

## **Université Victor Segalen Bordeaux 2**

Année 2011

Thèse n°2011BOR21812

### **THÈSE**

Pour le

### **DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX 2**

**Mention : sciences de l'éducation**

**Présentée et soutenue publiquement**

*Le 23 Juin 2011*

*Par Ndiogou Ndiaye*

*Né(e) le 03/03/1960 à Taïba Ndiaye (Sénégal)*

**Les Technologies de l'Information et de la Communication et  
l'Enseignement à Distance dans un environnement de  
massification des effectifs d'étudiants :  
le cas de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)**

#### **Membres du Jury**

**Franç MORANDI**, Professeur des Universités, Université de Bordeaux 4 (Président du jury).  
**Claude LISHOU**, Professeur des Universités, Ecole Polytechnique - UCAD de Dakar (Rapporteur).  
**Didier PAQUELIN**, Professeur des Universités, Université de Bordeaux 3 (Rapporteur).  
**Alain BAUDRIT**, Professeur des Universités, Université de Bordeaux 2 (Directeur de thèse).

## Dédicaces

*A mes parents disparus.*

*A mon épouse, Mami, pour plusieurs raisons.  
Aux petites brésiliennes Fatou.et Fatima.*

## Remerciements

Ce travail n'aurait pu être réalisé sans le soutien du Professeur Alain Baudrit, qui a bien voulu accepter d'assurer la direction de cette thèse. Ses conseils et encouragements nous auront été d'un très grand soutien pour l'aboutissement de ce projet, malgré la distance qui nous séparait. Je suis reconnaissant de son attention constante durant ces trois dernières années.

Nous adressons nos remerciements au Professeur Claude Lishou, pour tout son soutien. Ses conseils et encouragements nous auront été d'un très grand soutien pour l'aboutissement de ce projet.

Nous remercions tous les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail. Nous leur manifestons toute notre gratitude.

Un remerciement particulier à ma famille Toubab de Toulouse, Idris, Nelly et Eric pour tout leur soutien. Mention spéciale à Idris qui a souvent prêté sa chambre.

Un grand merci pour mes amis de Bordeaux, Djib et Alla.

Nous tenons à remercier tous nos collègues de l'ENSETP, au Directeur Ibrahima Wade, au professeur Mor Talla Diallo et Alioune Diagne.

Un grand merci à mes jeunes frères, Malick, Cheikh, Mamour, Ousseynou, Papa Matar, Tapha, Ndiassé, et Aziz pour tout leur soutien.

Un hommage à nos parents, beaux parents et à tous nos frères et sœurs de Taïba, Thiès, Tivaouane, Dakar, et Rio de Janeiro.

Nous remercions toutes les personnes qui ont accepté de nous recevoir et de nous accorder des entretiens pour la réalisation de ce travail.

A tous ceux et celles, qui d'une façon ou d'une autre, m'ont apporté une aide hautement appréciée, dans l'élaboration et la finalisation de ce document, qu'ils trouvent ici, même dans l'anonymat, l'expression de ma parfaite reconnaissance.

A tous ceux qui luttent pour l'équité et la justice.

## Résumé

### **Les Technologies de l'Information et de la Communication et l'Enseignement à Distance dans un environnement de massification des effectifs d'étudiants : le cas de l'UCAD**

Les technologies de l'information et de la communication ont fait naître beaucoup d'espoir, en Afrique, dans tous les domaines de la vie économique et sociale, et, surtout dans celui de l'éducation. Pour l'enseignement supérieur, cet espoir est d'autant plus grand que les besoins et défis à relever sont très nombreux. L'université africaine est confrontée à toute une série de problèmes : massification des effectifs d'étudiants surtout au niveau des premiers cycles, insuffisance des locaux pédagogiques et manque d'enseignants qualifiés à un nombre suffisant et des moyens financiers insuffisants, les trois premiers problèmes évoqués ne sont en réalité que la conséquence logique des difficultés budgétaires. L'autre problème majeure, c'est la problématique de la pertinence même des curricula de formation proposée, les jeunes issus des universités africaines n'arrivent pas à trouver un emploi. C'est dans ce contexte que les NTIC apparaissent comme une solution possible pour aider à résoudre ces difficultés. Dans cette lancée, à l'instar des autres pays de la sous région, le Sénégal tente d'utiliser ces technologies pour réformer et améliorer son système d'enseignement supérieur. En effet, avec l'augmentation du nombre de collèges au niveau de l'enseignement secondaire, la massification des effectifs d'étudiants exerce une forte pression sur les autorités universitaires. Avec les importantes réalisations réalisées dans le domaine de l'informatique et de la connectivité internet de l'UCAD, les conditions difficiles d'accès liées à la massification des effectifs surtout au niveau des premiers cycles, sont-elles en voie de trouver une solution ?

**Mots-clefs :** Sénégal, enseignement à distance, massification des effectifs, Technologie de l'information et de la communication, enseignement supérieur, UCAD, Université, Innovation pédagogique.

## **Abstract**

### **Information and Communication Technologies (ICT) and e-learning in an environment of massification of students: the case of UCAD**

Information and communication technologies have borne much hope in Africa in all areas of economic and social life and especially in education. For higher education this hope is all that greater needs and challenges are many. The African University faces a threefold problem: mass numbers of students primarily at the undergraduate level, lack of educational facilities and lack of sufficient qualified teachers in a number. It is in this context ICT appear as a possible solution to overcome resolve these difficulties. On this momentum, with the other countries of the sub region, Senegal tries to use these technologies to reform and improve its higher education system. Indeed, with the increase in the number of colleges at the level of secondary education, the mass of the numbers of students exerts strong pressure on the University authorities. Each year, thousands of young graduates knock at their doors; It was then that ICT and e-learning appear as alternative to solve this equation trimmed of all virtues. With the significant achievements in the field of computing and internet connectivity of UCAD, are difficult access conditions related to the mass of staff especially at the undergraduate level on the way to be solved?

**Keywords:** Senegal, distance learning, e-learning, massification of students, information and communication technologies, higher education, UCAD, educational Innovation

<b>Dédicaces</b> .....	2
<b>Remerciements</b> .....	3
<b>Résumé</b> 4	
<b>Abstract</b> .....	5
Liste des Sigles .....	16
<b>Introduction</b> .....	19
L'enseignement supérieur et son évolution .....	20
Des difficultés persistantes .....	21
Structuration du travail .....	23
<b>Première partie :</b> .....	25
<b>Contexte et Cadre théorique</b> .....	25
<b>Chapitre 1 Evolution des universités</b> .....	26
1.1 Les premières universités, une affaire de grandes villes .....	26
1.2 Les universités de seconde génération .....	27
1.3 Naissance et développement des universités africaines .....	28
1.3.1 Les universités des indépendances .....	29
1.3.2 Les nouvelles universités africaines .....	29
1.4 Massification des effectifs dans les universités : un phénomène global .....	32
Conclusion partielle .....	37
<b>Chapitre 2 Financement des universités, formation et employabilité post universitaire</b> .....	38
2.1 Financement des universités africaines .....	38
2.1.1 Un financement essentiellement public .....	38
2.1.2 Une couverture encore faible de la demande d'accès .....	40
2.1.3 Charges plus sociales que pédagogiques .....	42
2.2 Formation supérieure et employabilité en Afrique .....	44
2.2.1 Adéquation ou adaptation ? .....	47
2.2.2 Pourquoi cette situation ? .....	48
2.2.3 Peut-on maîtriser le flux d'étudiants ? .....	48
2.2.4 Former de nouveaux profils .....	49
2.2.5 Perspectives d'emploi .....	51
Conclusion partielle .....	52
<b>Chapitre 3 L'éducation et la formation dans la société de l'information</b> .....	53

<b>3.1</b>	<b>De la société de l'information à la société du savoir .....</b>	<b>54</b>
3.1.1	Société d'Information ou de Connaissance ? .....	55
3.1.2	Un monde du savoir .....	55
3.1.3	Enjeux de l'éducation et de la Formation dans la révolution numérique.....	56
3.1.4	Des technologies pour enseigner autrement.....	57
3.1.5	Lebrun : une technologie au service de l'école .....	58
<b>3.2</b>	<b>Revue des pratiques de l'enseignement à distance.....</b>	<b>60</b>
3.2.1	Des modèles à travers l'histoire de l'EAD.....	61
3.2.1.1	Première génération : Enseignement par Correspondance .....	62
3.2.1.2	Deuxième génération : Enseignement télévisé et modèle industriel .....	63
3.2.1.3	Troisième génération : Enseignement à distance interactif .....	63
3.2.1.4	Quatrième génération : l'ère des universités numériques.....	64
<b>3.3</b>	<b>Une multitude de termes et des réalités évolutives .....</b>	<b>66</b>
3.3.1	Les approches fondées sur les technologies :.....	67
3.3.2	Les approches pédagogiques centrées sur l'apprenant.....	68
3.3.3	Les définitions socioprofessionnelles et institutionnelles .....	69
3.3.4	Les définitions fondées sur l'ingénierie pédagogique .....	70
3.3.5	Critères des modèles d'EAD .....	71
<b>Conclusion partielle.....</b>		<b>73</b>
<b>4.1</b>	<b>L'université africaine face à la révolution numérique .....</b>	<b>74</b>
4.1.1	Des politiques nationales tardives .....	74
4.1.2	La connectivité : une nécessité pour les universités du Sud .....	76
4.1.3	La coopération internationale en appui à la définition des politiques TIC .....	77
4.1.3.1	L'UVA.....	78
4.1.3.2	L'UNESCO .....	78
4.1.3.3	L'AUF .....	79
<b>4.2</b>	<b>La fracture numérique .....</b>	<b>80</b>
4.2.1	Inégalités d'infrastructures .....	82
4.2.1.1	Une fracture avant tout sociale .....	84
4.2.1.2	Une inégalité d'accès.....	84
4.2.2	Développement inégal de l'ère numérique.....	85
4.2.2.1	L'Afrique, un continent déconnecté ? .....	85
4.2.2.2	Un concept et son évolution .....	90
4.2.2.3	Faire face en Afrique .....	91
4.2.2.4	Surmonter cette fracture .....	91

4.3	Faiblesse des contenus africains .....	93
	Conclusion partielle.....	95
<b>Deuxième partie :</b> .....		96
<b>L'Enseignement supérieur au Sénégal, organisation et évolution</b> .....		96
<b>Chapitre 5 Données de base sur le Sénégal</b> .....		97
5.1	Données physiques.....	97
5.2	Évolution de la population du Sénégal .....	97
5.3	Etat et structure de la population .....	98
5.4	Organisation administrative .....	100
5.5	Données économiques et sociales .....	101
5.6	Conjoncture économique .....	101
5.7	Principaux secteurs d'activité.....	102
<b>Chapitre 6 Système organisationnel supérieur au Sénégal</b> .....		103
6.1	Situation actuelle .....	103
6.1.1	Une vieille tradition d'enseignement supérieur. ....	104
6.1.2	Les Universités .....	106
6.1.3	Organisation des études.....	107
6.2	L'université Cheikh Anta Diop de Dakar .....	107
6.2.1	Les Facultés.....	108
6.2.2	Les Écoles nationales supérieures d'université .....	109
6.2.3	Les Instituts d'université .....	109
6.2.4	Les Instituts De Faculté.....	109
6.3	L'université Gaston Berger De Saint Louis.....	110
6.4	L'université de Thiès .....	111
6.5	L'université de Ziguinchor.....	113
	Structures de formation .....	113
	L'UFR des Sciences et Technologie.....	114
	L'Unité de Formation et de Recherche Lettre et Sciences Humaines .....	114
6.6	Université de Bambey .....	114
6.7	Les limites des nouvelles universités .....	115
6.7.1	des universités sans locaux.....	115
6.7.2	Déficit du personnel enseignant .....	117
6.8	L'université du futur africain .....	117
6.9	Écoles Nationales.....	117



<b>6.10</b>	<b>Écoles régionales .....</b>	<b>118</b>
<b>6.11</b>	<b>L'avènement des écoles supérieures privées .....</b>	<b>118</b>
6.11.1	Le processus de libéralisation.....	118
6.11.2	Une offre tournée vers le secteur tertiaire .....	119
	<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>120</b>
	<b>Chapitre 7 Massification des effectifs à l'UCAD .....</b>	<b>121</b>
<b>7.1</b>	<b>Développement du réseau d'enseignement secondaire et ses conséquences sur l'enseignement supérieur .....</b>	<b>122</b>
7.1.1	Répartition des effectifs des étudiants.....	122
7.1.2	L'évolution du réseau d'établissements secondaires .....	123
7.1.3	Évolution des effectifs dans le cycle secondaire général .....	124
7.1.4	Développement déséquilibré secondaire/supérieur .....	125
<b>7.2</b>	<b>Des universités dépassées par la masse des étudiants.....</b>	<b>125</b>
7.2.1	Augmentation des effectifs du cycle supérieur .....	125
7.2.2	Déficit de planification des autorités.....	128
<b>7.3</b>	<b>Un taux d'échec trop élevé .....</b>	<b>130</b>
<b>7.4</b>	<b>Les nouvelles créations en sursis face à la massification. ....</b>	<b>135</b>
	<b>Conclusion partielle : L'impasse dans les universités.....</b>	<b>138</b>
	<b>Chapitre 8 Evolution des TIC à l'UCAD .....</b>	<b>139</b>
<b>8.1</b>	<b>L'Université et l'introduction d'Internet au Sénégal .....</b>	<b>139</b>
<b>8.2</b>	<b>Historique de l'enseignement à distance au Sénégal .....</b>	<b>140</b>
<b>8.3</b>	<b>Les NTIC pour l'EAD au Sénégal .....</b>	<b>144</b>
8.3.1	La politique des TIC au Sénégal .....	144
8.3.2	L'agence de régulation ARTP .....	145
<b>8.3.3</b>	<b>Les télécommunications.....</b>	<b>147</b>
<b>8.4</b>	<b>Internet .....</b>	<b>148</b>
8.4.1	Le coût d'accès à Internet.....	149
<b>8.5</b>	<b>Impact des télécommunications sur l'économie nationale .....</b>	<b>150</b>
<b>8.6</b>	<b>Une fracture numérique avant tout interne : .....</b>	<b>151</b>
8.6.1	Disparité entre la capitale et les régions.....	151
8.6.2	De fortes disparités sur l'accès à Internet à domicile.....	153
	<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>155</b>
	<b>Chapitre 9 l'EAD et la réforme du LMD à l'UCAD .....</b>	<b>156</b>
<b>9.1</b>	<b>Deux programmes d'EAD : AUF et UVA.....</b>	<b>156</b>
9.1.1	L'Agence Universitaire de la francophonie (AUF).....	157

9.1.1.1	Les campus numériques francophones .....	158
9.1.1.2	L'AUF et la formation des enseignants : les ateliers Transfer .....	158
9.1.1.3	Appui aux projets en cours .....	159
9.1.2	Université virtuelle africaine .....	160
9.1.2.1	Le programme PRECA de l'UVA .....	162
9.1.3	Le programme de l'UVA en question .....	163
<b>9.2</b>	<b>Le centre de calcul : un rôle spécifique .....</b>	<b>163</b>
9.2.1	Le centre Aled du Centre de Calcul .....	164
<b>9.4</b>	<b>Développer la culture du e-learning .....</b>	<b>166</b>
<b>9.5</b>	<b>La réforme LMD, un impact sur l'EAD à l'université ? .....</b>	<b>168</b>
9.5.1	Pourquoi la réforme LMD dans les universités africaines? .....	169
9.5.2	Le LMD, un moyen de généraliser l'EAD ? .....	171
9.5.3	Le LMD et la modernisation de l'université .....	172
9.5.4	Le LMD, une astuce pour relever les droits d'inscription ? .....	173
<b>9.6</b>	<b>Les programmes EAD des établissements de l'UCAD .....</b>	<b>175</b>
9.6.1	EAD pour trouver des solutions à des contraintes .....	175
9.6.2	Le programme FORCIIR à l'EBAD : .....	177
9.6.2.1	Les formations proposées à travers FORCIIR .....	178
9.6.2.2	Le FORCIIR, réussite d'une expérience ? .....	178
9.6.2.3	Bonne pratique à l'EBAD ? .....	179
<b>9.6.4</b>	<b>L'EAD à la FASTEF .....</b>	<b>180</b>
9.6.4.1	La formation pédagogique de tous les corps émergents .....	182
<b>9.6.5</b>	<b>Faculté de médecine, une révolution silencieuse. ....</b>	<b>183</b>
9.6.5.1	Changement des pratiques pédagogiques .....	184
9.6.5.2	Formation à distance et télémedecine .....	185
9.6.5.3	L'exemple du DIU d'échographie obstétrique à Dakar .....	186
9.6.5.4	Le e-learning pour maintenir les médecins sur place .....	186
<b>9.6.6</b>	<b>Le Master GAESER de la FASEG .....</b>	<b>187</b>
9.6.6.1	Objectifs de la formation .....	188
	<b>Conclusion partielle .....</b>	<b>190</b>
<b>Chapitre 10 L'environnement pédagogique et la pratique du tutorat à l'UCAD.</b>		<b>191</b>
<b>10.1</b>	<b>L'environnement pédagogique au Sénégal .....</b>	<b>191</b>
10.1.1	Les premières structures de formation pédagogiques .....	191
10.1.2	La FASTEF, un outil pédagogique de formation continue .....	192

<b>10.2</b>	<b>L'enjeu de l'accompagnement des étudiants.....</b>	<b>193</b>
<b>10.3</b>	<b>Quels tuteurs pour prendre en compte la masse des étudiants ? .....</b>	<b>194</b>
<b>10.4</b>	<b>Les modèles de tutorat des formations en cours .....</b>	<b>198</b>
10.4.1	Le tutorat à la FASTEF, .....	198
Le projet « Open Distance Learning » .....		198
Programme de formation des vacataires .....		199
10.4.2	Le cas de l'EBAD .....	200
10.4.3	Le tutorat à la FASEG .....	203
10.4.4	Le tutorat EN FMPOS .....	203
Conclusion partielle.....		204
<b>Troisième Partie : .....</b>		<b>205</b>
<b>Les TIC et l'EAD, un accompagnement à la réforme .....</b>		<b>205</b>
Problématique et méthodologie.....		206
Problématique.....		207
Les questions de recherche.....		212
<b>Objectif213</b>		
Les problèmes spécifiques sont de plusieurs ordres : .....		213
<b>Approche méthodologique.....</b>		<b>215</b>
Une recherche mixte qualitative et quantitative .....		215
<b>Chapitre 11 Usage des TIC à L'UCAD.....</b>		<b>222</b>
Introduction .....		222
<b>11.1</b>	<b>Compétences, pratiques et autonomie en TIC des enseignants .....</b>	<b>224</b>
11.1.1	Répartition de nos répondants .....	226
11.1.2	Systèmes d'exploitation maîtrisés .....	228
11.1.3	Maîtrise de logiciels courants de bureautique .....	229
11.1.4	Utilisation d'Internet .....	231
11.1.5	Les outils de recherche utilisés.....	233
11.1.6	Outils TIC et Internet disponibles dans l'établissement.....	234
11.1.7	Disponibilité d'une connexion haut débit .....	234
11.1.8	Possession d'un ordinateur .....	235
11.1.9	Disponibilité d'une salle multimédia dans l'établissement.....	237
11.1.10	Formation des enseignants aux TICE .....	238
<b>11.2</b>	<b>Pratique de l'EAD .....</b>	<b>240</b>
11.2.1	Lieu habituel de connexion .....	240

11.2.2	Sources des Ressources pédagogiques utilisées.....	242
11.2.3	Nature des sites accessibles.....	243
11.2.4	Offres de l'établissement.....	244
11.2.5	Disponibilité d'une plateforme d'EAD.....	246
11.2.6	Internet et cours.....	248
<b>11.3</b>	<b>Le coût de l'EAD.....</b>	<b>253</b>
11.3.1	Coût pour un étudiant.....	253
11.3.2	EAD et Revenu des enseignants.....	255
11.3.3	Financement de l'EAD.....	256
<b>11.4</b>	<b>Justification :.....</b>	<b>257</b>
11.4.1	EAD et difficultés de l'UCAD.....	257
11.4.2	EAD et massification des effectifs.....	259
<b>11.5</b>	<b>La gestion de l'EAD en question.....</b>	<b>261</b>
11.5.1	Intégration de l'EAD au système actuel.....	261
11.5.2	Création d'une structure autonome.....	262
11.5.3	EAD accès gratuit ou payant.....	263
11.6	Le tutorat.....	264
11.6.1	Besoin de formation.....	265
11.6.2	Expérience de tutorat.....	267
	<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>268</b>
	<b>Chapitre 12 Les étudiants au cœur de la pratique.....</b>	<b>269</b>
12.1	Le profil des répondants :.....	270
12.2	Compétences TIC des étudiants.....	272
12.1.1	Logiciels de base de traitement de texte.....	272
12.1.2	Endroits privilégiés de recherche documentaires.....	273
12.1.3	Outils internet utilisés.....	275
<b>12.2</b>	<b>Equipement des établissements en outils et instruments TIC.....</b>	<b>276</b>
12.2.1	Equipement des établissements.....	276
12.2.3	Connectivité Internet de l'UCAD.....	278
12.2.4	Equipement individuel : possession d'un ordinateur.....	279
12.2.5	Accès à un ordinateur dans l'établissement.....	281
12.2.6	Salle multimédia.....	282
12.2.7	Les logiciels disponibles.....	285
12.2.8	Lieu de connexion des étudiants.....	286
12.3	<b>Pratique EAD des étudiants.....</b>	<b>288</b>

12.3.1	Connaissance de l'offre EAD de l'UCAD .....	288
12.3.2	Inscription en EAD.....	290
12.3.3	Sources de revenus des étudiants .....	292
12.3.4	Ressources téléchargées .....	293
12.3.5	Fréquentation de salles multimédias .....	294
12.3.6	Temps hebdomadaire de connexion.....	295
12.3.7	Cours et ressources par Internet .....	298
12.3.8	Communication par e-mail avec les professeurs.....	300
12.3.9	Encouragement à se servir d'Internet.....	302
<b>12.4</b>	<b>Coût et financement de l'EAD .....</b>	<b>306</b>
12.4.1	Comment faire participer les étudiants ?.....	307
	<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>311</b>
	<b>Chapitre 13 L'EAD et TIC entre réformes et innovations .....</b>	<b>312</b>
<b>13.1</b>	<b>Justification : entre réformes et innovations .....</b>	<b>312</b>
13.1.1	EAD pour réformer l'EBAD .....	312
13.1.2	Innovations et réformes en médecine.....	313
13.1.3	Formation des corps émergents à la FASTEF.....	314
13.1.4	Former les managers des universités.....	315
13.1.5	Enrichir les pratiques pédagogiques.....	316
	<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>318</b>
	<b>Chapitre 14 Massification, EAD et TIC : quelle stratégie ? .....</b>	<b>319</b>
<b>14.1</b>	<b>Massification : la solution par l'EAD, une utopie ? .....</b>	<b>319</b>
<b>14.2</b>	<b>Médiatisation et diffusion des cours .....</b>	<b>322</b>
14.2.1	La pédagogie des grands groupes par les TIC ?.....	322
14.2.2	La Web-tv, un instrument pour une diffusion plus large des cours .....	324
14.2.3	Les classes virtuelles, une possibilité .....	326
<b>14.3</b>	<b>Vers un modèle hybride généralisé ? .....</b>	<b>329</b>
<b>14.4</b>	<b>Une diversification pédagogique.....</b>	<b>332</b>
<b>14.5</b>	<b>La question de l'évaluation des étudiants.....</b>	<b>333</b>
	<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>335</b>
	<b>Chapitre 15 La gestion et la coordination en question .....</b>	<b>336</b>
<b>15.1</b>	<b>La coordination en question.....</b>	<b>336</b>
15.1.1	Des initiatives éparses .....	337
15.1.2	Une structure centrale de coordination ?.....	337

<b>15.2</b>	<b>Orientation et Stratégie de l'EAD en question</b> .....	340
15.2.1	Un EAD sans objectifs ni modèle précis.....	340
<b>15.3</b>	<b>A la recherche perpétuelle de modèles</b> .....	341
<b>15.4</b>	<b>Problème de Stratégie</b> .....	343
<b>15.5</b>	<b>Une trop grande dépendance de la coopération extérieure</b> .....	344
<b>15.6</b>	<b>La question de la propriété intellectuelle</b> .....	344
<b>15.7</b>	<b>Stratégie de privatisation de l'espace public universitaire ?</b> .....	348
15.7.1	Une privatisation non assumée ?.....	348
15.7.2	Des offres de formation privée.....	351
<b>15.8</b>	<b>Facteurs favorisant de l'EAD à l'UCAD</b> .....	352
15.8.1	Engagement du recteur et équipement de l'Université .....	352
15.8.2	La Plateforme EAD de l'UCAD .....	352
15.8.3	Nouveau rôle du Centre de Calcul : entre pédagogie et appui technique. ....	353
15.8.4	L'EAD pour combattre un taux d'échec trop élevé .....	354
	<b>Conclusion partielle</b> .....	357
	<b>Conclusion Générale</b> .....	358
	<b>Tables des illustrations</b> .....	362
	<b>Graphiques</b> .....	363
	<b>Tableaux</b> .....	365
	<b>Figures</b>	365
	<b>Bibliographie</b> .....	366
<b>A</b>	<b>Bibliographie générale</b> .....	368
<b>C</b>	<b>Documents de le Banque mondiale</b> .....	384
<b>D</b>	<b>Documents de l'UNESCO</b> .....	385
<b>E</b>	<b>Rapports</b> .....	386
<b>F</b>	<b>Revues</b> .....	388
<b>G</b>	<b>THESES et MEMOIRES</b> .....	390
<b>H</b>	<b>Sites web consultés</b> .....	391
<b>Annexes</b>		394
	<b>Annexe 1 Questionnaire des enseignants et tuteurs</b> .....	395
	<b>Annexe 2 Questionnaire des apprenants</b> .....	400
	<b>Annexe 3 Guide d'entretien des étudiants</b> .....	403
	<b>Annexe 4 Guide d'entretien des responsables de formation</b> .....	404
	<b>Annexe 5 Guide d'entretien des enseignants</b> .....	406



### Liste des Sigles

**ACDI**, *Agence Canadienne de Développement International*  
**ADEA**, *Association pour le Développement de l'Education en Afrique*  
**ADSL**, *Asymetric Digital Subscriber Line.*  
**AFNOR**, *Association Française de Normalisation*  
**AIF**, *Agence Intergouvernementale de la Francophonie.*  
**ANSD**, *Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie*  
**ARTP**, *Autorité de Régulation des Télécommunications et Postes*  
**AUA**, *Association des Universités Africaines.*  
**AUF**, *Agence Universitaire de la Francophonie*  
**BAD**, *Banque Africaine pour le Développement.*  
**BM**, *Banque Mondiale*  
**BREDA**, *Bureau Régional de l'Unesco pour l'EDucation en Afrique*  
**CAEM**, *Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen*  
**CAERENAD**, *Centre d'Application d'Etude et de Ressources en Apprentissage à Distance*  
**CAES**, *Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire*  
**CAI**, *Centre d'Accès à l'Information*  
**CAMES**, *Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur*  
**CC**, *Centre de Calcul*  
**CEMAC**, *Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale*  
**CESAG**, *Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion*  
**CFA**, *Communauté Financière Africaine*  
**CNFD**, *Campus Numérique Francophone de Dakar*  
**COSELEARN**, *Coopération Suisse en matière de E-Learning*  
**COUD**, *Centre des Œuvres Universitaires de Dakar*  
**CRPT**, *Centre de Ressources Pédagogiques et Technologiques*  
**DER**, *Direction des Enseignements et de la Réforme*  
*Développement pour l'Education et la Formation*  
**DGEFP**, *Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle*  
**EAD**, *Enseignement à Distance*  
**EBAD**, *Ecole des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes*  
**EISMV**, *Ecole Inter-Etats des Sciences et Médecine Vétérinaires*  
**ENS**, *Ecole Normale Supérieure*



**ENSEPT**, *Ecole Nationale Supérieure de l'Enseignement Technique et Professionnel*

**ENSUT**, *Ecole Nationale Supérieure Universitaire de Technologie*

**EPES**, *Etablissements Privés d'Enseignement Supérieur*

**ESMT**, *Ecole Supérieure Multinationale des Télécommunications*

**ESP**, *Ecole Supérieure Polytechnique*

**FAD**, *Formation à Distance*

**FASEG**, *Faculté des Sciences Economiques et de Gestion*

**FASTEF**, *Faculté des Sciences et Techniques de l'Education et de la Formation*

**FLSH**, *Faculté des Lettres et Sciences Humaines*

**FMI**, *Fonds Monétaire International*

**FMPOS**, *Faculté de Médecine Pharmacie et d'Odonto-Stomatologie*

**FOAD**, *Formations Ouvertes et A Distance*

**FORCIIR**, *Formation Continue en Information Informatisée en Réseau*

**FSJP**, *Faculté des Sciences Juridiques et Politiques*

**FST**, *Faculté des Sciences et Techniques*

**IFOAD**, *Institut de Formation Ouverte A Distance*

**INSEAD**, *Institut Européen d'Administration des Affaires*

**ISM**, *Institution Supérieure de Management*

**IST**, *Information Scientifique et Technique*

**LABSET** : *Laboratoire de Soutien à l'Enseignement par Télématicque*

**LMD**, *Licence-Master-Doctorat.*

**Mbps** : *Méga bit par seconde.*

**NEPAD** : *Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique.*

**NTIC** : *Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication*

**OCDE**: *Organisation de Coopération et de Développement Economique.*

**ORSTOM**, *Office de la Recherche Scientifique et Technique Outre-Mer*

**PAES**, *Projet d'Amélioration de l'Enseignement Supérieur*

**PDEF**, *Programme Décennal pour l'Education et la Formation ou Programme de*

**PF**, *Plateforme*

**PRECA**, *Programme de Renforcement des Capacités*

**REESAO**, *Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest*

**REFER**, *Réseau Electronique Francophone de l'Enseignement et de la Recherche*

**REL**, *Ressources Educatives Libres*

**RIO**, *Réseau Intertropical d'Ordinateurs*

**ROCARE**, Réseau Ouest et Centre Africain de recherche en éducation

**SAES**, *Syndicat Autonome de l'Enseignement Supérieur*

**TIC**, *Technologies de l'Information et de la Communication*

**TICE**, *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education*

**UB**, *Université de Bambey*

**UCAD**, *Université Cheikh Anta Diop*

**UEMOA**, *Union Economique et Monétaire Ouest-Africaine*

**UGB**, *Université Gaston Berger*

**UIT**, *Union Internationale Des Télécommunications*

**UNESCO**, *Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture*

**UVA**, *Université Virtuelle Africaine*

## Introduction

La politique éducative en Afrique qui cherche à accroître de façon constante son taux de scolarisation a atteint aujourd'hui des effectifs que les universités ne peuvent plus accueillir sans difficultés. Toutes les universités africaines au Sud du Sahara connaissent une massification de leurs effectifs sur des proportions qui affectent la qualité de leur enseignement. Cette situation a engendré des problèmes récurrents pour pratiquement toutes les universités africaines au Sud du Sahara. Malgré les difficultés, l'Afrique qui n'a ni la force économique, ni le temps pour elle, est contrainte si elle veut sortir la tête de l'eau de développer son université. Il lui faut, cependant, sans retard, à aller au rythme du monde au risque, une fois de plus, d'être marginalisée définitivement. Il ne reste, par conséquent, qu'à brûler les étapes, aller à marche forcée, d'autant qu'elle a pris le départ tardivement avec de nombreux handicaps. Et dans cette perspective, l'université a une place centrale dans le continent africain. L'importance de la place et du rôle de l'université dans toute société est largement reconnue, et l'Afrique au vu des difficultés de tous ordres auxquelles elle est confrontée, cherche à lui accorder toute sa place, dans la recherche d'un développement économique et social qui tarde encore à démarrer. L'Union Africaine, consciente de ce que pourrait apporter un système universitaire performant pour tout le Continent, exhorte les états à plus d'efforts pour permettre à ce secteur de jouer pleinement son rôle dans le développement. Et elle pose bien les missions de cette université. *« Comparées au reste de la société, c'est dans les universités que la concentration des connaissances, des compétences, des capacités et de l'expertise technique dans un grand nombre de domaines est la plus forte. Non seulement elles constituent le principal réservoir de ressources humaines et détiennent le monopole dans certains domaines spécialisés, mais ce sont les universités et les institutions d'enseignement supérieur en Afrique qui assurent aussi, en amont, la formation du capital humain qui tient entre ses mains, quasiment, le destin d'un pays. C'est elles qui assurent également la formation, au plus haut niveau, des formateurs, des enseignants, des hommes politiques, des officiels, des administrateurs publics, des gestionnaires, des leaders de la société civile, des intellectuels, des penseurs etc. Leur rôle dans la recherche, l'analyse, l'évaluation, l'information et la technologie, et par conséquent, dans le développement économique et le progrès social est déterminant. La communauté académique et ceux qu'elle a formés et injectés dans la société sont, le plus souvent en Afrique, les seuls à pouvoir donner des avis bien informés. L'université est le lieu de production et de stockage à grande échelle de connaissances sur et pour l'Afrique. Par-dessus tout, l'université forme les leaders ; elle forme au leadership. »* (Union africaine, le rôle et la place des universités et des institutions d'enseignement supérieur dans la promotion de l'union africaine ; 2003.)

Les dirigeants africains ont donc une pleine conscience de l'importance de l'université. Cependant on constate malheureusement que malgré cette prise de conscience les universités africaines traversent des difficultés qui remettent en cause leur existence. Ces difficultés ont pour nom, augmentation continue des effectifs d'étudiants, des insuffisances budgétaires chroniques, des locaux pédagogiques et administratifs inadaptés et insuffisants.

Face à cette situation l'Internet et les nouvelles technologies de l'information et de la communication semblent ouvrir de nouvelles perspectives.

Ainsi, notre recherche porte essentiellement sur l'enseignement à distance dans un contexte de massification des effectifs d'étudiants. L'UCAD est la principale université du Sénégal et concentre en elle toutes les difficultés et crises que traverse l'enseignement supérieur en Afrique et au Sénégal. Nous n'aborderons pas son application au niveau de l'enseignement

secondaire car cela risquerait de déséquilibrer notre étude qui se limite au niveau de l'enseignement supérieur.

Il est vrai que le système africain connaît des crises récurrentes et les autorités tentent sans cesse de trouver des solutions adéquates pour les surmonter.

C'est dans ce cadre que l'EAD, avec les TICE est paré de toutes les vertus où s'entremêlent entre autres, les objectifs de modernisation du système, de désengorgement des amphithéâtres surpeuplés, d'ouverture de l'université à un nouveau public. En effet, ces nouvelles technologies ont suscité un vaste engouement des dirigeants africains pour qui ces nouveaux outils vont résoudre de manière quasi automatique les énormes difficultés que traverse le système africain d'enseignement supérieur.

