte caractérisent également la situation à l'EBAD. Sa direction a diagnostiqué le besoin d'une actualisation de ses enseignements et l'École à l'époque ne peut répondre à toutes les demandes de formation qui lui arrivent, notamment celles des professionnels en activité.

Une évolution globale de l'institution

La mise en œuvre de FORCIIR

Une coopérante française est recrutée et envoyée par le MAE au Sénégal comme chef de projet FORCIIR en septembre 1999. Elle restera cinq ans en poste. La convention de coopération entre la France, l'UCAD et l'EBAD est signée le 8 février 2000. Le montant du budget du projet est considérable pour un tel établissement : un peu plus d'un million d'euros sur trois ans. Mbaye Thiam le rappelle : « *Quand je suis arrivé à la tête de l'École, nous avons 17 millions de francs CFA de budget (soit 26 000,00 €³³). C'était un changement d'échelle* ».

Le financement permet tout d'abord de consolider les structures de l'établissement et la qualité de l'outil de travail mis à disposition des étudiants et des enseignants : achat d'ouvrages spécialisés en sciences de l'information, abonnement à des revues et à des bases de données, équipement informatique, informatisation de la bibliothèque.

FORCIIR finance une liaison spécialisée à Internet. Cette connexion a fait beaucoup d'envieux à l'UCAD car, grâce à elle et aux serveurs correctement maintenus par du personnel formé grâce à FORCIIR, l'EBAD a longtemps possédé une qualité de connexion bien supérieure à la plupart des autres composantes de l'université. Sans cette qualité d'Internet, l'EBAD n'aurait pas pu se lancer dans un projet de formation à distance diplômant.

Cependant, les acquis de FORCIIR ne se traduisent pas seulement par l'installation d'équipements informatiques. Pour Olivier Sagna, l'un des enseignants de l'École, : « *Un des premiers effets du projet fut la finalisation de la réforme des programmes, en gestation depuis 1997, qui fut mise en œuvre dès la rentrée universitaire 2000-2001. Au-delà des contenus pédagogiques, des modifications furent également apportées aux modalités d'évaluation des connaissances. Le contrôle continu remplaça les examens finaux et les travaux de groupes ainsi que les travaux à la maison prirent de l'importance* » (Sagna, 2004).

Un chef d'établissement comme celui de l'EBAD, pour mener à bien son projet, ne peut se contenter d'être un simple responsable administratif faisant observer des procédures et des règlements. Pour les trois auteurs italiens cités plus haut, l'initiative du chef d'établissement est d'autant plus importante, pour le bon fonctionnement de l'établissement, qu'elle est partagée et appelle la participation des enseignants : « *Diriger est aujourd'hui une tâche complexe car elle implique une conduite forte du système d'interactions internes, qui doit être à la base des décisions formelles prises collégialement* » (Fisher et al., 2005).

³³ Budget d'investissement, hors salaires.

La direction d'un établissement, pour ces auteurs, peut être ramenée à quatre principaux champs, que l'on retrouvera dans l'évolution du projet à l'EBAD : la mise en place de *curricula* de formation, le pilotage de l'environnement de la formation, le pilotage du système d'organisation de l'École et enfin la gestion et la conduite des processus d'auto-évaluation ; ce dernier champ étant le plus incertain. Ces tâches étant copartagées, le chef d'établissement devient un dirigeant moins hiérarchique qu'il ne l'était auparavant. « *Moins hiérarchique, il est néanmoins beaucoup plus important par son influence et sa détermination sur les stratégies de l'école, sur le comportement professionnel des acteurs et sur l'action de l'école dans un contexte territorial* » (Fischer et al., 2005).

Cette description s'accorde à la manière dont a été géré FORCIIR et nous semble expliquer, en grande partie, son succès. Le contexte « territorial », décrit par Fischer, pourrait être remplacé par une ambition « internationale » dans le cas de l'EBAD, le projet d'enseignement à distance étant destiné à lui redonner une envergure au-delà des frontières sénégalaises.

Un comité de pilotage interne à l'EBAD, intitulé « PILOTFADIS » est créé pour suivre le projet. Il réunit au moins une fois par semaine la direction de l'École, le chef de projet et les enseignants impliqués dans le développement des activités.

Le projet met quelques mois pour réellement démarrer. L'EBAD devait d'abord travailler à la création d'une formation certifiante en « e-archiviste-documentaliste d'entreprise ». Cette formation verra le jour, mais elle suscite peu l'adhésion au démarrage de FORCIIR et la décision est prise par l'École de particulièrement s'investir dans la création du diplôme de maîtrise pour impliquer d'avantage les enseignants.

Cette décision, et le fait essentiel que les enseignants allaient être rémunérés pour leur travail de conception de cours et d'encadrement à distance, en plus de leurs salaires de l'université, allaient être à l'origine du succès de l'opération.

La gestion financière du projet est directement confiée à l'École, par l'intermédiaire de son directeur et de la chef de projet française. À partir de ce moment-là, FORCIIR cesse d'être un projet de la coopération française pour devenir le projet de l'EBAD. L'historique du projet³⁴ que l'on retrouve sur le site Internet de l'EBAD montre bien le *maelström* dans lequel plonge le personnel de l'EBAD entre 2000 et 2003.

De nombreuses missions et formations associent un grand nombre d'acteurs de l'École dans la mise en œuvre de FORCIIR. Sont organisés : séminaire sur la pédagogie, formation à des logiciels bureautiques, missions au Cameroun et à Madagascar pour conclure un partenariat sur la création d'un diplôme

³⁴ Voir [en ligne] sur le site de l'EBAD : [<http://www.ebad.ucad.sn/Archives/forciir/>] (dernière consultation en février 2013).

commun, formation à la gestion de projet, à la conception de ressources pédagogiques sous format électronique, participation à des colloques et séminaires, mission au Maroc pour un partenariat sur la production commune de contenus, formation à la gestion du temps et à la conduite du changement...

Pendant que des techniciens câblent l'École, que d'autres installent l'équipement informatique, entre les missions et les formations, les enseignants de l'EBAD travaillent à la création d'un diplôme de niveau maîtrise : le DSSIC, diplôme supérieur en sciences de l'information et de la communication.

L'université de Toulouse-Le Mirail accompagne l'EBAD, notamment pour la formation des enseignants. Plusieurs formations, comme « de Word au HTML et au multimédia » et séminaires, comme « de l'enseignement présentiel à l'enseignement à distance », sont organisées en 2000 et surtout en 2001. L'École normale supérieure de Dakar intervient également pour des stages sur la formation des formateurs et accompagne l'EBAD dans sa réflexion sur les modalités de l'évaluation à distance des étudiants.

L'adhésion des acteurs de l'École

Le projet de formation à distance a des conséquences directes sur l'enseignement classique. Par contrat, les enseignants participant à la création du diplôme supérieur en sciences de l'information documentaire (DSSID) commencent par travailler à la restructuration de leurs cours en présentiel afin de pouvoir le transformer en enseignement à distance. Ils doivent notamment fournir un plan détaillé de leurs cours qui précise les objectifs généraux et spécifiques, les contenus des modules, les activités d'enseignement, les modalités d'évaluation, une bibliographie et une sitographie.

L'organisation administrative du diplôme et les modalités de participation des enseignants sont définies de manière claire et débouchent sur des documents contractuels que l'on peut encore trouver sur le site Internet de l'EBAD, dans l'historique du projet FORCIIR. D'après ces documents en ligne et selon l'entretien avec Mbaye Thiam, chaque auteur de cours, contre la session des droits d'exploitation à l'École, signe un contrat qui lui garantit un paiement de 400 000,00 F CFA (610,00 €), payable pour moitié à la remise du plan du cours et pour moitié à la fin de l'année universitaire avec le rendu des évaluations. Les chefs de départements, outre les missions dont ils bénéficient, sont également rémunérés pour leur participation aux comités de pilotage.

Pour l'encadrement de la formation, un système de « suivi pédagogique » est imaginé où l'enseignant en charge d'un cours s'engage à être présent sur la plate-forme d'enseignement à distance à la disposition des étudiants une demi-journée par semaine. En échange, il recevait 5 000,00 F CFA par étudiant inscrit. S'il devait encadrer deux fois dans l'année un groupe de vingt, cela lui

rapportait 200 000,00 F CFA (305,00 €). À l'époque, le salaire mensuel moyen d'un maître assistant, le plus haut grade de l'École, était de 500 000,00 F CFA (762,00 €). Entre la conception des cours, la participation au projet et l'encadrement à distance, certains ont ainsi vu leur salaire doubler.

À l'EBAD, on dit parfois en plaisantant que même le chauffeur du directeur a doublé son salaire grâce à FORCIIR. Mbaye Thiam, en s'assurant de la redistribution de l'argent du projet à son équipe, a permis la réussite de l'initiative. Ancien « responsable des revendications » au Syndicat autonome de l'enseignement supérieur (SAES) avant d'occuper un poste de direction, il y revient dans des propos sans fard : *« Quand on paye les enseignants, ils travaillent. Ils ont eu une double motivation. Une motivation matérielle qui a fait que, de 2002 à 2005, l'enseignant le moins disant de l'EBAD a gagné l'équivalent de son salaire annuel en faisant de l'enseignement à distance. La deuxième motivation est d'ordre scientifique : l'EAD leur apporte au plan de la construction et de la qualité de leur cours. Mais cette deuxième motivation, quelle que soit son importance dans la carrière d'un enseignant, ne passe pas avant la première ».*

Les modalités techniques et pédagogiques

La formation est habilitée par l'assemblée de l'université en 2002, non sans mal pour Mbaye Thiam qui a dû batailler pour défendre son projet : *« Le côté EAD n'est pas passé comme une lettre à la poste. Quand on nous a interrogés sur l'évaluation et qu'on a dit qu'elle se ferait en ligne, on ne nous a pas loupés. Nous avons discuté de façon très ouverte et la fiabilité de l'évaluation en ligne a été mise en doute. Nous avons pourtant travaillé avec les collègues de l'École normale supérieure sur les modalités d'évaluation, comment poser des questions et sur les modes d'interrogation qui minimisaient certains problèmes. Finalement, malgré tout, personne ne s'est opposé au vote du texte. Mais on nous a demandé d'améliorer les procédures dans le futur ».*

La première promotion du DSSID est recrutée à la rentrée 2002-2003 et est composée de 20 apprenants dont 16 obtiendront le diplôme. Innovation dans le système éducatif sénégalais, l'apprenant et l'EBAD signent un engagement rappelant leurs devoirs respectifs et un guide de l'apprenant est réalisé. Ce dernier comprend, rappelle Olivier Sagna dans son article pour COL, quatre parties : les plans des cours, le calendrier des apprentissages et des évaluations, des données sur l'ensemble des apprenants et une boîte à outils comprenant des logiciels, des *plug-in*, des conseils...