### **L'enseignement supérieur et son évolution.**

La plupart des universités africaines ont été créées au début des indépendances dans les années 60. Celle de Dakar a été créée en 1957, avec une vocation régionale pour toute l'Afrique Occidentale française. Depuis sa création le secteur de l'enseignement supérieur du Sénégal a connu plusieurs mutations avant l'avènement actuel des TICE. Il a connu plusieurs réformes : en 1981 furent organisés les États Généraux de l'Éducation et de la Formation. La Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF), mise sur pied à l'issue de ces importantes assises, a déposé en 1984 ses conclusions pour la mise en œuvre d'une réforme en profondeur du système éducatif sénégalais, avec un volet concernant l'Enseignement Supérieur. Cependant, en l'absence d'un choix politique clair et de moyens de mise en œuvre, les conclusions de la CNREF restèrent inappliquées, ce qui eut pour conséquence la dégradation continue de l'espace universitaire, illustrée par les perturbations cycliques couronnées par l'année blanche de 1988<sup>1</sup>. C'est pourquoi, pour revitaliser l'Enseignement Supérieur et créer un consensus en faveur de la réforme de ce sous-secteur par le moyen de la participation massive et transparente des différents acteurs, les autorités sénégalaises ont convoqué la Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur (CNES) qui s'est tenue d'Avril 1992 à Août 1993.

Les conclusions de la CNES, qui a rassemblé le milieu universitaire, les partis politiques, les syndicats, les associations de parents, le secteur privé et les médias, ont été adoptées par le Gouvernement à l'issue d'un Conseil interministériel en décembre 1993. L'appui de la Banque Mondiale (BM), matérialisé à travers le Projet d'Amélioration de l'Enseignement Supérieur (PAES), a permis d'accompagner et de consolider cette volonté nationale de réforme du sous-secteur.

Ainsi à l'unique université de Dakar du pays au seuil des indépendances, d'autres structures universitaires se sont ajoutées à partir de 2004. Avec la création d'un réseau de campus universitaires régionaux, nous assistons à une véritable décentralisation de l'enseignement supérieur. Ainsi sont créés les centres régionaux universitaires de Thiès, Bambey et Ziguinchor<sup>2</sup> qui viennent renforcer le dispositif national déjà existant, l'UCAD et l'Université Gaston Berger de Saint-Louis.

---

<sup>1</sup> L'université sénégalaise connaissait ainsi sa première année perdue.

<sup>2</sup> Ces CUR sont par la suite transformés en universités de plein exercice.

## Des difficultés persistantes

Malgré toutes ces réformes, on constate toujours qu'aujourd'hui encore c'est l'enseignement supérieur au sens large qui souffre, à la fois, d'un accès limité et d'une couverture très faible du territoire national. Comme tous les autres pays de l'Afrique subsaharienne, le secteur éducatif sénégalais est caractérisé de manière assez paradoxale par une surpopulation scolaire malgré le faible taux d'alphabétisation des populations. La progression des effectifs des enseignements secondaires n'a pas été suivie d'un élargissement conséquent de l'accès au supérieur. Les instituts et écoles supérieurs n'ont pas beaucoup évolué. Si on ajoute à tous ces facteurs une mauvaise régulation des flux, on aboutit à un engorgement à tous les niveaux. L'espace universitaire et le corps professoral sont débordés surtout quand les recrutements sont gelés du fait de l'application draconienne d'un ajustement structurel imposé par la Banque Mondiale (BM) et le Fonds monétaire International (FMI) au début des années 90

Aujourd'hui il y a un véritable engorgement au niveau de la principale université du pays, l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), dont les effectifs avoisinent 60.000 étudiants en 2007.

Les programmes d'ajustement structurel, exécutés dans les années 90, ont conduit à une baisse importante des fonds alloués à l'éducation. L'Etat est allé jusqu'à modifier les conditions d'accès à l'université. A partir de 1994 les titulaires du baccalauréat ne sont plus admis automatiquement à l'université. Ce qui va contribuer à restreindre davantage le pourcentage, pourtant déjà faible de la population qui accède à l'université. Moins de 5 % de la population du Sénégal accède à l'université selon les derniers chiffres disponibles et qui datent de 1989.

C'est donc à une difficulté réelle d'accès à l'enseignement supérieur qu'est confronté une bonne partie des jeunes sénégalais issus souvent des milieux défavorisés.

*« L'enseignement supérieur au Sénégal rencontre différents problèmes qui sont un accès limité, une couverture restreinte du territoire par la concentration des établissements dans quelques régions, une population étudiante trop importante pour les structures en place. Une certaine contradiction réside dans le fait que l'enseignement supérieur souffre d'un accès trop limité, mais qu'en même temps les établissements en place sont surpeuplés. »* (Fournier-Fall, A., 2006 ; p.59)

De plus avec les politiques drastiques de rigueur budgétaire, malgré une part importante du budget de l'état consacré à l'éducation, plus de 40% selon les autorités, (ANSD, 2009, p.42), aucun investissement conséquent n'est fait à cause des charges de personnels très élevées. Le paiement des salaires accapare tout. Dans une étude concernant les TIC et l'Education, A Ndiaye note :

*« La situation actuelle du secteur de l'éducation au Sénégal se trouve donc doublement contrainte : d'une part, par une forte pression démographique, d'autre part, par le resserrement des contraintes économiques, financières et humaines. Il s'y ajoute le fait que la quasi-totalité des ressources budgétaires allouées à l'éducation est consacrée au paiement des salaires et aux dépenses de transferts, au détriment des facteurs de performance comme les manuels, le matériel didactique, etc. »* (NDIAYE, A., 2002 ; p.4)

Face à ces difficultés, les universités sénégalaises tentent depuis plusieurs années déjà, de mettre en place des politiques d'enseignement à distance. Enseignement à distance qui permettrait de diversifier les offres de formation mais aussi d'opérer un saut qualitatif en aidant à désengorger les amphithéâtres. Et l'essor fulgurant des TICE ouvre des perspectives intéressantes dans cette direction. Ces nouveaux outils, pense t-on, pourrait participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Une étude de l'UNESCO publiée en 2003 révèle que les technologies de l'information et de la communication peuvent présenter un réel intérêt à ce niveau.

A Dakar les autorités académiques, avec l'introduction du système LMD, misent beaucoup sur la formation à distance non seulement pour élargir l'enseignement supérieur à un nouveau public, mais surtout, et c'est l'objectif avoué, maîtriser le flux des étudiants en leur permettant de suivre leurs enseignements sans venir à l'université et appuyer davantage le système présentiel. Il est recommandé à chaque structure qui offre des formations de masters de faire de telle sorte qu'une partie des enseignements se fassent à distance. C'est dans cette dynamique qu'une plateforme e-learning a été développée et un espace propre de cette plateforme est mis à la disposition de chaque structure universitaire : facultés, écoles et instituts. Mais il reste que l'implantation de l'enseignement à distance, dans une université ou dans une simple école, suppose un fondement à la fois organisationnel et philosophique pour en dessiner l'orientation globale. Il y'a donc un choix à faire pour définir une politique d'intégration des TIC et de l'EAD dans une institution comme l'Université. Ce choix permettra de savoir exactement ce qu'on vise à travers l'implantation d'un dispositif d'EAD et déterminera l'objectif global.

## **Structuration du travail**

Dans la première partie nous allons présenter le cadre général de notre travail.

Nous tenterons de définir les concepts comme enseignement à distance(EAD), formation ouverte et à distance(FOAD), formation à distance (FAD) ; cet aspect de la question nous semble important dans la mesure où, ils sont employés, souvent indifféremment, et ils ont des significations ou sens différents.

Les questions liées au coût et à l'employabilité des étudiants diplômés des universités africaines seront ensuite abordées. Le constat, ici est éprouvant : les jeunes issus des universités n'arrivent plus à s'insérer dans le marché de l'emploi. Il se pose alors la question de la pertinence des formations offertes par nos universités et de son adéquation par rapport à la réalité économique de nos pays.

Nous aborderons ensuite l'avènement des TIC dans les systèmes éducatifs en général et nous analyserons leur introduction dans le contexte africain. Ce sera l'occasion de souligner l'incidence de la fracture numérique sur la mise en place de dispositifs d'enseignement à distance en Afrique. Et nous verrons quelles sont les différentes mesures proposées pour résoudre cette question afin que le système éducatif africain puisse bénéficier totalement de l'avancée des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette question de la fracture numérique entre les pays du Nord et ceux du Sud sera traitée en comparaison de l'Afrique avec le reste du monde dans le domaine de l'implantation et de l'usage des TIC et d'Internet. Cette partie se termine par une présentation du cadre économique et sociale du Sénégal.

Dans la deuxième partie, le chapitre 6 traitera de l'organisation de l'enseignement supérieur au Sénégal au niveau des universités et des centres universitaires régionaux. Nous ferons, ensuite, au chapitre 7, l'état des difficultés rencontrées par ces universités et surtout nous traiterons la question de la massification qui sous-tend notre problématique en rapport avec la mise en place de formation à distance. Le chapitre 8 porte sur l'état de l'enseignement à distance au Sénégal et l'environnement technologique dans lequel il se déploie. Un bref historique de l'introduction de l'internet et de l'EAD au Sénégal sera présenté ici. Le Sénégal comme la plupart des pays sous-développés a de tout temps utilisé les médias comme vecteur d'enseignement. La méthode CLAD et la télévision scolaire ont traduit l'entrée des technologies de l'époque dans le système éducatif. Il en est de même aujourd'hui avec Internet. L'université s'est toujours inscrite dans cette lignée ; la politique NTIC de l'Etat sera abordée et l'écart numérique interne à un pays comme le Sénégal, sera abordé et l'on constate que la fracture numérique est un problème avant tout interne, l'essentiel des moyens est concentré dans la capitale et certaines grandes villes, laissant le reste du pays dans un dénuement numérique total.

Le chapitre 9 est relatif à l'introduction de la réforme LMD et on verra comment les autorités universitaires tentent de lancer l'EAD grâce à cette réforme. Les programmes actuellement en cours à l'UCAD seront présentée et nous essayerons de montrer en quoi des agences de coopération, comme l'AUF et l'UVA, ont largement influencé la politique de l'UCAD dans ce domaine. Les quelques facultés et écoles qui ont des programmes d'EAD ont souvent bénéficié de ces coopérations.

Cette partie se termine par la présentation des modèles de tutorat que pratiquent les établissements de l'UCAD qui ont un programme d'EAD pour accompagner leurs apprenants. Il s'agit simplement de montrer que faire de l'enseignement à distance, c'est penser dès le

départ à un modèle de tutorat pour mieux suivre le parcours des étudiants et leur apporter toute l'assistance nécessaire.

La troisième partie s'intéresse à la pratique des TIC et de l'EAD par les différents acteurs qui constituent la communauté universitaire de l'UCAD.

Il s'agit, dans cette partie, d'une recherche dont l'objectif principal est d'avoir une meilleure connaissance du niveau et de la capacité techniques du public de l'UCAD quant à l'usage des NTIC. Notre préoccupation majeure est de montrer que contrairement à ce qu'on pourrait penser, le milieu universitaire dakarois est bien au diapason des nouvelles technologies. Face au discours sur les NTIC et l'éducation souvent prononcée, sans référence scientifique valable, notre travail tente d'apporter des éléments d'informations à caractère scientifique pour corroborer ou infirmer ces déclarations, les informations véhiculées concernant le niveau de ces utilisateurs. Cette partie abordera ensuite comment et en quoi les TIC et l'EAD peuvent aider à surmonter la question de l'accès des étudiants aux enseignements, sans être obligatoirement présents dans un amphithéâtre. Les questions récurrentes d'organisation et de gestion seront aussi évoquées.



## **Première partie :**

### **Contexte et Cadre théorique**

## Chapitre 1 Evolution des universités

L'histoire des universités est marquée par une évolution dynamique favorisée par une lente révolution sociale qui traduit dans le temps la demande des citoyens à une meilleure éducation.

### 1.1 Les premières universités, une affaire de grandes villes

Jusqu'en 1896, les universités étaient plutôt des universités des capitales. Elles se situaient tous dans les capitales des Etats et étaient fondamentalement réservées à une élite fortunée et citadine. Ces universités, on pourrait les appeler celles de la première génération. En France, une réforme des universités est entamée en 1860. Ainsi le rassemblement des facultés en universités est consacré par la loi de 1896 qui dote les universités de la personnalité civile et d'une certaine indépendance dans leur gestion (notamment sur le plan pédagogique). Mais cette réforme n'a pas permis de remettre en cause la suprématie parisienne dans le domaine de l'enseignement supérieur à l'époque. (Charle, C., Verger, J., 1995 ; p. 94-95).

L'objectif était de créer des pôles régionaux de qualité comparable aux grandes universités parisiennes. En 1914, 43 % des étudiants restent concentrés à Paris.

En Angleterre, le système universitaire reste profondément marqué par l'inégalitarisme social, qui fait réserver les études « nobles » (et longues) aux classes les plus favorisées de la nation. Ces universités étaient ainsi essentiellement situées dans les grandes villes.

Au XIII<sup>e</sup> siècle, les disciplines enseignées étaient organisées autour des « quatre facultés » que sont les arts, la médecine, le droit et la théologie. A cette époque les universités contribuaient au renouveau des savoirs étroitement liés à l'Eglise catholique.

Ces universités se cantonnaient dans les capitales. Par la suite elles ont vu leur nombre d'étudiants s'élargir et elles ont atteint un niveau de développement tel que les gérer devenaient de plus en plus problématique. Il fallait donc les élargir en créant de nouvelles entités universitaires.

Ainsi des universités nouvelles apparurent en province avec des dimensions et des objectifs plus locaux. Cet héritage résulte de pratiques antérieures. P. Fridenson (2010) note à ce propos les importants héritages antérieurs : anciens comme la culture disciplinaire ou facultaire, venus des années 1950 comme les CHU (Centre Hospitalo-universitaire, 1958), légués par les années 1960 comme l'essor des IUT (Institut Universitaire de Technologie), l'expansion des sciences sociales, les nouvelles disciplines telles l'informatique, les négociations sur les implantations géographiques, les formules d'autonomie universitaire évoquées au second colloque de Caen (1966) ne sont pas oubliés par les acteurs qui les ont vécus et réinterprétés dans le contexte. (Fridenson, P. ; 2010)

Aux États-Unis aussi le système universitaire se réinvente et devient profondément différent de celui hérité du temps des colonies anglaises. Le développement rapide du pays et l'importante immigration supportent un enseignement supérieur de masse dynamique et hétérogène<sup>3</sup>. Sans que ce soit explicite, il suivra pour l'essentiel le modèle allemand, en pensant l'université comme le lieu de la confrontation de tous les savoirs. Ces universités ont vu leurs étudiants augmenter et elles se sont démultipliées d'abord dans les capitales avant de s'élargir vers les grandes villes de province. Et c'est le début du développement des universités pour ainsi dire de seconde génération.

<sup>3</sup> <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-03-0094-006>

## 1.2 Les universités de seconde génération

C'est par la suite, pour faire face à une demande de plus en plus importante, que les villes de province créèrent leurs universités. Dans l'histoire récente, Mai 68 a provoqué l'éclatement du système universitaire tel qu'il existait depuis... 1896 ! La loi Faure de novembre 1968 rassemble les facultés au sein d'UER (unités d'enseignement et de recherche), qui deviendront plus tard des UFR (unités de formation et de recherche), et transfère le pouvoir des facultés à l'université. C'est désormais à ce niveau que sont prises les décisions, les UER disposant simplement d'une liberté pédagogique. Les universités se dotent de présidents et de conseils qui sont élus. En outre, elles sont redécoupées en plus petits ensembles. C'est l'apparition des universités "à numéros" : Rennes 1 et 2, Aix-Marseille 1 et 2. Toutes les grandes villes en France ont maintenant leurs universités qui ouvrent leurs portes à des étudiants de toutes les catégories socioprofessionnelles. C'est à cette époque qu'on a commencé à noter des formes d'ouverture et d'externalisation de leurs offres de formation et de recherche vers des cibles plus diversifiées. L'apparition et la croissance des institutions d'enseignement supérieur deviennent ainsi inséparables des trajectoires économique, sociale et démographique des territoires où elles se fixent. Ce phénomène d'ouverture de ces institutions va modifier profondément la perception que les citoyens se faisaient de l'université.

Caractériser et analyser l'action publique en matière d'enseignement universitaire, par la configuration universitaire au sein de laquelle elle se développe, modifie la perception que l'on a des formes d'intervention gouvernementale dans ce secteur.

En se développant en dehors des capitales et des grandes villes ces institutions d'enseignement supérieur deviennent de plus en plus nationales. Cette constitution nationale des systèmes universitaires fait que chaque état, du moins au début possède son propre système qui lui est spécifique dans ce domaine. (Musselin, 2008 ; p. 148)

En France, selon l'auteure, « les caractéristiques de la configuration universitaire française expliquent, en partie au moins, le contenu et les grands principes qui sous-tendent politiques et réformes et notamment la faible différenciation entre les établissements et entre les universitaires, l'uniformité des règles sur l'ensemble du territoire, la reconnaissance de spécificités disciplinaires dans la gestion des carrières, etc. »

Les méthodes de fonctionnement et surtout de financement de l'université ont aussi changé avec cette décentralisation de l'enseignement supérieur. Ainsi dans différents pays la place des collectivités locales dans le financement des universités prit une proportion importante dans leur budget. Au milieu des années 80 cette tendance se généralisa en France et le plan U2000 de C. Allègre proposait aux régions de financer de nouveaux équipements et implantations universitaires à hauteur d'au moins 50 %. Ainsi le système éducatif national de tous les niveaux en France, est touché, comme les autres administrations de l'État, par un mouvement de déconcentration

On note toutefois comme le souligne Musselin que ces évolutions, discrètes et limitées en France, officielles et visibles dans d'autres pays, reposent sur la rencontre d'intérêts convergents entre les deux niveaux d'acteurs publics. Pour l'État, ce mouvement permet la diversification des financements et surtout encourage les établissements à se tourner vers des sources budgétaires supplémentaires et nouvelles. Pour les collectivités territoriales, notamment quand elles sont confrontées à des restructurations industrielles, les établissements

universitaires sont perçus comme un moteur essentiel du développement local, susceptibles de maintenir sur place les populations présentes et parmi elles, les étudiants qui seraient partis vers l'université de la grande ville la plus proche. Cela permet également de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur en encourageant l'inscription de jeunes qui ne se seraient pas déplacés, mais aussi de créer de la richesse et des capacités de R & D (Recherche Développement), donc d'attirer des entreprises innovantes (et des emplois), de faire affluer de nouvelles catégories socioprofessionnelles, sans oublier l'impact sur les stratégies de développement local. (C., Musselin, 2008, p. 157). Les universités sont ainsi perçues comme des facteurs de développement de stabilisation locale de leurs zones d'implantation.

### 1.3 Naissance et développement des universités africaines

L'enseignement supérieur a commencé en Afrique depuis l'époque coloniale. Les premières universités ont vu le jour dans les capitales de l'AOF (Afrique Occidentale Française) et de l'AEF (Afrique Equatoriale Française) et visaient la formation de cadres indigènes coloniaux. La relance de l'expansion coloniale en Afrique va coïncider avec une dynamique du développement de l'enseignement supérieur de l'époque. Ainsi fut créé l'enseignement supérieur colonial, qui désignait pour les universitaires de la Troisième République française

*« l'ensemble des cours dits coloniaux des universités et grandes écoles françaises. »*  
(Singaravélou, P. ; 2009 ; p. 122)

Il y'a eu dès 1947 à Dakar, la création d'un enseignement supérieur sous la forme d'une classe de mathématiques spéciales, ouverte au lycée Van Vollenhoven et en 1948, des cours d'enseignement supérieur sont dispensés pour la première fois en physique, chimie et biologie, puis, à partir de 1949, en lettres et droit.

Ce qui va être la première mouture d l'UCAD est créé en 1950 sous l'appellation de l'Institut des hautes études de Dakar (IHED) et placée sous la tutelle Universités de Bordeaux et de Paris. Cet institut regroupait quatre écoles (droit, médecine, sciences et lettres), puis un centre de préparation aux concours administratifs qui, à partir de 1954, prépare au diplôme d'études administratives de l'AOF (Singaravélou, P. ; 2009).

L'université de Dakar fut fondée en 1957 et les composantes de l'IHED sont regroupées en son sein. Elle accueillait alors au début 1 069 étudiants, dont 368 « Français », 628 « Africains » et seulement une dizaine de jeunes femmes, répartis inégalement en droit (369), lettres (314), sciences (273) et médecine (113).(Diop, M. 1972)

A Abidjan, en 1959, un centre d'enseignement supérieur (Bouche, D., 1995) est fondé mais n'accueille alors que 12 étudiants en lettres, 14 en sciences et 12 en droit

Il y a eu les « écoles de médecine indigènes » qui ont bénéficié d'un développement précoce dans les colonies françaises au fur et à mesure de l'expansion ultramarine. Une école de médecine est fondée à Alger en 1857, à Pondichéry en 1863, à Tananarive en 1896, à Hanoi en 1902, à Dakar en 1918 et à Phnom Penh en 1946.

Avec les écoles de médecine, les écoles normales accueillent les meilleurs éléments issus de l'enseignement primaire et des écoles de village. En Afrique occidentale française, les écoles normales de Saint-Louis du Sénégal (1903), de Katibougou au Soudan (1935), de Brazzaville (1935), de Dabou en Côte d'Ivoire (1937) et de Rufisque au Sénégal (1938) forment les « instituteurs indigènes » et les commis de l'administration. Ces écoles furent comme le montre P. Sabatier (1997), à partir de l'entre-deux-guerres, la principale filière de formation des futures cadres africains, qui en grande majorité ne pouvaient pas accéder à l'enseignement supérieur métropolitain.

Toutes ces premières créations furent implantées dans les capitales de certaines colonies : Dakar, Tunis, Alger etc.

Les colonisateurs ont d'abord ouvert des écoles de médecine et des écoles normales, puis de véritables centres universitaires à Alger, Hanoi, Tunis et Dakar. Les administrations coloniales ont, en outre, favorisé la création de nombreux instituts afin d'encourager les universitaires métropolitains à effectuer des recherches *in situ*.

### **1.3.1 Les universités des indépendances**

Au moment des indépendances, le secteur de l'éducation est considéré comme une priorité par les jeunes états africains car il est considéré comme le moteur permettant le développement social et économique des jeunes Nations. Ainsi la plupart des nouveaux états qui viennent d'accéder à l'indépendance se sont efforcés d'ouvrir leurs propres universités pour faire face à leurs besoins en matière de formations des cadres. Mais les aspirations des jeunes à l'enseignement supérieur vont rapidement dépasser ces premiers objectifs.

L'organisation de l'enseignement supérieur n'était pas centralisée au début des indépendances. En dehors des universités créées, chaque ministère avait ses propres établissements d'enseignement supérieur pour la formation des cadres de son département.

A l'époque les besoins de formations étaient supérieurs à la demande et il n'y avait aucune nécessité de régulation pour les flux. La croissance économique s'annonçait très prometteuse et aucun obstacle immédiat n'était en vu pour empêcher n'était en vu pour un développement harmonieux de l'enseignement supérieur.

Cet équilibre relativement calme allait être bouleversé d'abord au milieu des années 70 avec les périodes de sécheresse et s'accroît début des années 80. La plupart des économies ouest africaines vont être placées sous ajustement structurel et l'emploi devient rare :

Cet ajustement structurel imposé par la banque Mondiale et le FMI contraint les États à réduire leurs dépenses publiques, en particulier celles qui concernent les personnels de l'État notamment dans le domaine de l'éducation et de la santé.

Les fonctions publiques ne sont plus des réservoirs automatiques d'emplois pour les jeunes diplômés des universités et autres écoles de formation, le secteur privé tout aussi touché par la crise n'offre pratiquement plus de débouchés. A cela il faut ajouter une très forte demande d'accès à l'enseignement supérieur, demande qui s'explique par une forte pression démographique qui a pour conséquence l'augmentation du nombre de lycées et de collèges. C'est là le début réel de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique.

Les universités installées dans les capitales sont, ainsi, dépassées par la masse d'étudiants de plus en plus nombreux. L'accès plus facile à l'enseignement secondaire favorise un plus grand nombre de bacheliers qui frappent aux portes des universités. C'est là le début des universités de seconde génération en Afrique, comme c'est le cas du Sénégal avec la création de l'UGB pour déconcentrer l'Université de Dakar. Les établissements d'enseignement supérieur commencent à s'implanter dans les villes intérieures.

### **1.3.2 Les nouvelles universités africaines**

On note alors un grand boom de création d'universités et d'établissements privés d'enseignement supérieur. Cette floraison s'explique actuellement par l'augmentation très importante des jeunes bacheliers que par une nécessité de répondre à des besoins de formation

liée à la croissance économique des pays africains. Le nombre croissant de jeunes bacheliers est directement lié à l'élargissement des possibilités d'accès aux établissements secondaires. Partout en Afrique nous remarquons une forte expansion des établissements d'enseignement moyens et secondaires. Ces progrès notés dans le secondaire induisent de façon mécanique une augmentation de la demande pour l'enseignement supérieur, et la réponse à cette demande (accueil de nouveaux étudiants et organisation des enseignements) varie en fonction des pays. Ainsi, selon un rapport du BREDA,

*« le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur en Afrique est passé de 2,6 à 8,6 millions entre 1990 et 2006, soit un accroissement moyen annuel de 8,3%. »*  
(Unesco ; 2008, p.7)

Aujourd'hui des projections de l'Unesco montrent que d'ici 2015 la demande potentielle d'accès à l'enseignement supérieur excèdera le double du nombre d'étudiants en 2004 dans 15 pays d'Afrique francophone sur 21 si l'expansion du supérieur se poursuit au rythme actuel. Le tableau suivant montre ces projections.

**Tableau A7 : Nombre d'étudiants en 2004 et projection de la demande souhaitable par pays**

Pays	Année 2004 ou proche		Année 2015			
	Nombre d'étudiants	Etudiants pour 100 000 habitants	Projections demande souhaitable <sup>21</sup>			
			Nombre d'étudiants	Etudiants pour 100 000 habitants	Comme multiple du nombre d'étudiants en 2004	En % de la demande sociale
Djibouti	1 134	159	5 000	602	4,5	38
Tchad	10 075	114	32 000	267	3,2	96
Gabon	7 941	305	19 000	1 132	2,3	100
Comores	1 779	225	3 000	330	1,9	28
Burkina Faso	24 975	186	46 000	247	1,8	57
RCA	6 352	171	11 000	236	1,7	100
Madagascar	42 143	235	69 000	289	1,6	84
Guinée	22 223	258	35 000	314	1,6	68
Niger	8 774	71	14 000	74	1,5	100
Congo	11 710	307	18 000	346	1,5	100
Mauritanie	11 045	312	17 000	425	1,5	79
Mali	33 591	251	51 000	267	1,5	35
RDC	170 000	332	246 000	332	1,4	68
Burundi	15 251	216	22 000	219	1,4	61
Bénin	40 698	588	53 000	588	1,3	36
Sénégal	52 282	506	67 000	506	1,3	45
Côte d'Ivoire	110 472	698	138 000	698	1,3	38
Togo	24 774	483	31 000	483	1,2	58
Cameroun	85 790	526	99 000	526	1,2	42
Rwanda	25 233	298	27 000	298	1,1	36
Ensemble 20 pays	706 242	335	1 003 000	355	1,4	52

Tableau 1 : Projection de la demande d'enseignement supérieur en 2015

Source : Foko, B. Coûts et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone, Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA) 2008.

Au vu des difficultés actuelles, ces projections font peur. Comment des universités dépassées par la demande d'accès à l'enseignement supérieur actuelle pourront elles faire face ?

D'après les simulations effectuées dans le rapport Dakar 2008 de l'UNESCO-BREDA (UNESCO-BREDA, 2008), en se fondant uniquement sur les rythmes actuels d'expansion de l'enseignement supérieur, environ 20 millions d'étudiants (dont 9,4 millions dans les pays à faible revenu) pourraient frapper aux portes de l'enseignement supérieur en Afrique d'ici 2015. Cela représente plus qu'un doublement par rapport au niveau actuel. Les besoins en capacités d'accueil pour répondre à cette forte demande potentielle seront plus ou moins importants suivant les pays. Ce rapport indique qu'on pourrait assister, dans de nombreux pays, à une véritable « explosion » de la demande sociale pour l'enseignement supérieur si les rythmes de croissance actuels devaient se maintenir (cf. Tableau ci-dessus pour la situation individuelle des pays).

On constate que l'enseignement supérieur en Afrique a beaucoup progressé ces dernières années du point de vue quantitatif, même si des différences significatives, en termes de couverture, continuent d'exister entre les pays d'Afrique subsaharienne et ceux d'Afrique du Nord, les pays à faible revenu et ceux à revenu intermédiaire et, enfin, entre les pays anglophones et les pays francophones.

Les bailleurs de fonds reconsidèrent de plus en plus le développement de l'enseignement supérieur dans les pays en développement. Le rapport « *Higher Education in Developing Countries : Peril and Promise* » de la BM en 2000 montre bien que cette dernière a changé de vision sur l'enseignement supérieur en Afrique qui désormais a trouvé sa place au cœur de ses priorités de développement. Le colloque international « Globalisation: quels enjeux pour les universités? » qui s'est tenu à l'Université Laval (Québec, Canada) en septembre 2002 a confirmé cette tendance. La Banque mondiale, est allée plus loin encore, en prenant le soin de démontrer la corrélation entre l'enseignement supérieur – désormais qualifié de vital – et le développement des pays émergents.

L'ouvrage de J. Salmi intitulé « *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur* » et paru en 2003 dans les Presses de l'Université Laval pose clairement ce changement de stratégie de la BM.

L'UNESCO qui est reconnue comme étant la seule institution du système des Nations Unies investie d'une mission dans le domaine de l'enseignement supérieur, a soutenu lors de la Conférence mondiale de l'enseignement supérieur en 2009 : « *qu'à aucune autre période dans l'histoire de l'humanité, le bien-être des nations n'a été aussi directement lié à la qualité et à la possibilité d'action de leurs systèmes et de leurs établissements d'enseignement supérieur* ». L'UNESCO contribue ainsi à améliorer la qualité de l'éducation en renforçant les capacités de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur et le partage transfrontalier des connaissances.

Devant la pression des jeunes pour accéder aux études supérieures, il est évident que la réalité que vivent ces universités surtout ces dernières années fait qu'il n'est pas possible de tous les accueillir. Et quand les Etats africains disent que tous les titulaires du baccalauréat ont la garantie d'une orientation automatique à l'université, se pose une question simple : est ce raisonnable ? L'hypothèse qui se pose ici, c'est que devant les difficultés de toute sorte que ces universités vivent, il n'est simplement pas possible d'accueillir tous ces jeunes malgré les belles déclarations.

## **1.4 Massification des effectifs dans les universités : un phénomène global**

L'augmentation du nombre d'étudiant est un problème mondial que l'on constate dans toutes les universités de tous les continents. Le nombre d'étudiants dans les universités du monde est monté en flèche pendant tout le vingtième siècle, spécialement depuis la seconde guerre mondiale. Mais c'est au début des années 60 que ce phénomène commence à faire réfléchir. La massification scolaire, caractérisée par une croissance du nombre de collégiens, de lycéens, d'étudiants mais aussi de diplômés, a transformé le paysage de l'enseignement supérieur. Les effectifs universitaires ont connu une croissance continue depuis les années 60 (E. Verley ; Zilloniz, S, 2010)

### **Europe**

En France le nombre d'étudiants est multiplié par 2,5 en 7 ans passant de 200.000 étudiants en 1960, à plus de 500 000 en 1968<sup>4</sup>... Le début des années 1960 est marqué par une véritable explosion démographique dans les universités. Désormais les études supérieures n'appartiennent plus seulement aux enfants des classes sociales aisées, de plus en plus d'enfants d'ouvriers et de paysans entrent à l'université. On assiste ainsi en France à une sorte de démocratisation de l'accès à l'université. A cette époque, l'Etat constituait le principal débouché pour des étudiants de plus en plus nombreux. Seulement comme le notent Antoine Prost, "Cette croissance universitaire s'est faite sans modification des structures universitaires". Pendant les années 60, un enfant d'ouvriers avait, 1,4% de chance d'accéder à l'université tandis que pour un enfant de cadre ce chiffre était de 58,8% selon les chiffres avancés par S., Lecherbonnier, E., Vaillant.

Les jeunes issus des milieux défavorisés arrivèrent en masse à l'université après mai 68. et c'est le début de la démocratisation des études supérieures. Beaucoup d'enfants dont les parents n'ont jamais fréquenté parviennent jusqu'en licence ou en maîtrise.

Entre 1980-1982 et 1992, le taux global d'accès à l'enseignement supérieur a crû de 7 %. Mais cette augmentation est de 10 % pour les jeunes des familles aisées et de 3 % seulement pour ceux des milieux défavorisés. Et en ce qui concerne l'accès aux universités proprement dites, le fossé a même augmenté. La part des jeunes issus des familles à faibles revenus a légèrement baissé (de 29 à 28 %) alors que celle des plus riches a beaucoup augmenté (de 55 à 66 %). L'écart entre les deux groupes est donc passé dans cette décennie de 26 % à 38 %.<sup>5</sup>

Cette massification des effectifs qui a trois causes particulières, bouleverse les structures socio-économiques du pays. L'augmentation du taux de scolarisation qui découle de l'allongement de la scolarité obligatoire entraîne l'enseignement français dans un changement structurel. Pour accueillir tous les élèves qui n'ont pas les mêmes possibilités sociales, les voies de formation se diversifient, se développent, comme un enseignement technique à côté de l'enseignement général<sup>6</sup>.

### **Afrique**

<sup>4</sup> <http://www.letudiant.fr/loisirsvie-pratique/fac-ce-que-mai-68-a-change-18437/une-massification-annoncee-15046.html>.

<sup>5</sup> <http://educinfos.solidairesdumonde.org/archive/2009/02/08/l-education-dans-le-monde-par-l-unesco.html>

<sup>6</sup> <http://supercdi.free.fr/ses/zep-education-discrimination-massification-chances-fouchet-haby-ferry-durkheim-ecole-universite-bac.htm>



Au cours des trois dernières décennies, le taux de croissance des effectifs de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne est le plus élevé de toutes les régions du monde. Cependant, malgré cette évolution, les indicateurs utilisés pour mesurer le niveau de développement d'un système d'enseignement supérieur, notamment le taux d'inscription du groupe d'âge de 18 à 23 ans et le nombre d'étudiants pour 100.000 habitants, montrent que le système d'enseignement supérieur de l'Afrique subsaharienne reste le moins développé du monde (Unesco-Breda, 2003)

En Afrique, l'évolution du nombre d'étudiants constitue une donnée essentielle pour la programmation des dispositifs d'enseignement supérieur dans la mesure où les besoins pédagogiques, humains et financiers sont en liaison directe avec le nombre d'étudiants à former. Dans le contexte des pays concernés, les budgets accordés aux aides sociales pour les étudiants, composante majeure des budgets alloués au secteur, sont également directement liés au nombre d'étudiants. (P.-A. Gioan, 2007)

Les principales universités ouest africaines ont toutes très largement dépassé le nombre d'étudiants qu'elles devaient accueillir au moment de leur construction. (Romainville, 2001)

Déjà pleines à craquer, les universités africaines risquent de déborder davantage ; preuve que l'éducation de base et l'accès au secondaire progressent. Cette massification risque de se transformer en explosion des effectifs. De 400 000 en 2005, le nombre des étudiants dans les vingt pays d'Afrique francophone - Maghreb non compris - frôlera les 2 millions en 2015. Soit une croissance de plus de 150 % dans des pays comme le Mali, le Cameroun, le Bénin et le Sénégal, ou comprise entre 90 % et 150 % en Guinée, au Togo, au Gabon et en Mauritanie, selon P.-A. Gioan, (2007).

Confrontée à la même envolée des effectifs, l'Afrique anglophone a opté pour une hausse des frais d'inscription et pour une sélection à l'entrée des universités. Le secteur privé, qui progresse aussi fortement dans la partie francophone (plus de 50 % des étudiants du Burundi y sont inscrits), y est florissant. Les universités d'Afrique francophone tentent, elles, d'absorber ces masses de jeunes. L'équité y gagne sans doute, mais la qualité des enseignements en subit un contre-coup.

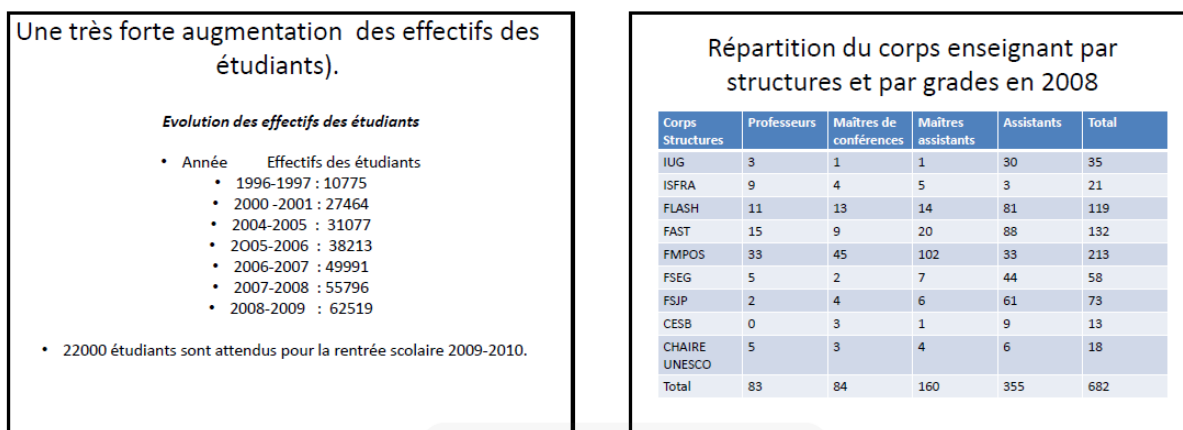
Cet afflux de diplômés, dans des pays où le pourcentage d'accès à l'enseignement supérieur est très faible - environ 3 %, contre 8 % dans des pays à niveaux de développement comparable comme le Vietnam ou le Cambodge - et où les besoins en développement sont immenses, pose aux gouvernements une équation quasi impossible à résoudre.

Conçue pour accueillir 15 000 étudiants au moment de son ouverture, l'Université de Ouagadougou a déjà triplé ses effectifs et comptait 45 000 étudiants environ à la rentrée 2007-2008, selon les chiffres officiels. Pour la rentrée 2008/2009, les prévisions tablent autour de 50 000 inscrits.

Le Mali ne comptait pas de structure universitaire mais avait tout de même plusieurs écoles supérieures qui s'occupaient de la formation des cadres. Ce n'est qu'en 1996 que la première université du Mali a vu le jour. C'est la croissance des effectifs scolaires et surtout celle des bacheliers depuis 30 ans qui a imposé la nécessité de la construire pour compléter le dispositif existant des grandes écoles. Le souci était de doter le pays de techniciens moyens et de cadres supérieurs en nombre suffisant. Mais bientôt ce schéma allait être bouleversé. A Bamako, l'Université qui comptait 13 000 étudiants au moment de son ouverture prévoyait une capacité maximale de 30 000 étudiants. Aujourd'hui, elle compte plus de 50 000

étudiants. Le tableau suivant donne une idée de l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur au Mali, et au même moment on constate que les infrastructures d'accueil ne progressent pas. Contrairement à l'Europe où l'augmentation des effectifs après la démocratisation de l'enseignement supérieur s'est accompagnée de nouvelles structures d'accueil.

**Tableau 2 : évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur au Mali**



Source : l'université de Bamako présenté par le professeur Samba Diallo, (2011)<sup>7</sup>

Cette université de Bamako se caractérise par

- sa jeunesse (créée en 1993 mais opérationnelle depuis 1996);
- La forte croissance de ses effectifs (doublement des effectifs entre 2004 et 2009);
- Le nombre insuffisant de son personnel, dominé par ailleurs par les assistants (52,05%) et maîtres assistants (23,46%);
- Un faible ratio d'encadrement dans certaines facultés.

Cette situation de l'université de Bamako est quasi identique pour toutes les universités au Sud du Sahara : massification des effectifs d'étudiants, faiblesse du ratio d'encadrement dans les facultés et insuffisance budgétaire.

L'université de Dakar était prévue à l'origine pour recevoir tous les étudiants de l'Afrique noire française. Elle est fondée en 1957 pour une capacité totale de 25000 étudiants. Ainsi en 1960, la plupart des Etats de l'Afrique de l'Ouest ne possédaient pas d'université. Tout au plus, certains d'entre eux disposaient d'écoles supérieures de formation professionnelle pour les jeunes cadres des jeunes Etats qui venaient de voir le jour.

A la rentrée de cette année, certaines estimations projettent des effectifs qui pourraient facilement atteindre les 63 000 étudiants pour 700 enseignants. L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), au départ conçue pour 25 000 étudiants (effectif en 2008 de la seule Faculté des Lettres) en accueille aujourd'hui près de 65 000 (Ndoye, 2006).

L'Université de Cocody à Abidjan en Côte d'Ivoire, a enregistré 53 700 inscrits pour l'année académique 2007-2008. Cette Université de Cocody (la seule du pays en son temps), construite à l'origine pour recevoir 5000 étudiants en compte aujourd'hui plus de 80 000, soit 16 fois sa capacité normale.

<sup>7</sup> Ce document est accessible par Internet au lien : [http://afroasia.lit.nagoya-u.ac.jp/~hikaku/dryland/userdata/aa\\_2is\\_Diallo.pdf](http://afroasia.lit.nagoya-u.ac.jp/~hikaku/dryland/userdata/aa_2is_Diallo.pdf), consulté le 17 mars 2011

Le constat est frappant : La population s'est considérablement accrue là où malheureusement les infrastructures pour accueillir ces étudiants n'ont pas suivi. Les quelques chiffres qui suivent ne font que confirmer la détresse de l'Université ivoirienne. Le Département d'anglais comptait à lui seul 6000 étudiants. Chaque année, il y a plus de 20 000 nouveaux Bacheliers en Côte d'Ivoire.

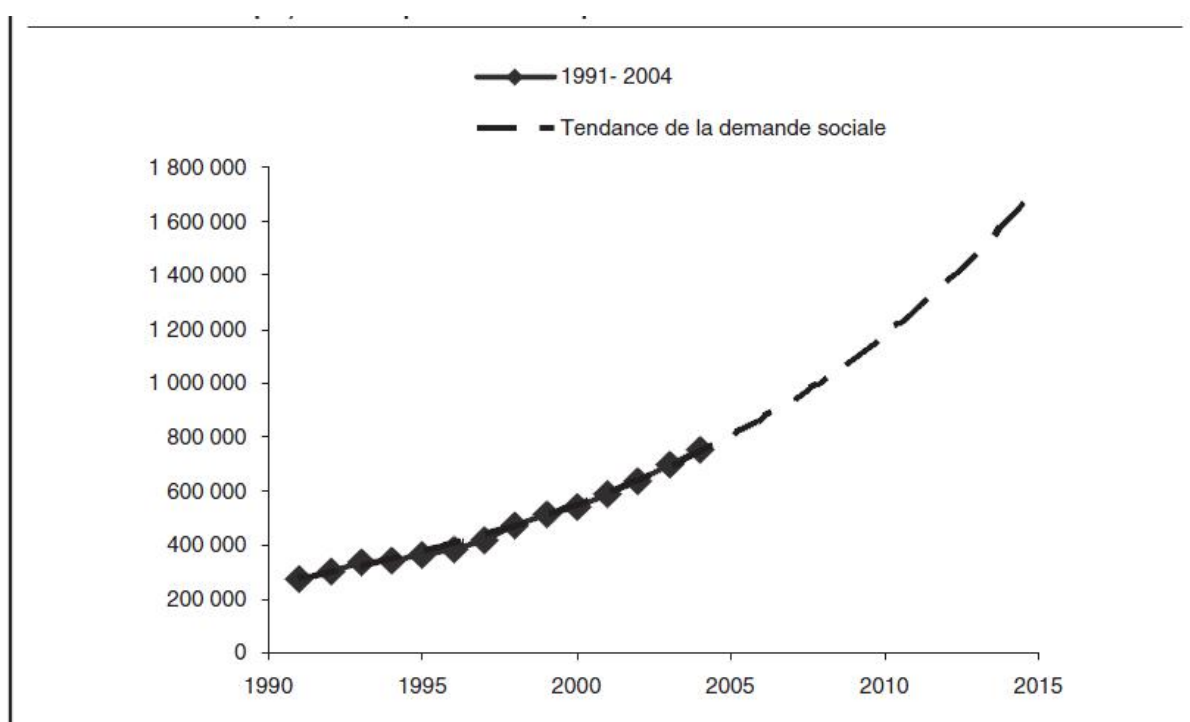
En Guinée, l'enseignement supérieur compte 68 000 étudiants dans le public et 8 000 dans le privé.

L'Université de Lomé au Togo accueille 30 000 étudiants et ce chiffre devrait augmenter de manière considérable à la prochaine rentrée.

Le Cameroun qui compte sept universités publiques, avec 30 000 étudiants chacune et deux privées, n'arrive pas à absorber les bacheliers. En 2015, projette-t-on, le Cameroun comptera environ 250 000 étudiants.

Le nombre d'étudiants en Afrique francophone a été multiplié par plus de cinq entre 1980 et 2005. La tendance est la même en Afrique anglophone. A titre d'exemple, entre 1991 et 2004, le nombre d'étudiants est passé de 207 982 à 1 289 656 au Nigeria, de 34 076 à 172 111 en Ethiopie et de 13 700 à 70 000 au Ghana.

Le graphique suivant donne les projections de l'évolution du nombre d'étudiants, selon les experts de la Banque Mondiale :



Graphique 1: Evolution des effectifs d'étudiants et projection de la demande sociale dans les pays francophones d'Afrique

Source : P.-A ; GIOAN, 2007.

Tels se chiffrent les effectifs pléthoriques des Universités africaines.

Cette situation de massification a poussé aux Etats à imposer des réformes, parfois hâtives, au risque de voir tout le système d'enseignement supérieur bloqué. Plusieurs réformes ont ainsi été entreprises par différents pays, dont le principal objectif est de diversifier l'offre de

formation, d'améliorer la qualité, la pertinence et surtout d'utiliser au mieux les opportunités offertes par l'évolution rapide des NTIC, et la coopération régionale et internationale. Des pays comme l'Afrique du Sud, la Tanzanie, l'Ouganda, le Cameroun et le Nigeria ont mené des réformes assez soutenues. En Tanzanie par exemple, le gouvernement a adopté en 1999 une nouvelle politique de l'enseignement supérieur qui devait permettre d'adapter les programmes aux nouveaux besoins, de promouvoir l'enseignement supérieur privé, d'améliorer la qualité, et de réviser la loi portant création de l'Université de Dar Es Salaam pour l'adapter à la nouvelle vision et au plan de développement stratégique de l'université (Unesco, 2003).

## **Conclusion partielle**

L'évolution et le développement des universités ont profondément transformé l'accès à l'enseignement supérieur dans tous les pays de tous les continents. Si à l'origine, elles se cantonnaient uniquement dans les capitales et dans les grandes villes, l'évolution économique et sociale a profondément changé leur déploiement dans le territoire.

En Afrique, c'est dans la logique de la formation des cadres des nouveaux pays indépendants, comme ce fut pendant la période coloniale avec la formation des cadres indigènes, que les universités se développèrent. Bientôt les conditions démographiques feront que ces institutions de première génération sont vite dépassées par une demande en forte hausse. Cette situation a fait surgir ce qu'on pourrait appeler des méga-universités quasi ingérables. Si on y ajoute la vétusté des locaux et du matériel pédagogique, qui est la conséquence directe de l'insuffisance des moyens financiers provenant essentiellement des pouvoirs publics, on ne voit pas, sans réformes profondément audacieuses comment l'université en Afrique Noire pourrait décoller.

## **Chapitre 2 Financement des universités, formation et employabilité post universitaire**

L'enseignement supérieur en Afrique connaît une grave crise de financement malgré les énormes efforts consentis par les Etats qui y consacrent plus de 20 % de leur budget, comme le montre le tableau ci-dessous sur l'évolution des dépenses publiques d'éducation dans les pays à faibles revenus (1990–2003).

### **2.1 Financement des universités africaines**

La plupart des Etats africains dépense des sommes colossales pour le financement de leurs systèmes éducatifs. Le Recueil de données mondial sur l'éducation 2007 (Unesco, 2007b) de l' Institute de statistique de l'UNESCO (ISU) présente les dernières statistiques disponibles sur l'éducation, du primaire au supérieur, dans plus de 200 pays. Selon l'AUA, depuis maintes décennies, les institutions d'enseignement supérieur en Afrique ont souffert du sous-financement. Cette situation est due aux crises économiques et politiques et en partie à la mise en œuvre de la politique erronée selon laquelle, l'investissement dans l'enseignement supérieur ne donne pas suffisamment de retombées économiques et sociales par rapport à l'investissement dans l'enseignement élémentaires et secondaires. Par conséquent, afin de répondre à la demande pressante de l'enseignement supérieur, les institutions ont eu à accueillir des effectifs d'étudiants en perpétuelle augmentation avec très peu d'expansion de leurs infrastructures ou le manque d'un entretien adéquat de celles déjà existantes. Inévitablement, la qualité de l'enseignement supérieur en a beaucoup souffert<sup>8</sup>.

#### **2.1.1 Un financement essentiellement public**

Dans ce rapport on note que les gouvernements de l'Afrique subsaharienne dépensent 2,4 % des ressources publiques mondiales pour l'éducation pour 15 % de la population d'âge scolaire mondiale. En revanche, l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale emploient plus de la moitié du total des dépenses publiques pour l'éducation dans le monde. Pourtant, ces pays abritent moins de 10 % de la population mondiale d'âge scolaire. Il y'a donc un écart terrible entre ces entités du Nord et de l'Afrique.

Un rapport de la banque mondiale souligne que pour l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne les établissements d'enseignement supérieur, tout en revendiquant une autonomie, n'ont pas les moyens de l'assumer en raison de leur dépendance financière quasi-totale vis-à-vis de l'Etat.

En effet l'enseignement supérieur en Afrique noire fait face à une triple contrainte :

- Une forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur,
- Des marges budgétaires réduites et
- Un marché de l'emploi peu porteur, avec des choix politiques qui s'avèrent limités. ( Gioan, P.A. ; 2007)

En réalité depuis les années 80 les moyens publics alloués à l'enseignement supérieur n'arrivent plus à supporter les besoins réels des universités, besoins accrus par une forte

---

<sup>8</sup> AUA, "Le renforcement de l'espace de l'enseignement supérieur en Afrique" NOTE DE CONCEPTE, <http://www.aau.org/events/content.php?id=15&/lang=fr&mid=14>.

croissance des effectifs d'étudiants d'année en année. Cette crise de financement qui a caractérisé la période à partir des années 1980, se traduit par une insuffisance criante de tous les services offerts par les universités : taux d'encadrement très faible, manque de matériels et d'équipements pédagogiques, dégradation des infrastructures, privatisation de plus en plus déguisée des espaces publics universitaires, bibliothèques universitaires sans possibilité de renouvellement des ouvrages. La conséquence directe de toute cette situation d'insuffisance de moyens budgétaires est une communauté universitaire démotivée dans toutes ces composantes.

Malgré cette situation difficile les pays en développement dépensent des sommes importantes pour leur système éducatif. Selon les chiffres avancés par N. Henaff,

*« Les dépenses d'éducation dans les pays en développement ont augmenté de plus de 100 milliards de dollars US pendant les années 1990, soit environ 15 milliards par an en moyenne à prix courants, malgré une conjoncture économique difficile. L'Afrique subsaharienne consacre en 1997 plus de 5 % de son PNB [PRODUIT NATIONAL BRUT] à l'éducation. Ce taux, supérieur à la moyenne des régions les moins développées, représente une progression en termes d'effort relatif par rapport au début de la décennie. La faible croissance du PNB pendant la période ainsi que l'inflation ont cependant annulé en partie les effets de cette hausse. Globalement, les dépenses d'éducation, qui ont très légèrement progressé en pourcentage du PNB, ont diminué en valeur réelle. » (Henaff, Nolwen ; 2003p. 169)*

Régions	Dépenses publiques courantes d'éducation			
	En % des ressources propres de l'Etat		En % du PIB	
	Débuts 1990 <sup>a/</sup>	2003 ou proche	Débuts 1990 <sup>a/</sup>	2003 ou proche
Afrique, dont	19,3	18,2	3,1	3,3
Pays francophones	22,9	17,6	3,3	2,7
Pays anglophones	16,1	21,4	3,0	4,5
Autres pays	12,9	11,7	2,4	2,0
Hors Afrique	21,9	18,7	4,0	3,0
Ensemble	19,9	18,3	3,4	3,2

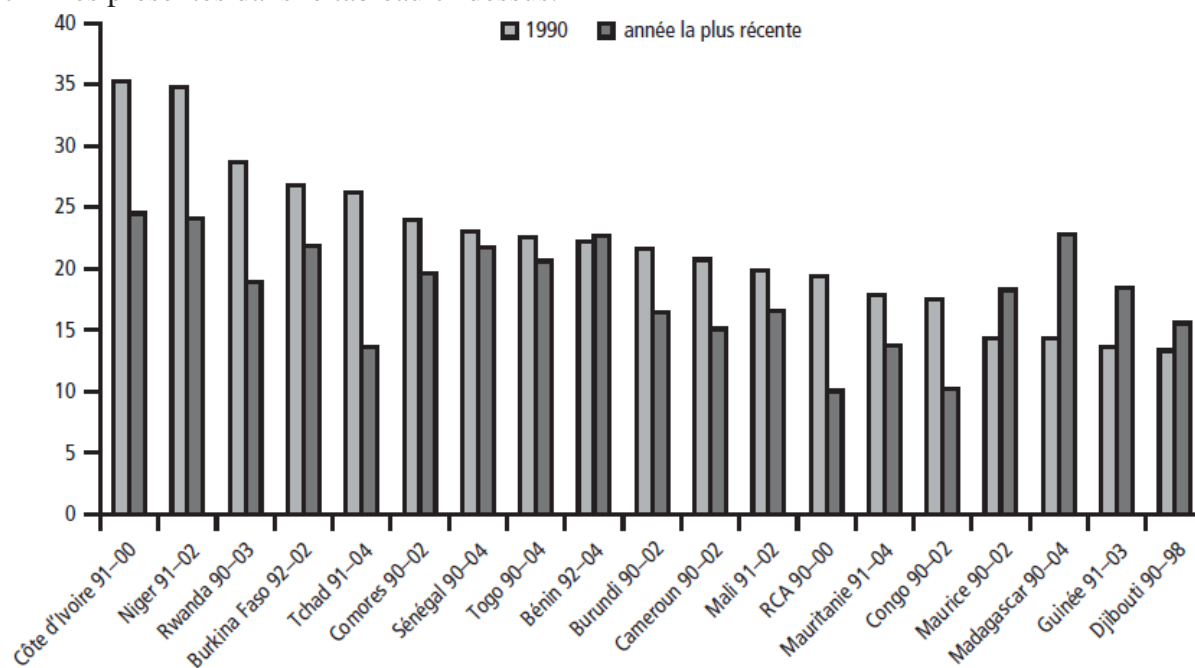
Graphique 2 : Evolution des dépenses publiques d'éducation dans les pays à faibles

Source : banque mondiale, 2007.

Ce tableau présente la part des ressources propres de l'Etat allouées au fonctionnement courant des systèmes éducatifs dans les pays à faibles revenus en général, et dans ceux d'Afrique francophone en particulier. Pour l'année la plus récente dont les données sont disponibles, on constate que la part des dépenses courantes pour l'éducation, en pourcentage des ressources propres de l'Etat, ne diffère pas fondamentalement entre les grands groupes de pays considérés. La moyenne pour les pays africains à faibles revenus, 18%, est très proche de celle des autres pays du monde à faibles revenus. Cependant, alors que la moyenne des pays anglophones est de 21%, celle des pays francophones n'est que de 18%. Cette différence est notamment due à une baisse significative de la priorité budgétaire accordée à l'éducation depuis une quinzaine d'années dans les pays francophones.



Conséquence d'un contexte macroéconomique et fiscal plus difficile et d'une priorité budgétaire moindre, le volume des ressources publiques pour l'éducation, exprimées en pourcentage du PIB, est en moyenne plus faible dans les pays à faibles revenus d'Afrique francophone (2,7% en 2003) que dans les pays anglophones (4,5%), comme le montrent les chiffres présentés dans le tableau ci-dessus.



Graphique 3 : Evolution des dépenses publiques courantes d'éducation en % des ressources propres de l'Etat dans les pays d'Afrique francophone

Source : Banque mondiale, 2007

Les pays sont classés par ordre décroissant selon la priorité budgétaire publique pour l'éducation en 1990. Cette priorité était estimée à 16% des ressources propres de l'Etat au Gabon en 2002, et à 7% en RDC en 2001.

En 1990, le secteur de l'éducation mobilisait en effet près de 23% des ressources publiques dans ces pays, contre 16% dans les pays anglophones. Les pays africains ne dépensent pas significativement plus que les autres pays à faibles revenus pour le fonctionnement courant de leur système éducatif, ce qui est attesté par la proximité numérique des chiffres reportés dans le tableau 1 (3,3 et 3% du PIB dépensés respectivement). Ces dépenses varient de 1% du PIB en RDC et en RCA à 4% ou plus au Sénégal et en Côte d'Ivoire. En Afrique anglophone, les dépenses varient de près de 2% en Erythrée ou en Zambie à plus de 6% au Kenya, au Zimbabwe et Lesotho.

### 2.1.2 Une couverture encore faible de la demande d'accès

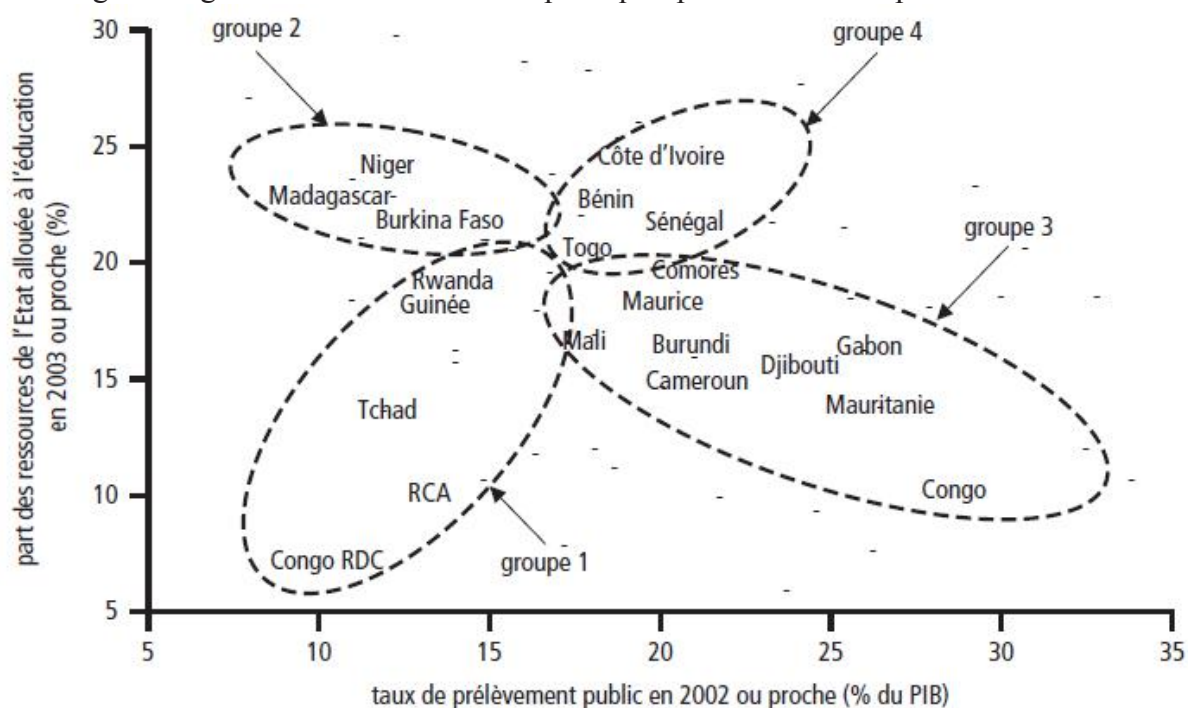
Comme le montre le tableau ci-dessus, la couverture de l'enseignement supérieur dans les pays africains à faibles revenus, en 2004, correspond à la moitié de celle des pays à faibles revenus non africains (le taux de scolarisation est proche de 4% dans l'ensemble des pays africains à faibles revenus contre 8% dans les autres pays). Ainsi, au regard des ressources publiques mobilisées, les systèmes d'enseignement supérieur des pays d'Afrique francophone ont une faible performance quantitative. Un pour cent du PIB dépensé dans l'enseignement supérieur est associé à une couverture d'environ 630 étudiants pour 100000 habitants dans les



pays à faibles revenus d'Afrique francophone, contre plus de 2000 étudiants dans les pays non africains, soit plus du triple. Cette faible efficience quantitative des systèmes d'enseignement supérieur d'Afrique francophone présage d'une dépense publique par étudiant (cherté de l'enseignement supérieur) plus élevée que dans des pays non africains à niveau de développement économique comparable. On pourrait donc dire qu'il y a un réel problème de structuration et d'efficacité dans la gestion des fonds alloués à l'éducation en Afrique francophone.

Le graphique suivant permet de spécifier les différences entre pays sur le volume global des ressources allouées au secteur de l'éducation et d'identifier des leviers potentiels pour accroître ces ressources au niveau national. Au sein des pays d'Afrique francophone, quatre groupes de pays se distinguent.

Les systèmes éducatifs des pays du groupe 4 jouissent d'un contexte doublement favorable, tant au niveau macroéconomique, par une importante mobilisation de ressources pour le fonctionnement des services publics, qu'au niveau sectoriel, par une priorité avérée pour le secteur de l'éducation. Ils sont peu nombreux et allouent en moyenne 3,8% de leur PIB au fonctionnement courant du secteur de l'éducation (Côte d'Ivoire, Bénin, Sénégal et Togo). Les marges d'augmentation des ressources publiques pour l'éducation paraissent étroites.



Graphique 4 : taux de prélèvement du financement public

Source : Banque mondiale, 2007

L'effort public pour l'enseignement supérieur (part de l'enveloppe sectorielle allouée à l'enseignement supérieur) est particulièrement important en Afrique francophone. Dans la période la plus récente, autour de l'année 2003, il se situait à 21% de l'enveloppe sectorielle, contre 19% dans les autres pays en développement, ou 17% dans les autres pays à faibles revenus. Ces chiffres figurent dans le tableau I.2. On n'observe aucune différence significative entre les pays francophones et les pays anglophones.

Régions	Début des années 1990 <sup>a/</sup>		Année la plus récente <sup>b/</sup>	
	Pays à faibles revenus	Pays en développement	Pays à faibles revenus	Pays en développement
Afrique, dont	21,7	21,6	20,7	20,8
Pays francophones	23,9	23,3	21,2	21,2
Pays anglophones	20,5	20,6	18,2	17,9
Autres pays	—	17,4	—	25,9
Hors Afrique	13,5	16,4	16,5	18,7
Ensemble	19,1	18,7	19,7	19,7

Graphique 5 : Part allouée à l'enseignement supérieur dans les dépenses publiques courantes d'éducation (%) a/ années 1990 à 1993. b/ années 2000 à 2004.

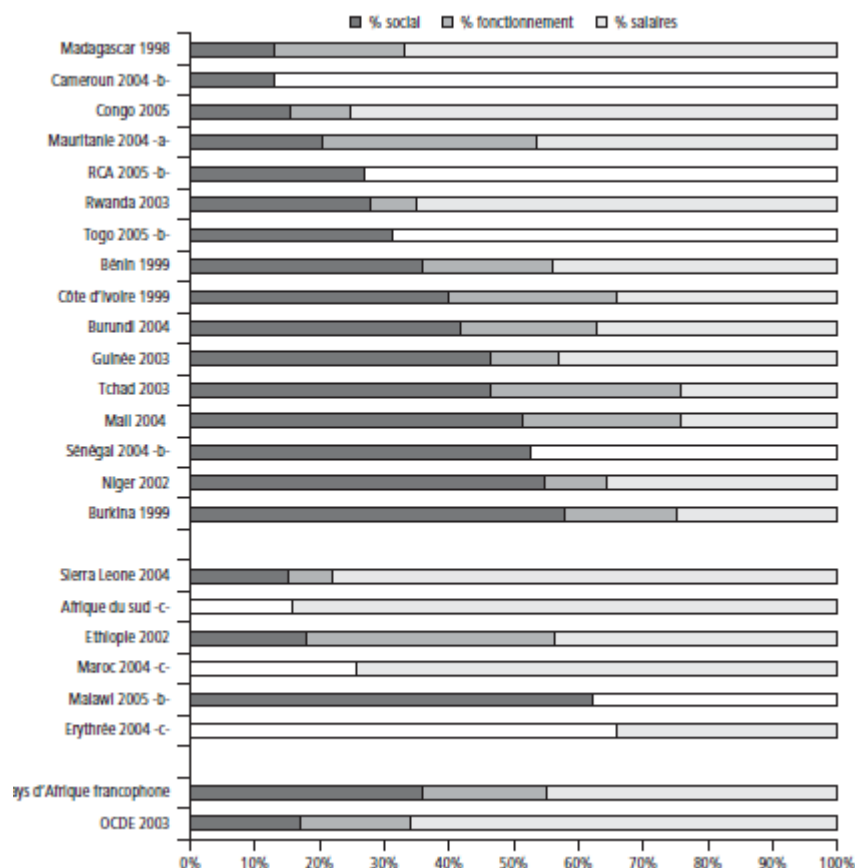
Source, Banque mondiale, 2007

En fonction des filières et du niveau d'études, et surtout de la forte prépondérance des personnels administratifs et techniques dans les établissements, on note d'importants coûts fixes au sein des établissements publics d'enseignement supérieur.

Dans un même établissement comme l'UCAD, des filières peuvent se trouver surpeuplées d'étudiants (filières littéraires/droit/économie en premier cycle) où les taux d'encadrement dépassent en général 1 enseignant pour 80 étudiants alors que d'autres ont des effectifs très réduits (scientifiques ou même littéraires de deuxième ou de troisième cycle par exemple) où les taux d'encadrement peuvent être de 1 enseignant pour 4 ou 5 étudiants et où la dépense publique par étudiant est très élevée.(BM p. 69.)

### 2.1.3 Charges plus sociales que pédagogiques

Les questions sociales constituent aussi des freins pour une bonne utilisation des fonds dépensés dans le domaine de l'éducation. La plupart des montants dépensés dans le domaine de l'éducation ne va pas directement sur les questions pédagogiques.



Graphique 6 : structure des dépenses

Source : Banque mondiale, 2007.

On distingue les dépenses salariales, les dépenses de fonctionnement (qui comprennent les dépenses pédagogiques) et les dépenses sociales. Le graphique ci-dessus, synthétise les informations disponibles. Compte tenu du fait que les coûts unitaires ne tiennent pas compte des étudiants à l'étranger, la structure ici proposée exclut les bourses et autres aides dont bénéficient les étudiants à l'étranger. Dans le cas spécifique des pays d'Afrique francophone, les dépenses sociales (pour les étudiants effectuant leurs études localement) représentent en moyenne un peu moins de 40% de la dépense unitaire. Les dépenses salariales en représentent un peu plus. Autour de ces moyennes, les arbitrages varient grandement d'un pays à l'autre : par exemple, les dépenses salariales ne représentent que 24% de la dépense unitaire au Mali, contre 75% au Congo. A contrario, les charges de fonctionnement (au niveau des établissements et dans l'administration centrale) ne représentent que 10% de la dépense unitaire au Congo, contre 25% au Mali.

Les dépenses sociales apparaissent ainsi très élevées dans les pays d'Afrique francophone. Elle est beaucoup moins importante en Asie où elles ne représentent que 6% des dépenses courantes d'éducation dans l'enseignement supérieur public, 15% dans les pays d'Europe et d'Asie centrale, 17% dans les pays de l'OCDE et 20% dans les pays d'Afrique du Nord, du Moyen Orient et d'Amérique latine (Banque mondiale, 2002, OCDE, 2006).