L'accès à cette première promotion est réservé à des documentalistes en poste, titulaires d'une licence, parce qu'ils composaient la « cible » prioritaire de FORCIIR mais aussi du fait que le coût de la formation pouvait être pris en charge par leurs employeurs.

Une plate-forme d'enseignement à distance accueille les activités pédagogiques de la formation. Étudiants et enseignants communiquent par

mail mais aussi à travers des listes de diffusion et des forums affectés à chaque cours. L'évaluation se déroule par contrôle continu et par l'intermédiaire d'un stage virtuel. « *Innovation majeure* » du DSSID pour Olivier Sagna, ce stage remplace celui, classique, en entreprise. « *Le stage virtuel a consisté à mettre les apprenants en contact avec des encadreurs travaillant dans des structures disposant d'un site Web sous la direction desquels ils ont réalisé un certain nombre de tâches. D'une durée totale de trois mois, découpée en une première période d'un mois et une seconde période de deux mois, le stage a consisté pour l'apprenant à rechercher de l'information en ligne, utiliser l'outil informatique pour le traitement des documents, réaliser un produit d'information sous forme électronique, évaluer les performances du site Web de la structure d'accueil et proposer d'en améliorer les points faibles* » (Sagna, 2004).

Le contrôle continu s'est entièrement déroulé en ligne, sans que l'identité de ceux qui remettaient leurs devoirs puisse être vérifiée ; sans pouvoir s'assurer si c'est bien l'étudiant inscrit qui s'était soumis à l'évaluation ou une tierce personne. Avec le stage virtuel, cette rupture avec les règles académiques a été beaucoup reprochée à l'EBAD. Stage virtuel et évaluation entièrement en ligne ont, au départ, limité la crédibilité des diplômés à distance de l'EBAD. Depuis la rentrée 2006, l'École a conclu un partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) pour la promotion, la diffusion, l'appui technique et financier à ses formations à distance. Des examens surveillés dans les Campus numériques francophones^{md} de l'AUF, présents en Afrique, Maghreb, océan Indien et Caraïbes, sont désormais organisés pour valider les cursus.

L'une des particularités des formations à distance de l'EBAD est d'avoir utilisé une plate-forme d'enseignement développée en interne dans le cadre du projet. La plate-forme, intitulée FADIS (pour formation à distance), a été développée par un jeune coopérant français, au statut de volontaire international. Le responsable informatique de l'EBAD en assure aujourd'hui la maintenance et certains développements.

L'EBAD aurait pu s'épargner cette prise de risque supplémentaire en choisissant une plate-forme commerciale ou en *open source* disponible sur le marché. Cependant, pour Mbaye Thiam, ce choix a fait partie des conditions du succès en permettant la mobilisation de l'École autour d'un objet inédit et valorisant pour l'institution : « *Nous mesurons les inconvénients et les avantages de cette démarche, mais cela nous a permis de pouvoir nous reposer essentiellement sur une démarche locale. Nous avons dès le départ l'habitude de dire que nous étions des cobayes. Ce que nous étions en train de faire, cela ne s'était jamais fait dans notre pays, ni dans la sous-région et tout ce qu'on faisait devait participer de l'innovation. Il y a eu aussi, je dois le confesser, l'influence de la chef de projet qui a toujours privilégié la construction d'une plate-forme locale à un achat. Elle partait de l'idée que l'on*

maîtriserait mieux la situation si cela nous appartenait et si nos orientations ne dépendaient pas, n'avaient pas à se référer à un partenaire commercial ».

L'École se mobilise autour de la conception de FADIS mais de manière réfléchie, sans demander aux enseignants de devenir des informaticiens. C'est le technicien qui met en ligne les cours, qui prépare les chats avec les étudiants : « *Tant que tous les enseignants ne maîtrisaient pas correctement les technologies pour les appliquer, nous n'avons pas voulu prendre de risques. Nous ne voulions pas qu'il y ait des incidents entre les étudiants et les professeurs sur la maîtrise des technologies. Donc, tout ce qui était transmission et relation cela a été fait par l'intermédiaire du technicien-informaticien qui mettait en ligne les modules, qui mettait en ligne des évaluations, qui préparait même le chat si le tuteur avait un chat avec les étudiants. C'est seulement après les formations successives que nous en sommes arrivés à une relation directe entre le professeur et la plateforme, entre le professeur et ses étudiants ».*

L'utilisation d'une plateforme a aussi impliqué un travail de révision des cours de la part des enseignants : « La plupart des enseignants de l'EBAD ont vécu cette expérience de formation à distance comme une phase de rupture et de changement par rapport à l'enseignement traditionnel. Les cours classiques en présentiel ont été revus, corrigés et surtout actualisés en tenant compte de l'évolution dans les domaines de la profession de l'information documentaire et des nouvelles technologies de l'information et de la communication » (Sow & Temdeng, 2001).

La mise en œuvre de l'enseignement à distance aurait donc eu des répercussions positives sur la qualité des cours. En revanche, FADIS n'est utilisée que pour les enseignements à distance de l'EBAD. Elle ne bénéficie pas d'une communauté de développeurs qui l'améliore en permanence, comme pour la plate-forme Moodle par exemple. FADIS ne répond pas aux normes informatiques désormais internationales qui permettent d'importer ou d'exporter des contenus d'une plate-forme à une autre.

La coopération française, après une mission d'évaluation de FORCIIR acceptera de prolonger l'expérience en finançant en 2004 la conception et la réalisation d'une licence professionnelle et d'un master, à distance.

La difficile reproduction

Comment expliquer que dans une université comme l'UCAD, une réussite comme celle de l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes n'ait pas suscité d'émules ? Ou quasiment pas, à la notable exception de la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et la formation (FASTEF), l'ancienne ENS, et de son master en gestion des systèmes éducatifs proposé avec le partenariat du Pôle d'analyse sectoriel de Dakar.

L'une des explications réside dans les priorités de l'université. L'enseignement en ligne diplômant n'en fait pas partie. Elle est légitimement beaucoup plus préoccupée par les conditions d'accès et l'accueil d'effectifs sans cesse croissant qui la place chaque année au bord de l'explosion.

Une raison supplémentaire se retrouve dans ce qu'on pourrait appeler « la structure de financement » de l'enseignant du supérieur. Pour le maintenir au sein des établissements, le motiver, c'est-à-dire lui trouver des revenus supplémentaires, le supérieur sénégalais a conçu et institutionnalisé la « fonction de service ». Elle permet aux composantes de l'université et aux enseignants d'offrir le soir en formation continue à des tarifs élevés, les diplômes de formation initiale proposés aux étudiants durant la journée. Cette sorte de privatisation de l'intérieur de l'université fonctionne surtout dans des établissements comme l'École supérieure polytechnique (ESP) et la faculté de sciences économiques et de gestion (FASEG). Les enseignants augmentent ainsi rapidement leurs revenus. À l'inverse, le développement d'un projet d'enseignement à distance demande de l'investissement en temps, sans retour financier immédiat.

Olivier Sagna met en évidence un accompagnement poussé et suivi dans le temps pour expliquer que le modèle de l'EBAD n'est pas si facile à reproduire : *« On s'est aperçu qu'il n'était pas possible de se contenter de mettre en ligne, à l'identique, le cours que l'on faisait en présentiel. Il fallait obligatoirement le repenser et le restructurer. Pendant des années, une majorité d'enseignants avait dispensé des enseignements sans véritable plan de cours et sans fixer d'objectifs pédagogiques. Il a fallu mettre en œuvre des mesures d'accompagnement au changement. C'est un projet qui a été mis en œuvre sur le moyen terme, sur une période de cinq ans. On pense que l'EAD peut rapporter gros en oubliant le fait que l'EBAD a été équipée en matériel informatique, connectée à Internet par une liaison spécialisée, un ordinateur affecté à chaque enseignant, des formations dispensées pour renforcer les capacités des enseignants, etc. Tout cet investissement que l'on le met de côté est pourtant indispensable pour la mise en œuvre d'un projet d'EAD³⁵ ».*

Dans les conditions de la réussite, et de sa spécificité, sans doute peut-on mentionner le nombre relativement faible d'étudiants à l'EBAD (moins de 300 en 2007), à l'opposé d'une faculté aux effectifs pléthoriques (16 000 à la faculté des lettres de l'UCAD, à la même époque). Il peut aussi expliquer que le projet d'enseignement à distance ait pu y être mené à son terme. En effet, il est plus facile pour une direction d'établissement de mobiliser une quinzaine d'enseignants titulaires et autant de vacataires que de le faire avec plusieurs centaines de professeurs.

³⁵ Entretien avec l'auteur.

Conclusion

Mbaye Thiam et son équipe ont réussi à mener la modernisation de l'École. Un *leadership* partagé nous paraît être la principale raison du succès de l'entreprise. Toutefois, nous rajouterons au titre des bonnes pratiques à reproduire, le fait que le projet a bénéficié d'un suivi dans le temps, accompagnant le changement et permettant de bâtir des fondations solides, que ce soit en termes techniques (réseau ou ordinateurs) ou en termes pédagogiques (formation des enseignants). Plus de dix ans après leur lancement, les formations à distance proposées à l'EBAD existent toujours. En 2010, la licence et le master (M1 et M2) en sciences de l'information documentaire (appellations actuelles des diplômes) accueillaient à distance 64 étudiants étrangers de 16 nationalités différentes³⁶. Comme le dit Mbaye Thiam. Grâce à FORCIIR, l'EBAD a « *trouvé un avenir* ».

Bibliographie

- Charlier, B., Daele, A. & Deschrivier, N.** (2002). « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement », *Revue des Sciences de l'éducation*, 28 (2), p. 345-365.
- Depover, C. & Strebelle, A.** (1997). « Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif », in *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (sous la dir. de) Pochon, L.-O. & Blanchet, A. Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel, p. 73-98.
- Fischer, L., Fischer, M. G. & Masuelli, M.** (2005). *Évolution des tâches et nouveaux profils des directeurs d'établissement en Italie*, in *Politiques d'éducation et de formation*, n° 13 2005/1. Institut européen d'éducation et de politique sociale, Paris, p. 27-36.
- Leithwood, K.** (2005). *La direction des établissements scolaires*. Politiques d'éducation et de formation (analyses et comparaisons internationales) n° 13 2005/1, Vaniscotte, F. (coord.). Institut européen d'éducation et de politique sociale, Paris.
- Loiret, P.-J.** (2008). « L'Université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ? » *Distances et Savoirs*, vol. VI - n° 2/2008, *Formation à distance, multiples Sud* (sous la coord. de) Depover, C. & Wallet, J., Hermes-CNED-Lavoisier, Paris, p. 187-209.
- Sagna, O.** (2005). *Lifelong learning in the african context : a practical example from Senegal*. Lifelong learning & Distance Higher Education, Commonwealth of learning - UNESCO, Paris. La traduction de l'anglais est celle d'O. Sagna. Disponible [en ligne] sur : [\[http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/PSeries_LLLDHE_CH05.pdf\]](http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/PSeries_LLLDHE_CH05.pdf).
- Sow, M. & Temdeng, A.** (2001). « Les nouvelles technologies en Afrique : l'expérience de l'EBAD en matière d'enseignement à distance ». Communication au colloque Initiatives 2001, Beyrouth.

³⁶ Chiffres de l'AUF.

- Spillane, J. & Diamond, J. B.** (2007). *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press, New York.
- Vaniscotte, F.** (coord.) (2005), *La direction des établissements scolaires*, Politiques d'éducation et de formation (analyses et comparaisons internationales) n° 13 2005/1, Institut européen d'éducation et de politique sociale, Paris.
- Wallet, J.** (2004). « La perspective de la coopération internationale ». *Savoirs* 2004- 5, (sous la dir. de Albéro, B., université Paris-X et l'Harmattan, Paris, p. 91-96.
- Wallet, J.** (dir.) (2007). *Formation à distance en Afrique subsaharienne francophone*. UNESCO-BREDA, Paris.

Chapitre XI

Retour sur expérience : le master 2 droit international et comparé de l'environnement (DICE)

Jean-Marc Lavieille & François Péliisson

(maître de conférences et ingénieur d'études à l'université de Limoges)

Le master DICE de l'université de Limoges est le plus ancien diplôme à distance soutenu par l'AUF, avec le master en droits fondamentaux délivré par l'université de Nantes. Avant de devenir un master, c'était un diplôme d'université (DU) dont l'existence a démarré dès 1994 avec l'Université par satellite (UNISAT, voir chapitre I). Diffusé pendant de nombreuses années par l'intermédiaire de la télévision (la chaîne francophone TV5) et de vidéocassettes (au format VHS), son support est devenu Internet en 2004.

Introduction

Le master 2 de droit international et comparé de l'environnement (DICE) de l'université de Limoges connaît un grand succès. Quelques chiffres en témoignent : chaque année, depuis sa création en 2004, on enregistre de 300 à 450 candidatures provenant de 30 à 40 pays. Le nombre de candidats retenus varie entre 90 à 130, de 20 à 30 pays. Quatre-vingts à 110 étudiants obtiennent le diplôme chaque année.

Les forces de cette formation reposent sur son contenu, sa pédagogie, ses possibilités de débouchés, sans oublier d'autres atouts que nous ne ferons qu'évoquer en conclusion. Chaque année, essentiellement fin septembre, nous essayons de remédier à des points faibles, des insuffisances, de penser et de mettre en œuvre des améliorations et des remises en cause à partir des remarques de l'équipe pédagogique, de l'équipe administrative, de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), des participants au diplôme, des anciens diplômés.

Quel est le contenu de la formation du master 2 DICE ?

Un aperçu du recrutement et des objectifs du contenu du diplôme

Le recrutement des candidats se fait sur les bases d'un diplôme juridique de quatre années de droit (maîtrise de droit ou master 1 de droit) et d'une solide

lettre de motivation. Nous recrutons aussi des juristes à un niveau supérieur et, de façon exceptionnelle, des diplômés de troisième cycle qui ont une pratique professionnelle importante dans la protection de l'environnement.

Quels sont les objectifs du contenu du diplôme ? Il s'agit d'acquérir des connaissances fondamentales de droit international de l'environnement, cela à travers une analyse globale, critique et créatrice. Nous faisons appel à une certaine interdisciplinarité (globalité), à une capacité au questionnement (esprit critique), enfin à une volonté de travailler le droit prospectif (analyse créatrice). Cette dernière est très présente dans de nombreux mémoires.

Le droit comparé est aussi étudié à titre complémentaire, il contribue à une méthodologie intéressante et à une ouverture à différents systèmes juridiques.

Un aperçu du contenu des cours et des examens

Le premier semestre comprend un tronc commun (acteurs, principes...) puis une unité optionnelle, soit le DIE (climats, milieu marin...) soit le droit comparé (droit français de l'environnement).

Le second semestre comprend du DIE (sols, biodiversité, déchets, commerce international, responsabilité...) et du droit comparé (Sénégal, Tunisie, Argentine, Brésil...).

Les épreuves reposent sur deux devoirs préparés à domicile, sur deux autres devoirs organisés et surveillés dans chaque pays, enfin sur un mémoire accompagné par un tuteur. Un règlement, amélioré chaque année, explique en détail les méthodologies et les épreuves.

Comment l'équipe pédagogique du master 2 DICE peut-elle suivre et encadrer un effectif de 100 à 130 candidats ?

L'équipe pédagogique repose sur un nombre très important d'enseignants, elle met en œuvre une pédagogie continue qui accompagne chaque candidat et l'ensemble de la promotion

L'équipe des enseignants de cours : il s'agit de ceux qui ont enregistré leurs cours sur vidéos au départ de la formation (25 enseignants et professionnels de 15 pays), puis de ceux qui ont fait de nouveaux cours pour l'option de droit comparé (10 enseignants de 7 pays), enfin de ceux qui mettent à jour les cours (7 enseignants), soit au total 34 enseignants.

L'équipe des enseignants du suivi des cours : le responsable de la gestion recense les questions posées, 2 enseignants y répondent, l'un en droit international de l'environnement, l'autre en droit comparé (dans cette option les étudiants sont peu nombreux et il y a très peu de questions). Nous pensons améliorer le système peut-être par vidéoconférence mais seulement en

septembre 2014 parce que ce choix est difficile à mettre en œuvre dans les 20 à 25 pays dont les candidats sont ressortissants.

L'équipe des enseignants tuteurs : elle intervient pour le choix et l'accompagnement des mémoires. L'équipe comprend 12 enseignants (dont 7 nouveaux), dans l'optique de la francophonie nous allons vers une parité Nord-Sud, pour l'instant 3 enseignants se trouvent dans des pays du Sud (nous avons de plus en plus de candidatures au tutorat venant de docteurs d'État, professeurs dans ces pays.) On constate que la pratique d'accompagnement va de cinq à dix mails consistants, en moyenne par candidat... jusqu'à un grand nombre pour certains candidats. Candidats et tuteurs reçoivent une méthodologie de l'accompagnement.

L'équipe des enseignants de correction des épreuves : 4 enseignants pour les quatre épreuves écrites, 12 enseignants pour les corrections des mémoires. Il arrive que des candidats demandent à voir le commentaire de leur copie, c'est cependant très rare. Il arrive par contre assez souvent d'envoyer, sur demande, après l'obtention du diplôme les appréciations de mémoires. Dans certains pays ou certaines professions cet élément peut être pris en compte.

La réunion de coordination générale a lieu fin juin début juillet, elle se déroule sur une journée. Après les délibérations du Collège pédagogique, nous finalisons les sélections (le travail a été préparé pendant huit jours pleins, ainsi en 2012 : 476 candidats de 37 pays), un responsable de l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie) est contacté, il a voix consultative. Puis nous faisons un bilan de l'année pour améliorer le système à partir des remarques des tuteurs, d'autres enseignants et aussi de candidats au diplôme (soit par mail, soit par le Forum interactif).

Les équipes de soutien jouent un rôle, indirect mais très important, dans l'encadrement et le suivi. Il s'agit du responsable de la gestion de la formation qui a une fonction de coordination générale, il est en contact avec le responsable du diplôme (travail quotidien), avec de nombreux étudiants et avec les Campus numériques francophones^{md} (CNF) de l'AUF dans chaque pays. Ces derniers jouent un rôle essentiel : mise à la disposition des bibliothèques, remontées de problèmes pédagogiques au responsable du diplôme, liens entre étudiants dans ces centres, organisation des 3^e et 4^e épreuves. S'il n'y a pas de CNF, les épreuves se déroulent dans des ambassades et des consulats ou dans des universités.

Nous évoquerons pour mémoire le travail des services administratifs de la faculté (inscriptions), de l'université (gestion par le SUFOP de l'autofinancement total du diplôme) et celui des membres du service compétent à l'AUF à Paris (deux réunions par an ont lieu avec ces derniers et avec les responsables et les gestionnaires d'autres formations à distance de l'AUF).

Dans ce système le « *Forum interactif* » des candidats au diplôme a un rôle qui devient plus important. Nous l'avons créé il y a deux ans, il fonctionne et participe à une stimulation pédagogique générale puisque les candidats constituent des « groupes de travail » par pays, voire même entre deux pays. Des enseignants commencent à intervenir pour contribuer à enrichir les connaissances et les questionnements, ils le font pour l'instant individuellement pour chaque candidat, nous déciderons en septembre 2013 si nous procédons à des réponses collectives qu'il faudra plus tard articuler avec la vidéoconférence qui viendrait en 2014.

Les cinq atouts pédagogiques du master 2 DICE

D'abord pour que tous les éléments, si possible, d'un groupe de cent à cent trente personnes travaillent, il faut dès le départ *un règlement et une méthodologie très clairs* et très détaillés, ce document a été construit sur de nombreuses années, il est amélioré chaque année, fin septembre.

Ensuite une relation pédagogique, individualisée et encadrée par une Charte de tutorat, s'établit entre chaque enseignant-tuteur et chacun de ses huit à dix candidats : dix nous paraît être un maximum si l'on veut bien accompagner chaque personne. Il faut souligner aussi que le droit de l'environnement est porteur d'une force communicative, il contribue ainsi à établir un dialogue à partir des analyses relatives à la dégradation de l'environnement et à partir des capacités de propositions, souvent remarquables, de nos candidats, propositions que l'on retrouve dans leurs mémoires, candidats pour la plupart sensibles aussi aux rapports entre les générations passées, présentes et futures très présentes en droit de l'environnement.