D'autre part, ces dépenses ont structurellement été élevées. En effet, elles représentaient environ 55% de l'enveloppe sous-sectorielle au milieu des années 1980 dans les pays

d'Afrique francophone (Orivel, 1988), (Saint W. ; 1992, p.48) ce qui suggère une baisse de seulement 10 points en plus de 20 ans. Cependant les situations sont très différentes, il y'a des cas où les étudiants ne reçoivent pratiquement aucune bourse directement (par exemple au Burundi et en RDC) et des situations où la partie représentée par les bourses font plus de la moitié des dépenses sociales (c'est le cas par exemple au Bénin, en Centrafrique, au Congo, en Côte d'Ivoire, en Guinée, en Mauritanie et au Sénégal). (BROSSARD, M ; FOKO, B., 2007)

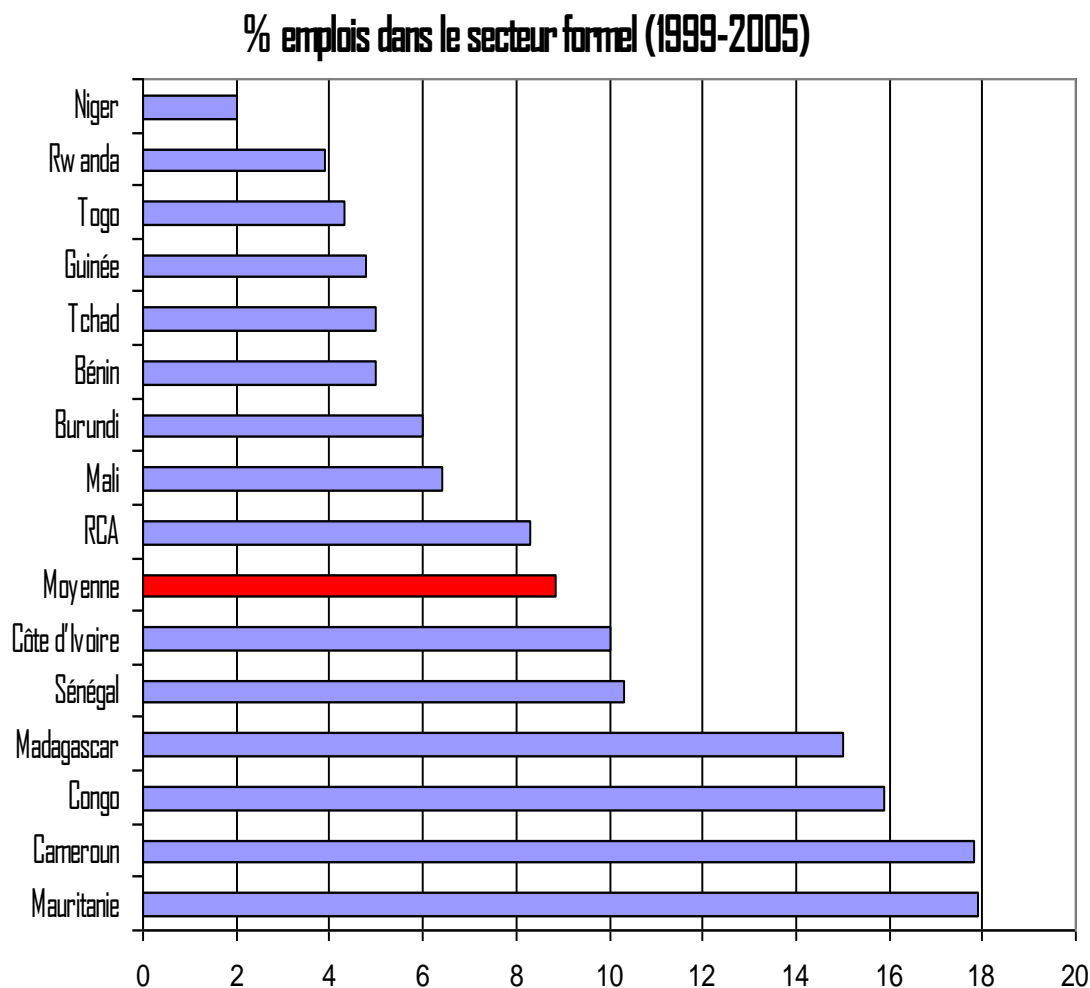
Et pourtant, malgré ces coûts élevés pour nos Etats, d'après les chiffres fournis par Pierre-Antoine Gioan, auteur d'une étude sur l'enseignement supérieur en Afrique francophone publiée par la Banque mondiale, la dépense moyenne par étudiant en Afrique francophone a été divisée par deux, entre 1990 et 2000. Plus de la moitié des budgets (55 %) est affectée aux dépenses sociales, 25 % aux dépenses de personnel et 20 % aux dépenses académiques.

## **2.2 Formation supérieure et employabilité en Afrique**

Les universités africaines, nous l'avons déjà évoqué traversent des difficultés énormes de fonctionnement dues en grande partie à un surnombre d'étudiants par rapport aux capacités d'accueil. Mais paradoxalement, malgré ces difficultés, elles arrivent tout de même à mettre sur le marché du travail un nombre élevé de jeunes qui n'arrivent plus à s'insérer dans la vie active. En effet les pays africains subsahariens connaissent un fort taux de chômage chez les jeunes diplômés des universités et autres écoles de formation. Il se pose aujourd'hui la question de l'adéquation entre la formation et l'emploi : les profils de formés qui sortent chaque année de nos campus sont-ils bien outillés pour répondre aux exigences du monde moderne dans le domaine de l'emploi ? C'est donc la question de l'adaptation des offres de formations par rapport aux besoins réels de nos économies qui se posent.

Depuis un certain nombre d'années les jeunes africains sont confrontés à un terrible problème de chômage. La plupart des étudiants diplômés n'arrivent plus à s'insérer dans la vie économique de leur pays. Si les diplômés des facultés de lettres et de sciences arrivent encore à trouver un emploi de vacataires dans le système éducatif, il en est autrement des diplômés des facultés de droit et FASEG.

Le graphique suivant donne un aperçu sur la capacité réelle d'absorption des diplômés de l'enseignement supérieur.



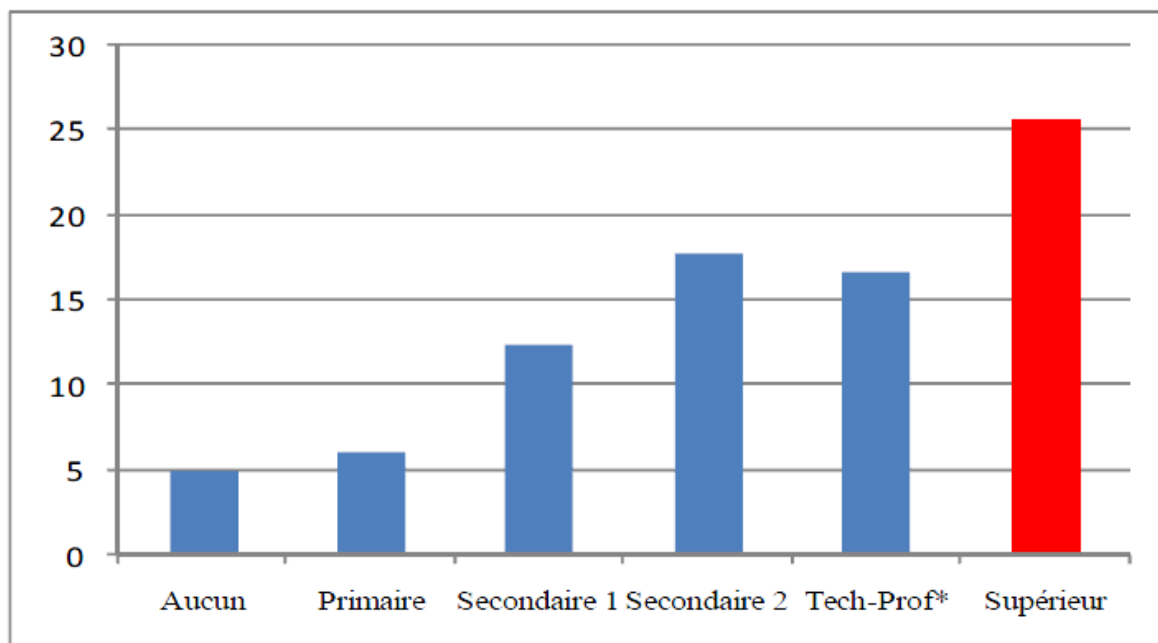
Graphique 7 : Pourcentage des emplois créés dans l'économie dite moderne.

Source : Unesco Breda 2007

On note de faibles opportunités d'emplois productifs. A quelques exceptions près, plus de la moitié des emplois formels sont du secteur « public », un taux de chômage élevé pour les formés (25%), une déqualification et sous utilisation des compétences (30%).

C'est une situation commune à tous les pays de la sous région : la horde des jeunes diplômés n'arrivent plus à s'insérer dans le tissu économique. Dans ce contexte il apparait nécessaire de s'intéresser sur l'adéquation formation emploi. Est-ce que les programmes actuels de formation dans nos universités répondent aux besoins réels de nos économies ?

Selon les données d'une enquête du pôle de Dakar (BREDa), l'insertion des jeunes diplômés est un véritable problème pour tous ces pays. On y note un taux fort élevé de diplômés du supérieur.



Graphique 8 : Taux de chômage par rapport au niveau d'étude

Note : Aucun se réfère au niveau d'éducation des individus n'ayant jamais été scolarisés ; Tech-prof se réfère à des individus dont le niveau terminal de scolarisation est une formation secondaire technique ou professionnelle ; secondaire 1 (resp. 2) se réfère au secondaire général 1er cycle (resp. 2nd cycle).

Source, Unesco-Breda, 2008.

On note un taux élevé pour les jeunes qui ont un diplôme de l'enseignement supérieur où il atteint plus de 25%, comme le montre le graphique 6. Ce graphique (graphique 6) montre, dans la situation prévalant sur le marché de l'emploi dans les pays concernés de ces années récentes, les formés de l'enseignement supérieur éprouvent les plus grandes difficultés d'insertion professionnelle. (UNESCO-BREDA, 2008).

La même étude montre que moins de trois jeunes sur cinq arrivent à occuper un emploi moderne. La probabilité d'avoir un emploi dans le secteur moderne s'accroît, logiquement, avec le niveau d'éducation. Celle-ci est donc, sans surprise, maximale pour les formés de l'enseignement supérieur. Ce maximum n'est toutefois que de 55% en moyenne pour les formés âgés de 25 à 34 ans récemment sortis des institutions de formation d'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne.

On remarque que l'occupation d'un emploi dit moderne n'est pas liée à l'obtention d'un diplôme du supérieur. Le rapport du Breda (UNESCO-BREDA, 2007) indique que pour 11 métropoles africaines, environ 17% la proportion de travailleurs âgés de 25 à 34 ans, formés dans l'enseignement supérieur, qui occupent un emploi moderne n'ont aucune qualification particulière. Ces chiffres indiquent donc qu'en réalité, dans le contexte africain actuel, très peu de jeunes actifs, formés dans l'enseignement supérieur, trouvent un emploi à la mesure de leur qualification. Or si les états et les familles investissent sur la formation des étudiants, c'est parce qu'elle peut être rentabilisée sur le marché du travail, le diplôme constituant le principal signal, pour les employeurs, du potentiel des individus en début de vie active. Plus le niveau d'études est élevé, meilleure est l'insertion, quel que soit l'indicateur retenu : taux de

chômage, contrat de travail, salaire, accès à l'emploi qualifié. (Calmand et Hallier, 2008 ; Giret et alii, 2003). Le niveau d'étude sanctionné par un diplôme a une valeur commerciale forte sur le marché du travail et l'aspiration à un niveau d'études toujours plus élevé constitue un comportement rationnel de la part des étudiants, dont la généralisation n'est pas sans effet pervers (Elise Verley et Sandra Zilloniz ; 2010)

C'est là que se pose le vrai problème de l'adéquation formation/emploi. Les enseignements délivrés dans nos universités sont-ils encore en adéquation avec les nouvelles orientations de l'économie moderne ? Normalement l'orientation dans un parcours d'études s'articule à l'existence d'un projet (scolaire et/ou professionnel) entendu comme « représentation subjective de l'utilité des études pour un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût » (Dubet, 1994 ; pp. 511-532.). Cette utilité est évaluée en particulier à partir du diplôme visé (niveau et type d'études) et de sa supposée rentabilité sur le marché du travail, dans un contexte de dégradation des perspectives de mobilité sociale des jeunes générations. (Peugny, 2009). En Afrique en réalité on peut difficilement soutenir que dans la majorité des cas, on entreprend de faire des études dans telle ou telle filière parce qu'on a un projet. On va à l'université un peu pour y aller. Un étudiant qui ne demande qu'à être orienté à l'université sans choix de discipline ne possède guère un projet d'étude ni un projet de carrière, l'essentiel pour lui c'est de s'inscrire à l'université.

### 2.2.1 Adéquation ou adaptation ?

Il semble bien qu'il existe une disparité entre la pertinence des formations et les besoins du marché. La Banque mondiale révèle que les formations offertes en Afrique présente des déficits de qualification et de pertinence par rapport à l'économie de ces pays. On y note un taux de chômage et de surqualification très élevé parmi les diplômés de l'enseignement supérieur. Pour le Congo et le Rwanda, l'étude note que

*« le taux de surqualification est supérieur à 60%, la moyenne étant de 35% dans un échantillon de 12 pays d'Afrique francophone ».* (Brossard, M ; Foko, B. ; p. 17)

Ces problèmes d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur ne s'expliquent pas seulement par des contextes économiques limités en termes de capacité d'absorption de la main d'œuvre la plus qualifiée (le secteur moderne offrant souvent moins de 10%, voire moins de 5% des emplois dans ces pays). Ces difficultés incitent à une réflexion sur la planification de l'expansion quantitative des systèmes par rapport aux besoins de développement des pays.

Il est nécessaire d'établir l'adéquation entre les programmes enseignés et les attentes de l'économie. Plutôt que de vouloir chercher une adéquation quasiment impossible, il faut réfléchir sur les adaptations nécessaires pour voir quelles sont les conditions à créer pour que les jeunes qui sortent des universités répondent à des besoins de marché. Il faut développer les capacités individuelles d'anticipation et d'adaptation de nos cadres afin qu'ils soient capables de mieux répondre aux besoins de l'entreprise. Le défi ici est d'améliorer l'adéquation de l'offre de formation aux demandes effectives des économies nationales. Dans ces pays, le secteur de l'emploi moderne, le mieux à même d'accueillir les diplômés de l'enseignement supérieur, est très étroit et offre moins de 10% (voire moins de 5%) du total des emplois. Aussi, ce sont parmi les diplômés de l'enseignement supérieur qu'on compte les plus grandes



proportions de chômeurs (25%) ou de surqualification (30%) au regard de l'emploi occupé. (Amelewonou K., et Brossard M. ; 2005)

### **2.2.2 Pourquoi cette situation ?**

Plusieurs hypothèses sont avancées pour expliquer ce taux fort élevé du chômage des diplômés.

Selon la BM, l'argument de l'incitation, valable lorsqu'il y avait pénurie de diplômés (la période située au lendemain des indépendances des pays a souvent été évoquée), ne l'est plus dans de nombreux pays, comme le montre la plupart des analyses empiriques sur l'efficacité externe des études supérieures. A cet égard, les aides aux étudiants semblent aujourd'hui favoriser la surproduction de formés. Pour justifier une production de diplômés sans référence explicite aux opportunités réelles d'emploi du secteur moderne, l'argument de l'auto emploi à forte productivité a souvent été évoqué. Cet argument a montré ses limites dans de nombreux pays. Au Sénégal, par exemple, Foko et alliés (2004) ont montré que les diplômés du supérieur exerçant dans le secteur informel (20% de ces diplômés) n'étaient pas plus productifs que les autres actifs bacheliers exerçant dans ce secteur. On trouve des résultats similaires au Congo en 2005 (25% des travailleurs ayant un niveau d'études supérieures exercent dans le secteur informel, avec une productivité marginalement supérieure à celle des travailleurs ayant le niveau du lycée). A Madagascar, entre 1991 et 1999, les bourses ont continué à inciter de nombreux étudiants à s'inscrire dans des filières littéraires dont les principaux débouchés, la fonction publique notamment, avaient tari (la proportion des boursiers est passée de 43 à 69% sur la période) (Brossard, M ; Foko, B, 2007)

On constate que plusieurs facteurs sont à l'origine de cette situation :

Il n'y a pas suffisamment de débouchés alors que les sorties prévisibles de jeunes diplômés dépasseront largement les trois millions en 2015, les "besoins cumulés" en emplois dans les secteurs public, privé et rural tourneraient autour de 1,4 million d'emplois, selon P.-A. Gioan ; 2007 ; p. 9)

Les formations offertes sont formations inadaptées, enfin, comme sur plupart des campus, où la sociologie, l'économie et le droit drainent le plus grand nombre d'étudiants de première année, alors que les filières professionnelles sont embryonnaires.

### **2.2.3 Peut-on maîtriser le flux d'étudiants ?**

La massification des effectifs constitue le principal problème des universités africaines, et il est légitime de se poser la question de la maîtrise de ce flux. C'est une question délicate et difficile pour plusieurs raisons :

D'abord, le nombre d'étudiants actuels africains est encore modeste par rapport à la masse des jeunes qui devraient aspirer à l'enseignement supérieur. L'Afrique est donc confrontée à un premier défi d'ordre quantitatif. Si l'expansion de l'enseignement supérieur est remarquable en Afrique francophone (le taux brut de scolarisation dans le supérieur ayant presque doublé entre 1991 à 2004), la couverture moyenne de l'enseignement supérieur y est encore faible. On estime que 3% d'individus d'une classe d'âge ont actuellement accès à l'enseignement supérieur, alors qu'ils sont 4% dans les autres pays africains comparables du point de vue du



niveau de développement économique, et jusqu'à 8% dans les pays non africains et à faibles revenus. (Banque Mondiale, 2007).

Dans ces conditions, il est impertinent de vouloir limiter l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur en essayant de le mettre en adéquation avec les possibilités réelles d'insertion du marché de l'emploi très restreint de nos pays.

Le second défi est d'améliorer l'adéquation de l'offre de formation aux demandes effectives des économies nationales. Dans ces pays, le secteur de l'emploi moderne, le mieux à même d'accueillir les diplômés de l'enseignement supérieur, est très étroit et offre moins de 10% (voire moins de 5%) du total des emplois. Aussi, ce sont parmi les diplômés de l'enseignement supérieur qu'on compte les plus grandes proportions de chômeurs (25%) ou de surqualification (30%) au regard de l'emploi occupé.

C'est donc sans cesse à une innovation majeure que sont appelées les universités du Sud pour la formation des jeunes qui auront un profil adapté à un environnement économique qui a radicalement changé. La structuration actuelle de nos offres de formation au niveau des universités ne semble pas pouvoir répondre aux exigences du monde nouveau.

Les différentes autorités intéressées par les questions de formation et emploi devraient mieux coordonner et rajuster leurs offres par rapport aux impératifs des marchés. Le ministère de l'Enseignement Supérieur, devrait travailler ainsi en synergie avec celui de la Fonction publique et des organismes patronaux du secteur privé pour dérouler une nouvelle vision d'une formation adaptée à l'emploi.

Actuellement les ministères de la fonction publique et de l'emploi des pays africains n'ont aucune perspective claire de proposition d'emploi pour ces jeunes. Des projections d'avenir pour l'emploi de ces jeunes ne sont conçues nulle part dans ces Etats. Dans ce cadre, se pose même la question de la pertinence de parler d'adéquation formation – emploi, question qu'on ne saurait éluder de toute façon, car il est inconcevable de continuer à former des jeunes pour ensuite les laisser dans la nature. Tous les milliards dépensés chaque année dans les universités en Afrique se font sans un retour d'investissement à cause des énormes taux d'échec aux examens. Il s'y ajoute que la formation ne répond pas aux besoins du marché de l'emploi,

Pour impulser le développement de nos économies, il devient ainsi de plus en plus nécessaire de repenser tous les systèmes de formation supérieure en Afrique. Les types d'université qui existent actuellement dans tous les pays avec les mêmes schémas d'organisation pourraient être repensés. Partout on retrouve les structures traditionnelles : facultés de droit, lettres et sciences humaines, cependant cette structuration de nos universités ne répond plus aux besoins de la marche du monde actuel soumis à un contexte de mondialisation. La rapide évolution des systèmes d'enseignement supérieur au cours des deux dernières décennies avec notamment l'émergence de l'enseignement supérieur privé, l'apparition de nouvelles formes d'apprentissage comme l'enseignement ouvert et à distance et l'appropriation en cours par les universités et écoles du processus de Bologne(LMD), requiert un réaménagement du programme, de ses structures et de ses référentiels. Des stratégies plus novatrices sont nécessaires pour donner un nouveau dynamisme à nos structures de formation universitaires.

#### **2.2.4 Former de nouveaux profils**

Le déséquilibre structurel constaté pose le problème même de la pertinence de l'offre actuelle d'enseignement supérieur. Dans de nombreux pays, en effet, les difficultés d'insertion

professionnelle des diplômés du supérieur sont réelles. Elles résultent essentiellement d'une inadéquation de l'offre de formation supérieure aux besoins du marché de l'emploi en Afrique. Cette offre est essentiellement organisée pour répondre aux besoins du secteur de l'emploi moderne, et ne prépare pas suffisamment les diplômés à l'auto-emploi, alors que les perspectives d'emploi dans le secteur moderne sont très limitées. Dans de telles circonstances, la poursuite de l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur, souhaitée par de nombreux acteurs, ne peut qu'aboutir à un chômage massif des formés, et en conséquence créer des frustrations individuelles chez ces derniers et conduire au gaspillage des ressources publiques, mais également privées, investies. Dans ce contexte des changements majeurs pour faire correspondre avec pertinence les offres de formations aux réalités du marché est une exigence, avant de continuer à étendre davantage l'accès à l'enseignement supérieur.

Les possibilités d'emploi des jeunes sont en relation directe avec les qualifications professionnelles requises, qualifications qui ne peuvent s'obtenir que dans le cadre d'une politique de formation bien adaptée à l'économie moderne. La question à laquelle devra répondre la formation est simplement celle-ci : quels métiers, expertises et compétences développer pour soutenir et accompagner le développement des secteurs stratégiques maintenant et dans le long terme. Ce travail de formation nécessite une forte participation du secteur privé comme complément et partenaire des activités du secteur public.

Il y a un besoin urgent de revoir la restructuration des offres de formations des universités publiques. Ces études supérieures sont actuellement utiles, mais mal adaptées au marché. Et finalement, l'on peut s'interroger sur la rentabilité de l'investissement sur les études supérieures si l'on sait que les futurs diplômés n'ont aucune chance de s'insérer dans le marché de l'emploi. Le travail salarié semble être saturé au Sénégal et on trouve des milliers de jeunes diplômés dans des secteurs qui, aujourd'hui, n'offrent plus d'emplois parce que complètement en déphasage avec les besoins du marché de l'emploi. On peut donner l'exemple de quelques filières : les Sciences économiques, l'Histoire, la Géographie, la Sociologie, même les nouveaux métiers comme le marketing, le tourisme, la communication et les TIC (Technologies de l'information et de la communication) ainsi que les métiers liés à l'informatique et l'Internet n'offrent plus de grandes perspectives d'emplois salariés.

L'adaptation des formations universitaires au marché de l'emploi dans le contexte actuel de la mondialisation est une exigence que les Etats africains ne peuvent plus éviter. Les établissements d'enseignement supérieur sont appelés à remplir une multitude de rôles et à accueillir des étudiants de plus en plus divers, et pour cela un modèle institutionnel unique est insuffisant.

On constate une extrême variété des systèmes africains d'enseignement supérieur. Cette situation est héritée de la période coloniale et aux particularités de la période qui a suivi les indépendances, elle s'explique aussi par la manière dont les pays ont ensuite réussi à se positionner face à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et aux forces du marché associées à la mondialisation. Des écarts sensibles sont à remarquer entre pays anglophones et francophones en termes de différenciation, de modalités d'inscription et, plus important, de réputation des établissements. Dans les pays francophones, au début des indépendances les écoles supérieures polytechniques ont été très prisées et les conditions pour y accéder étaient très sélectives, elles jouissaient d'une image de marque très positive.

### 2.2.5 Perspectives d'emploi

On évoque également de plus en plus la nécessité de former au niveau de l'enseignement supérieur, non plus seulement des chercheurs d'emplois, mais également des créateurs d'emplois (UNESCO, 2003). Cela paraît souhaitable, mais il se pose clairement la question de savoir si l'offre de formation supérieure, telle qu'elle existe actuellement, permet effectivement aux formés d'acquérir les compétences entrepreneuriales requises dans cette perspective. Il s'agit, au sens large, d'évaluer la pertinence de l'offre actuelle d'enseignement supérieur au regard des spécificités des économies africaines.

Au Sénégal on se souvient encore de « l'opération maitrisard » dans les années 80. Il s'agissait de faciliter l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur en leur accordant des financements pour la création de leurs propres entreprises.

En effet, pour les trois premières générations (sur quatre), près de 5 milliards FCFA (soit à l'époque 100 millions de FF) furent mobilisés afin de créer des entreprises qui devaient se situer essentiellement dans les secteurs du transport, de la boulangerie, de la pêche et du maraîchage. 150 entreprises gérées par 550 diplômés ont ainsi vu le jour. Au total, près de 2 500 emplois furent créés? Le coût moyen d'un poste de travail dans ces sociétés s'éleva à 2 millions FCFA ; l'insertion d'un «maîtrisard» coûta 10 millions FCFA. Ces chiffres n'englobent pas le manque à gagner pour l'État car l'investissement lourd fut acquis «hors taxe, hors douane». Mais seulement au bout de quelques années de fonctionnement la quasi-totalité de ces créations fermèrent boutique pour cause de faillite. Les jeunes diplômés n'ont pas pu résister à la concurrence dans un milieu dominé par des individus qui la plupart n'ont pas fait d'études. Il se pose alors la question de la capacité managériale des ces diplômés dont la plupart venait pourtant des facultés et de droit et de sciences économiques.

Cet échec de « l'opération maitrisard » pose la problématique des profils de formation par rapport aux conditions économiques des pays africains. Si les diplômés de l'enseignement supérieur n'arrivent plus à avoir des emplois dans l'économie dite formelle, et n'arrivent pas non plus à gérer et faire développer leurs propres entreprises, alors que vont-ils concrètement faire ? Et de quoi ils sont utiles alors ?

Un changement des curricula de formation serait il plus déterminant pour leur insertion ? Dans tous les cas de figure, Pour améliorer les perspectives d'emploi les filières de formation actuelles des universités africaines sont appelées à être radicalement repensées.

Les perspectives d'emploi des diplômés des établissements privés ne semblent pas meilleures que celles des étudiants du public. Pour la première fois pourtant, les employeurs peuvent comparer les diplômés du privé aux diplômés du public avant de décider ou non de les embaucher. Les innovations pratiquées dans le privé ont contribué à élargir les perspectives d'emploi de leurs diplômés.

Si le taux de chômage dans les pays industrialisés à travers le monde a atteint les 8,5 % en 2009, 9 % au niveau de l'UE, il dépasse les 20% pour l'Afrique noire et touche toutes les catégories de la population. Et depuis un certain temps il touche très durement les jeunes africains diplômés du supérieur. Un constat qui suscite, en effet, beaucoup d'inquiétude chez nos dirigeants.

## **Conclusion partielle**

Si l'université continue à être confinée seulement à un rôle académique, ce n'est pas demain que les problèmes rencontrés seront résolus. L'orientation actuelle des universités ne semble pas répondre aux défis et aux réalités contemporaines. De nouvelles réformes des curricula devraient être repensées pour mieux définir les choix d'études et de formation de façon à les adapter à la réalité actuelle du marché du travail en tenant compte de l'émergence des nouveaux métiers grâce aux nouvelles technologies. De nouveaux profils d'étudiants formés sont nécessaires et de ce point de vue, les réformes des programmes des universités sont à l'ordre du jour.

## Chapitre 3 L'éducation et la formation dans la société de l'information

En 1948 déjà, un Américain, Norbert Wiener (1894-1964), le fondateur de la cybernétique, prédisait l'avènement de la société de l'information et beaucoup le considèrent comme l'un des précurseurs ou inspirateur de la société de l'information. Il insistait sur l'idée de circulation de l'information sans certainement savoir à l'époque que l'Internet et les « autoroutes de l'information » allaient permettre de réaliser son idée encore diffuse à l'époque. C'est en 1970 qu'apparaît l'expression « société de l'information ».

Le sociologue américain Daniel Bell, en 1973 a introduit la notion de société de l'information et il montre que cette société sera axée sur la connaissance théorique. Il considère que les services fondés sur la connaissance constitueront la structure centrale de la nouvelle économie d'une société s'appuyant sur l'information, dans laquelle les idéologies seraient superflues.

Les principales caractéristiques de la société de l'information sont l'immatérialité, la prépondérance du savoir, la flexibilité et les échanges. Cette flexibilité comme le souligne le rapport sur la société de l'information de N. Curien et P.-A. Muet (2004) que permet l'organisation en réseau, représente un atout essentiel dans une économie mondialisée, où les entreprises sont confrontées à de rapides changements. À l'opposé des grands systèmes hiérarchisés de l'ère de la production de masse, l'ère de l'information s'appuie sur le développement de systèmes décentralisés et coordonnés par le transfert d'informations à travers un réseau planétaire. (N. Curien ; et P-A. Muet, 2004, p.10). Issus de l'application pratique des TIC, donc de la convergence entre l'informatique, les télécommunications et l'audiovisuel, les produits de la société de l'information sont plus ou moins des objets immatériels (un logiciel ne se voit pas, ce sont ses effets que l'on constate). Ils sont numérisés, c'est-à-dire transformés en fichiers informatiques. Dans la société de l'information, l'on a des livres numériques, des musiques numériques (on peut télécharger une chanson et l'écouter sans avoir vu aucun support matériel en dehors du terminal sur lequel on l'écoute, ordinateur ou iPod, par exemple. Bref, les biens sont des ensembles de bits et, fondamentalement, dans la société numérique rien ne différencie le livre, du logiciel ou de la communication téléphonique. Ce sont tous des ensembles de bits.

C'est une société engendrée par les technologies de l'information, notamment Internet et la téléphonie mobile. Et dans Wikipédia<sup>9</sup>, la société de l'information est définie comme désignant «*un état de la société dans lequel les technologies de l'information jouent un rôle fondamental.* »

K. Annan, ancien Secrétaire Général de l'ONU proclamait dans cette mouvance :

*«L'énorme potentiel de ces technologies défie notre imagination. Mais dès aujourd'hui nous pouvons en mesurer l'immense utilité. Lorsque les entrepreneurs de régions rurales peuvent passer commande ou vérifier le cours de leurs produits par téléphone cellulaire, le gain de temps et d'argent peut être énorme. Lorsque les satellites nous renseignent sur l'imminence d'une tempête ou d'une inondation et que l'information circule rapidement grâce à un réseau de communication électronique, ce sont autant de catastrophes humanitaires qui peuvent être évitées. Lorsque les citoyens peuvent obtenir directement sur internet des informations indépendantes concernant les politiques de leur gouvernement, la bonne gouvernance a d'autant plus*

9 [http://fr.wikipedia.org/wiki/Société\\_de\\_l'information](http://fr.wikipedia.org/wiki/Société_de_l'information) dernière consultation le 1er janvier 2010

*de chances de prendre racine. Et lorsque des milliers d'entre eux peuvent communiquer en un rien de temps, par-delà les frontières, grâce au courrier électronique, le pouvoir de mobilisation de la société civile en faveur de la paix, de la justice et de la démocratie devient illimité».*

Pour l'ancien Secrétaire de l'Organisation des Nations Unies, l'impact important des TIC fait que leurs récentes évolutions offrent des perspectives révolutionnaires.

Par ailleurs, l'expression de société de la connaissance est parfois préférée à celle de société de l'information. Elle est au centre de différents débats dont celui concernant la « fracture numérique. »

### **3.1 De la société de l'information à la société du savoir**

Depuis le développement fulgurant des technologies de l'information et de la communication, la manière de communiquer et d'apprendre a complètement changé. S. Burch avance que

*« dans le cadre du Sommet mondial de la société de l'information<sup>10</sup> - SMSI -, deux termes occupent le devant de la scène : la société de l'information, et la société de la connaissance, chacun avec ses variantes respectives. »* (S. Burch ; in Enjeux de mots, 2005)

Si le concept de la société de l'information engendre un aspect ouvert à la dynamique du monde que nous vivons dans tous ces aspects, celui de société de la connaissance traduit la facilité avec laquelle les NTIC rendent l'information très accessible à un très grand nombre d'utilisateurs. Or le savoir est nettement lié à l'accès à l'information. Et en rendant cet accès facile, les technologies de l'information et de la communication ont fondamentalement changé notre rapport au savoir. Les techniques actuelles de diffusion de l'information en tout lieu et en tout temps ont façonné et transformé notre approche par rapport au savoir. Il devient ainsi possible de faire l'école sous d'autres formes qu'entre quatre murs devant un professeur. Ainsi dans cette société, chaque objet « informatif » peut avoir son double sur un autre support numérique, que ce soit un livre (e-book ou livre numérique), une chanson (on pourra l'écouter sans avoir de disque, de cassette ou de CD). C'est cette facilité d'accès à l'information et son abondance qui constitue un autre aspect de la société de l'information, qui se traduit par la prédominance du savoir.

Les tenants de cette société de l'information, devenue ou appelée « société du savoir ou de la connaissance » font état de la nécessité de mettre l'accent sur l'éducation et la formation comme facteurs clés de son développement. Beaucoup d'auteurs comme J Perriault (1989, 1997) mettent l'accent sur l'usage que l'on fait de ces technologies dans le domaine de l'éducation et de la formation. La mise au jour d'une certaine opposition entre la transmission et la construction des savoirs amène Perriault à confronter directement une pratique médiatisée par les TIC aux approches cognitivistes des processus d'apprentissage. L'activité de raisonnement chez le sujet est fondamentale dans toute pratique de construction du savoir. Ici cette pratique se médiatise technologiquement : elle suppose donc le développement d'une logique d'usage que Perriault considère comme un comportement cohérent de choix d'instrumentation et d'évaluation d'un appareil en vue de l'exécution d'un projet.

A ce niveau il faut dès à présent, faire la distinction entre information et connaissance.

---

<sup>10</sup> Ce sommet a été organisé en Tunisie et à Genève en 2004

### 3.1.1 Société d'Information ou de Connaissance ?

Dès le départ la distinction entre information et connaissance doit être clarifiée. Les TIC élargissent bien les possibilités d'accès à l'information et à la connaissance, mais les deux termes n'ont pas la même signification. S'il est vrai que l'information constitue la composante essentielle de la connaissance, celle-ci ne se réduit pas à celle-là. Généralement dans les débats sur les TIC ces deux termes sont considérés comme interchangeables. Mais comme l'a fait remarquer G. Ferréol (2005, p.90) du point de vue de leur apport éducatif, il faut bien faire la distinction. Et de ce point de vue l'accès à la connaissance transcende l'accès à l'information, elle est beaucoup plus profonde que cela. L'éducation fait référence à la culture et à des valeurs. Sous cet angle la dimension axiologique et anthropologique est très importante pour la formation de la personnalité de l'apprenant. Il apparaît que ces deux concepts ne sont pas réductibles l'un à l'autre lorsqu'on parle d'apprentissage. Et comme le note J. Nicole,

*« Sans véritable connaissance, on ne peut rien tirer d'une information. Le public qui n'est pas expert en informatique est victime d'une grave confusion entre le savoir et l'information. La connaissance, c'est de l'information plus de la signification. Or, l'ordinateur ne traite que des informations, c'est-à-dire des éléments de la connaissance susceptibles d'être représentés par des conventions simples. »<sup>11</sup>*

Les nouveaux moyens de l'information et de la communication apparaissent dans ce cadre comme des vecteurs permettant simplement d'accéder à des informations brutes qu'il s'agit d'analyser et de traiter en savoirs.

### 3.1.2 Un monde du savoir

Aujourd'hui l'importance des enjeux des contenus dans le web, même si ce n'est là qu'une partie de la question, car le savoir c'est aussi les contenus dans les CD et les DVD, c'est le génie logiciel, la capacité à concevoir et produire des technologies avancées, à vendre, via les réseaux, des biens matériels ou immatériels (commerce électronique), et autres. Mais ce qu'apporte la société de l'information sur le savoir, c'est son abondance presque sans limites, sa disponibilité en même temps que son coût d'accès relativement faible. Il y a vingt ans, avoir accès à une encyclopédie était réservé à une certaine élite. Aujourd'hui, on peut consulter des encyclopédies gratuites (ou payantes à un prix relativement modique) sur Internet. De la même manière, l'accès à certaines informations, à certaines sources de documentation était extrêmement difficile et coûteux autrefois. Avec la société de l'information, c'est véritablement la démocratisation poussée de cette réalité, même si on se bat encore en Afrique pour que les gens aient un meilleur accès à l'information et au savoir. Mieux, avec la société de l'information, la parole est même plus facile à « prendre », car il est possible de publier ses opinions sur le web, à la disposition de tous, là où auparavant il fallait passer par un éditeur, une revue ou un journal. La disponibilité de très nombreux sites de stockage de l'information, et d'utilisateurs, rend celle-ci plus accessible.