Troisième atout paradoxal : *le petit nombre de candidats par pays* (à l'exception du Cameroun surreprésenté dans le diplôme, déjà avant la sélection.) Ce petit nombre est une richesse qu'il faut essayer de ne pas perdre pour le pays en question et donc accompagner précieusement. L'échec d'un ressortissant unique d'un pays est ressenti comme une forme d'échec de notre équipe, surtout si ce pays est particulièrement déficitaire en juristes spécialisés en droit international de l'environnement et en droit comparé de l'environnement.

Quatrième atout : on constate que, grâce en particulier au Forum interactif, une certaine *solidarité de promotion* peut se construire peu à peu, autour par exemple de ressortissants de pays en guerre (p. ex. : RDC), et/ou victimes de catastrophes (Haïti), par exemple également autour de créations d'ONG environnementales nationales, sous-régionales ou continentales, par exemple aussi d'une revendication, ainsi celle d'un nom de baptême de promotion, nom lié bien sûr à l'environnement.

Cinquième atout pédagogique : *chaque candidat a accès à une bibliothèque de base numérisée cela depuis trois ans* (avant chacun recevait des documents au moment de l'inscription), bibliothèque à laquelle il a directement accès sur

son site. Elle est constituée d'ouvrages et surtout d'articles. D'autre part, à la suite de la demande de plusieurs enseignants et de candidats, nous venons de créer une banque de données des 812 mémoires soutenus dans la formation.

Ainsi grâce à une équipe pédagogique nombreuse (41 enseignants et tuteurs) et très organisée (5 équipes) pour suivre chaque étudiant (maximum par tuteur : 10 étudiants) et l'ensemble de la promotion grâce aux équipes de soutien et d'accompagnement des CNF/CAI de l'AUF sur place, les défaillances sont rarissimes (en moyenne 5 sur 100), les échecs sont rares (en moyenne 5 sur 95), il est vrai qu'au départ nous n'acceptons qu'un candidat sur quatre.

Quelle est la contribution du master 2 DICE aux devenir professionnels des diplômés ?

Les documents de référence restent ici nos propres enquêtes de la fin du diplôme d'université puis du master. Ces enquêtes portaient sur le fonctionnement du diplôme et sur les débouchés professionnels. Il ressortait de la dernière enquête faite par nos soins, qu'existent deux éléments dont nous avons toutes les raisons de penser qu'il s'agit de tendances lourdes des débouchés du diplôme.

L'aggravation du chômage, dans la majorité des pays dont les candidats sont ressortissants, ne touche très probablement pas la plus grande partie de nos professionnels (2/3 du total de nos candidats) qui sont le plus souvent fonctionnaires. D'autre part, les étudiants (1/3 du total de nos candidats) sont très probablement moins touchés que certains ne pourraient le penser : ce diplôme est considéré comme élevé pour un grand nombre de pays, et les besoins en juristes de l'environnement sont de plus en plus nombreux.

Le diplôme DICE : un élément de promotion des carrières de nombreux professionnels

Cette fonction du master est omniprésente dans les fiches de motivations des candidatures des professionnels. Ces professionnels espèrent une promotion dans leur travail grâce au diplôme, on peut dire qu'il répond à ces vœux.

Le diplôme a permis à des fonctionnaires d'avoir une promotion, ainsi dans des ministères de l'environnement, de l'agriculture, de l'industrie, de l'aménagement du territoire, des transports, des affaires étrangères... Cette promotion peut se faire dans le ministère d'origine ou dans un autre ministère. Il est arrivé plusieurs fois après l'obtention du diplôme que des professionnels soient chargés des négociations environnementales internationales dans leur ministère ou aient une promotion dans ces services.

Le diplôme a permis à des agents de collectivités locales d'intégrer des services spécialisés dans la protection de l'environnement ou de devenir responsables de tels services.

Le diplôme a permis à des fonctionnaires internationaux de travailler avec plus d'atouts dans la protection de l'environnement. Il s'agit de fonctionnaires des Nations unies et de fonctionnaires d'organisations régionales ou sous-régionales.

Le diplôme DICE : un élément de promotion de l'environnement dans une vingtaine de pays

On comprend cette fonction du diplôme si l'on prend conscience de la situation d'un droit de l'environnement qui est en gestation dans nombre de pays africains et d'Europe de l'Est. Ce droit a besoin de tout : de lois, de jurisprudences, d'enseignements, de moyens institutionnels, financiers et de juristes compétents. La formation et le diplôme jouent un rôle modeste par rapport à ces besoins mais un rôle crucial.

Il est frappant de constater le nombre impressionnant de professionnels de la justice qui candidatent sur cette motivation. Des magistrats (jeunes juges, présidents de tribunaux, membres de cours suprêmes (!)) veulent découvrir ce droit, le « faire avancer » dans leur pays.

Des avocats se spécialisent en droit de l'environnement que ce soit au niveau interne ou international, ils sont souvent scandalisés par différentes affaires mettant en cause des rapports Nord-Sud et trouvent dans ce droit des instruments de protection et de réparation.

Des enseignants de facultés de droit créent un premier cours de droit de l'environnement dans leur université, voire le premier cours de l'environnement dans le pays ! Ce sont des avancées qui peuvent être importantes.

Des juristes d'entreprises tiennent à ce type de formation pour mieux comprendre les rapports de celles-ci avec l'environnement et le droit de l'environnement.

Des responsables d'ONG qui candidatent au diplôme le font pour deux raisons : soit pour renforcer les compétences de leur ONG dans ce domaine, soit pour participer à des conférences d'États parties de conventions de droit de l'environnement.

Des membres de cabinets ministériels, voire même de cabinet de la Présidence de tel ou tel pays, candidatent au diplôme en affirmant vouloir contribuer à la protection de l'environnement...

Le diplôme DICE : un moyen de contribuer à trouver du travail pour des étudiants

Les étudiants traditionnels du master représentent le 1/3 d'une promotion, soit 35 à 40 candidats chaque année.

Sur ce total, en moyenne dix étudiants continuent des études, soit dans un autre master à distance ou dans leur pays, souvent dans le domaine des droits de l'homme, soit choisissent de se lancer dans une thèse, dans ce cas certains la soutiennent à Limoges, la plupart cherchent cependant des directeurs de thèse sur place ce qui n'est pas évident dans certains pays. Ces étudiants s'orientent pratiquement tous vers l'enseignement en Faculté.

En moyenne, quinze autres passent des concours de la fonction publique – en particulier celui du ministère de l'Environnement ou de l'Agriculture, ou ils commencent à se rattacher à des cabinets d'avocats, ou ils entrent dans des ONG comme permanents, souvent modestement rémunérés mais tenant à ce type de vocation. On constate que quelques-uns créent une entreprise de conseil en environnement auprès des collectivités et des entreprises, ils le font parfois en s'associant à des scientifiques.

Enfin, malheureusement, nous n'avons plus de contacts avec – en moyenne – le tiers d'entre eux, (12 étudiants sur 35), si l'on compare ce chiffre à d'autres masters en présentiel de notre université, il n'est pas plus négatif, mais c'est là une maigre consolation. En fait, ces absences de réponses nous semblent inquiétantes, elles représentent donc un étudiant sur trois, probablement demandeur d'emploi.

Le diplôme DICE : un instrument de promotion sociale pour certain(e)s étudiant(e)s

L'Agence universitaire de la Francophonie insiste beaucoup sur cet aspect que nous avons sous-estimé au départ dans notre équipe. Accéder à un diplôme de ce niveau représente une chance incroyable pour des personnes dans les situations suivantes :

Des étudiants socialement très défavorisés qui n'ont pas les moyens financiers de continuer leurs études alors que leurs dossiers sont particulièrement solides et brillants. S'ils sont sélectionnés, l'AUF prend en charge les frais de formation de cette année d'études. L'attribution de ces bourses est, certaines années, quantitativement la plus importante des masters en droit soutenus par l'AUF, c'est une décision importante discutée par ses instances. Les Campus numériques francophones^{md} envoient des informations « sur Paris » quant aux effets réels du diplôme en particulier de ce point de vue.

Les étudiantes socialement défavorisées ont un double handicap, lorsque leurs dossiers sont solides et brillants nous sommes particulièrement heureux de les sélectionner à titre gratuit. Cette chance méritée est pour elles, nous affirme l'AUF, une forme de promotion sociale.

Il y a enfin une série de situations à laquelle on pense peu et dont nous n'avons probablement pas l'équivalent en France. Il s'agit de personnes dans un isolement territorial qui pèse lourd. Elles rejoindront la capitale le jour des épreuves du DICE. L'accompagnement par le moniteur, les partages avec

l'enseignant du suivi des cours, les débats et les solidarités sur le Forum interactif, sans oublier les liens avec le gestionnaire du diplôme sont vécus, pour ces personnes très isolées, comme une chance inespérée dans leur vie.

Les évaluations les plus objectives possibles sont essentielles, mais les courriels que nous recevons sont quelquefois, eux aussi, symboliques de l'importance des différents aspects de ce diplôme, nous n'en citerons que trois :

« Messieurs, j'ai l'immense honneur de vous annoncer que je viens d'être nommé professeur de droit de l'environnement. Je suis le premier de mon pays. Merci à tous. » « Monsieur, je viens de terminer mon ouvrage sur les déchets dangereux en Afrique, pouvez-vous me le dédicacer ? Je n'oublierai jamais ce que je dois au diplôme DICE de l'université de Limoges. » Enfin le plus spontané, celui que l'on voudrait recevoir au moins une fois par an : « Depuis que j'ai appris mon succès, je chante et je pleure de joie [...] ».

Conclusion

Les points forts de ce diplôme sont clairs : contenu de la formation, pédagogie mise en œuvre, contribution aux avenir professionnels. Sur ces trois points nous savons aussi que des améliorations sont nécessaires.

Un autre facteur de succès a été évoqué ici : l'aspect financier de la formation. Grâce à l'AUF, des étudiants ont leur formation en grande partie financée. D'autre part pour les autres candidats nous veillons à rester dans des limites raisonnables des frais de formation, nos tarifs sont plus proches de la formation initiale que de la formation continue.

Enfin un autre facteur ne doit pas être sous-estimé, il serait regrettable de le passer sous silence. Il s'agit du droit international de l'environnement lui-même. Il nous montre, si besoin était, combien nous sommes semblables à des frères par les périls communs, il nous appelle à participer à la construction d'un monde solidaire et responsable. Plus nous portons en nous ce droit de l'environnement, plus il nous porte à son tour. Il nous donne un peu de son souffle, celui des générations passées, présentes et à venir, celui de l'intérêt commun de l'humanité.