Les NTIC ont apporté des évolutions décisives dans le domaine de l'éducation et de la formation. Selon plusieurs experts, nous sommes en train de traverser une grande

<sup>11</sup> <http://jm.nicolle.pagesperso-orange.fr/jmn/philint/infoco.htm>, consulté le 5 février 2010.

transformation, une importante mutation comme lors du passage de l'écriture à celle de l'imprimerie, mais à une bien plus grande vitesse.

J Perriault note à ce propos qu'

*« Une nouvelle conception de la transmission du savoir à distance a émergé au cours de la dernière décennie. Les institutions se transforment. Le public demande de nouveaux contenus et de nouveaux profils de formation. Il utilise désormais des médias pour apprendre. La clientèle s'accroît et se diversifie. Cette évolution montre que beaucoup de facteurs changent en même temps. »* ( J. Perriault, 1996 ; p.43.)

L'accès au savoir, les modèles de connaissance, les réseaux numériques sont les repères essentiels des axes de recherche de l'auteur. Et pour Perriault ces éléments ont fondamentalement modifié la situation d'apprentissage. La mise en perspective historique permet de repérer les régularités propres à la diffusion des techniques : potentialités que chacun projette à sa guise. Ces changements rapides d'époque et de support de l'information se répercutent dans l'espace où l'on emmagasine et distribue, grâce à une puissance toujours accrue, toute la « mémoire du monde », qui, dans le temps, devient accessible, instantanément, en tout lieu, par n'importe qui, de n'importe où! (Balle, 1997).

Nous constatons qu'aujourd'hui peu de personnes sur le globe échappent aux moyens technologiques de l'information et de la communication (Colin, L. ; Legrand, J.-L. ; 2008 p. 92) Tout cela provoque aussi, de plus en plus, des changements d'attitude chez les humains qui, de moins en moins, vivent comme avant! (Fisher, 1999)

Au niveau universitaire, domaine où se campe notre recherche, les attitudes pédagogiques nouvelles apparaissent lentement (Marton, P., 2005, p. 75) : c'est un terrain propice à l'utilisation des NTIC, et c'est pourquoi tout un volet de ces technologies liées à l'enseignement s'y est développé au cours de ces dernières années. De nombreuses recherches ont été menées sous différents angles dans ce domaine. En ce qui nous concerne, c'est l'axe qui prend comme champ d'étude les usages que l'on fait des TIC dans le domaine de l'éducation qui nous intéresse. Cet axe se constitue autour d'auteurs comme, M. Lebrun (2007), J Perriault, (1989) et D. Peraya (2001), Karsenti, T. Ces auteurs dégagent de nouvelles perspectives et procèdent à une analyse de ces technologies selon l'usage qui en est fait remarque Alberio B. (2004)

### **3.1.3 Enjeux de l'éducation et de la Formation dans la révolution numérique**

Si on parle souvent des nouvelles technologies de l'information et de la communication, c'est surtout parce qu'elles permettent de communiquer autrement comme le soulignent France, H. et Karin L-C dans ces termes :

*« nouvelles parce qu'elles présentent et véhiculent l'information différemment, parce qu'elles permettent de communiquer autre chose autrement. Elles surpassent ce que nous connaissions déjà en terme de multiplication, de reproduction, de distribution et de stockage d'information ».* (Henri, F. ; Lundgren-cayrol, K., 2003, p. 2)

L'inédit apporté par cette nouvelle forme de communication



*« n'est pas de faire passer rapidement et efficacement un message d'un point à un autre. Ce qui est nouveau c'est ce qui est communiqué ; c'est de communiquer autre chose autrement. »*

C'est alors la naissance des communautés virtuelles où d'innombrables groupes s'intéressent à tous les sujets imaginables. Et c'est ce phénomène qui est très présent dans le monde de l'éducation et de la formation. Et Bélanger, P.C. (2004, p.29-48) note fort justement que dans la même foulée, les institutions d'enseignement et de formation qui ont fondé leur existence sur la rareté de l'information et des connaissances et qui affrontent actuellement la concurrence des technologies sont fortement remise en question.

Dans le domaine de l'éducation ces technologies ont apporté ou fait naître des perspectives qu'on n'imaginait guère il y a quelques décennies. H. France et K. Lundgren-Cayrol (2003) notent fort justement que

*« Les NTICs ont créé un contexte économique et concurrentiel qui pousse à envisager la formation autrement. Les capacités accrues de démultiplication et donc d'industrialisation ont fait naître diverses industries : celle de la langue, de la culture, de la connaissance, de la formation. »* H. France et K. Lundgren-Cayrol (2003) op cité.

La société de la communication a pour principale caractéristique la présence massive des TIC qui constituent un vrai défi pour l'éducation et la formation et tous leurs effets ne sont pas encore connus. Comme le remarque G. Ferréol

*« il faut considérer l'éducation en tant qu'élément central de toutes les stratégies conçues pour répondre aux défis de la société de communication. L'éducation est un élément stratégique de cette société. Les deux sont en synergie. L'éducation doit assumer sa place, son rôle et ses responsabilités en la matière. Il est évident que les TIC posent un problème nouveau pour l'éducation. »* (G. Ferréol ; 2005, p.85)

L'exploitation maximale du potentiel des TIC cependant est encore un problème crucial dans le domaine de l'éducation et leurs stratégies d'utilisation pédagogiques ne sont pas pour le moment suffisamment développées et les auteurs de conclure que

*« les TIC doivent provoquer des changements radicaux dans l'organisation des processus d'enseignement et d'apprentissage, et surtout dans les modalités d'accès et de transmission des informations. »*

et selon eux cet objectif demande le développement d'une pédagogie spécifique pour leur exploitation maximale.

On parle ainsi aujourd'hui de marché de la formation où, l'on note, comme dans tous les marchés des produits, des vendeurs et des acheteurs. Et là où règne la concurrence, règne la compétitivité, et une logique de concurrence pour gagner des parts de marché ; la technologie devient alors une sorte de plus-value qui fait vendre la formation.

### **3.1.4 Des technologies pour enseigner autrement**

Les changements engendrés par les NTIC rendent nécessaire la transformation des systèmes éducatifs pour répondre, d'une part, aux besoins des sociétés et, d'autre part, aux attentes des individus les constituant. Ce processus de transformation requiert des enseignants qui assument des rôles nouveaux et des élèves qui s'initient à de nouvelles manières d'apprendre.

Les technologies changeront radicalement nos manières d'enseigner et d'apprendre et lors du sommet mondial de l'information l'Unesco souligne bien que :

*« les projets d'enseignement assistés par la technologie obéissent souvent à une logique commune : élargir l'accès à l'éducation, à tous les niveaux, offrir une plus grande souplesse quant aux horaires et aux lieux d'enseignement et toucher des populations isolées ou marginalisées. La révolution actuelle tire sa force de la convergence des technologies de l'ordinateur, des télécommunications et de l'audiovisuel, ainsi que des progrès extraordinaires de la vitesse de traitement des données. Cette convergence a suscité de nouvelles approches pédagogiques, axées sur l'interactivité. Les TIC peuvent non seulement présenter l'information dans tous les formats audiovisuels possibles mais peuvent aussi recevoir des informations de la part de l'utilisateur. La numérisation – le stockage de textes, d'images et de sons sous une même forme numérique sur les disques compacts – a également ouvert de nouvelles perspectives pour conditionner et diffuser les connaissances vers l'utilisateur »*  
UNESCO, Guttman, C. ; 2003, p.23)

### **3.1.5 Lebrun : une technologie au service de l'école**

M. Lebrun pose en termes très critiques la destinée des ces technologies au niveau de l'université. Cet auteur aborde la problématique de situer l'utilisation des technologies de l'éducation dans une perspective de société en devenir et montre que l'enjeu des technologies de l'éducation déborde les quatre murs de la classe. Il met en évidence le rôle que pourrait jouer les outils technologiques dans l'éducation : celui qui loin d'enfermer l'individu qui apprend dans ses connaissances, l'ouvre au monde, le conduit dans le monde. A quels besoins correspondent ces nouveaux outils ? Quels sont les objectifs de cette nouvelle éducation ? Il note que

*«dès son origine l'homme a cherché une réponse à ses besoins par la création d'outils ; ces outils et les savoirs liés à leur création et leurs utilisations ont progressivement modifié les relations entre les individus, entre les groupes d'individus ».*

Aux besoins de l'Homme ont répondu, de manière intentionnelle ou incidente, des outils qui ont prolongé son emprise sur la nature, sa sphère d'influence sur d'autres territoires, sur d'autres hommes. A ces extensions progressives, se sont greffés des savoirs de plus en plus complexes. Mais ce savoir créé par l'homme, garde-t-il sa vocation originelle d'un savoir pour l'homme. (Lebrun, 2007, p.74)

J.M. De Ketele fait remarquer dans la préface du livre, *Des technologies pour enseigner et apprendre*, que grâce à une recherche scientifique de plus en plus performante les nouvelles technologies offrent des possibilités techniques de plus en plus grandes pour faire face aux défis posés non seulement par l'explosion des connaissances mais aussi plus largement encore par la volonté de créer un développement durable pour toute la société. Et pour ce développement durable, ce qui pose problème, c'est l'inégalité d'accès à ces nouveaux outils.

*« D'un autre coté les pays qui ont les besoins les plus pressants d'éducation et de technologies pour leur développement sont aussi ceux qui ont le plus de difficultés à pouvoir en disposer, à tel point que le fossé s'élargit de plus en plus entre les pays riches et les pays en développement. D'un coté les NTIC offrent au monde de*

*l'éducation des possibilités extraordinaires : accès aux bases de données, courrier électronique, enseignement à distance, universités virtuelles réseaux d'échanges et de travail coopératif, reconstruction rapide du savoir par la simulation...D'un autre coté on assiste dans le monde de l'école à des disparités entre ceux qui veulent, peuvent et savent utiliser ces ressources et ceux qui ne le veulent pas ou ne le peuvent pas ou ne le savent pas, entre les écoles au service de publics favorisés et celles au service de publics plus démunis. Faire bénéficier toutes les écoles, et plus particulièrement celles qui travaillent avec les publics moins favorisés, d'une politique intelligente d'utilisation des nouvelles technologies de l'éducation est une priorité si l'on veut construire une société de demain plus juste et plus solidaire. » (De Ketele, J.-M. ; 2007)*

La question essentielle que pose l'auteur est celle de la possibilité d'une alliance entre l'homme et la technologie éducative : une technologie pour l'éducation de l'homme. Ce qui importe en définitive pour Lebrun est de voir comment et à quelles conditions les outils de la technologie de l'information pourraient contribuer à une réappropriation de la science par l'homme pour vivre selon son propre mot dans une société complexe. (Lebrun, 2007, p. 76) Au-delà de l'information, de l'instruction, de la formation même aux outils, le propos de l'auteur est celui d'une possible éducation et son cadre est celui de l'enseignement, son lieu celui de l'école au sens large.

Il prône une technologie au service de l'apprenant qui somme toute constitue le noyau central des efforts mis en place par l'enseignant. Dans la société actuelle caractérisée par une complexité croissante à la fois au niveau des savoirs et des relations mis en jeu, apprendre à apprendre et surtout éduquer à s'éduquer constitue la mission la plus ardue et aussi la plus essentielle de toute institution d'éducation.

Dans « *e-learning pour enseigner et apprendre* » Lebrun replace à nouveau l'outil technologique dans ses véritables finalités didactiques et pédagogiques. La variété des acteurs, des ressources et des outils couverte par l'appellation *e-learning* est si vaste que la notion de méthode s'étend à celle de dispositif. Le dispositif s'entend, ici, comme un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose ». Avec l'outil technologique, nous ajoutons « quelque part » et à « n'importe quel moment » : *anybody, anything, anywhere, anytime...* l'ambition est vaste. (Lebrun ; 2005).

Pour Lebrun les technologies seules quoiqu'elles aient tout le potentiel nécessaire pour être une source d'innovation, ne possèdent pas ce pouvoir et que sans une forte alliance avec la pédagogie, il est probable qu'elles concourent plutôt à augmenter les faiblesses et les limites observées dans des approches centrées davantage sur l'enseignement que sur l'apprentissage. Lebrun est résolument tourné vers l'innovation pédagogique et les facteurs de réussite de ce type de transformation, il place l'apprentissage au cœur de ses propositions et tout particulièrement ce qu'il nomme les cinq facettes de l'apprentissage : informations, motivation, activités, interactions, productions. (Tardif, J. in préface de Lebrun ; 2005, p.7)

La révolution numérique a rendu possible la

*« convergence de deux domaines technologiques autrefois disjoints, celui de la communication et celui de l'information : les réseaux sont devenus intelligents et les ordinateurs, communicants. »* (Curien N. et. Muet, P.-A ; 2004, p. 9).

C'est l'extension progressive de cette convergence à l'ensemble des secteurs économiques qui, en changeant les modes de production et de consommation, constitue la base d'une nouvelle révolution industrielle. Comme le note Manuel Castells cité par Curien N. et. Muet, P.-A.,

*« Les progrès de l'informatique et des télécommunications ont permis à une obscure technologie, qui n'avait pas d'application pratique en dehors de l'informatique, de devenir le levier d'une société de type nouveau : la société en réseau ».* (Curien N. et. Muet, P.-A ; 2004, p. 10).

En s'interrogeant sur les conditions dans lesquelles les outils de l'information et de la communication pourraient contribuer à une nouvelle relation aux savoirs, M. Lebrun souligne

*« et les expériences antérieures (celle de l'audiovisuel ou de l'informatique) le montrent - que les méthodes du retour de la technologie dans un contexte donné, de surcroît s'il est éducatif, ne sont pas indifférentes. L'immersion des outils de la technologie (rétroprojecteur, audiovisuel, ordinateur...) à l'école n'a pas toujours tenu ses promesses d'ouverture et d'efficacité ; il s'agissait bien souvent d'un contenu (comment utiliser l'outil, ses fonctionnalités...) qui venait se greffer, se juxtaposer à un programme déjà surchargé ».* (Lebrun, 2009, P.76)

Cependant souligne l'auteur, des recherches nous montrent le rôle catalyseur de l'ordinateur lorsqu'il est inscrit dans les méthodes pédagogiques organisés autour de modèles d'apprentissage coopératif et autour de modèles constructivistes de l'appropriation des savoirs. (Kubota, k, 1991)

Une méta-recherche menée par E. Bialo et J. Sivin et citée par Lebrun couvrant les années 1986 à 1990, sur l'efficacité de l'utilisation des ordinateurs à l'école, montre l'impact positif de ceux-ci sur la motivation des apprenants et leurs attitudes envers l'apprentissage et les savoirs et envers eux-mêmes aussi. ( E. Bialo, & J. Sivin, 1990)

### **3.2 Revue des pratiques de l'enseignement à distance**

La formation à distance a existé pendant longtemps. Du support papier au support audio ou vidéo en passant par la radio et la télévision puis par l'ordinateur. La révolution des supports d'information numérique et l'Internet ont permis à ce type d'enseignement et de formation de connaître un développement phénoménal.

Différentes définitions de l'enseignement à distance ont été données par les auteurs à travers son évolution historique. Les technologies liées aux différentes étapes de l'enseignement à distance ont souvent donné naissance à une évolution de ces définitions correspondant aux différents dispositifs utilisés pour disséminer ce type d'enseignement. La notion de dispositif joue dans ce cadre un rôle important. Terme technique à l'origine - il désigne alors un ensemble de pièces constituant un mécanisme -, il est utilisé de nos jours en ingénierie de la

formation pour désigner un ensemble de moyens matériels et humains, agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage (Lameul, G. ; 2001)

C'est pourquoi nous pouvons dire avec D. Peraya que :

*« Ces dispositifs, même les plus élémentaires, intègrent une importante dimension technologique et l'imprimé ne fait pas exception à cette règle. L'histoire de la formation à distance pourrait donc être envisagée à partir de l'évolution des médias et des différents dispositifs qu'elle a utilisés. »* (Peraya, D., Charlier, B., 2003, p.80)

### 3.2.1 Des modèles à travers l'histoire de l'EAD

L'influence de la technologie sur l'éducation et la formation a été déterminante au cours de l'histoire. L'imprimé, l'écriture, l'audiovisuel puis la microinformatique ont profondément modifié les manières d'éduquer et de former. Les NTIC ont apportés de nouveaux moyens de stockage et de mise à disposition de l'information.

D. Peraya associe les grands moments de l'histoire de la formation à distance à l'évolution des médias. Il indique à ce propos que

*« La formation à distance est fille des cours par correspondance nés en Angleterre au siècle dernier sous l'action conjuguée de plusieurs innovations : le développement du timbre-poste et d'un service postal fiable autant que régulier, la production d'un papier offrant un bon rapport prix/qualité. Aujourd'hui grâce aux technologies de l'information et de la communication – de façon sommaire, le réseau, Internet et le Web –, les campus virtuels semblent s'imposer comme le dispositif prototypique – technologique, pédagogique et communicationnel – de tout système de formation exclusivement ou partiellement à distance. »* (Peraya, D., Charlier, 2003, p.79.)

L'histoire de la formation à distance pourrait donc être envisagée à partir de l'évolution des médias et des différents dispositifs technologiques qu'elle a utilisés. Et ces nouvelles technologies trouvent un terrain très fertile dans les établissements d'éducation et de formation : « L'école est le socle de la société de l'information », affirmait en 2002 le Conseil stratégique des technologies de l'information. Le multimédia par ses possibilités d'offrir à la fois l'image et le son et le texte se prête particulièrement bien à l'éducation et, par son caractère ludique, il peut parfois réussir là où des méthodes plus traditionnelles ont échoué.

*« Les TIC ouvrent surtout des possibilités très riches de travail sur les textes, sur les sons, ou sur les images ; elles peuvent ainsi contribuer à développer la créativité et favoriser l'expression des élèves. Ces technologies permettent par ailleurs des échanges avec des partenaires extérieurs au monde scolaire. Elles donnent enfin aux enseignants les moyens de mettre en œuvre une pédagogie plus diversifiée, à travers l'accès à des ressources documentaires (banques de données scientifiques économiques et sociales, services en ligne développés par les musées, fonds numérisés des bibliothèques, documents audio-visuels...), et par l'utilisation de logiciels éducatifs. ».* (Curien, N. et Muet, P-A., 2004)

Cette facilité d'accès rapide et facile à l'information, aux banques et aux bases de données apparaît être un autre avantage des universités virtuelles par rapport à l'université traditionnelle. Les professeurs et les chercheurs peuvent échanger beaucoup plus facilement ce qui accroît les possibilités de la collaboration scientifique.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, on note depuis les années 90 une véritable révolution due essentiellement à l'Internet. Face à une demande d'enseignement supérieur de plus en plus forte, une étude de l'Unesco révèle que beaucoup d'universités du nord offrent de plus en plus des enseignements et des formations à distance.

*« Quelque 60 % des universités des États-Unis ont aujourd'hui des programmes d'enseignement virtuel. À côté d'elles on trouve des universités fonctionnant exclusivement sur le mode ouvert, dont certaines ont atteint la dimension de « méga universités », avec plus de 100 000 étudiants. Fondée en 1969, l'Open University du Royaume-Uni, qui inscrit 160 000 étudiants par an, a servi de modèle à des établissements similaires dans beaucoup d'autres pays. Dix des plus grandes universités du monde sont du type ouvert, et toutes sauf l'une d'elles, sont situées dans des pays en développement, mais rayonnent aussi au-delà des frontières. L'Université d'Afrique du Sud (UNISA) par exemple, opère dans son pays mais aussi à l'extérieur et s'adresse à plus de 100 000 étudiants. » (Guttman, C., 2003 p.49):*

L'évolution des technologies utilisées expliquent souvent les modèles à travers lesquels les auteurs classent la formation à distance.

Dans ce cadre, S. Nipper<sup>12</sup> (1989) a proposé trois grandes étapes, trois repères chronologiques que nous rappelons brièvement.

### **3.2.1.1 Première génération : Enseignement par Correspondance**

C'est d'abord l'imprimé qui marque le début de la formation à distance et constitue la base des cours par correspondance. Il est le principal vecteur d'enseignement et de tutorat. Le premier cours par correspondance fut créé en 1840 l'année même de l'apparition du timbre-poste, en Angleterre et marque le début de l'enseignement à distance qui est un dispositif assez ancien et s'est largement développé en Europe, puis dans le reste du monde.

Un britannique, Pitman s'inspira largement de l'invention du timbre poste qui lui donna l'idée de diffuser à distance une méthode de sténographie qu'il venait d'inventer. Ensuite, il conçoit et invente d'autres dispositifs de formation, notamment à la comptabilité pour former les petits commerçants britanniques, puis il crée des filiales aux États-Unis. Il est important d'observer que l'enseignement à distance, dans sa première forme, était relié à une technologie, celle du timbre-poste, qui a en quelque sorte fiabilisé les échanges. (Blandin, B. (2004 ; p. 69). Par la suite l'enseignement à distance se développa et devenait surtout un enseignement de « seconde chance » pour les adultes n'ayant pas pu achever leur enseignement secondaire ou supérieur. Des tuteurs leur apportent une assistance par correspondance (généralement limitée à la correction des travaux), puis parfois aussi par

<sup>12</sup> L'enseignement à distance : Trois générations d'enseignement à distance.  
Nipper.989 [http://www.ipm.ucl.ac.be/multimedia/MARC/3\\_A\\_DISTANCE.PDF](http://www.ipm.ucl.ac.be/multimedia/MARC/3_A_DISTANCE.PDF)

téléphone ; en général, l'interaction est faible et les abandons nombreux. A partir de 1920, des programmes éducatifs – notamment universitaires - sont radiodiffusés en Europe. En 1939, le Gouvernement français crée le Centre national d'enseignement à distance (CNED), dont la plupart des cours sont encore donnés par correspondance actuellement.

### **3.2.1.2 Deuxième génération : Enseignement télévisé et modèle industriel**

Dès les années 60, s'ouvre l'ère du multi-média<sup>13</sup> caractérisée par un usage de différents médias (imprimé, radio, télévision, vidéo) complémentaires et coordonnés en vue d'un objectif pédagogique commun. La deuxième génération des formations à distance est marquée par l'utilisation de la télévision et surtout de la vidéocassette comme support de contenu. Pour renforcer l'efficacité des systèmes éducatifs, perçus comme faiblement performants, l'éducation explore les possibilités des différents médias télévision, radio, film cassettes audio et on les qualifie rapidement de technologies éducatives ou de techniques modernes d'éducation.

En 1970, le Gouvernement espagnol crée l'Universidad nacional de educacion a distancia (UNED) et le Gouvernement britannique l'Open University ; dès l'origine, celle-ci encadre ses étudiants par un tutorat personnalisé et fit le meilleur usage de la télévision, puis aussi des bandes vidéo ; elle est l'exemple typique de l'enseignement à distance de la seconde génération : rationalisation, industrialisation, planification, économies d'échelle, avec division des fonctions d'enseignant en différents rôles confiés à des personnes différentes : experts académiques auteurs de cours, pédagogues et techniciens réalisateurs de cours, tuteurs facilitant les progrès des apprenants, examinateurs évaluant leurs connaissances et compétences (PETERS, 1973 ; KEEGAN, 1996).

Cette deuxième génération de l'enseignement à distance s'est développée dans un contexte dominé par les conceptions « behavioristes » de l'enseignement. L'imprimé reste le média de base, mais l'audiovisuel joue un rôle pédagogique croissant. L'interaction reste limitée à la correction des travaux par correspondance et parfois le téléphone entre apprenant(s) et tuteur.

### **3.2.1.3 Troisième génération : Enseignement à distance interactif**

Dans les années 80, avec la naissance de la micro-informatique puis de la télématique, commencent l'époque contemporaine, celle d'Internet, des hypermédias et du multimédia multi-utilisateur. Les progrès de la micro-informatique et des télécommunications qui ont marqué cette époque permirent à l'enseignement à distance d'effectuer une nouvelle mutation, celle de l'interaction : chaque apprenant dialogue avec son tuteur et ses pairs par visioconférence, par e-mail et dans des discussions sur le web ; il exploite aussi les ressources pédagogiques du web, s'auto-évalue sur le web, devient très autonome. Ces interactions réduisent fort les taux d'abandon. De plus, les technologies éducatives se diversifient : supports imprimés, audiovisuels, multimédias, interaction par tél., e-mail, web, visioconférence... Cette troisième génération de l'enseignement à distance est apparue dans

---

<sup>13</sup> Cette note est de D. Peraya, il explique que l'orthographe en deux mots conservée à dessein possède ici tout son sens. Par « stratégie multi-média », il faut entendre « l'utilisation coordonnée de médias différents dans une stratégie de formation unique et intégrative » (Peraya, 1995)

un contexte influencé par les conceptions « constructivistes » de l'enseignement et permet d'exploiter les technologies interactives pour l'apprentissage collaboratif, la reformulation des notions étudiées par l'apprenant, des auto-évaluations anonymes et instantanées, etc.

Par ailleurs, la globalisation permet aux apprenants de choisir des formations dans le monde entier et de créer des groupes d'étudiants répartis dans différents pays ou continents : pour les étudiants, c'est très enrichissant, pour les institutions enseignantes, c'est le défi de la concurrence. Enfin, les prix modérés des nouvelles technologies de l'information les mettent à la portée de toutes les institutions, et notamment d'universités conventionnelles qui les utilisent pour enrichir leur enseignement présentiel et parfois aussi pour offrir des programmes à distance : on assiste ainsi à un phénomène très important de convergence des enseignements présentiels et à distance dans le monde.

### 3.2.1.4 Quatrième génération : l'ère des universités numériques

A ces trois grandes étapes, certains spécialistes ont ajouté une quatrième caractérisée par l'ouverture de véritables universités totalement numériques offrant tout type de formation dans tous les domaines. La classification de Taylor et Swannel (1997) propose quatre modèles successifs de formation à distance, quatre générations différentes. Si pour ces auteurs, les première et deuxième étapes sont identiques à celles de la classification de Nipper décrite plus haut, ils décomposent de manière plus fine la dernière étape de la classification précédente.

La troisième étape est celle du *Telelearning* tandis que la dernière est celle du *Flexible Learning Model*. Ces auteurs trouvent intéressant l'avenir de l'enseignement à distance dans toutes les universités du monde actuel. Les TIC ont permis à l'EAD de franchir le seuil de sa 4ème génération grâce aux multiples possibilités que permet le Web. Après l'enseignement par correspondance, l'enseignement à distance assisté par l'audiovisuel et l'enseignement à distance médiatisé par ordinateur, les technologies de l'information et de la communication (TIC) font faire un nouveau pas de géant à cette forme d'enseignement. Déjà en 1995, le journal *The Globe and Mail* estimait que, seulement au Canada, 420 000 personnes étaient inscrites à des cours de niveau postsecondaire offerts selon une variété de méthodes d'enseignement à distance. (M. Power, 2002, p.57)

Selon Rumble, G. (1997) et Daniel, J. (1996) cités par Power, plus de trois millions d'étudiants s'inscrivent annuellement dans des universités qui offrent des cours à distance, cours offerts de plus en plus, soit entièrement, soit partiellement sur le Web. Selon la compagnie Cisco, leader mondial en réseaux et services Internet et Intranet, l'apprentissage en ligne est voué à un avenir assuré<sup>14</sup>.

La différence essentielle réside dans le type d'activités menées à distance. L'enseignement présentiel classique par exemple demande aux apprenants de travailler seuls chez eux à domicile et le terme anglais *homework* rend bien compte de cette situation.

Selon Peraya (2001), l'évolution de trois facteurs a joué un rôle important dans l'hybridation des formes de formation et donc dans l'élaboration de la notion de campus virtuel:

- celle des conceptions et des modèles pédagogiques tant en formation à distance qu'en formation présentielle ;
- celle des dispositifs technologiques et des médias ;
- celle des technologies, Internet et le Web qui se sont imposés comme dispositif d'intégration et d'interopérabilité quasiment généralisées. (Peraya,D., 2001)

---

14 2Voir <http://www.elearningmag.com/> et <http://www.cisco.com/warp/public/10/wwtraining/elearning/>.



Pour cet auteur, le type de technologies utilisées et le rôle qui leur est attribué permet de distinguer différentes modalités de fonctionnement. Les choix dépendent de nombreux éléments économiques, technologiques, sociologiques et bien évidemment pédagogiques : les infrastructures de télécommunication, les technologies disponibles, les habitudes technologiques des usagers, les contraintes pédagogiques, les exigences des contenus d'enseignement, les théories psychopédagogiques de référence, etc.

Cette chronologie démontre à quel point chaque époque a utilisé les outils nouveaux fournis par la technique pour développer une formation à distance.

Les mutations notées par Lebrun pour passer d'un enseignement classique à un enseignement en ligne sont au nombre trois :

- «(1) la disponibilité et la maîtrise des technologies de l'information et de la communication, de leurs potentialités et de leurs limites,*
- (2) la considération de la distance, sa flexibilité, sa nécessité, son obligation, ses impératifs et ses difficultés et finalement*
- (3) la mutation pédagogique de l'enseignement purement et uniquement magistral vers des formes davantage centrées sur l'apprenant » (Lebrun, 2005, p. 26).*

### 3.3 Une multitude de termes et des réalités évolutives

L'*International Standards Organization* a lancé un travail de normalisation du vocabulaire auquel participe l'AFNOR<sup>15</sup>, mais la tâche est loin d'être achevée. Une définition acceptée par la plupart des spécialistes de la discipline est loin d'être partagée et cette absence de consensus favorise une prolifération de concepts qui traduit chacun une partie de cette réalité qu'est l'EAD. Devant cette multitude de termes nous allons essayer de proposer une catégorisation qui prend en compte ce type d'enseignement en fonction des aspects que prennent en considération les différents auteurs. Plusieurs considérations sont prises en compte et le choix des termes devient dès lors relativement dépendant de l'aspect qu'on voudrait mettre en avant.

Il s'agit ici de s'interroger comme le remarque (G. Alberio, 2004) sur la terminologie en usage de manière à clarifier l'ensemble des concepts qui s'ouvre à partir de tel ou tel choix de termes. En s'interrogeant sur les concepts utilisés, on fait référence aux objets qu'ils désignent et sur les processus qu'ils entraînent. L'évolution technique des supports détermine la terminologie très fluctuante et élargit un large choix acronymique (NTIC, NTE, NTF, TIC, TICE, etc.), Si ce débat dépasse le cadre linguistique et culturel,

*« c'est qu'il sous-tend des questions et des positionnements complexes. »* (G. Alberio, 2004 ; p. 33.)

En s'interrogeant sur les terminologies des termes utilisés dans le domaine de la recherche sur la FOAD, l'impression qui s'en dégage est comme le souligne P. Dessus (2005, p.445)

*« celle d'un foisonnement de termes, qui semblent avoir été créés comme autant de marques de fabrique. »*

Ainsi, il existe une floraison de termes qui ont aujourd'hui les extensions et les compréhensions les plus diverses. : Formation à distance (fad), formation ouverte et à distance (foad), e-formation, e-learning, formation en ligne, formation multimédia, technologies éducatives, téléformation, cyberformation, blended training, apprentissage en ligne, enseignement à distance, campus virtuel, etc.

C'est comme le souligne (A.Bouthry et C Jourdain (2003), une activité dont

*« les contenus ne sont pas encore stabilisés ».*

Les définitions varient en fonction des approches mis en avant pour caractériser un tel mode d'apprentissage ou de formation ; et parmi ces approches nous en avons essayé identifié avec 4 dimensions :

- une dimension technologique, pris sous l'angle des outils et des ressources ;
- une dimension pédagogique centrée sur l'apprenant ;
- une dimension sociologique ou institutionnelle du point de vue des modes d'accès."
- une dimension d'ingénierie pédagogique.

---

<sup>15</sup> Afnor, Association Française de Normalisation.

### 3.3.1 Les approches fondées sur les technologies :

La technologie utilisée dans l'enseignement à distance fut souvent mis en avant pour définir ce type d'éducation. Ainsi souvent, certaines définitions insistent sur le côté technologique. Parmi celles-ci nous retenons celle proposée par le site Educnet du (ministère de l'Education nationale) :

*« Le e-learning définit tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou l'internet pour diffuser, interagir ou communiquer, ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué, l'accès à des sources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments évoqués. L'accès aux ressources est ainsi considérablement élargi de même que les possibilités de collaboration et d'interactivité »<sup>16</sup>.*

Le e-learning résulte donc de l'association :

- de contenus interactifs et multimédia ;
- de supports de distribution (PC, internet, intranet, extranet) ;
- d'un ensemble d'outils logiciels qui permettent la gestion d'une formation en ligne et d'outils de création de formations interactives.

Ce sont les moyens à travers lesquels se déroule ce type d'enseignement qui est mis en exergue dans ces définitions. Ces définitions soulignent très souvent la possibilité de liberté et de l'autonomie d'apprentissage que donnent la technologie à l'apprenant. L'Unesco caractérise ainsi les formations ouvertes par "une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant, sans aucune restriction, à savoir : absence de conditions d'admission, itinéraire et rythme de formation choisis par l'apprenant selon sa disponibilité et conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution ", qui, selon Educnet,

*« prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques, humaines et technologiques, et de ressources. »*

C'est dans ce cadre que nous plaçons Henry F. et Kaye, A. (1985) qui proposent une définition mettant en évidence l'autonomisation de l'apprenant grâce à des supports technologiques et les principes d'autodidaxie chers à l'andragogie dans le cadre d'un environnement d'apprentissage basé sur les activités et sur l'utilisation de ressources bien plus que sur l'information et la mémorisation car, faut-il le rappeler, informer n'est pas former (Peraya, 2001). L'accès à des ressources en ligne est ici un des piliers du dispositif d'enseignement à distance :

<sup>16</sup> <http://www.educnet.education.fr/>, consulté le 12 septembre 2008.

*« La formation à distance est le produit de l'organisation d'activités et de ressources pédagogiques dont se sert l'apprenant, de façon autonome et selon ses propres désirs, sans qu'il lui soit imposé de se soumettre aux contraintes spatio-temporelles ni aux relations d'autorité de la formation traditionnelle. Plus spécifiquement, elle définirait comme une formule pédagogique au potentiel accru, qui permet à l'étudiant de redéfinir son rapport au savoir et d'utiliser, dans un modèle autodidactique, les ressources didactiques et d'encadrement. » (1985, p. 27).*

### 3.3.2 Les approches pédagogiques centrées sur l'apprenant

Ces définitions insistent sur le côté pédagogique et surtout les possibilités d'interactions avec les autres acteurs du dispositif de formation offertes à l'apprenant. Il y a ici une dimension psychologie de l'apprentissage, dès l'instant où on regarde ce qui se passe du point de vue de l'autonomie, des perceptions et des spécificités de l'apprentissage sur écran.