Troisième partie

Axes stratégiques de développement et évolutions des modèles de FOAD

Chapitre XII

Entretien croisé. La FOAD à l'AUF : du bilan à la prospection

Pour conclure cet ouvrage, trois intervenants ont été réunis pour un entretien croisé. Didier Oillo a coordonné les développements des technologies en éducation à l'AUF depuis une vingtaine d'années. Georges-Louis Baron (université Paris-Descartes) et Jacques Wallet (université de Rouen) sont d'éminents spécialistes de la formation à distance et de fins connaisseurs des pays du Sud. Georges-Louis Baron dirige le laboratoire EDA, Éducation et Apprentissage, et le site *Adjectif* (www.adjectif.net). Jacques Wallet, après avoir coordonné le réseau de chercheurs Res@TICE de l'AUF est le coordonnateur du groupe d'experts scientifiques de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (www.ifadem.org). Ce dernier chapitre revient sur le bilan des FOAD en questionnant son modèle de développement mais, dans une partie plus prospective, il s'interroge sur la manière dont l'AUF pourrait améliorer son dispositif en tenant compte des évolutions potentielles et actuelles de la formation ouverte et à distance.

Question de Pierre-Jean Loiret

Dans un livre publié en 2012 par l'UNESCO, Les Pays en développement à l'ère de l'e-learning, Christian Depover et François Orivel définissent le modèle de développement de la formation ouverte et à distance (FOAD) à l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) « d'artisanal » en l'opposant aux projets de méga-universités anglo-saxonnes (voir J. Daniels & W. Makintosh) et à une vision « industrielle » de la FOAD. La vision « artisanale » permettant de rencontrer un public plus ciblé et de profiter des possibilités accrues d'interactions offertes par l'Internet pour mettre le tutorat au cœur du dispositif. Pour Christian Depover, il s'agit d'une stratégie de niche efficace. Ce « modèle » en est-il un ? Dans la mesure où effectivement c'est sur ce modèle que s'est développée la FOAD à l'AUF, l'Agence doit-elle persévérer dans cette stratégie ?

Réponse de Jacques Wallet

Je pense que la comparaison de Christian Depover est légitime mais qu'on peut aussi la complexifier pour toute une série de raisons. Le type de diplôme étudié dans ce livre, ou qui fait l'objet d'une réflexion, c'est celui créé spécialement pour répondre à une demande de l'AUF, souvent après un appel

d'offres. C'est donc plutôt l'image du « sur-mesure » ou de la haute couture qui me vient à l'esprit.

La deuxième remarque est que l'essentiel des FOAD soutenues par l'AUF sont des masters. Dans les pratiques francophones, un master signifie presque toujours un accompagnement individualisé de l'étudiant. Le fait pour l'AUF d'avoir investi, dans tous les sens du terme, dans les masters, fait qu'on cible forcément des effectifs restreints.

Si l'AUF changeait son fusil d'épaule, et s'intéressait à soutenir des diplômes de premier cycle, là, on serait naturellement dans des approches beaucoup plus transmissives et le problème ne se poserait pas dans les termes soulevés par Christian Depover.

Maintenant je voudrais, puisqu'on nous invite à la perspective, soulever trois questions.

1. La première est qu'il faudrait réinterroger le rapport entre les Campus numériques francophones^{md} (CNF) et les étudiants qui sont inscrits dans les diplômes soutenus par l'AUF. Je pense que dans les premières années du dispositif FOAD de l'AUF, la quasi-totalité, voire la totalité des apprenants, travaillaient au sein des CNF. Aujourd'hui, la plupart s'en passent. Ils possèdent leurs propres ordinateurs ou y accèdent à leur travail.

Du coup, le CNF pourrait s'interroger sur de nouvelles dimensions techno-pédagogiques. Par exemple, dans l'accompagnement méthodologique pour le suivi des diplômes, ou encore dans une facilitation touchant aux questions d'accès à la documentation spécifique autour des diplômes. Ainsi, tous les mémoires d'étudiants qui ont été rattachés à un CNF dans un pays donné devraient être accessibles aux étudiants qui s'inscrivent. Cette qualité de service, cette déontologie de suivi qui caractérise l'AUF, cette relation scientifique aux diplômes dont elle facilite l'accès peut être densifiée. D'autant que l'AUF n'est plus seule à proposer un certain nombre d'éléments liés à la FOAD ; et demain, elle sera encore de moins en moins seule.

Enfin, les CNF pourraient davantage intervenir dans l'hybridation des diplômes. Cette hybridation veut dire une présence en temps synchrone avec les enseignants. Mais synchronie ne signifie pas nécessairement le déplacement d'un professeur qui ferait la tournée des campus numériques. Les systèmes de visioconférence multipoints ou de classes virtuelles pourraient jouer ce rôle.

2. La deuxième idée qui me vient à l'esprit est une interrogation sur la relation individuelle aux étudiants. Alors certes, il faudrait avoir une connaissance plus fine de « que sont-ils devenus ? » et de comment ils ont valorisé leurs formations, néanmoins il serait peut-être intéressant

que l'AUF contractualise, non pas seulement avec des individus, mais avec des universités, des ONG, des entreprises pour que, dans un certain nombre de formations, ces dernières choisissent l'impétrant inscrit au diplôme. Ce serait je pense une garantie du devenir et de la réutilisation socioprofessionnelle du diplôme et d'autre part cela permettrait un réseautage entre les universités. Cette approche serait une forme d'innovation institutionnelle qui déplacerait la question entre formation artisanale et formation industrielle.

3. Enfin, je voudrais dire une troisième chose qui me tient particulièrement à cœur. La suppression du réseau de recherches en TICE par l'AUF fin 2011 ne plaide pas pour un modèle AUF. Pourquoi ? Parce que dans une approche universitaire, on sait que la relation entre enseignement et recherche est toujours indispensable. Elle l'est aussi sur toutes les questions de TICE et de FOAD. La dimension recherche a été tragiquement mise à mal avec la suppression du réseau de chercheurs Res@TICE.

Réponse de Georges-Louis Baron

Tout change, mais tout change parfois lentement. L'ordinateur n'est plus une denrée rare mais l'accès à l'Internet haut débit reste un luxe dans les pays du Sud. Un enjeu fort, comme disait Patrice Grevet, est celui de la répartition, en formation ouverte et à distance, entre travail vivant et ressources informationnelles objectivées, ce qui pose question relativement aux types de ressources utilisées. Il existe des modèles très sophistiqués de programmation didactique, très automatisés. Mais quel développement peuvent-ils atteindre ? Comment réutiliser et modifier les ressources dans des contextes différents ? Quelle peut être leur durabilité ?

Je pense que le travail de Christian Depover et François Orivel est tout à fait original, tout à fait éclairant et que nous allons rester pendant un bon moment encore dans le cadre du développement de modalités très largement artisanales qui peuvent facilement s'adapter au terrain et laissent une large part au tutorat. C'est vrai dans les pays du Sud et aussi dans les pays du Nord avec de multiples formes d'hybridation entre la présence et la distance. De ce point de vue-là, deux questions me semblent centrales : celle de la diffusion des ressources à disposition des apprenants (il y a nécessité d'infrastructures stables et facilement accessibles) et celle du partage des responsabilités entre enseignants et tuteurs. Là encore, ce que nous disent Depover et Orivel est pertinent. L'enseignant, défini par sa responsabilité sur les contenus et sa liberté dans le choix des méthodes, est de plus en plus assisté par des tuteurs et même probablement par des méta-tuteurs. Ainsi, le modèle de l'AUF, qui a une responsabilité structurante dans le domaine francophone, a du potentiel.

Un troisième point, sur lequel je suis en plein accord avec Jacques Wallet, est celui du rôle critique de la recherche. La pérennité d'un modèle dépend finalement du fait qu'une recherche se déroule pour l'observer, l'analyser et suggérer des évolutions.

Réponse de Didier Oillo

Les choix de l'AUF sont pour certains empiriques, ils ne sont pas le fruit d'un travail approfondi de recherche mais davantage basés sur des déductions faites à l'issue d'expérimentations. C'est cette méthode que l'AUF a retenue pour définir ses choix. Je dirais qu'aujourd'hui le modèle de l'AUF reste artisanal mais le terme n'est pas péjoratif. Il s'oppose à des modèles industriels qui n'ont pas encore de réalités sur le territoire africain. Dans la niche francophone, et le cœur de la Francophonie est en Afrique, la formation ouverte et à distance a un grand impact pour plusieurs raisons : l'insuffisance de formations de qualité, l'absence de diversifications, les problèmes de grèves récurrentes, l'accroissement de la démographie universitaire, etc.

La formation à distance reste une réponse adaptée à la fois aux besoins des jeunes professionnels mais également à ceux des étudiants en fin de cycle. Cette approche, il n'y a pour l'instant pas de raisons que l'AUF en change. En revanche, elle doit effectivement être très vigilante sur les grandes tendances mondiales qui émergent. Pas parce qu'elle pourrait douter de l'efficacité de sa niche et de son public, mais parce que si elle n'est pas très vigilante sur ces nouvelles approches, elle sait que son territoire risque d'être envahi par ces grands mécanismes nouveaux qui reposent encore, à mon avis, sur une vision libérale et mécaniste de la formation et non sur une volonté de massifier la formation à distance. L'AUF peut conserver son approche « artisanale » pendant un certain temps, mais pour bâtir sa stratégie elle a besoin d'actualiser sa vision à partir d'éléments que nous aborderons un peu plus tard.

Question de Pierre-Jean Loiret

Nous avons parlé de niche et d'artisanal, et le sens en a été précisé. Mais si l'industrialisation veut dire massification, cela peut signifier que le modèle AUF ne répond pas aux besoins de l'Université africaine. Ce modèle permet de hautement spécialiser des apprenants, d'internationaliser certains diplômes, cela donne de la visibilité, permet de développer des activités de recherche mais ne répond pas à l'insuffisance d'encadrement pédagogique pour les masses d'étudiants dans les établissements. N'existe-t-il pas un décalage entre les besoins des universités et ce modèle ?

Réponse de Georges-Louis Baron

On oppose traditionnellement artisanal (petite série, travail humain) et industriel (production de masse, machines etc.). Mais il n'est pas certain que cette opposition épuise la question. Il est tout à fait possible qu'à l'avenir, puisqu'on raisonne en termes de prospective, on se situe plutôt dans un postindustriel qui serait aussi caractérisé par des séries limitées, du sur-mesure, une forte valeur ajoutée des acteurs humains, avec une redéfinition cependant de l'organisation du travail d'enseignement. Finalement, je pense que l'enjeu c'est effectivement de créer des alternatives, quelque chose de différent.

Réponse de Jacques Wallet

L'AUF pourrait mieux y répondre si justement la proposition d'impétrants aux diplômes était parrainée par des établissements ou des organisations qui, de façon directe ou indirecte, pourraient ensuite utiliser les savoirs, les savoir-faire, le potentiel d'innovation pédagogique obtenus au cours du diplôme. À condition aussi que ces institutions tiennent compte dans les carrières de ses personnels des diplômes acquis. C'est un peu dommage de voir qu'ensuite, des anciens étudiants nous disent que « grâce à la formation, je suis parti faire totalement autre chose que ce que je faisais avant ». C'est aussi très louable de favoriser des destinées personnelles, mais il pourrait y avoir un autre aspect, plus institutionnel.

Réponse de Didier Oillo

Effectivement, l'enjeu c'est de faire quelque chose de différent. Il faut bien se souvenir qu'actuellement la cible principale de l'AUF, ce sont les deux années du master, voire la dernière, ainsi la question de la massification ne se pose pas.

Elle ne se pose pas pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'on n'est pas sûr qu'on ne forme pas trop de cadres par rapport aux besoins d'un pays et ses capacités d'absorption des nouveaux diplômés. D'autre part, on considère que c'est dans les dernières années du cursus universitaire que le risque de fuite de l'étudiant vers un pays étranger et le fait qu'il ne revienne pas est le plus grand. La formation à distance permet de sédentariser les talents, de les fixer à un moment donné dans leur *alma mater*.

Je rejoins Jacques Wallet sur une partie de son raisonnement, à savoir qu'il faut intégrer l'institution. La FOAD doit également avoir un rôle de renforcement des capacités humaines des institutions d'apprentissage parce que, malheureusement, les niveaux ne sont pas suffisamment élevés aujourd'hui et les connaissances ne sont pas suffisamment actualisées chez les jeunes

assistants, parfois même les maîtres assistants, pour que l'université du Sud devienne vraiment compétitive.

La stratégie de l'AUF est encore positionnée dans une approche de l'offre. Son offre est liée à son tissu associatif où elle rencontre une demande. L'AUF ne fait pas vraiment d'analyse du besoin. Elle répond à des demandes qui sont émises par des universités qui estiment qu'il y a un diplôme à mettre en œuvre parce qu'elles ont recensé un besoin. Mais ceci n'est pas systématiquement appuyé par des études sérieuses. C'est l'intérêt d'introduire la recherche. Elle permettrait, à partir d'observations de l'existant, d'offrir aux universités un appareil critique sur un des moyens de leur rénovation.

Question de Pierre-Jean Loiret

L'une des caractéristiques du développement de la FOAD dans les pays francophones est que les formations sont délivrées par des établissements classiques, et non par des entités spécialisées type Université virtuelle ou Open university. Les universités traditionnelles proposent à la fois du face-à-face et de la distance. C'est même un choix stratégique de l'AUF, visible dans ses appels d'offres en 2008 et en 2010 pour créer des diplômes à distance. Lors de ces appels, il était précisé que - au cours de la sélection des projets - la priorité serait donnée aux formations déjà existantes en présentiel, qu'on aiderait à être portées à distance. Est-ce que ce modèle institutionnel, est-ce que ce paysage-là est figé pour vous ? Y a-t-il de la place en Francophonie pour une institution spécialisée ? L'internationalisation des diplômes à distance est-elle un danger pour les établissements africains ? La FOAD contribue-t-elle à moderniser les pratiques pédagogiques au sein des universités africaines ?

Réponse de Jacques Wallet

La vraie opposition entre monde francophone et monde anglophone, je ne suis pas sûr que ce soit celle présentée dans la question parce qu'effectivement l'*Open University* ou l'université de Phoenix, pour ne citer qu'elles, sont des universités dites à distance. Mais quand on regarde comme se passent beaucoup de ces formations, en fait ce sont des diplômes où il y a des regroupements, c'est-à-dire avec de l'hybridation, avec du travail présentiel.

Pour moi, l'opposition dominante entre monde francophone et monde anglophone, c'est l'opposition public-privé. En Francophonie, en France et dans la plupart des pays du Sud, mais également pour une part non nulle en Belgique et au Canada, ce sont des établissements d'enseignement public qui sont présents. Alors qu'on peut faire le descriptif inverse au niveau du monde anglophone.

Une caractéristique avec les établissements publics, c'est qu'ils reposent sur des modes de financement, des modes de fonctionnement, des modes de

raisonnement et une intelligence, qui sont ceux liés à l'enseignement frontal ; c'est-à-dire que partout, même s'il y a de brillantes exceptions, il est difficile d'incrémenter des enseignements à distance dans des établissements publics. C'est vrai en France, mais c'est vrai aussi dans la plupart des pays, parce que l'économie des établissements publics est pensée sur des modèles strictement présentiels. Donc, la question est légitime mais la réponse nous entraîne assez loin.

Le second élément, me semble-t-il, c'est de voir qu'au Sud il y a également une opposition très grande entre des universités anciennes qui scolarisent un grand nombre d'étudiants, et des établissements beaucoup plus jeunes qui scolarisent sur des créneaux étroits un petit nombre d'étudiants. Là, il y a une vraie interrogation, c'est-à-dire qu'est-ce qui est porteur d'avenir ? Est-ce que c'est développer l'excellence et l'excellence liée à la recherche dans les grandes universités ? Est-ce que c'est davantage sur l'innovation, davantage présente dans les universités de plus petite taille ? Je n'en sais rien. Ce que je sais, c'est que la formation à distance en tant que telle n'est pas obligatoirement porteuse d'innovation, c'est une certitude. Et ce que je pense savoir, c'est que le réseautage, le réseau entre les universités est une forme de réponse au problème posé aujourd'hui.

Réponse de Georges-Louis Baron

Il y a une demande de plus en plus forte des étudiants pour des modalités d'apprentissage totalement ou partiellement à distance. Dans un contexte concurrentiel, les établissements d'enseignement supérieur ont compris qu'il leur faut diversifier leur offre de formation : ces nouvelles modalités sont perçues comme un signal de modernité, susceptible d'attirer de nouveaux publics et de les fidéliser. Elles se développent donc, panachant interactions synchrones et asynchrones, en fonction des contraintes locales. Il y a en effet des tensions relativement à l'offre existant en présence. C'est un des problèmes qui ont été bien repérés : le risque de concurrence, voire de cannibalisation au sein de la même institution, des modalités en présence par les modalités à distance. Cela a un impact évident sur l'organisation des services des enseignants-chercheurs.

Je vois un autre risque : celui de la mise en place de franchises gérées par des opérateurs internationaux tendant à exporter un modèle qui n'est pas celui du service à un public aidant les gens à se construire des compétences pour ensuite être actif dans leur pays, mais celui d'un marché de la formation, où cette dernière représente un investissement individuel sur l'avenir.

Enfin, un troisième risque est celui d'une sorte de découplage entre *curricula* et certification. Il se développe, en particulier en Europe, un marché de la certification largement privée et qui n'est pas directement liée à la diplomation.

J'ai l'intuition qu'il y a là des points qui méritent qu'on regarde de plus près ce qui se trame.

Est-ce qu'il y a place pour une institution francophone spécialisée en FOAD ? Peut-être, mais je ne sais pas si c'est indispensable. Ce qui compte c'est quelque chose qui fasse système et qui représente un modèle lisible et qui offre à ceux qui utilisent ce modèle un certain nombre d'avantages, qu'ils y trouvent leur compte.

Réponse de Didier Oillo

Il existe dans les pays membres de la francophonie, 77 aujourd'hui, des universités virtuelles qui n'ont pas vocation à sortir de leurs frontières, mais plutôt à servir un public qui n'aurait pas un accès facile aux études supérieures. Si l'on recense de nombreuses tentatives de création d'universités appelées parfois virtuelles, parfois numériques, nous constatons qu'il n'existe pas de méta-université virtuelle dans la mesure où la francophonie n'a pas mis en place un méta-système qui pourrait regrouper l'ensemble de ces universités virtuelles ou numériques. Cette structure aurait la capacité d'agir sur l'ensemble de la francophonie tout en préservant chaque identité nationale.

Le choix de l'AUF, ne fut pas de créer une grande structure avec ses départements, ses composantes qui viendrait irriguer toute la francophonie, qui aurait ses propres étudiants, son personnel et aurait la volonté de créer un service public de l'enseignement supérieur à distance. Tout en étant généreuse, cette idée comporte le risque de créer une concurrence avec les universités membres. L'AUF considère qu'en tant qu'association, son rôle est de rassembler les universités à travers des réseaux, qu'ils soient thématiques, géographiques ou de proximité, pas de les concurrencer.

Concernant la certification, je suis d'accord avec l'interrogation de Georges-Louis Baron. Aujourd'hui, la certification est un circuit court dans la reconnaissance des acquis. C'est un système qui pourrait s'avérer assez dangereux, un circuit très court satisfait beaucoup l'économie, car à tout moment on peut requalifier des individus en les certifiant mais on ne les forme pas.

On peut considérer que le certificat n'est pas obligatoirement le fait des grandes instances de certifications nationales existantes mais il peut découler de référentiels spécifiques. La question qui se pose est comment intervenir pour préserver le diplôme national tout en faisant en sorte que l'université ne soit pas trop concurrencée par les officines qui certifient sans référentiels et sans traçabilité ? La certification est un marché très porteur qui attire de nombreuses ambitions.

Ce qui me semble important à l'AUF c'est d'aider les universités à se rassembler et à créer des certifications communes basées sur des cursus très courts. Grâce au système LMD, peut-être peut-on créer des certificats qui seraient sanctionnés par des crédits. Il ne s'agirait pas des diplômes complets, mais le sérieux de la diplômation serait conservé.

Enfin, la FOAD contribue-t-elle à moderniser les universités ? Je répondrais oui pour trois raisons. Premièrement parce qu'elle permet à un petit groupe d'enseignants volontaires d'appréhender ce que pourrait être l'innovation dans la pédagogie universitaire. Deuxièmement, elle permet à ces mêmes volontaires, d'avoir une visibilité internationale via l'Internet. Et troisièmement, la structuration des cursus diplômant à distance sur le modèle LMD a permis aux établissements d'une part, et aux individus d'autre part, de maîtriser une autre organisation à la fois des *curricula* et des relations entre enseignants et étudiants.