Le Laboratoire de Soutien à l'Enseignement par Télématicque (LABSET) de l'université de Liège (labset, 2006) après avoir passé en revue différentes tentatives et propositions de définitions retient :

*« E-learning ou electronic learning : Apprentissage en ligne centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les interactions avec le tuteur et les pairs. » (Labset, 2006, p.9)*

Le LABSET préfère les termes apprentissage ou formation à enseignement ou éducation. Les auteurs mettent l'accent sur les termes d'apprentissage et formation, simplement pour marquer le caractère non scolaire de cette formation. En fait ce choix s'explique plutôt par la diversité des publics visés qui ne sont pas pour l'essentiel le public traditionnel des universités. On constate fort justement que le LABSET prend en compte dans sa définition la question du tutorat dans un tel système d'enseignement.

La conférence de consensus du collectif de Chasseneuil<sup>17</sup> propose une définition essentiellement tournée vers le public en apprentissage.

L'objectif est d'élaborer une définition collective du concept de « *formation individualisée* », recentré sur la personne, le partenariat et la proximité. Trois points sont identifiés par la conférence pour donner sa définition. Une formation individualisée est ainsi, premièrement,

*« une formation qui reconnaît et prend en compte la singularité du sujet : ses besoins, son parcours, son expérience, ses acquis, ses contraintes, ses ressources, ses capacités d'autodirection, ses stratégies » ;*

deuxièmement,

*« une formation qui prend en compte la dimension sociale des apprentissages dans une perspective autonomisante et de construction identitaire » ;*

troisièmement,

*« une formation co-construite, négociée entre les parties prenantes, qui concrétise l'interaction entre un projet de formation institué et des projets de formation*

---

<sup>17</sup> Conférence de consensus Collectif de Chasseneuil, Accompagner des Formations Ouvertes  
[Savoir et formation EDUCATION PÉDAGOGIE](#)

*individuels, [avec] un impact sur le rôle des acteurs et sur l'organisation ».*  
S'inscrivant dans une perspective de formation tout au long de la vie, elle est aussi  
« *régulée et évolue au cours du temps* ».

En fait ce dispositif permet aux enseignants de développer comme le rappelle J. Perriault (2002) une pédagogie différenciée et centrée sur l'apprenant à l'occasion de la mise en ligne. L'enseignement est supposé favoriser la construction des savoirs et savoirs faire par les étudiants, selon un rythme et des séquences élaborées sur mesure.

L'OCDE,

*« la cyberformation correspond à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour améliorer et ou soutenir l'apprentissage dans l'enseignement tertiaire. Si elle s'intéresse en premier lieu à des applications plus évoluées, la cyberformation désigne à la fois la fourniture intégralement en ligne et la fourniture sur le campus ou d'autres formes de fourniture à distance complétées par les TIC d'une certaine façon »* (OCDE, 2005, p. 9)

Cette définition de l'OCDE très large prend en considération le caractère hybride de cet enseignement qui ne se limite pas seulement à l'usage d'Internet.

### **3.3.3 Les définitions socioprofessionnelles et institutionnelles**

Le concept institutionnel nous paraît adéquat ici pour définir ce que les institutions de formations professionnelles désignent sous ce vocable. Elles insistent sur la souplesse et l'autonomie que peuvent avoir les apprenants qui suivent une formation dans un tel dispositif, la possibilité offerte à l'apprenant de suivre sa formation en fonction de son rythme personnel est ici mise en exergue. La formation à distance est prise ici comme une formation d'abord essentiellement réservée à un public déjà en activité professionnelle. Pour les tenants d'une telle approche, ce type de formation est avant tout une formation pour renforcer propres qualifications professionnelles et obtenir ainsi d'autres qualifications pour avancer en grade sans quitter son entreprise. C'est pourquoi et nous l'avons déjà vu, les premières universités appelés open university avaient essentiellement un public en formation continue.

L'exemple de la définition proposée par La DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle), (France), est révélateur à ce niveau :

*« Une formation ouverte et/ou à distance, est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. »* (DGEFP ; 2001)

L'absence d'un formateur peut être interprétée ici comme une formation libre essentiellement professionnelle basée sur des outils d'autoformation.

### 3.3.4 Les définitions fondées sur l'ingénierie pédagogique

La mise en ligne d'un cours pour faire de l'enseignement à distance nécessite souvent de la part de l'enseignant ou de l'institution d'autres aptitudes pédagogiques et techniques. Certaines définitions posent ainsi la prise en compte de ces nouvelles qualifications. Et parmi ces qualifications, la scénarisation qui relève de l'ingénierie pédagogique en est un pilier central. Il en est ainsi de la définition proposée par :

D. Peraya note ici qu'il paraît important de montrer que l'évolution des formes technologiques de médiatisation a permis d'une part, l'instrumentalisation progressive d'un plus grand nombre des fonctions propres à la formation à distance – pédagogiques et non pédagogiques (Henri et Kaye, 1985) – et d'autre part, leur intégration au sein d'un dispositif médiatisé unique (EVT, campus numériques, etc.). Rappelons que les auteurs s'accordent à reconnaître aux systèmes de formation à distance actuels un certain nombre de fonctions telles que gérer, informer, mettre en activité ou produire, communiquer, collaborer, aider ou soutenir, évaluer (Peraya et Deschryver, 2001; Henri et Lundgren-Cayrol, 2002; Paquette, 2002). Les technologies du livre et de l'imprimé comme d'ailleurs celles de l'audiovisuel permettaient essentiellement les fonctions d'information. L'informatique, grâce aux formes de l'interactivité homme/machine, a permis l'intégration des fonctions de production – la mise en activité de l'apprenant –, celles d'aide et de soutien ainsi que celles de gestion et d'évaluation. Les plates-formes actuelles intègrent, quant à elles, l'ensemble des fonctions en un "espace" unique. Elles permettent de gérer les modalités d'organisation des apprenants et notamment les groupes, mettent à disposition des outils de communication et de collaboration, des outils favorisant la métaréflexion et la métacognition, etc. Autrement dit, les formes technologiques de médiatisation ont permis de médiatiser au sein d'un dispositif unique toutes les fonctions qui normalement étaient éclatées entre différents sous systèmes souvent peu, voire pas instrumentés.

D'autres auteurs comme J.-L Metzger (2005), donne une définition plus pratique et complète de ce qu'il appelle le télé-enseignement :

*« L'idée la plus répandue est que ce dernier consiste, du point de vue des enseignants, à mettre des cours et exercices en lignes sur une plateforme dédiée, à suivre le progrès de leurs élèves à distance et à répondre à leurs éventuelles questions. Quant aux élèves, ils n'auraient qu'à suivre les consignes à distance et à rendre les devoirs selon un calendrier, lui aussi disponible en ligne. En cas de nécessité, les étudiants peuvent poser des questions, soit directement à l'enseignant par e-mail, soit sur un forum. De la sorte le télé-enseignement différerait des pratiques habituelles d'enseignement, d'une part, par le fait que les élèves et l'enseignant ne sont pas dans un même lieu, et d'autre part, parce qu'ils entrent en contact par l'intermédiaire d'internet. » (Kessous, E. ; Metzger, J-L., dir., 2005, p.251)*

En définitive, nous retenons simplement que tous ces termes renvoient aux notions de formation et d'apprentissage structuré selon une progression organisée à l'avance.

La commission européenne quant à elle, propose une définition très large du e-learning :

*« Utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance<sup>18</sup> ».*

Nous remarquons simplement que cette définition met en exergue deux points essentiels :

1, l'enseignement à distance a pour but principal d'améliorer la qualité de l'apprentissage et non de se substituer aux modes d'apprentissages traditionnels.

2 des moyens et des outils multiples, complémentaires et indépendants sont utilisés pour atteindre ce but : *accès à des ressources* (syllabus, exercices, cours e-learning, vidéo, cd-rom...), *des services* (tutorat à distance, outils de communication, résolution d'exercices, accompagnement,...), et *possibilité d'échanges et de collaboration à distance* (via des forums, chat, mails, téléphone...).

Prendre en compte le caractère interactif de l'apprentissage en ce qui nous concerne semble mieux traduire la réalité de la chose que nous voulons définir. Nous mettons ici l'accent sur le caractère social de l'apprentissage : tout un ensemble d'activités interactives sont nécessaires pour réaliser une activité en commun.

*« Comme le postule le point de vue constructiviste, les connaissances se construisent et se transforment au travers de l'interaction continue avec son environnement. L'enseignant ou le formateur ont un rôle essentiel à jouer dans l'appropriation de la connaissance par l'apprenant ; il leur faut avoir "une pensée", un modèle constructiviste de "l'apprendre" » (Lameul, G., 2000).*

### 3.3.5 Critères des modèles d'EAD

La diversité de ces concepts et de leurs définitions indiquent déjà qu'il y'a des systèmes et des caractéristiques de l'enseignement à distance. C'est ce qu'un chercheur comme Vincent Glikman appelle des critères classiques de différenciation :

*« plusieurs critères peuvent être utilisés pour catégoriser les formations ouvertes et à distance: le statut de l'institution porteuse et son mode de financement, la nature et le niveau des formations proposée et les publics concernés, les modalités d'organisation de la formation. » (Glikman V., 2002, p.73)*

Ces critères de V Glikman semblent se trouver dans la hiérarchisation en niveau de complexité élaborés par A. Bouthry & C. Jourdain, (2003, p. 9) qui distinguent 4 types de projets e-learning, du plus simple au plus complexe :

Niveau 1 : *un outil d'aide aux formateurs* ce premier niveau est un dispositif simple avec peu de moyens techniques. : utiliser le réseau pour préparer et/ou suivre un cours présentiel, création de communautés virtuelles, échanges... : début du tutorat et importance de l'animation mais pas encore de contenu, c'est un soutien à la formation classique.

<sup>18</sup> <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/e-formation-e-learning/definitions> consulté le 5 juillet 2010.

Niveau 2 : pour ces auteurs, ce deuxième niveau du dispositif met à la disposition des apprenants des documents pédagogiques sous forme numérique. Le réseau *est utilisé pour mettre à disposition des savoirs* ; un portail donnant un *accès à des documents pédagogiques* ; complément de formation en libre service (vient comme un « plus » par rapport au présentiel et s'organise autour). Exemples de ressources : bibliographie, webographie, évaluation de connaissance, des fiches de méthodes, syllabus, documents supplémentaires, fiches, résumés, ressources multimédia (audio, vidéo...), cours e-learning acheté ou développé.

Niveau 3 : un *guidance à distance des apprenants* avec définition de parcours pédagogiques. Ici la formation est structurée et centralisée et il devient un projet ambitieux.

Niveau 4 : *formation intégrée aux dispositifs de gestion des compétences et des connaissances*. Arrivée à ce niveau la formation intègre un dispositif plus globale de gestion des ressources humaines dont la formation est un des aspects : le e-learning vient en support à la gestion, la capitalisation, la mise à disposition du savoir de l'entreprise et vient en support également au développement des compétences (identification des compétences par activité, par fonction puis réalisation de parcours correspondants aux compétences identifiées et à développer).

D. Peraya (2001, p.12) quant à lui pose le problème autrement et indique que les principaux facteurs qui peuvent expliquer la diversification des modèles et des concepts de formation à distance sont :

1. *psychopédagogiques* : l'évolution des théories et des modèles psychopédagogiques de référence (cognitivisme, constructivisme, relativisme épistémologique) amenant à une centration progressive sur les processus d'apprentissage et sur les aspects sociaux de celui-ci, enfin sur les formes de travail collaboratif (*social cognition* et *collaborative work*) (Henry & Lundgren-Cayrol, 2001) ;
2. *socio-économiques* : l'évolution tant qualitative que quantitative des besoins de formation initiale ainsi que le développement de la formation continue (*life-long learning*) en adéquation avec l'évolution des besoins du marché ;
3. *technologiques* : le développement de nouveaux vecteurs de communication, c'est-à-dire les technologies de la communication et de l'information et plus précisément le Web et Internet, les vecteurs de communication ayant, nous le verrons, toujours participé à l'essor de la FOAD.

Les initiatives gouvernementales sont aujourd'hui prépondérantes tant les enjeux politiques de la formation sont devenus importants (Henri et Kaye, 1985).



## **Conclusion partielle**

Le point commun des différentes analyses que nous venons de voir, c'est la perspective très grande que les TIC ouvrent pour le monde de l'éducation et de la formation. Ces réflexions indiquent le rapport étroit qui existe entre la technique du moment et les préoccupations majeures du monde dans lequel ces technologies apparaissent. Le développement fulgurant de ces nouveaux outils va entraîner dans le domaine de l'éducation des possibilités inimaginables il y'a seulement quelques décennies. Si, au début de leur apparition, l'accès facile à l'information était partout magnifié, actuellement ce qui fait rêver, c'est le progrès et la démocratisation que les TIC sont en train d'imposer dans les systèmes éducatifs qui subissent actuellement des transformations radicales. Les Tic ont imposé d'autres manières de communiquer et d'enseigner. L'ensemble des analyses faites ici indique que la technologie a toujours fortement influencé la manière de transmettre la connaissance à un moment donnée de l'apparition de ces technologies. Depuis le timbre-poste jusqu'à Internet aujourd'hui, le monde de l'éducation s'est toujours approprié les technologies pour poser d'autres méthodes d'approche pour la prise en charge des apprenants. Le développement des techniques a, à toutes les étapes entrainer des critères et modèles d'enseignement correspondant ce que permettaient de faire ces outils pour les différents acteurs du domaine de l'éducation : institutions, personnels enseignants et apprenants. L'usage qu'on en faisait déterminait les critères et modèles qui correspondaient au système mis en place.

## Chapitre 4 L'environnement Technologique en Afrique pour l'EAD

### 4.1 L'université africaine face à la révolution numérique

Devant la belle perspective qu'offre internet et les nouvelles technologies pour une révolution annoncée dans le monde de l'éducation, le continent africain se démène un peu partout dans tous les pays pour ne pas manquer ce tournant historique. Plusieurs universités africaines se pressèrent d'élaborer des projets dans ce cadre. Mais des difficultés structurelles et conjoncturelles apparurent et les autorités se sont rendus compte que ce n'est pas du jour au lendemain qu'on va réussir une parfaite intégration de ces nouveaux outils dans le domaine de l'éducation et de la formation sans résoudre un certain nombre de préalables. Parmi ces préalables à combler, c'est d'abord la définition à un niveau central et supérieur d'une politique d'intégration des TIC dans le système éducatif. L'absence d'une orientation globale dans ce domaine explique les difficultés qui se traduisent par des initiatives éparses, non cohérentes et souvent abandonnées au bout de quelques temps ne dépassant pas souvent une année académique. La quasi absence de politique nationale cohérente pour l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur explique les retards constatés.

Une étude de l'ADEA fait référence à un bilan sévère de R. Thomas. L'auteur estime,

*« qu'à l'exception de Madagascar et de Maurice, il n'y a pas de véritables politiques nationales en matière de FAD et la majorité des expériences en cours d'exécution sont menées de façon plus ou moins ponctuelle, aléatoire, voire improvisée, souvent en ordre dispersé, sans véritable planification ni coordination. La plupart visent en effet à répondre de façon conjoncturelle à certains besoins spécifiques et limités de formation. Beaucoup font figure de pratiques au coup par coup et d'expérimentations sans lendemain. »* (ADEA ; 2003, p. 19)

Certes dans les années 2000 la plupart des Etats africains vont mettre en place ou développer leur politique nationale dans ce domaine bien qu'un peu tardivement.

#### 4.1.1 Des politiques nationales tardives

Jusqu'au milieu des années 90 aucune politique nationale même sectorielle digne de ce nom n'existait pas encore dans aucun pays francophone de l'Afrique de l'Ouest. La situation était heureusement beaucoup mieux dans les pays anglophones. Ce n'est que lors de la préparation du sommet mondial de l'information que beaucoup de pays africains s'activaient pour essayer de mettre au point une politique nationale concernant les TIC. Pour prendre un exemple assez illustratif, ce n'est qu'en 2005 que le Mali adopta une loi<sup>19</sup> portant la définition d'une politique nationale dans le domaine des TIC en créant une structure chargée de la mettre en œuvre dans tous les secteurs.

Cette structure a pour mission :

- Concevoir, développer et faire entretenir les infrastructures TIC des services publics, parapublics et des collectivités territoriales en entreprenant toute activité de recherche et de développement dans le domaine des TIC,

<sup>19</sup> Loi N° 05-002 /P-RM du 10 janvier 2005 portant création de l'AGETIC (avec le statut d'Etablissement Public à Caractère Scientifique et Technologique, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière, conformément à la Loi de base 96-015 du 13 février 1996.)

- De veiller à la mise en œuvre de la stratégie nationale dans le domaine des TIC,
- D'élaborer le plan national pour la formation et le renforcement des capacités au sein des services publics et parapublics et des collectivités territoriales,
- De gérer le nom de domaine .ml,
- De participer à la mise en œuvre de l'accès universel et appuyer toutes les initiatives visant à l'appropriation des TIC par les couches les plus larges,
- De développer la coopération régionale africaine et internationale dans le domaine des TIC.

Comme le Mali, ce n'est que pendant les années 2000 que la plupart des pays africains ont cherché à développer leur politique TIC. Une étude d'Info-Dev, montre que la plupart des Etats africains sont conscients de l'importance des TIC et commencent à élaborer ou à développer une politique cohérente dans ce domaine. Les auteurs du rapport d'Info-Dev indique que :

*« Le fait que tout développement socio-économique futur devra adopter l'utilisation des TICs semble être largement reconnu par les gouvernements dans toute l'Afrique, à en juger par le nombre de pays qui ont une politique de TICs en place ou en développement. »* (Farell, G. ; Shafica, I ; 2007, p 5).

Le tableau ci-dessous montre comment le développement de ces politiques a progressé depuis le début du nouveau millénaire.

TABLEAU 1 : Développement des politiques nationales de TICs, 2000–2007			
Statut du développement d'une politique nationale de TICs, par pays	2000*	2005*	2007**
Politique en place	13	28	36
Politique en développement	10	15	12
Pas de développement en cours	30	10	5
Total	53	53	36

\* Source : Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique (UNECA), [http : www.uneca.org/aisi/nici](http://www.uneca.org/aisi/nici)

\*\* Source : Rapports de l'Enquête sur les TICs dans l'Education en Afrique

Tableau 3 : Progression des politiques nationales TIC

Dans le domaine spécifique de l'éducation, La plupart des politiques pour les TIC dans ce secteur n'ont été développées que depuis 2000, sauf quelques exceptions (telles que l'Afrique du Sud et l'Ile Maurice). Ceci donne l'impression qu'une renaissance générale s'étant produite dans les ministères de l'éducation sur tout le continent, en particulier dans les cinq dernières années. La définition tardive de politique nationale dans le domaine des TIC et le manque criard d'équipement informatique des universités africaines au début des années 2000 expliquent en grande partie le retard observé dans ce domaine.

En ce qui concerne le Sénégal depuis le début de l'alternance politique survenue en 2000, les autorités sont nettement engagées à faire des NTIC le moteur de développement. Beaucoup d'initiatives ont été prises dans ce domaine et des textes réglementaires adoptés pour s'ouvrir à ces nouveaux outils. Le chef de l'Etat en tête annonce partout qu'il veut « *faire des TIC un puissant Vecteur d'accélération de la croissance économique et de modernisation du Sénégal.* »

Pour atteindre les objectifs millénaires du développement (OMD) l'Etat sénégalais mise essentiellement sur les TIC. Nous verrons dans le chapitre sur la fracture numérique les obstacles infrastructurels majeurs auxquelles l'Afrique Noire au Sud du Sahara est confrontée.

#### **4.1.2 La connectivité : une nécessité pour les universités du Sud**

Les possibilités offertes par les NTIC en matière d'éducation et de formation sont aujourd'hui sans limites. Bonjawo, (2002) fait part d'une étude du cabinet Merryll Lynch qui

*« prévoit une explosion du nombre d'étudiants dans le monde : ils sont environ 85 millions aujourd'hui, et ce nombre devrait doubler d'ici à 2025. (...) L'étude montre que les employés représentent le véritable capital d'une entreprise, par conséquent la formation permanente doit être de mise si l'entreprise veut se moderniser ».* (Bonjawo, 2002, p. 29)

Si, en Afrique

*« l'accès à des enseignements de qualité reste difficile »* aujourd'hui, *« la technologie [est] particulièrement attractive [pour résoudre ce problème, car elle] élimine les distances et fait aujourd'hui de l'enseignement en ligne une alternative pour les étudiants dans les pays du Sud ».*

Pour Bonjawo (2002, (p. 29) les NTIC en éliminant les distances, font de l'enseignement en ligne, une alternative pour les étudiants dans les pays du sud. Outil d'apprentissage redoutable, pour cet auteur Internet va accélérer la démocratisation de l'accès au savoir en favorisant son partage.

Avec la société de l'information, le savoir, c'est aussi la notion de « *life long learning* », l'éducation à vie, pour exprimer l'idée qu'hommes et femmes seront constamment mis dans une posture de formation continue, sans avoir forcément besoin de s'inscrire dans un centre de formation présentielle, s'ils veulent maintenir ou augmenter leur savoir et leur compétitivité.

Il va de soi que les nouveaux environnements d'apprentissage fondés sur les multimédias et l'internet, essentiels dans les pays développés, sont encore plus nécessaires dans les pays en développement - et notamment en Afrique, qui bien que confrontée à d'énormes difficultés ne saurait faire l'économie d'une telle appropriation, elle ne saurait être en reste face à ces belles perspectives inimaginables il y a seulement quelques décennies. Les formes et les méthodes d'enseignement à distance ont été bouleversées par le développement du numérique et de internet. Le grand engouement dont ces technologies font l'objet de la part des jeunes laissent entrevoir les possibilités qu'elles peuvent offrir dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

Il est vrai qu'il y a aujourd'hui beaucoup de discours très optimistes sur les avantages des TIC. Ces discours, qui voient les TIC comme un raccourci vers le développement, partent du principe qu'elles peuvent susciter beaucoup de changements dans les domaines de l'éducation globale, du développement économique, de la santé, de la formation technique, etc. En outre, avec les TIC, la plupart des processus deviennent moins chers tout en s'exécutant plus vite. Pourquoi donc ne pas utiliser cette extraordinaire puissance comme moteur du développement de nos pays ? Tel est l'état d'esprit de ceux qui estiment que les TIC pourraient devenir une sorte d' « aide assistée au développement ». (Coly ; 2005)

Cependant en Afrique la réalité virtuelle en termes de pédagogie est encore marginale en raison des coûts élevés d'équipements informatiques, de production de contenus

pédagogiques et de sa diffusion. Mais ces difficultés ne doivent pas l'empêcher d'œuvrer pour favoriser le développement des TIC et faire en sorte qu'il profite à tous les citoyens (pour ainsi diminuer la fracture numérique). Les technologies de l'information et de la communication ont un caractère transversal et influent sur tous les secteurs prioritaires de tous les pays et notamment sur le secteur de l'éducation à tous les niveaux.

Et comme le souligne Francesco Di Castri (2005), il serait aussi erroné de penser que la société de l'information est propre au monde déjà développé, économiquement, et que les pays pauvres en seraient exclus, ou encore que le type de développement inhérent à cette société de l'information n'est pas encore opportun ou n'est pas approprié pour vaincre le sous-développement. L'acceptation du changement et de nouvelles modalités de développement est souvent plus répandue dans des collectivités du Sud que dans certains pays du Nord, notamment d'Europe. L'auteur estime qu' :

*« En outre, le développement basé sur l'information et la connaissance est moins coûteux et plus accessible. En fait, il constitue aujourd'hui presque le seul moyen de rompre le cercle vicieux de la pauvreté. » (DI Castri, 2005, p.29)*

On est en face d'une véritable révolution numérique dans laquelle l'Afrique dispose « d'une chance extraordinaire » parce qu'elle n'a pas à effectuer la longue marche comme avec l'industrialisation. « Tout le monde peut y accéder, même les analphabètes ». Il est désormais établi que les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication sont en train de structurer les contours d'une nouvelle ère dont la principale ressource est et sera la connaissance. Cette révolution est déjà déterminante dans les relations internationales et dans la production et le partage des richesses (Panos ; 2005)

#### **4.1.3 La coopération internationale en appui à la définition des politiques TIC**

L'Afrique, particulièrement, devant cette terrible réalité n'a apparemment d'autre choix que de compter sur les programmes d'aide régionaux et internationaux (Nations Unies, Union Internationale des Télécoms, etc.). Nous noterons cependant que dans quelques pays, les autorités prennent des mesures tarifaires sur les coûts des télécommunications, et encouragent l'installation de cybercafés, et parfois des initiatives plus originales (achat d'un ordinateur à crédit...).

Devant cette absence de politique, souvent ce sont des programmes de la coopération internationale comme ceux de la Banque Mondiale, de l'UNESCO ou de L'AUF qui définissent toujours la voie que devrait emprunter les universités en Afrique pour l'intégration des TIC. C'est là véritablement que se manifestent les prémices de l'arrivée des TICE avec la création de l'UVA par la banque mondiale, le projet d'université virtuelle francophone de l'AUF ou encore l'initiative RESAFAD de la coopération française. (ADEA ; 2003). Cette étude révèle toutes les carences qui expliquent le retard de l'Afrique francophone par rapport à l'Afrique anglophone et aux autres continents :

absence de réelle politique nationale, manque de planification et d'organisation rigoureuse des activités, absence de véritable formation des acteurs de la FAD, manque de concertation entre les différentes institutions au niveau national, communications difficiles (faiblesse des circuits postaux, réseau routier précaire, manque de liaisons téléphoniques ...), peu ou pas

d'autonomie financière accordée aux Institutions, faiblesse des procédures d'évaluation, absence d'encouragement des pouvoirs publics, non reconnaissance des validations.

Des rapports émanant de ces organisations internationales (UNESCO, 2003a, p. 31 ; Banque Mondiale, 2003a, p. 46, OIF, etc.), s'accordent sur l'état préoccupant que connaît actuellement l'enseignement supérieur dans les pays francophones du sud. Ces universités sont confrontées aux problèmes de l'accès, de l'égalité des genres, de la pertinence, de la qualité, la gestion, du financement et de la recherche. Caractérisé par une augmentation rapide des effectifs d'étudiants et une insuffisance des ressources financières nécessaires pour répondre aux exigences d'une formation et une recherche de qualité, le système d'enseignement supérieur dans ces pays demeure, le moins développé de toutes les régions du monde. (Benchenna, A., 2006)

C'est alors qu'apparaissent des signes positifs : le contexte de réforme profonde dans lequel se trouvent plongées les universités africaines. Et l'on constate une certaine prise de conscience de certaines autorités politiques et éducatives sur les enjeux de la société de l'information, la progression de l'accès à INTERNET en Afrique, l'existence de projets majeurs : UVA, CNF, RESAFAD.

#### **4.1.3.1 L'UVA**

Le programme UVA sur lequel reposait à son lancement beaucoup d'espoirs dans les universités africaines est une création de la Banque Mondiale (BM), sans réelle implication de celles-ci à sa conception. La BM lança ainsi le projet UVA pour favoriser grâce aux TIC les africains à accéder à des formations de qualité délivrées par les universités des pays du nord comme le Canada. En faisant appel aux toutes dernières technologies, la Banque Mondiale a contribué à la création de l'Université Virtuelle africaine (UVA), un réseau de télécommunications d'enseignement interactif, destiné à servir les pays africains. L'UVA s'appuie sur la puissance de la technologie moderne des télécommunications pour mettre à la disposition des étudiants et professionnels en Afrique des programmes d'enseignement et de formation d'une qualité répondant aux normes internationales<sup>20</sup>. Conçue au départ comme un projet de la Banque Mondiale, l'UVA s'est aujourd'hui transformée en une organisation intergouvernementale indépendante dont le siège est à Nairobi au Kenya. Elle comporte 34 centres d'étude, répartis dans 17 pays africains. La Banque Mondiale continue d'être son principal bailleur de fonds avec un engagement financier de 13 millions de dollars sur une période de 3 ans. A ce jour, l'UVA a créé un réseau d'institutions partenaires dans les pays francophones, anglophones et lusophones d'Afrique, avec des centres d'études basés dans les principales universités publiques.

#### **4.1.3.2 L'UNESCO**

L'UNESCO pour sa part a mis en place un vaste réseau pour faire bénéficier les pays du Sud à cette révolution numérique. A la différence de la banque mondiale, elle ne gère pas directement des formations diplômantes, ses actions se concentrent sur l'aide aux états

---

<sup>20</sup> Banque Mondiale,

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:20597308~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074931,00.html> dernière consultations 18 /8 2010

membres afin de développer des politiques durables dans le domaine des TIC dans l'enseignement supérieur. A l'occasion de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur tenue en juillet 2009 cet organisme précise que les technologies de l'information et de la communication doivent être davantage intégrées à tous les niveaux de l'enseignement supérieur pour répondre à la demande croissante des étudiants et permettre le partage des résultats de la recherche scientifique.

*« L'apprentissage ouvert et à distance et les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent des possibilités d'élargir l'accès à un enseignement de qualité, notamment lorsque les ressources éducationnelles libres sont partagées par de nombreux pays et établissements d'enseignement supérieur. L'application des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage est un moyen considérable d'améliorer l'accès, la qualité et les chances de succès. Pour s'assurer que l'introduction de ces technologies apporte une valeur ajoutée, les établissements d'enseignement et les gouvernements devraient s'employer à mettre en commun leur expérience, à élaborer des politiques et à renforcer l'infrastructure, notamment en ce qui concerne la bande passante. » (Unesco, 2009, p.4)*

Une étude de G. Tsafack (2008) commandée par l'UNESCO sur la formation à distance dans les universités en Afrique, révèle qu'Internet et les TIC sont susceptibles de révolutionner l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'accès et le mode de diffusion. L'Afrique, selon l'auteur doit aujourd'hui s'ingénier pour s'approprier et profiter des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui explosent, afin d'espérer une présence significative sur le marché compétitif de la commercialisation du savoir qu'impose la mondialisation.

#### **4.1.3.3 L'AUF**

L'AUF quant à elle, à travers son programme TIC vise la réforme des systèmes universitaires des pays francophones par l'intégration des TIC. Elle s'est beaucoup intéressée à l'intensification de son usage dans les universités africaines francophones. Cette activité gérée par la Direction de l'innovation pédagogique et de l'économie de la connaissance a pour mission officielle<sup>21</sup> :

Soutenir l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur et la recherche ; elle apporte un appui aux établissements membres pour la définition d'une stratégie de développement du numérique pour servir la transmission du savoir et le développement de la recherche.

Développer et diffuser l'expertise sur l'économie de la connaissance et les TICE, sur l'innovation universitaire et la compétitivité, de manière à en faire bénéficier les membres et à se faire connaître sur la scène internationale.

Favoriser la réduction de la fracture numérique par une offre de formation pour la maîtrise des TICE en faveur de la communauté éducative : (personnels, enseignants et étudiants).

Contribuer à l'amélioration de l'enseignement supérieur grâce au développement des outils numériques au service de la gouvernance universitaire.

---

21 Site : <http://www.auf.org/l-auf/nos-programmes/innovation-par-tic.html>, consultée le 19/8/2010

Approfondir le développement de nos actions en matière de FOAD, d'IFADEM, des ateliers Transfer, des outils de Certification et de Tutorat tout en engageant une réflexion sur leur évolution.

Toutes ces organisations mènent des politiques et programmes pour une intégration efficace des TIC dans les universités africaines. Et des associations africaines comme l'AUA prennent à leur tour conscience des enjeux de ces technologies pour l'université africaine

L'AUA<sup>22</sup> (2003) pose ce défi technologique urgent après avoir dressé un bilan sans complaisance de la situation des universités africaines. Si certaines institutions d'enseignement supérieur (surtout celles de l'Afrique du Nord et, en particulier, en Afrique du Sud) ont fait des progrès remarquables en adoptant les TIC pour améliorer les résultats d'étude, le continent, en général, est à la traîne par rapport aux autres en ce qui concerne la révolution globale de l'information technologique. En dehors des faiblesses dans la politique et l'approvisionnement des TIC sur le plan national, les institutions d'enseignement supérieur qui doivent être à l'avant-garde de la révolution des TIC en Afrique ne sont pas dans la plupart des cas en mesure de jouer ce rôle à cause de leurs propres systèmes d'informations peu performants. Les universités africaines sont donc mal placées par rapport à leurs homologues en Europe, en Amérique du Nord et à d'autres régions en développement, telles que l'Asie de l'Est – pour profiter de l'économie globale d'informations et des systèmes d'acquisition des connaissances et d'être les pionniers de son expansion dans leur pays. Le développement et l'application des TIC dans les institutions africaines d'enseignement supérieur sont donc cruciaux et urgents si l'Afrique veut réduire les écarts technologiques, économiques et des connaissances existant entre le continent et le reste du monde.

## 4.2 La fracture numérique

A la suite de notre développement sur l'éducation dans la société de l'information et des caractéristiques de l'EAD, nous consacrons cette partie à de la problématique de la fracture numérique et l'impact que celle-ci pourra avoir sur l'enseignement à distance au niveau de l'université sénégalaise. Ce discours souvent politique sur la fracture numérique traduit en réalité une certaine explication malheureusement comme c'est souvent le cas pour les dirigeants africains, d'accuser toujours les autres du retard africain dans ce domaine. Nous nous intéressons aussi sur cette fracture qui n'est pas seulement technologique. Elle porte aussi sur la présence de contenus africains sur le web, que les gens occultent souvent pour ne retenir que son côté technologique, or la fracture est aussi tout criarde dans le domaine des contenus.

Nous avons fait le choix d'analyser cette fracture numérique sous son mode opératoire c'est-à-dire sous un aspect pratique qui prend en compte aussi bien les écarts de pratiques entre les populations et les équipements auxquels ces populations ont accès, même si c'est vrai que des chercheurs comme Ksibi, A. (2005) vont jusqu'à refuser tout caractère opératoire de la fracture numérique.

Cette question de fracture numérique en fait est née avec le développement fulgurant de l'Informatique pendant les années 80. Des discussions surtout à travers le système des nations unies s'intéressaient sur l'impact ces technologies sur le développement. Et dans cette optique, l'UNESCO a mis en place un organisme intergouvernemental pour l'informatique (IBI), dont le but était de créer les conditions nécessaires pour permettre aux pays pauvres de

---

<sup>22</sup> Association des universités africaines (AUA) siège situé à Accra au Ghana.



réussir leur développement informatique et, par là même, réduire la fracture avec les pays riches. C'est à partir du développement de l'informatique et bien avant la fulgurante ascension de l'internet qu'est apparu donc le discours sur la fracture numérique (K. Camacho ; 2005).

La notion de « fracture » renvoie à celles de rupture et de cassure. Le concept de *fracture numérique* désignerait un schisme avec d'un côté les indigents du « numérique », et de l'autre les privilégiés de la « révolution numérique » branchés sur les technologies nouvelles.