Question de Pierre-Jean Loiret

Connectivisme et massive open online course (MOOC), ces nouvelles formes d'enseignement font, pour l'instant surtout dans le monde anglo-saxon, beaucoup parler d'elles. Sans opposer ces modalités à d'autres, pensez-vous qu'il s'agit d'un effet de mode ou d'un phénomène de fond ? Pourquoi de prestigieuses universités américaines (voir par exemple le consortium Coursera) s'y investissent-elles ? Les universités francophones doivent-elles le faire et l'AUF avec elles ? Dans les FOAD actuellement soutenues par l'AUF aucune n'est construite autour de l'usage ou de l'intégration des réseaux sociaux. Autre phénomène ou outil où il est possible de s'interroger sur les effets de mode ou de fond : le mobile learning, nouvelle modalité d'accès et/ou d'usages. Le modèle pédagogique traditionnel, voir historique, proposé par l'AUF, celui globalement du (socio) constructivisme et des plateformes, doit-il être revu ? Enrichi par les nouvelles possibilités citées ci-dessus ?

Réponse de Georges-Louis Baron

Les MOOC signalent indubitablement la formation d'une nouvelle vague, la naissance d'un cycle de ce que Larry Cuban appelle la romance inconstante avec les technologies. Nous en sommes à la première phase, celle du « battage médiatique » autour d'une nouveauté technologique³⁷. Un point intrigant, d'ailleurs, est que *mook* désigne en argot américain une sorte d'idiot : on peine à voir le rapport. Il faudrait bien trouver une appellation passant mieux en français. Un élément important est à prendre en compte : cette idée de MOOC

³⁷ Baron, G.-L. (2013). Le progrès est en marche. Mais vers où ? Un autre regard sur les MOOC. Carnets 2 Descartes : [<http://carnets.parisdescartes.fr/blog/view/131911/le-progres-est-en-marche-mais-vers-ou-un-autre-regard-sur-les-mooc>].

suppose quand même une connectivité à haut débit, ce qui est loin d'être actuellement partout le cas en Afrique.

Il y a, paraît-il, des centaines de milliers de gens qui suivent ce type de formation, mais il y en aurait moins de 10 %, peut-être, qui iraient jusqu'au bout. Cela semble peu, mais il faudrait voir de plus près quelle est la proportion des personnes qui persistent un tant soi peu dans la formation (et qui ne se contentent pas de s'inscrire pour voir).

Ces nouvelles formes ont certainement de l'avenir, mais lequel ? Il faudrait distinguer, comme l'a déjà fait John Daniel entre une forme connectiviste, ce qu'il appelle les cMOOC, et des formes industrielles ou commerciales, qu'il appelle des xMOOC. Les deux ne fonctionnent pas de la même façon³⁸.

Pour l'instant, on a un phénomène qui est survenu parce qu'il est à la mode. Cela passera, mais il en restera bien quelque chose : peut-être l'invention de nouvelles modalités collaboratives de formation accordant un rôle très important aux apprenants eux-mêmes et déléguant à certains d'entre eux des responsabilités à l'égard du processus d'apprentissage du groupe.

Une des problématiques à travailler me semble être celle de la place et la responsabilité des enseignants, en particulier à l'égard des contenus et des méthodes. Jusqu'ici, les MOOC sont surtout fondés sur des cours filmés, ce qui est quand même une forme assez traditionnelle, qu'on connaît depuis longtemps. N'y aurait-il pas d'autres formes intéressantes ?

Un autre enjeu clé est celui de la certification des formations, il y a là un point clé. Va-t-on vers des formes de certificats plus ou moins virtuels, plus ou moins intégrés dans l'offre de certification d'organismes certificateurs, pouvant être combinés de manière souple ? Cela vaut la peine d'aller voir ce qui se passe et d'expérimenter. Je ne pense pas que cela remette en cause le modèle AUF.

Réponse de Jacques Wallet

La question posée est très compliquée. Il y a dix ans un certain nombre de personnes prédisait la fin rapide des universités traditionnelles. C'était le cas du philosophe Michel Serres. Ce discours est aussi présent avec les MOOC, affirmant que les universités dites traditionnelles sont condamnées. Il y a un premier niveau de réponse à cet argument ou cet argumentaire, c'est ce que vient de dire Georges-Louis Baron.

Premier élément, s'il n'y a pas d'accompagnement pédagogique autour, on est davantage dans des processus d'autoformation ou de captation de ressources, de butinage que dans de véritables processus de formation.

³⁸ Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs : Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility (p. 26). Séoul : Korea National Open University. Retrieved from [<http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Making-Sense-of-MOOCs.pdf>].

Deuxième élément, c'est le pouvoir de diplômation. Les gens viennent chercher des diplômes ou des certifications. Et donc, l'épicentre de cette question, c'est bien de savoir qui diplôme et qui certifie. Et là il y a de réels problèmes.

On voit qu'avec Internet, et en particulier dans les pays du Sud, apparaissent beaucoup de phénomènes assez inquiétants en termes de diplômation ou de certification. Le marché du travail doit s'adapter face à ces nouvelles contraintes. Mais, la défense des diplômes académiques, la création surtout de diplômes académiques qui répondraient au marché du travail auquel je viens de faire allusion, ça, c'est un vrai défi. Ce n'est pas la partie innovation technologique de l'AUF qui est en jeu. C'est toute la réflexion systémique sur les universités francophones que l'on peut interroger.

Cette affaire des MOOC ne me bouleverse pas beaucoup je dois dire. Pour moi les MOOC sont les vitrines d'un commerce, avec de grandes enseignes prestigieuses qui font leur promotion. C'est comme dans les grands magasins parisiens, ces vitrines sont immenses, merveilleuses, beaucoup de gens vont les admirer surtout en période de Noël. Cela ne veut pas dire qu'ils achètent après.

En revanche, vous ne faites pas allusion dans la question initiale à d'autres éléments intéressants pour leur rapport avec l'innovation pédagogique. Certains y croient, d'autres pas du tout. D'autres ont encore un peu de mal à se faire une opinion. C'est par exemple tous les mouvements autour de la *flip education* ou « classe inversée ». Certains dans notre communauté scientifique disent que c'est un modèle qui fonctionne dans des pays du Nord de l'Europe, d'autres collègues me disaient qu'ils n'y croient pas du tout, qu'on est là encore dans un phénomène de mode et que la relation d'apprentissage n'est pas totalement bouleversée au-delà des discours.

Alors, le deuxième niveau de ma réponse c'est un hommage sincère à l'AUF pour toutes les actions qui ont été menées par l'AUF autour des ressources libres, autour aussi des problèmes de normalisation. Aujourd'hui, ces questions restent totalement d'actualité. Et sur la question de la méga université francophone, moi ce qui m'intéresserait davantage dans un certain nombre de domaines c'est une lisibilité de la ressource pédagogique accessible afin de ne pas court-circuiter nos collègues dans les universités du Sud qui ont des problèmes de documentation, qui ont des problèmes de formation parfois, d'information ; et du coup ces contenus en ligne mieux organisés, mieux repérés, on est bien au-delà des MOOC, rendraient à mon avis des services importants dans l'avenir.

Dernier élément, la question portait aussi sur d'autres domaines qui sont les réseaux sociaux, le *mobile learning*, donc d'autres supports de transmission de l'information ou des connaissances. Je crois beaucoup aux capacités de ce que l'on appelle en France les plateformes, à récupérer un certain nombre de réseaux sociaux. Les étudiants sont très contents que les enseignants les utilisent, mais en même temps s'ils ont envie d'être tranquilles entre eux, ils se

créent un autre *Facebook* en marge de l'institution ou en marge de l'enseignement.

Souvent, quand j'entends *mobile learning* j'ai tendance à entendre un slogan. Mais je me trompe peut-être.

Je crois qu'il faut distinguer un certain nombre de points de vue qui s'expriment, qui sont souvent des points de vue technolâtres : la dernière innovation va bouleverser l'enseignement et l'apprentissage de la maternelle à l'université. Actuellement, il y a pas mal de chercheurs technophiles ou responsables de dispositifs qui ont observé des récupérations institutionnelles des réseaux socioprofessionnels dans des dispositifs de formation à distance et pratiquement les conclusions vont dans le même sens. C'est-à-dire qu'il y a une part d'intégration très intéressante pour densifier la communication, communiquer avec les étudiants ou aider les étudiants à communiquer entre eux mais après il ne faut pas se faire d'illusions. De la même façon qu'il y a une vie en dehors de l'amphi, il y a une vie sur les réseaux sociaux entre étudiants qui exclue l'institution après qu'on soit allé sur la plateforme d'enseignement à distance.

Je citerai Georges-Louis Baron qui, sur le lien entre l'innovation et la technologie dans le système éducatif, a relié dans un de ces écrits trois pôles. Le premier est celui de l'impermanence des décisions politiques. Le second pôle porte sur la volatilité des solutions technologiques, dans le hard ou dans le soft. Le troisième pôle qu'avait décrit Baron, c'est à l'inverse la permanence des idées pédagogiques, surtout ce qu'on appelle la nouvelle pédagogie ou l'innovation pédagogique.

À partir de là, je crois que Baron réécrirait cette approche aujourd'hui et rajouterait un quatrième pôle qui est celui des pratiques sociales de l'apprenant, c'est-à-dire, le fait que les *digital natives* sont partout, ont des habitudes de communication, ont des habitudes de lecture, ont des habitudes d'interformation, ont des habitudes de « ruses en ligne » avec les institutions quelles qu'elles soient. C'est le quatrième élément désormais à prendre en compte.

Cependant, aucun n'est moteur par rapport aux trois autres. Pour dire les choses autrement, par exemple, à chaque fois que l'on compte sur une technologie en elle-même pour provoquer l'innovation pédagogique, cela ne marche pas. C'est-à-dire qu'il faut une technologie et autre chose. Alors, à votre question *mobile learning*, je dirais : *mobile learning* et quoi ?