Avec le développement de la technologie de l'internet et les inégalités constatées entre le nord et le sud, la réflexion sur le thème de l'impact social des technologies de l'information et de la communication est revenue sur le devant de la scène au niveau international notamment au début des années 2000 avec les différents sommets organisés sur la société de l'information<sup>23</sup>. Il fallait savoir quel est l'impact de ces nouveaux instruments sur la vie sociale des individus et des peuples. Les différences qu'elles pourraient entraîner entre les perspectives de développement des populations et créer un écart entre celles qui y ont accès et celles dont ce n'est pas le cas furent l'objet d'un vaste débat. N. Curien et P.-A. Muet, (2004) notent dans leur rapport sur la société de l'information que :

*« La diffusion des TIC est en effet plus inégalement répartie que celle des richesses matérielles et l'Internet est le réseau mondial le plus mal distribué. En 2002, on comptait 600 millions d'internautes dans le monde, mais si le taux de pénétration atteignait 67 % en Amérique du Nord et 38 % en Europe, il n'était que de 5 % en Amérique latine, 6 % en Asie – avec les exceptions notables de Singapour, Hong Kong et la Corée du Sud (60 %) – et de 1 % seulement en Afrique. »* Curien, N. ; Muet, P.-A., 2004, p.10)

A. Rallet, et Rochelandet, F (2004) soulignent que la notion de fracture numérique remonte au début des années 1990, avec des travaux menés aux Etats-Unis qui soulignent les risques liés à l'exclusion de certains groupes sociaux par rapport aux TIC<sup>24</sup>. Donc pour lui avant cet écart entre pays riches et pays pauvres, la fracture se posait déjà à l'intérieur même des pays développés entre classes sociales différentes.

L'expression même de *digital divide* aurait été évoquée en 1995 par Long-Scott<sup>25</sup>. Par cette expression, les auteurs mettent « en évidence les risques d'exclusion des plus pauvres et des minorités communautaires des technologies de communication du point de vue de la participation à la vie démocratique. » L'emploi de cette expression devient courant l'année suivante, à l'occasion du débat sur la régulation à mettre en œuvre face aux changements technologiques intervenus dans le secteur des télécommunications aux États-Unis. S'insérant dans la problématique plus générale d'accès universel, les discussions sont alors centrées sur les inégalités d'accès à l'internet dans ce pays, ainsi que sur le rôle de l'éducation pour combler cette fracture.

<sup>23</sup> Sommet de Genève et Tunis en novembre 2005

<sup>24</sup> En particulier, les études de la Rand Corporation en 1995 sur l'opportunité de l'e-mail universel et en 1998, sur la nécessité de former aux TIC les citoyens et les salariés, ainsi que celle du ministère américain de l'éducation en 1996 sur l'importance de connecter les établissements scolaires à l'internet. Certaines études remontent à 1993 sur le développement de services administratifs électroniques auprès des plus pauvres. (A. Rallet, 2004)

<sup>25</sup> L'expression digital divide aurait été évoquée pour la première fois en 1995 par A. Long-Scott dans "Access Denied", Outlook, vol 8, n°1 : [www.maynardije.org](http://www.maynardije.org)

Après les USA le débat s'est ensuite transféré en Europe où il fut d'abord question du retard de ce continent par rapport aux Etats Unis quant aux possibilités d'accès à internet, « puis pour fonder le projet plus vaste de bâtir une société européenne de l'information, projet initié par le rapport Bangemann (1994) et relayé par le plan ambitieux en Europe en 1999 où figurent pêle-mêle des projets en matière de démocratie électronique, de commerce électronique, d'éducation à distance, de télésanté, d'accès à l'internet pour les personnes handicapées, etc. » ( A. Rallet, et Rochelandet, F, 2004, p.7)

Enfin, le débat sur la fracture numérique a gagné les économies périphériques des pays du Sud (hors les nouveaux pays industriels asiatiques). L'avènement des TIC s'étant traduite par des gains de productivité importants aux États-Unis et en Europe, les pays dits sous-développés, pour ne pas aggraver leur retard devraient rapidement s'équiper en matériel informatique et se connecter à l'Internet, tout en libéralisant leur secteur des télécommunications et en formant leur population à l'usage de ces nouvelles technologies. L'ONU va devenir alors le vecteur institutionnel et médiatique de cette dernière dimension Pour Jacques PERRIAULT (2002) le terme de « fracture numérique » recouvre trois aspects :

#### 4.2.1 Inégalités d'infrastructures

Le premier sens de « fracture numérique » désigne les inégalités d'infrastructures et d'utilisation qui s'entremêlent souvent. L'adjectif « numérique » englobe les télécommunications, les ordinateurs, l'utilisation de l'Internet, le téléphone numérique et, par extension, le téléphone analogique. Les cartes de trafic sur la planète sont éloquentes. Les trafics majeurs se situent dans l'hémisphère Nord, entre les États-Unis, l'Europe et l'Asie du Sud-est. L'Amérique du Sud est peu irriguée, l'Asie Centrale, bien moins encore ; l'Afrique, pratiquement pas, à l'exception de l'Afrique du Sud.

Les universités africaines sont sérieusement contraintes dans l'utilisation des TIC par le manque d'ordinateurs et d'accès à une connectivité Internet à haut débit et abordable. De fait, l'Enquête 2006 sur la Connectivité dans les Institutions africaines d'Enseignement supérieur (« *African Tertiary Institutions Connectivity Survey* » – ATICS) a résumé la situation comme « trop peu, trop chère, et pauvrement gérée ». Le rapport de cette enquête continue ainsi :

*« l'université africaine moyenne a une capacité de largeur de bande équivalente à une connexion de bande large résidentielle en Europe, [et] paie 50 fois plus pour sa largeur de bande que ses contreparties enseignantes dans le reste du monde »* (Gakio, K., 2006).

Dans ces conditions la disponibilité des infrastructures qui est une première condition nécessaire pour assurer le développement des TIC dans le domaine de l'éducation est loin d'être évidente.

Une étude de l'Unesco<sup>26</sup> montre que la disponibilité de l'infrastructure demeure une condition nécessaire (mais non suffisante) à l'accès aux TIC. Pour les pays en développement, les technologies de la communication et de l'information offrent un potentiel énorme, notamment, et dans le domaine de l'éducation et de la formation. (Mansell et Wehn, 1998).

L'étude de Jensen (2002) révèle cependant que les importantes disparités observées sur le continent africain font que les statistiques globales peuvent être souvent trompeuses.

<sup>26</sup> <http://www.edusud.org/spip.php?lang=fr> consulté le 14/01/2011.

A titre d'exemple, l'industrie de l'Internet en Afrique du Sud a été classée au 18<sup>e</sup> rang mondial en 1998, mais elle ne concerne qu'un petit groupe d'hommes, pour la plupart de race blanche, dans le centre urbain de Johannesburg. En outre, il est difficile de mesurer l'accès à Internet parce que les profils d'utilisation dans les pays en développement diffèrent de ceux observés dans les pays développés. Ainsi, dans les pays en développement, de nombreux comptes Internet sont partagés et c'est l'accès public qui est le mode le plus répandu, de sorte que les statistiques employées dans les pays développés, comme le nombre de comptes d'abonnés au service commuté, sont trompeuses (Jensen, 2000, 2002, p. 88).

De façon générale, le niveau de pénétration technologique en Afrique est très faible comparativement à celui des pays développés (State of the Internet, 2000). (Jensen)

Le tableau suivant dressé par le PNUD donne la position de l'utilisation d'Internet en Afrique par rapport au reste du monde : on constate que l'Asie a énormément progressé depuis 1998 tandis que l'Afrique est encore à la traîne.

**Table 1. Internet Users as Percentage of Total Population**

Region	1998	2000
United States	26.30	54.3
High-income OECD (excluding the U.S.)	6.90	28.2
Latin America and the Caribbean	0.80	3.2
East Asia and the Pacific	0.50	2.3
Eastern Europe and CIS	0.80	3.9
Arab States	0.20	0.6
Sub-Saharan Africa	0.10	0.4
South Asia	0.04	0.4
World	2.40	6.7

Source: United Nations Development Program, *World Development Report 2001*.

**Tableau 4** : utilisateurs d'internet dans le monde

La Direction des relations économiques extérieures (DREE), dépendant du ministère français des Finances, révèle dans un rapport que si deux Américains sur trois ont accès à Internet, seulement un Sud-Américain sur vingt et un Africain sur 160 disposent d'un accès au Réseau. Les auteurs commencent par rappeler que le fossé qui sépare les uns des autres dans l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) – constituées de l'infrastructure en téléphonie fixe et mobile ainsi qu'Internet, mais aussi les médias de masse comme la radio et la télévision – existe d'une part entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement et, d'autre part, entre les différents pays d'un même continent et, évidemment, entre les habitants d'un même pays selon leur catégorie socioprofessionnelle<sup>27</sup>. Des disparités préoccupantes se reflètent cependant dans le reste du monde, à l'exception du continent nord-américain. Le continent africain, notamment, est "sans nul doute celui où la

<sup>27</sup> [http://www.globaleducation.ch/francaisP/G8/textes\\_complementaires/internet.pdf](http://www.globaleducation.ch/francaisP/G8/textes_complementaires/internet.pdf)

fracture numérique est de loin la plus marquée", souligne le bulletin. L'Afrique est un "désert numérique" qui ne représente que 2 % des télécommunications mondiales et 0,3 % du contenu Internet mondial. Faible taux d'équipement, secteur faiblement réglementé, ressources humaines qualifiées rares, moyens financiers limités, connexion lentes et trop onéreuses expliquent cette fracture avec le reste du monde même si "en matière d'Internet, les capitales sont désormais bien pourvues". C'est aussi la pauvreté qui freine le développement des TIC en Asie du Sud où le pourcentage d'individus vivant sous le seuil de pauvreté dépasse généralement les 40 % de la population. Et les services informatiques que propose avec succès l'Inde à l'Occident ne profitent que peu localement. "Avec un parc informatique de 7 millions de PC pour une population d'un milliard d'habitants et une densité téléphonique de 4 %, l'Inde reste encore loin de la révolution digitale annoncée", estime l'auteur du rapport.

#### **4.2.1.1 Une fracture avant tout sociale**

Le second sens du terme renvoie à la fracture sociale, dont il désigne un des symptômes. Pour autant l'accès à l'informatique ne signifie pas que les bénéficiaires sont mieux nantis lorsqu'ils y ont accès, en fonction notamment du niveau de vie et du sexe. Dans les Caraïbes ou l'Inde, par exemple, un grand nombre de femmes travaillent dans des centres de télé-accueil (250 000 pour l'Inde en 2001). L'Inde compte de plus en plus d'informaticiens qualifiés et, pour la première fois en 2003, le chiffre d'affaires indien de la production logicielle a dépassé celui des États-Unis (Fulssack, J.-L., Kiyindou, A, Mathien, M. ; 2005). Il reste toutefois à vérifier l'accroissement de bien être qu'apporte cette informatisation des services à distance dans un climat de concurrence entre pays quant à la protection sociale et au niveau des salaires.

#### **4.2.1.2 Une inégalité d'accès**

Le terme de fracture numérique a un troisième sens qui désigne une inégalité qui mériterait plus d'attention que celle qu'on lui porte. Il concerne la disparité des aptitudes sociocognitives et socioculturelles des acteurs concernés, quels que soient les pays, à maîtriser les procédures de traitement numérique. Leur pratique en effet requiert des compétences en formalisation, en expression, en résolution de problème, en interprétation des résultats et des dysfonctionnements qui ne sont pas également réparties chez les utilisateurs et qui ne sont pas forcément améliorées par les politiques actuelles d'éducation et de formation continue. (Fulssack, J.-L., Kiyindou, A., Mathien, M. ; 2005).

Ce troisième sens comporte un aspect singulier : celui de la capacité d'usage de l'internet par les différents acteurs. Une chose est d'y accéder et une autre est de savoir l'utiliser correctement. Nous n'avons pas tous les mêmes aptitudes sociocognitives devant Internet. Cet aspect va faire évoluer d'ailleurs de manière significative la définition même du concept de fracture numérique.

L'accès aux TIC est une condition nécessaire mais non suffisante. Pour garantir une efficacité réelle des TIC, la prise d'autres mesures pour l'accompagner est nécessaire. Parmi ces mesures à prendre se trouve en tête le développement des capacités et des compétences des utilisateurs potentiels qui se serviront de ces nouveaux outils ; une bonne utilisation des Tic dépend avant tout des compétences des différents acteurs. Et dans cette perspective, *« l'éducation à travers l'école en premier lieu doit assurer et assumer la formation de ces compétences qu'on appelle généralement alphabétisation numérique. »*

## 4.2.2 Développement inégal de l'ère numérique

Déjà, en 2002, Kofi Annan déclarait lors de la 56ème Assemblée générale des Nations Unies :

*« Le fossé numérique ne cesse de se creuser [entre les pays du Nord et du Sud], des milliards de personnes n'étant toujours pas connectées à une société qui, de son côté, l'est de plus en plus »,*

en faisant remarquer le risque que les pays en développement ne puissent rattraper leur retard dans le domaine des nouvelles technologies sans aide.

Pourtant l'assurance de l'accès aux TIC n'est pas encore établie en Afrique.

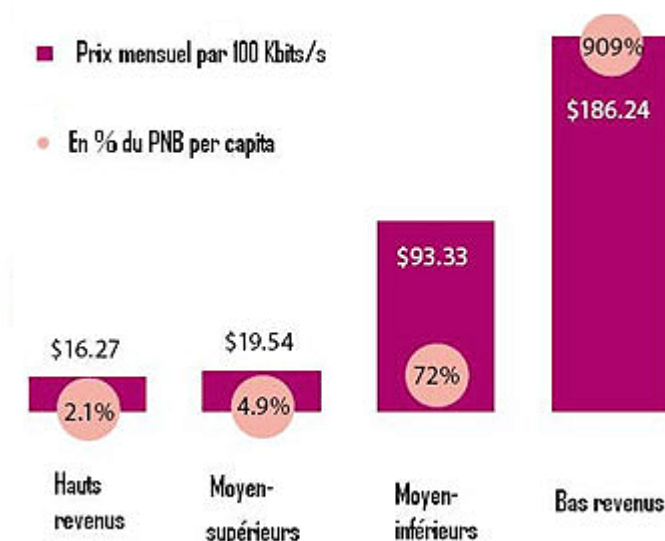
### 4.2.2.1 L'Afrique, un continent déconnecté ?

Le niveau de connectivité de l'Afrique par rapport aux autres continents est très faible. Un rapport de l'IUT publié en 2006 montre combien en ce qui concerne les coûts d'accès à internet, les pays pauvres paient nettement plus chers que le nord pour des qualités de connexion nettement médiocres.

La question de l'accès aux TIC est un des problèmes cruciaux que pose son utilisation pédagogiques en Afrique dans des conditions acceptables. C'est une question que les spécialistes d'une utilisation généralisée des TIC à l'école posent fréquemment. Ferréol G. indique que

*« Ce n'est pas seulement une question pédagogique, c'est un des problèmes sociaux les plus importants, qui concerne la capacité d'une société d'assurer le libre arbitre sans discrimination aux TIC. Tout d'abord, il faudra assurer le développement et la répartition homogène et équilibré sur tout le territoire du pays des réseaux informatiques, ainsi qu'un minimum de conditions techniques d'accès. Prévenir et éliminer les décalages possibles entre différentes régions (rural/urbain, etc.) constitue un objectif important pour l'accès réel aux TIC » (Ferreol, G. ; Neculau, A. ; Paun, E, 2005, p. 86).*

### Coût moyen mensuel d'accès à haut débit par groupes de revenus dans le monde en 2006



Graphique 9 : Coût d'accès au haut débit dans le monde

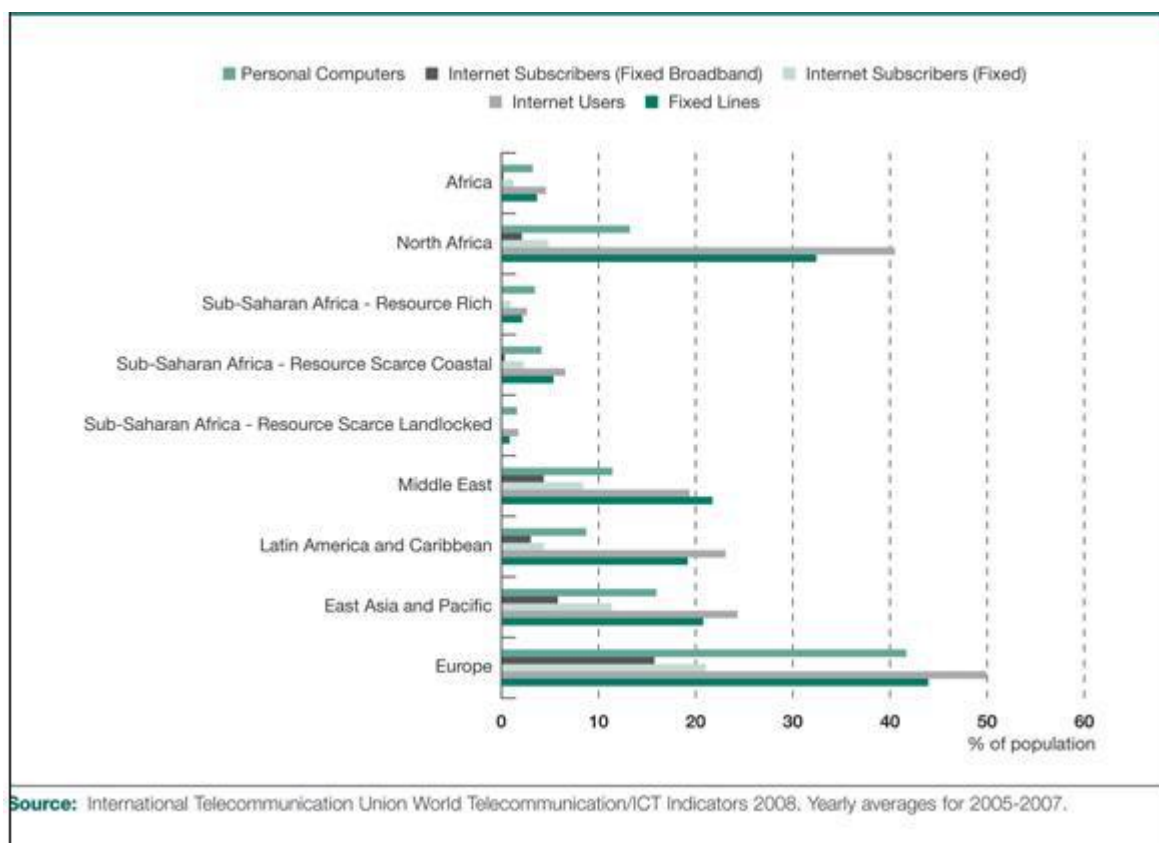
Source : World Information Society Report 2007, Union internationale des télécommunications

La plupart des pays africains affichent un taux d'accès aux services TIC extrêmement faible, comparativement au reste du monde. Ainsi, si l'on considère l'indice NRI (Networked READiness Index) élaboré par le Forum Economique Mondial et l'INSEAD (Institut Européen d'Administration des Affaires), qui mesure le degré de préparation d'un pays à tirer parti des TIC efficacement, les pays d'Afrique se classent mal<sup>28</sup>.

Les chiffres publiés par le site « Perspectives Economiques en Afrique<sup>29</sup> » qui compile des données économiques issues de la Banque Africaine de Développement, du Centre de Développement de l'OCDE, de la Commission Économique des Nations Unies pour l'Afrique, ainsi que celles d'un réseau de Think Tanks et de centres de recherche africains, montrent que l'Afrique affiche le plus faible taux de pénétration d'Internet dans le monde :

<sup>28</sup> Selon l'édition 2009-2010 de ce rapport, la Tunisie est en tête de la trentaine de pays africains pris en compte : elle se classe au 39ème rang mondial et devance l'île Maurice (53ème mondial), l'Afrique du Sud (62ème), l'Egypte (70ème), le Sénégal (75ème) la Gambie (77ème), le Botswana (86ème), le Maroc (88ème mondial) la Namibie (89ème) le Kenya (90ème) le Mali (96ème) la Zambie (97ème) le Ghana (98ème), le Nigeria (99ème) la Mauritanie (102ème) le Sénégal (99ème) la Libye (103ème) la Côte d'Ivoire (103ème), le Lesotho (107ème), le Burkina Faso (108ème), le Bénin (111ème), l'Algérie (113ème), l'Ouganda (115ème), le Mozambique (116ème), le Malawi (119ème), la Tanzanie (120ème), le Madagascar (121ème) l'Ethiopie (122ème), le Cameroun (128ème), le Burundi (129ème), le Zimbabwe (132ème) et enfin le Tchad, 133ème et dernier du classement..Source : <http://www.zdnet.fr/blogs/infra-net/ou-en-est-internet-en-afrique-39752329.htm>

<sup>29</sup> Voir le site : <http://www.africaneconomicoutlook.org/fr/in-depth/innovation-and-ict-in-africa-2009/technology-infrastructure-and-services-in-africa/> consulté le 26 juillet 2010



Graphique 10 : pénétration d'Internet en Afrique.

Cette figure montre qu'en Afrique subsaharienne, le taux de pénétration d'Internet est de 7% et celui du Haut débit de 1%, alors qu'en Amérique Latine et aux Caraïbes, comme en Asie de l'Est et dans le Pacifique, le taux de pénétration d'Internet est de l'ordre autour de 20%.

Les tarifs de l'accès à Internet en Afrique subsaharienne sont les plus coûteux au monde : selon l'Union Internationale des Télécommunications, (UIT), le coût d'une connexion haut débit y est en moyenne, d'environ 100 \$ pour 110 kilobits/seconde contre moins de 30\$ en Afrique du Nord et moins de 20\$ dans le reste du monde. Mais la demande potentielle est immense. Une étude sur 16 pays d'Afrique subsaharienne réalisée en 2006-07, montre qu'en Afrique du Sud, au Cameroun, au Kenya, au Nigeria et au Sénégal, plus de 10 pour cent des personnes interrogées utilisent Internet. Le potentiel de développement est réel dans la mesure où la sensibilisation à Internet reste très faible. Et dans des pays comme le Burkina Faso, l'Éthiopie, le Mozambique, l'Ouganda et la Tanzanie, moins de 10% des personnes interrogées connaissaient Internet. Ce qui signifie qu'il existe un réel potentiel de développement

Le faible taux de pénétration d'Internet et le coût élevé de la connexion tiennent essentiellement à l'absence de réseaux internationaux haute capacité. Le secteur des télécommunications investit dans la bande passante internationale pour répondre à cette demande potentielle et est parvenu aujourd'hui à un taux de croissance annuel de 96 pour cent de la bande – à comparer à la moyenne mondiale qui, selon l'enquête 2008 de Telegeography, s'établit à 51 pour cent.



Le faible taux de pénétration d'Internet et le coût élevé de la connexion tiennent essentiellement à l'absence de réseaux internationaux haute capacité (graphiques 10 et 11)<sup>30</sup>.

---

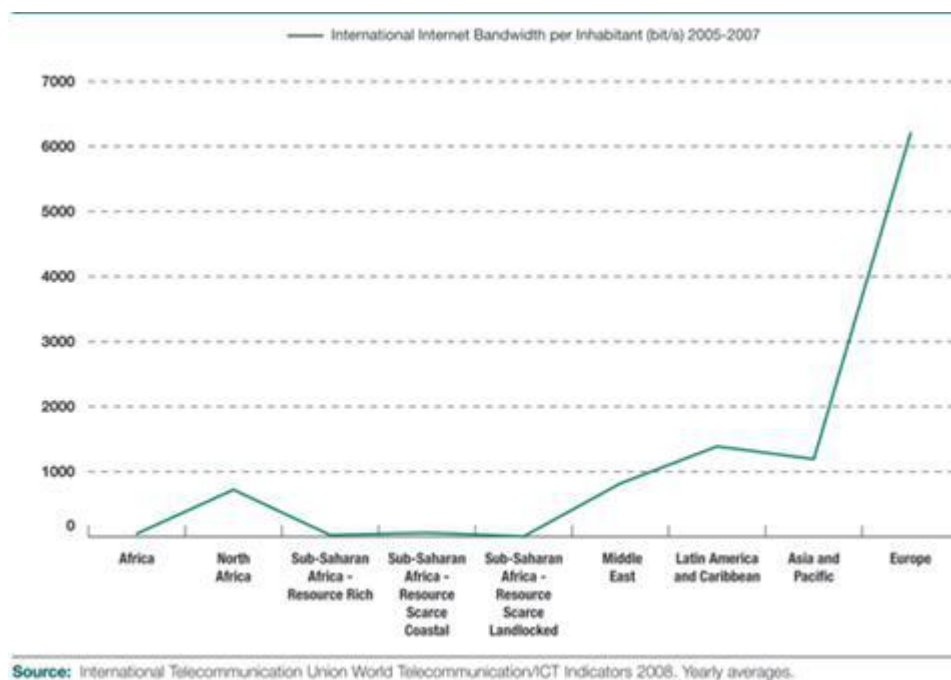
<sup>30</sup> Les opérateurs peuvent donc imposer un prix supérieur au coût marginal du service. Aujourd'hui, un seul câble sous-marin de fibre optique dessert la côte occidentale de l'Afrique – SAT-3. Le service est de qualité internationale et l'accès limité aux membres du consortium qui ont construit cette liaison en 2002. Depuis la mi-2007, les opérateurs peuvent acquérir des capacités pour un prix mensuel allant jusqu'à 25 000 USD par mégabit/seconde (Mbps). Les câblodistributeurs anticipent une recrudescence de la concurrence et ont ramené les tarifs dans une fourchette allant de 2 000 à 10 000 USD par Mbps et par mois. En volume de trafic, les prix de gros de l'Afrique du Sud sont les moins chers – à l'inverse du Cameroun et du Gabon qui paient le prix fort. Le plus souvent, les pays n'ont pas les moyens de financer un amarrage à SAT-3 (le Bénin et le Ghana faisant exception), de sorte que cette infrastructure est sous-utilisée.

Pour l'essentiel, la connectivité de l'Afrique est assurée par des stations terrestres de télécommunication par satellite et des antennes satellitaires VSAT (Very Small Aperture Terminal). Cela coûte cher, même si les tarifs – qui tournent entre 3 000 et 5 000 USD le Mbps par mois – sont souvent inférieurs à ceux de SAT-3. En outre, les applications sont lentes par rapport à d'autres technologies : une requête sur une page web peut prendre jusqu'à 16 secondes. Intelsat, le leader mondial des services commerciaux par satellite, couvre la totalité de l'Afrique. Thuraya, qui compte parmi ses actionnaires des opérateurs et des investisseurs du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord, assure une couverture pour l'Afrique du Nord et l'Afrique centrale.

Des initiatives sont engagées en Afrique de l'Ouest, en Afrique de l'Est et en Afrique australe pour développer les réseaux internationaux (figure 5). Mais pour l'instant, l'Afrique australe et orientale doit se contenter des satellites et n'a accès qu'à 0.07 pour cent de la capacité de la bande passante internationale. Le système de câble sous-marin d'Afrique orientale (East Africa Submarine Cable System – EASSy), long de 10 000 kilomètres, devait relier 21 pays depuis l'Afrique du Sud jusqu'au Soudan d'ici 2008. Les prix devraient passer à 500-1 500 USD par Mbps et par mois grâce à un modèle d'accès ouvert permettant à tous les prestataires de services d'acheter la connexion au même prix, qu'ils soient ou non investisseurs dans le projet. Mais ce projet de 263 millions USD a pris du retard, par suite en particulier de désaccords sur la gestion du consortium.

Source : <http://fr.allafrica.com/stories/201005261096.html>





Graphique 11 : bande passante en Afrique

La fracture numérique comprend de nombreux aspects, voire de nombreuses dimensions. Selon A. Lamiabie (2003), On peut par exemple considérer les critères suivants :

- Nombre d'utilisateurs : Il s'agit du nombre de personnes (ou pourcentage de la population) qui utilise les NTIC. On peut considérer les disparités du nombre d'utilisateurs entre les pays, ou bien entre les différentes catégories sociales d'un même pays,
- Infrastructures : Les infrastructures nécessaires à l'utilisation des NTIC sont-elles en place, et abordables ? Les pays disposent-ils de réseaux téléphoniques fiables ? Ces réseaux ont-ils une bonne couverture ? Les gens ont-ils accès à du matériel informatique, des téléphones ?
- Éducation : Les populations sont-elles alphabétisées ? Si oui, savent-elles utiliser les NTIC ? Les gens ont-ils accès à des formations, et sont-elles abordables ?
- Internet : Existe-t-il du contenu dans les langues locales, qui répond aux besoins et aux attentes des populations ? Les populations sont-elles intéressées par l'usage des NTIC ? Les contenus sont-ils abordables ?

Cependant, si certains critères sont assez facilement mesurables, comme le nombre d'ordinateurs vendus ou l'état du réseau téléphonique, d'autres sont plus difficilement accessibles, comme la motivation pour l'utilisation des NTIC, ou la répartition des NTIC en fonction des catégories socio-économiques.

Si l'on considère ces critères de Lamiabie cités plus hauts, on se rend compte avec évidence que la plupart des États Africains ont encore du chemin à faire pour résorber de façon efficace cette fracture. Au niveau des infrastructures par exemple il y a une nette disparité entre le Nord et le Sud. En termes de gestion générale d'Internet et de son accès, l'Afrique tient la

queue du peloton mondial. Seuls 4,99% de sa population ont accès à internet, quand en Europe et aux États-Unis ce taux est de 41,18%, selon l'Observatoire sur les systèmes d'Information, les Réseaux et les Inforoutes du Sénégal (Osiris)<sup>31</sup>. Le contenu internet africain représente à peine 3% du marché mondial. Sur près de 180 millions de noms de domaine recensés dans le monde, le continent se classe loin derrière d'autres régions du globe. L'Afrique de l'Ouest, par exemple, ne compte que 10 000 noms de domaine.<sup>32</sup>

#### 4.2.2.2 Un concept et son évolution

D'autres auteurs posent ces mêmes critères mais d'une autre manière en prenant en compte l'aspect des capacités d'utilisation et des possibilités de formation.

L'UIT a organisé, en 2004, une rencontre sur le thème « Building Digitale Bridges » qui reprenait la notion de « fracture numérique » en prenant en compte les différences de connectivité et en y incluant en plus la différence de rapidité de connexion, par exemple entre appel (dial up) et sans fil (wifi).

La fracture numérique qui jusqu'alors portait sur les possibilités d'accès à internet va intégrer d'autres aspects tout aussi importants :

- L'accès (différence entre les personnes qui peuvent accéder aux TIC et celles qui ne le peuvent pas),
- L'utilisation (personnes sachant les utiliser et celles dont ce n'est pas le cas), et
- La qualité de l'utilisation (différences entre les utilisateurs eux-mêmes).

Comme on peut le voir, la notion de fracture numérique s'est modifiée au fil du temps. Au début, elle visait fondamentalement les problèmes de connectivité. Par la suite, on a commencé à se préoccuper du développement des capacités et compétences requises pour l'utilisation des TIC (qualification et éducation) ; enfin, on a évoqué aussi l'utilisation des ressources intégrées dans la technologie.

Ainsi K. Camacho (2005) distingue trois aspects de la fracture numérique :

L'approche orientée vers l'infrastructure : possibilité/difficulté de disposer d'ordinateurs connectés au réseau mondial. Cela comprend également le problème des serveurs et des routeurs. De fait, les pays du Sud continuent de dépendre du matériel des pays du Nord.

L'approche orientée vers la formation : capacité/difficulté d'utiliser ces technologies. On a commencé à considérer qu'il y avait aussi une différence en termes de compétences et de capacités concernant l'utilisation correcte de la technologie ; il ne s'agissait donc plus seulement de pouvoir disposer d'ordinateurs. Dans ce sens, on s'est alors mis à développer le concept d'alphabétisation numérique en rapport avec celui de fracture numérique.

L'approche orientée vers l'utilisation des ressources : facteurs limitant/permettant l'utilisation par les personnes des moyens disponibles sur le réseau. Dernièrement, on a intégré dans ce concept de fracture numérique les possibilités d'utiliser la technologie pour accéder non seulement à l'information, à la connaissance, mais aussi à un nouveau mode d'éducation en vue de mettre à profit les « nouvelles opportunités » comme le développement des affaires commerciales, les soins médicaux en ligne, le télétravail, les nouvelles formes de distraction et de loisir.

---

<sup>31</sup> [www.osiris.sn](http://www.osiris.sn)

<sup>32</sup> <http://www.afrik.com/article15467.html> consulté le 5 janvier 2010.

#### 4.2.2.3 Faire face en Afrique

Dans une interview publiée par la tribune de Genève, A Wade pose de façon pragmatique ce qu'il entend par fossé numérique :

*« Nous constatons le fait que l'humanité, par suite d'une évolution complexe, est divisée entre, d'une part, ceux qui communiquent parce qu'ils ont le téléphone et l'internet et, d'autre part, ceux qui ne communiquent pas parce qu'ils sont privés de ces instruments. Or, les vecteurs électroniques sont les supports de la connaissance et du savoir. De sorte que cette évolution dangereuse amplifie de plus en plus le fossé numérique. Je préfère parler de fossé parce qu'un fossé cela se comble, ou on met un pont (bridge). Il s'agit ni plus ni moins de donner aux Pays du Sud les équipements qu'il faut pour qu'ils puissent communiquer, et les aider à la formation pour qu'ils puissent les utiliser. »* (Wade, A., in La Tribune de Genève 9 décembre 2003.)

Cette disparité existe aussi entre les Pays du Sud eux mêmes. P-J Loiret (2007) note qu'en termes d'infrastructures pour les NTIC il y a autant de disparités entre la France et le Sénégal, qu'entre ce dernier et le Niger. Cette même disparité est notée à l'intérieur d'un même pays qu'on soit d'ailleurs dans un pays du nord ou du sud. Cette iniquité entre les écoles de zones géographiques et de milieux socio-économiques différents en matière d'intégration et d'accès aux TICE se révèle être un facteur handicapant en termes d'égalité des chances et de vulgarisation de l'outil informatique. Dans ces conditions, contribuer à réduire les inégalités numériques entre écoles rurales, périurbaines et urbaines représente un enjeu majeur dans le cadre de l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages à l'échelle nationale. Compte tenu de la faiblesse du développement du secteur TIC dans les pays non développés, notamment dans les pays africains au sud du Sahara, la fracture numérique entre Nord et Sud est surtout déclinée en termes d'indicateurs de diffusion des TIC.