Réponse de Didier Oillo

Tous les réseaux humains ont toujours été des réseaux sociaux. Simplement, ils étaient à taille humaine et étaient limités dans leur croissance. La nouveauté avec le numérique, c'est la croissance exponentielle du groupe. Les

capacités que possède un individu à se socialiser sont désormais très grandes, presque illimitées. De plus, les communautés ne sont pas fermées, ceux qui ont les mêmes intérêts au même moment constituent leur communauté. La durée de vie de celle-ci sera liée à l'intérêt que chacun y portera. Dans un réseau social, quand les choses sont bien gérées, il y a une sorte de sérendipité. Des événements, des objets qui n'avaient pas été prévus apparaissent et cela vient accroître les capacités de raisonnement et l'accès à de nouvelles connaissances.

Je prends très au sérieux cette affaire des Moocs pour plusieurs raisons. D'abord, il y a le phénomène de marketing déjà décrit en faisant une analogie aux grands magasins. Je vois effectivement cela comme une vitrine d'un très grand magasin, un méga magasin qui est celui qu'on trouve sur Internet, avec deux millions de paires de chaussures, qu'aucun magasin classique ne pourrait proposer et vendre.

En gardant l'analogie, je considère que les grandes enseignes comme Stanford, Harvard, le MIT, tout en haut dans les classements de Shanghai, ce n'est pas un hasard, ont la capacité de ne pas s'intéresser aux endroits où la connectivité est faible. En ratissant large, elle attire à elles des masses importantes d'apprenants. Même s'il n'y a que 5 % de réussite, ce sont des milliers d'apprenants qui seront certifiés. C'est aussi un moyen de récupérer des données et de les analyser. Il existe autant de modèles de Moocs qu'il existe de Moocs. Cependant, les institutions francophones auraient intérêt à appliquer les modèles connectivistes portés par George Siemens, même si parfois on risque de flirter avec le behaviorisme. Il est un fait qu'on vit dans une société connectée, une société en réseau, et quoi qu'il arrive il va falloir en tenir compte. C'est aussi là où l'AUF doit investir dans la recherche. Je pense que l'AUF doit s'intéresser de très près aux Moocs et créer des groupes de travail sur ce sujet. Il ne s'agit pas de remplacer le dispositif de formations ouvertes et à distance.

Il faut maintenant se préparer à une offensive importante des grandes universités nord-américaines, avec une volonté évidente de monopole sur les connaissances. L'AUF aurait intérêt à susciter la production de ressources éducatives libre et à faire en sorte, comme le disait précédemment Jacques Wallet, que ces ressources soient visibles et facilement accessibles.

Ces ressources pourront servir, une fois disponibles, à l'organisation de Moocs. Il faudra d'ailleurs trouver un vocable francophone qui reflétera l'idée des cours de masse ouverts en ligne.

Question de Pierre-Jean Loiret

Pour conclure, parlons des enseignants. Ils ont de quoi être un peu perdus vous ne croyez pas ? Certains croient vivre une révolution, d'autres peinent à se retrouver dans toute cette jungle d'outils, de théories.

Réponse de Georges-Louis Baron

Révolution, c'est fort comme mot. Mais la question de la stabilité des organisations actuelles, non seulement dans l'enseignement supérieur, mais également au niveau scolaire, me semble effectivement posée.

Un certain nombre d'auteurs américains disent qu'on va vers une disruption du système scolaire, c'est-à-dire vraiment un grand changement³⁹. Une des questions qui est posée est celle de savoir si l'on va voir se réaliser le programme d'Ivan Illitch il y a une quarantaine d'années : des sociétés sans école. Quand on relit Illitch, on voit qu'il a pensé à un système de réseaux qui ressemblent tout à fait à ce que permet l'Internet.

Où tout cela va-t-il nous mener ? Comment va s'organiser le milieu entre, d'une part, une utopie qui est libertaire et, d'autre part, une réalité qui est libérale ? Mon estimation est qu'il est peu probable qu'il y ait une révolution à court terme. Là, je reprends effectivement des idées de Pierre Mœglin nous sommes en éducation tout à fait dans un mouvement « continuiste ».

En tout cas, les enseignants jouent bien un rôle central dans la diffusion de l'innovation. On sait qu'en matière d'usage des technologies ne s'intègre dans les institutions scolaires et universitaires que ce qui a fait l'objet d'essais et d'innovation pédagogiques au moins dix ans auparavant. Probablement un des points les plus importants est de maintenir la perméabilité entre d'une part la recherche et, d'autre part, l'enseignement et l'innovation pédagogique. Comment l'enseignant, qui est confronté à des systèmes techniques dont il se méfie et qu'il ne maîtrise pas toujours, peut-il tirer parti de ses compétences, de son intelligence, de son expérience pour aller plus loin ?

On est dans quelque chose de central parce que seul va se banaliser ce qui pourra être intégré, accepté par les enseignants. Il y a un enjeu fort, pour l'AUF, à contribuer à développer l'innovation pédagogique et la recherche. Je crois que la principale question c'est cela : comment susciter et accompagner la mise en œuvre d'innovations par des enseignants ?

Réponse de Jacques Wallet

Je remarquerai la chose suivante. Il y a quelques années on parlait beaucoup de fractures numériques. Elle existe, mais on voit que c'est beaucoup plus compliqué que ce que certains racontaient. En revanche, il y a une fracture éducative qui est quelque chose d'extrêmement préoccupant.

Par exemple, au niveau quantitatif et qualitatif pour l'école primaire. Les objectifs du millénaire de la scolarisation de tous les enfants ne sont pas atteints. La qualification professionnelle de beaucoup d'enseignants du

³⁹ Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting Class. How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw Hill.

primaire, voire du secondaire, est incertaine dans trop de pays. Cette fracture éducative existe entre les enseignants du primaire dans les pays du Sud et ceux des pays du Nord. Le niveau de qualification est tout à fait différent, les modes d'enseignement sont très différents.

Cette question de la fracture éducative au niveau de l'enseignement supérieur est également posée, mais dans des termes très différents. C'est-à-dire que ce ne sont pas des mondes qui s'ignorent. Nos collègues des universités du Sud sont pour la plupart en veille professionnelle ou en relation avec d'autres enseignants du supérieur à l'échelle monde. Il y a une aspiration très forte à cette « échelle monde » non seulement en termes de statut, mais en termes de modes d'enseignement ou de recherches pour les jeunes enseignants des universités du Sud.

L'AUF travaille avec un grand nombre d'établissements qui sont dans des contextes extrêmement différents mais qui partagent des critères scientifiques ou des conditions de diplomation. À la suite d'un parcours en thèse et d'une série de qualification, c'est souvent plus difficile de devenir professeur d'une université du Sud, que pour un professeur d'une université du Nord. On pourra toujours trouver des phénomènes de résistance, de passéisme, des exceptions qui confirment la règle, de gouvernance incertaine – et l'on peut le trouver dans tous les pays, mais la question des enseignants, de la formation des enseignants, de l'information des enseignants, de leur rapport à l'innovation pédagogique, à mon avis, est une question extrêmement lourde et qui est encore insuffisamment posée. Pour ce qui me concerne, je suis optimiste pour les raisons que je donnais à l'instant, c'est-à-dire que, on est au niveau de l'échelle monde en tout cas au niveau de l'échelle du monde francophone. Cela aide.

Réponse de Didier Oillo

Il y a des disciplines dans lesquelles l'innovation est fondamentale, celles par exemple où 50 % des connaissances ont moins de cinq ans. L'enseignant est en perpétuel recyclage et s'il n'a pas un pied dans la recherche, un pied dans la veille et un pied dans l'innovation, il se disqualifie très vite. En fait, il tourne en rond.

Il y a des disciplines qui sont plus lentes à évoluer et de ce fait ce sont peut-être les méthodologies qui sont en train de bouger. Le système LMD est certainement une contrainte pour les systèmes administratifs des universités, mais il induit une nouvelle manière de voir sa relation à l'étudiant. Il y a un risque là également de tension, de friction, entre l'enseignant qui n'a pas pu accompagner les dispositifs qui sont en mutation et l'innovateur. Cela dépend certainement des universités et des disciplines, mais les étudiants ont bien compris quel était leur niveau d'autonomie.

Ce que je perçois c'est que l'enseignement a beaucoup perdu de sa stabilité. Tout bouge sans qu'on puisse vraiment s'adapter au mouvement. Je pense que ça va être ça le métier d'enseignant à l'avenir. De plus, de nouveaux rôles sont dévolus aux enseignants, ils deviennent des concepteurs, des tuteurs, des médiateurs. Ce sera la capacité à s'adapter à des situations nouvelles qui fera la différence. Par ailleurs, les grandes firmes technologiques pour lesquelles l'éducation était encore un secteur en friche il y a peu sont aujourd'hui des forces de proposition importantes. Le secteur n'ayant pas été suffisamment exploré par l'institution, il y a un risque que ce soit la technologie qui tire la machine éducative. L'éducation subit déjà de fortes contraintes de l'extérieur. Les grandes firmes dont nous parlions deviendront des acteurs incontournables des systèmes éducatifs. Elles vendront des contenus, des certifications. À mon avis, l'enseignant risque d'être dans un champ de contraintes terrible avec en face de lui des étudiants qui sont des natifs numériques, avec une grande capacité de jongler, de tricher, de s'amuser dans ce labyrinthe de technologies, beaucoup plus facilement que leurs enseignants qui seront – je l'espère – toujours attachés à la connaissance. Ce sera à prendre en compte dans la formation des enseignants.

Un détour par le futur

Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie

Cet ouvrage fait le bilan des réalisations de l'Agence universitaire de la Francophonie dans le domaine de la formation ouverte et à distance et trace de nouvelles perspectives. Au fil des chapitres, en nous retournant sur les vingt dernières années, nous pouvons être fiers du chemin parcouru mais aussi enthousiastes des nouvelles voies qui s'ouvrent à nous. Ce livre donne la parole aux acteurs du développement de la FOAD : les personnels de l'Agence, les enseignants et experts qui ont accompagné et porté nos actions, les chercheurs qui ont analysé nos réalisations et notre stratégie.

Quelles que soient les solutions technologiques, les modalités pédagogiques, les théories de l'éducation, ce qui me paraît le mieux caractériser l'action de l'Agence en matière de formation ouverte et à distance et de réflexion sur les usages des technologies en éducation, c'est la constance. L'ouvrage décrit comment l'AUF a placé l'innovation par le numérique au cœur de sa stratégie. C'est notre sagesse collective : l'inscription de nos actions dans la durée, l'effort continu et sans cesse renouvelé pour innover, au service de nos établissements membres.

Bernard Cerquiglini

Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie

ISBN : 9782813001184



9 782813 001184