L'absence de données statistiques étendues fait porter les efforts de comparaison sur les infrastructures de télécommunication (nombre de lignes fixes et mobiles, prix) et quelques données informatiques (nombre estimé d'ordinateurs) ou l'internet (nombre de serveurs, d'utilisateurs) pour lesquelles existent les données de l'Union Internationale des Télécommunications ([www.iut.int/ITU-D/ict/statistics](http://www.iut.int/ITU-D/ict/statistics)). (Rallet, A.2005)

#### 4.2.2.4 Surmonter cette fracture

Cet écart numérique entre pays développés et pays non développés va entraîner une prise de conscience très nette des enjeux de la société de l'information. Beaucoup de pays africains au sud du Sahara vont commencer alors à mettre en œuvre des programmes d'action portant sur le développement des infrastructures, la formation et l'éducation, et la lutte contre la fracture numérique. Les dirigeants africains vont alors en faire leur cheval de bataille. A. Wade, le président de la République du Sénégal va alors devenir le champion de la lutte contre la fracture numérique car selon lui,

*« si le numérique en soi est un problème mondial, par l'un de ses aspects le plus particulier, le gap numérique, il est principalement africain.<sup>33</sup> ».*

<sup>33</sup> Allocution de A Wade à Genève lors du sommet mondial de l'information 10-12 Décembre 2003 ;

Le gouvernement entend relever les défis du 21ème siècle en matière de télécommunications et résorber la fracture numérique en arrimant le Sénégal à la société de l'information. Il fut ainsi l'un des initiateurs d'un sommet tenu à ce propos d'abord en Suisse à Genève (10-12 décembre 2003), où il fut décidé de mettre au point un fonds de l'Onu contre la fracture numérique.

Le Sénégal a ainsi dans cette mouvance, promulgué « la loi instituant une contribution volontaire de un pour cent (1%) sur les marchés publics de biens et de services numériques ». En son article premier, la loi pose d'emblée le principe :

*« il est institué une contribution volontaire de un pour cent (1%) sur les marchés publics relatifs à l'acquisition de biens et de services numériques, au profit du Fonds mondial de Solidarité Numérique ».*

L'article 3 précise ensuite les modalités :

*« la contribution sera clairement spécifiée dans les dossiers d'appels d'offres de biens et de services numériques ».*

Avec ce premier pas déterminant au niveau national, les autorités sénégalaises voudraient que l'exemple soit suivi par l'ensemble des pays en développement, ce qui permettrait de réunir les ressources nécessaires pour combler le gap numérique.

La pauvreté explique en grande partie le niveau encore très faible de l'africain pour accéder à cette révolution numérique. Les difficultés d'accès aux infrastructures et aux équipements (mauvais état et couverture insuffisante des réseaux téléphoniques, coût de l'équipement informatique et le coût de la connexion à internet là où ça existe) constituent le principal problème dans les pays en développement. Les plus faibles taux d'équipement et d'accès dans ces pays s'expliquent essentiellement par des variables socio-économiques de niveau de développement.

Pour accéder à ces technologies, le coût est évidemment le premier obstacle à franchir. C'est d'abord le coût du matériel qui est relativement supérieur aux moyens de la population des pays en développement dans sa grande majorité, souvent seule une élite restreinte peut y accéder. Vient ensuite le coût de connexion qui est souvent prohibitif, et est encore accentué par les faibles débits disponibles, qui prolongent le délai nécessaire pour accéder à l'information. Cependant l'Afrique pour ne pas être en rade devra disposer des infrastructures, des équipements et des compétences pour l'utilisation judicieuse de ces NTIC. Les questions de maintenance et de prise en charge du renouvellement des équipements devront être mieux prises en considération, si l'on sait que la plupart du matériel acquis avec la coopération internationale a toujours posé un problème de renouvellement pour pratiquement tous les pays africains au Sud du Sahara. Si, dès à présent, on n'œuvre pas pour résoudre ces difficultés, l'Afrique risque encore une fois de rater le tournant du développement. En effet, l'absence de ces NTIC dans les pays du Sud aggraverait très rapidement le déséquilibre entre les pays du Nord et ceux du Sud et accentuerait très nettement la marginalisation de ces derniers. (Sock, O., 1998)

Cependant la lutte contre la fracture numérique ne se limite pas seulement aux questions d'équipement. Les politiques publiques de lutte contre la fracture numérique doivent comporter au moins deux volets : d'une part, l'aide à la diffusion de l'ordinateur ; d'autre part, la formation des adultes dans le cadre de centres d'accès publics tels que les bibliothèques, les médiathèques, les associations ou, les espaces publics numériques. Conscient des difficultés des pays africains et pour que l'Afrique ne rate pas le virage des

NTIC, le Bureau régional d'éducation de l'UNESCO pour l'Afrique (BRED) a mis au point actuellement une mallette multimédia de formation permanente avec les TIC.

C'est dans cette perspective que B. Ripert propose de ne pas seulement voir la dénonciation de cette fracture numérique comme une fin en soi;

*« lorsque l'on entend parler de fracture numérique, l'objectif souvent est de la dénoncer ou de vouloir la réduire. Pourtant on peut se demander ce que l'on entend par réduction d'une fracture numérique et ce que cela implique. La réponse n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît et ne peut se résumer à la diffusion d'un accès généralisé à l'infrastructure d'un réseau internet ni même à son usage ou à ses contenus »* (Rippert, B., 2009, p. 113).

En effet il existe une grande disparité à l'intérieur même d'un pays comme l'Inde et le Sénégal par exemple. En Inde le secteur d'activité des TIC est polarisé autour de quelques grands centres laissant le monde rural complètement déconnecté !

### 4.3 Faiblesse des contenus africains

A coté de ce discours sur les écarts de connexion entre riche et pauvre, il existe une autre réalité tout aussi criarde, c'est celle de la faiblesse de contenus africains sur le Web. En fait l'information produit par l'Afrique sur et à partir du continent africain demeure insignifiante. Avec un contenu Internet africain qui peine à dépasser les 3 %, le continent noir est encore à la traîne dans le concert de l'Internet mondial.

Cette faiblesse des contenus africains peut s'expliquer de plusieurs manières, nous venons de voir l'aspect purement technologique par le sous équipement informatique. Et pour des spécialistes comme M. Diop<sup>34</sup>, les autres aspects sont liés à des facteurs tels que

La gestion des noms de domaine : On constate un écart entre une gestion purement universitaire ou de type associative et la gestion marketing. Dans la gestion universitaire d'un nom de domaine, la dimension marketing n'est pas nécessairement mise en avant par rapport à la dimension technique qui garantit le fonctionnement du site. C'est l'exemple du Sénégal, nous l'avons évoqué plus haut, où c'est l'Université qui administre le nom de domaine .sn

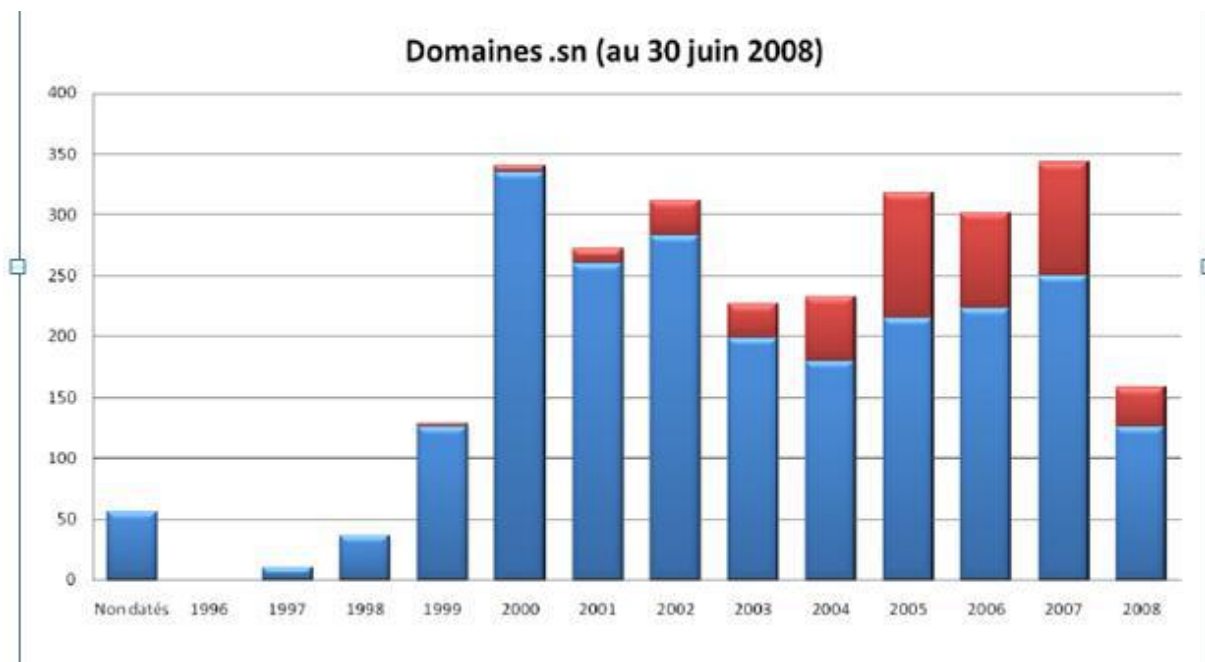
La dimension « utilité » : Tout le monde convient que l'internet est intéressant. Mais très peu d'entreprises africaines tirent profit de ses potentialités. Au niveau africain nous ne parvenons pas à organiser ce marché de manière concertée. La majeure partie des sociétés pensent pouvoir vivre sans l'internet.

Le manque de maturité du marché africain de production de contenu. Le marché est très mal structuré, parce qu'on ne retrouve pas une cartographie claire des acteurs : qui fait quoi ? Aujourd'hui un web-développeur prétend pouvoir tout faire. Il vend le nom de domaine, il le

<sup>34</sup> Mouhamet Diop, est le fondateur de [www.Kheweul.com](http://www.Kheweul.com), un registrar africain et membre du conseil d'administration de l'Icann (Internet for assigned names and numbers). Au niveau mondial, la gouvernance d'Internet est assurée par l'ICANN, qui est une organisation à but non lucratif. Ayant parmi ses attributions la gestion des codes nationaux (ccTLD), l'ICANN délègue le plus souvent l'attribution des noms de domaines à extensions nationales de type ccTLD à une entité nationale appelée registre, qui joue le rôle d'intermédiaire. Son interview est accessible par le lien suivant : <http://www.balancingact-africa.com/node/16276>

développe et l'enregistre en son nom. On ne fait pas la part des choses entre un professionnel des noms de domaines, un professionnel du développement et un professionnel de l'hébergement de sites web.

Illustration de l'évolution annuelle des noms de domaine.sn



Graphique 12 : évolution des noms de domaine.

Source : <http://www.nic.sn>

On remarque qu'à son lancement en 96 jusqu'en 2000 les noms de domaine .sn étaient peu demandés. En 2000 on note une remontée significative des demandes mais comme le montre ce graphique, cette demande va régresser les années suivantes pour retomber à moins de deux cents en 2008. D'où se trouve, nous croyons toute la pertinence de la remarque de M. Diop sur les démarches marketing à faire.

## **Conclusion partielle**

La fracture numérique est un des facteurs handicapant pour le développement du e-learning dans les pays africains au Sud du Sahara. Au-delà des questions liées aux équipements infrastructurels, le coût de l'accès à internet en Afrique par rapport aux autres continents est simplement déroutant : pour une qualité d'accès qui laisse souvent à désirer, l'africain paie sa connexion au réseau beaucoup trop cher. Cette inégalité d'accès entre pays du nord et ceux du Sud cache en vérité une autre inégalité tout aussi criarde : c'est l'inégalité de la répartition d'accès à internet à l'intérieur même du pays.

**Deuxième partie :**  
**L'Enseignement supérieur au Sénégal, organisation  
et évolution**



## Chapitre 5 Données de base sur le Sénégal

### 5.1 Données physiques



Graphique 13 : carte région du Sénégal.

Le Sénégal couvre une superficie de 196 712 Km<sup>2</sup> et compte en 2009 une population estimée à 12.171.264 habitants, soit une densité de 60 habitants au Km<sup>2</sup>. Il est limité au Nord par la Mauritanie, à l'Est par le Mali, au Sud par la Guinée et la Guinée Bissau et à l'Ouest par l'Océan Atlantique sur une façade de plus de 500 km. Coincée entre sept (7) régions<sup>35</sup> du Sénégal, la République de Gambie qui occupe tout le cours inférieur du fleuve du même nom, constitue une enclave de plus de 300 km à l'intérieur du territoire sénégalais. Les îles du Cap-Vert sont situées à 560 km au large de la côte sénégalaise.

Dakar (550 km<sup>2</sup>), la capitale, est une presqu'île située à l'extrême Ouest.

### 5.2 Évolution de la population du Sénégal

La population du Sénégal, évaluée à 5.100.000 habitants au Recensement Général de la Population (RGP) de 1976, était estimée à 6.900.000 d'habitants à celui de 1988 et à 9.858.482 habitants à celui de 2002. Les projections démographiques officielles estiment cette population à 12.171.264 habitants en 2009.

Entre les périodes intercensitaires 1976/1988 et 1988/2002, les taux d'accroissement intercensitaire sont respectivement de 2,7% et de 2,5% par an. Ce qui correspond à un doublement de la population tous les 25 ans.

<sup>35</sup> Les 7 régions du Sénégal frontalières de la Gambie sont : Fatick, Kaolack, Kaffrine, Tambacounda, Kolda, Sédhiou et Ziguinchor.

### 5.3 Etat et structure de la population

L'examen de la structure géographique de la population montre une urbanisation galopante au niveau national et une redistribution de la population urbaine au profit de nouvelles régions : La population urbaine du Sénégal (population des communes) en 2009 est estimée à 5.080.338 habitants, soit un taux d'urbanisation de 42%. La région de Dakar se particularise par son degré d'urbanisation. En effet, elle regroupe presque la moitié de la population urbaine du pays (49%). En outre, elle est caractérisée par son urbanité très poussée puisque l'essentiel de sa population (97,2%) vit dans les villes. Il convient cependant de noter que le développement de nouveaux pôles d'équilibre à travers notamment la création de nouvelles communes a fortement influé sur la place qu'occupait Dakar dans la hiérarchie urbaine. D'ailleurs toutes les régions ont vu leur population urbaine diminuer au profit de ces nouveaux pôles. Ainsi, a-t-on assisté à une redistribution de la population urbaine à travers les 14 régions administratives. En effet, la réforme qui a eu lieu en 2008 a pratiquement touché toutes les régions du Sénégal dont certaines ont été amputées de leur département pour en faire une nouvelle région. Les trois régions nouvellement créées : Kaffrine, Kédougou et Sédhiou avec respectivement un taux d'urbanisation de 1,3%, 0,4% et 1,3%, sont les moins urbanisées.

La part de la population urbaine est passée de 23% en 1960 à 39,9% en 1988 avant de se stabiliser entre 41% et 42%, taux observés en 2002 et en 2009

Le Sénégal se caractérise également par une densification de plus en plus importante de l'occupation du territoire national et un déséquilibre patent de la répartition spatiale de la population : La population du Sénégal est inégalement répartie dans l'espace. Elle est concentrée à l'Ouest du pays et au Centre, tandis que l'Est et le Nord sont faiblement peuplés. La densité de la population qui était de 50 habitants au km<sup>2</sup> en 2002, est passée à 62 habitants au km<sup>2</sup> en 2009. Dakar se démarque de loin des autres régions avec une densité de 4 646 habitants au km<sup>2</sup>. Sa population est estimée à 2 536 959 habitants en 2009, soit près du quart de la population totale sur une superficie représentant 0,3% seulement de celle du pays. Alors que la région de Tambacounda, qui représente la région la plus vaste du pays (21,7% de la superficie du pays), ne regroupe que 5,2% de la population du Sénégal, soit une densité de 15 habitants au km<sup>2</sup>.

Le taux d'accroissement moyen annuel de la population a suivi une évolution continue passant de 2,3 % par an entre 1960 et 1970 à 2,6% par an au cours de la période 1970 - 76, puis à 2,7% par an entre 1976 et 1988 avant de se situer en léger retrait entre 1988-2002 à 2,6%. Ce qui correspond à un doublement de la population tous les 25 ans.

Tableau 5 : répartition spatiale de la population du Sénégal

**Tableau 1. 1 : Répartition par région de la population, de la superficie et des densités**

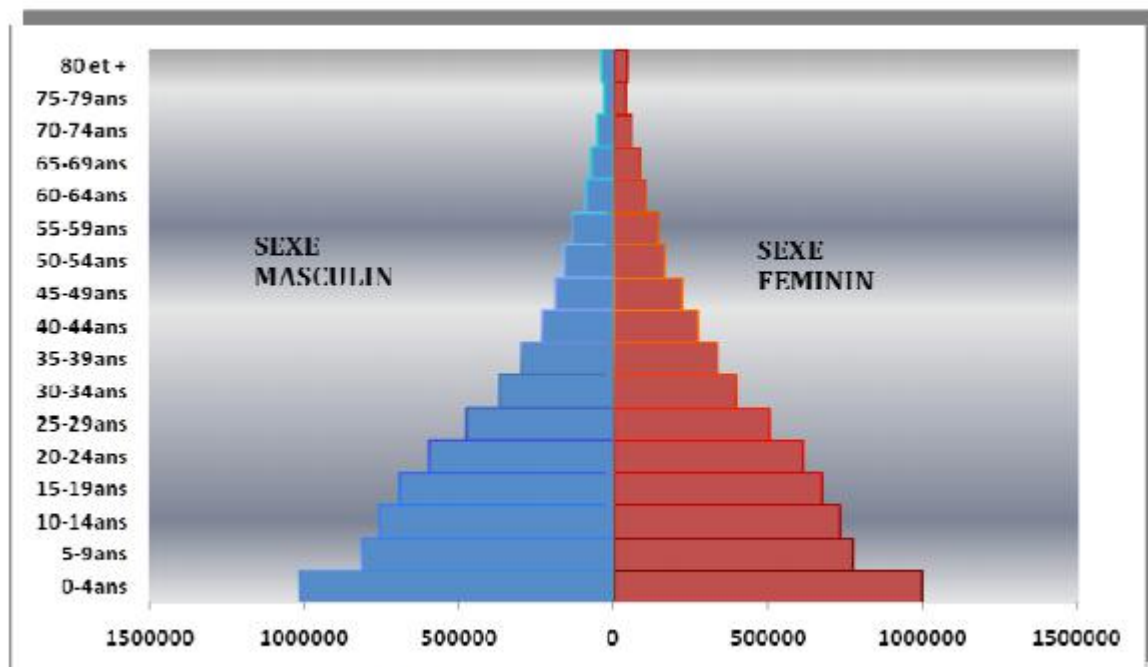
Région	Population_2009	Population (%)	Superficie Km2	Superficie (%)	Densité hbts/km <sup>2</sup>
DAKAR	2 536 959	20,8%	546	0,3%	4646
DIOURBEL	1 315 200	10,8%	4862	2,5%	271
FATICK	722 343	5,9%	7049	3,6%	102
KAFFRINE	540 733	4,4%	11041	5,6%	49
KAOLACK	771 227	6,3%	5265	2,7%	146
KEDOUGOU	125 763	1,0%	16825	8,6%	7
KOLDA	585 159	4,8%	13721	7,0%	43
LOUGA	831 309	6,8%	25644	13,0%	32
MATAM	524 942	4,3%	28852	14,7%	18
SAINT LOUIS	865 058	7,1%	18981	9,6%	46
SEDHIOU	417 812	3,4%	7346	3,7%	57
TAMBACOUNDA	630 247	5,2%	42638	21,7%	15
THIES	1 610 052	13,2%	6597	3,4%	244
ZIGUINCHOR	694 460	5,7%	7355	3,7%	94
Total	12 171 264	100,0%	196722	100,0%	62

Source ANDS, 2009, p. 30

#### Structure par âge et par sexe

La population sénégalaise se caractérise par sa grande jeunesse, induisant ainsi des répercussions sociales non négligeables, notamment des tensions sur le marché de l'emploi et une forte demande dans le secteur de l'éducation. En effet, l'examen de la pyramide des âges ci-après révèle qu'en 2009, 42,0% des Sénégalais ont moins de 15 ans, 50,9% ont moins de 20 ans, alors que 3,5% seulement ont 65 ans et plus. C'est dire que le coefficient de dépendance est élevé. Il correspond à 82,9 personnes inactives (moins de 15 ans et 65 ans et plus) pour 100 personnes actives (15 à 64 ans). Toutefois, ce taux a largement baissé puisqu'en 1988, 100 actifs avaient en charge 103,3 inactifs et en 2002, le rapport était de 86,5 pour 100 actifs.

**Graphique 1. 1 : Pyramide des âges de la population du Sénégal en 2009**



**Source : Projections Démographiques, 2008, ANSD**

Graphique 14 : Pyramide des âges de la population

## 5.4 Organisation administrative

Le Sénégal comprend 14 régions dont les chefs-lieux sont les principales villes : Dakar, Diourbel, Fatick, Kaffrine, Kédougou, Kaolack, Kolda, Louga, Matam, Saint Louis, Sédhiou, Tambacounda, Thiès, Ziguinchor.

Ainsi, il y a désormais 45 départements, subdivisés en Arrondissements, Communes, Communautés rurales et Villages. Le village ou le quartier correspond à la cellule administrative de base.

Les grandes communes (Dakar, Rufisque, Pikine, Guédiawaye et Thiès) sont subdivisées en communes d'arrondissement. Il y a 46 communes d'arrondissement au total. La région de Dakar à elle seule, c'est-à-dire ses quatre grandes communes, en compte 43.

Il y a deux modes de gestion du territoire qui se côtoient : un mode déconcentré et un mode décentralisé. Dans le mode déconcentré, la région est placée sous l'autorité du Gouverneur, le département sous celle du Préfet et l'arrondissement sous l'autorité du Sous-préfet.

Dans le mode décentralisé, la région en tant que collectivité locale est gérée par le conseil régional, la commune par le conseil communal et la communauté rurale par le conseil rural.

Chaque niveau est dirigé par une autorité à savoir :

- un gouverneur et un président de conseil régional pour chaque région ;
- un préfet pour chaque département ;

- un sous-préfet par arrondissement ;
- un maire par commune ;
- un président par communauté rurale ;
- et un chef de village ou de quartier au niveau le plus périphérique.

## 5.5 Données économiques et sociales

Tableau 6 : Indicateurs économiques du Sénégal

### Quelques chiffres clés.

#### Quelques indicateurs

Indicateurs	Sénégal
Population estimée (projection 2009)	12 171 265
Superficie (km <sup>2</sup> )	196 712
Taux d'urbanisation en % (en 2008) (Projection ANSD)	46,8
Population totale des femmes (en 2009) (Projection ANSD)	6 150 750
Population totale des hommes (en 2009) (Projection ANSD)	6 020 515
Taux d'accroissement intercensitaire	2,5
Densité (Nbre d'habitants / km <sup>2</sup> ) en 2008 (Projection ANSD)	60
Taux de croissance (en 2008)	3,3%
PIB en valeur (en 2008)	5 944 milliards de F CFA
PIB par tête (en 2008)	501 978 F CFA
Revenu national disponible brut (en 2008)	6 457 milliards de francs CFA
Taux d'inflation (en 2008)	5,8 %
Principaux partenaires économiques	Importations : Union européenne (France, Allemagne, Espagne), Nigeria, Côte d'Ivoire, États Unis, Thaïlande Exportations : Union européenne (France, Italie, Espagne), Mali, Gambie, Côte d'Ivoire

## 5.6 Conjoncture économique

Le Sénégal, avec un PIB par habitant évalué à 71 \$ USD en 2006, connaît des taux de croissance parmi les plus élevés de l'union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) mais reste un PMA dont près de 50% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté.

Les réformes structurelles ont permis une modification importante du paysage économique du

Sénégal, notamment grâce aux privatisations de nombreuses entreprises publiques dans la filière agricole dans les infrastructures.

L'économie sénégalaise a connu un ralentissement en 2006 avec 2,1 % de croissance mais s'est reprise rapidement car en 2007, la croissance était de 5%. Cependant, la croissance à l'objectif fixé en 2006 pour amorcer le recul de la pauvreté et le décollage économique du pays. Cet objectif était de 8%.

Aujourd'hui, le budget de l'Etat va en priorité aux secteurs de l'éducation et de la santé. Le Sénégal a atteint en avril 2004 le point d'achèvement de l'initiative pays pauvres très endettés (PPTE) renforcée. Dans ce cadre, le stock de la dette extérieure a été ramené de 69,5% du PIB en 2000 à 41,4% fin 2004. A la suite des annulations totales accordées par plusieurs créanciers bilatéraux, la dette extérieure était détenue à 80% par les créanciers multilatéraux. Les mesures d'annulation, décidée par le G8, ont permis de la ramener à un niveau plus faible.

## 5.7 Principaux secteurs d'activité

Son secteur primaire (14,6 % du PIB en 2006) se caractérise par la forte vulnérabilité de l'agriculture (aléas climatiques, menace acridienne). Les activités du secteur secondaire (21,5% du PIB) sont fondées sur les phosphates (production d'engrais et d'acide phosphorique à destination de l'Inde) et sur la transformation de l'arachide (huile et tourteaux pour le bétail) et des produits de la mer (malgré une raréfaction croissante de la ressource). Les investissements immobiliers de la diaspora soutiennent l'activité du bâtiment et la production de ciment. Le secteur tertiaire (63,9% du PIB) bénéficie de l'excellence des infrastructures de télécommunications, qui favorise des investissements dans les téléservices et l'Internet.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> <http://www.interex.fr/fr/fiches-pays/senegal/accueil>, consulté le 20 mai 2009.

## Chapitre 6 Système organisationnel supérieur au Sénégal

Dans les années 1970, au sortir des Indépendances<sup>1</sup>, l'Université sénégalaise commence à rencontrer ses premières crises<sup>2</sup> importantes (faiblesse des moyens, difficultés de redéfinition de la politique...). On assiste ainsi à une Université livrée à elle-même et dépendante, s'efforçant de faire face aux impératifs de développement. C'est ce qui allait conduire les différents acteurs aux États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF), tenus en 1981. C'était l'occasion d'effectuer un diagnostic réel du système éducatif et de proposer des réformes allant dans le sens d'une meilleure adaptation du système aux réalités sociales, culturelles et économiques. Toutefois, force est de constater que les EGEF n'auront pas permis de changer le système en profondeur. Les recommandations ne sont pas suivies et les propositions sont restées à l'état de projets. On remarquera par conséquent la faiblesse du politique dans la conduite des réformes préconisées comme le changement des programmes de formation. L'Université Cheikh Anta Diop montrait déjà des signes d'essoufflement rendant inéluctable la création d'une autre université.

### 6.1 Situation actuelle

L'enseignement supérieur et la recherche scientifique occupe une place privilégiée dans le processus de développement économique et social. C'est une position aujourd'hui unanimement acceptée. Le monde n'est plus à l'heure où il fallait avoir des ressources naturelles et des capitaux pour se développer. Aujourd'hui le capital humain, les ressources humaines sont placées au cœur du développement. « En effet, si les ressources naturelles et le capital ont joué un rôle déterminant dans le développement d'un pays il y a quelques décennies, aujourd'hui 'la matière grise, la capacité d'innovation et la volonté d'entreprendre constituent les principaux leviers de la croissance économique et du développement durable. » (Sack, O., 2004)

Véritables pôles de création, d'appropriation et de diffusion des savoirs, les structures d'enseignements supérieur et de recherche scientifique, permettent de doter les sociétés et les individus qui les composent, femmes et hommes, des connaissances et des compétences appropriées pour leur permettre de jouer pleinement leur rôle pour un développement socio-économique harmonieux et durable. La position déterminante des systèmes d'enseignements supérieurs et de recherches scientifiques est renforcée dans le contexte actuel de globalisation, d'importance de plus en plus grande du savoir comme un moteur principal de la croissance, et de révolution des technologies de l'information et de la communication. La contribution de ces systèmes « exerce en effet une influence directe sur la productivité nationale qui, dans une large mesure, détermine le niveau de vie et l'aptitude d'un pays à être compétitif et à participer pleinement au processus de mondialisation. Plus spécifiquement, les établissements d'enseignement supérieur soutiennent les stratégies de croissance économique axée sur le savoir et la réduction de la pauvreté (Banque Mondiale, 2003.)

Pour relever valablement les défis de la mondialisation et rompre leur marginalisation croissante, les pays à faible revenu comme le Sénégal placent l'enseignement supérieur et la recherche scientifique au cœur de leur politique de développement. Car « là où les sociétés



sont fortes, c'est que les institutions universitaires sont fortes. C'est qu'elles tracent la ligne de ce que sera le partage du savoir dans le monde de demain » (Michèle Gendreau-Massaloux, 2002).

L'enseignement supérieur est dispensé dans les universités, écoles et instituts de formation et de recherche couvrant des domaines de savoir de plus en plus diversifiés. Ces établissements forment aux diplômes les plus élevés et entretiennent de plus en plus de relations de coopération avec les universités d'Afrique, d'Europe et d'Amérique du Nord. Ils accueillent également des chercheurs et des étudiants venant d'Afrique et du reste du monde. Actuellement, la tutelle de l'Enseignement supérieur au Sénégal est assurée par le Ministère de l'Enseignement supérieur, des Universités et des Centres universitaires depuis le dernier remaniement ministériel intervenu en Juin 2009. La recherche scientifique est quant à elle confiée au Ministère de la Recherche scientifique et Technologique depuis Novembre 2002.

### **6.1.1 Une vieille tradition d'enseignement supérieur.**

L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar est l'une des plus anciennes d'Afrique de l'Ouest. Jusqu'aux années 70, elle était de par sa capacité d'accueil et la qualité de ses enseignements, la plus réputée de l'espace africain francophone. Aujourd'hui cette capacité d'accueil est largement dépassée, avec des incidences négatives sur la qualité de la formation.

C'est à une véritable détérioration des conditions d'enseignement à laquelle on assiste comme dans la plupart des pays africains. Pierre-Antoine Gioan, note à ce propos

*« Pour l'ensemble des pays francophones d'Afrique, la situation se caractérise par : une croissance très forte des effectifs étudiants (multipliés par plus de 5 entre 1980 et 2005) ; une baisse significative des dépenses moyennes par étudiant (divisées par 2 entre les années 1990 et 2000) ; des administrations de l'enseignement supérieur peu ou mal outillées pour définir des politiques soutenables financièrement à moyen et à long terme. Dans ce contexte, les efforts déployés par les autorités politiques des pays concernés depuis les années 90 ont eu tendance à se centrer en priorité sur la gestion et la prévention des crises et des conflits, au détriment de la définition et de la mise en œuvre d'un cadre global de développement équilibré. » (Gioan, P.A., 2006)*

L'enseignement supérieur public sénégalais souffre à la fois d'un accès limité et d'une très faible couverture du territoire national : trois Régions (Dakar, Saint-Louis et Thiès) sur onze concentrent la totalité des établissements d'enseignement supérieur public. La progression continue des effectifs de bacheliers issus de l'enseignement secondaire n'a pas été suivie d'un élargissement conséquent de l'accès au supérieur, ce qui crée un véritable engorgement au niveau de la principale université du pays, l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), dont les effectifs d'étudiants avoisinent 40.000 étudiants en 2003/2004. Le système d'enseignement supérieur et de recherche d'un pays a une influence directe sur sa productivité nationale et constitue un élément clé dans toute stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté. Malgré les moyens non négligeables qui lui sont consacrés, le système d'enseignement supérieur public et de recherche du Sénégal ne participe pas pleinement au processus de



Développement socio-économique du pays. D'où l'essor de établissements privés d'enseignement supérieur professionnel et technique »<sup>37</sup>.

Le Sénégal, à l'instar des pays anciennement sous tutelle coloniale, a dès l'indépendance mis en place une politique d'Enseignement Supérieur. Face à des difficultés persistantes des Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) furent convoqués en 1981 et tous les acteurs du monde éducatif sénégalais y ont pris part : des syndicats les plus radicaux au Président de la république.

Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) ont marqué d'une pierre blanche tout le développement du système éducatif sénégalais, pour l'avènement d'une école nationale, démocratique et populaire. La Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF), née au lendemain des EGEF a jeté les bases d'une Ecole nouvelle. Ces deux cadres sont aujourd'hui, sans aucun doute, les éléments féconds non seulement de la présente réforme mais des événements qui l'ont préparée.

Dans sa déclaration de politique générale le premier ministre a réaffirmé toute l'importance que l'état accorde à l'éducation.

L'enseignement supérieur sénégalais en plein essor, bénéficie aujourd'hui du renforcement des capacités de l'accès dans l'enseignement élémentaire, moyen et secondaire. Cette forte demande a été absorbée, en partie, par un secteur privé dynamique qui a contribué au renforcement de l'offre et à sa diversification. Mais l'apport du privé caractérisé par un coût assez élevé pour le sénégalais moyen ne constitue nullement une alternative de la massification au niveau des universités publiques.

*« Afin de s'adapter aux exigences de l'environnement, l'Etat a entrepris une profonde réforme de la Carte universitaire allant dans le sens de l'élargissement de l'offre, de la cohérence, de la diversification et de la spécialisation.*

*Il s'agit aujourd'hui d'arriver :*

- *à l'implantation de Centres Universitaires Régionaux (CUR) et d'universités régionales spécialisées, dans les pôles économiques et les régions ;*
- *au portage académique des nouvelles structures par les universités ressources-comme l'Université Cheikh Anta Diop et l'Université Gaston Berger ;*
- *à l'orientation des nouvelles universités vers des filières scientifiques et professionnelles avec l'utilisation intensive des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour la formation à distance.*

*Notre option est de renforcer l'Université de Thiès, les Centres Universitaires Régionaux de Bambey et de Ziguinchor, qui participent au désengorgement de l'Université de Dakar et de répliquer progressivement ces modèles par l'ouverture à moyen terme d'autres structures universitaires, conformément à la vision du Chef de l'Etat avec :*

- *L'Université du Futur Africain de Sébikhotane,*
- *L'Université des Métiers de Saint Louis ;*
- *L'Université de Kaolack spécialisée dans le transport, le commerce et les sciences humaines ;*

<sup>37</sup> <http://www.etudierausenegal.net>, consulté le 2 juillet 2008.

- *Le Centre Universitaire Régional de Tambacounda et le Collège des métiers de Kédougou ;*
- *Le Centre Universitaire Régional de Diamniadio »*<sup>38</sup>

La question maintenant est de savoir si cette déclaration sera suivie d'effets. On peut en douter si l'on se réfère à la situation actuelle des nouvelles créations que sont les CUR et l'Université de Thiès qui fonctionnent actuellement au ralenti. Ces établissements n'ont même pas de locaux fonctionnels pour accueillir leurs étudiants qui errent dans les villes d'accueil pour trouver des salles de cours au niveau des collèges existants.

Nous pensons que le problème fondamental est qu'il faudrait mieux donner des moyens de fonctionnement aux structures existantes plutôt que de proclamer d'autres créations qui à coup sûr vont avoir les mêmes problèmes.

La présentation de la situation de l'enseignement supérieur nous permettra d'identifier les difficultés récurrentes rencontrées ainsi que les solutions envisagées pour les surmonter.

L'enseignement supérieur sénégalais a accueilli, en 2008-2009, 91359 étudiants dans le réseau des universités et établissements d'enseignement supérieur publics et privés (chiffre de la Direction de l'enseignement supérieur). À cela, il faut ajouter 5 600 étudiants inscrits dans des formations payantes (dites « fonctions de service ») des universités publiques, et non recensés dans les statistiques du ministère de l'enseignement supérieur. Ajoutons enfin qu'environ 5 000 bacheliers de la session 2008 n'ont pas pu obtenir d'inscription en faculté (« les non orientés »), ce qui ne s'était encore jamais produit. Sachant que le flux annuel de bacheliers va sans cesse croissant (ils étaient 25 000 en 2008, on en attend 30 000 pour la session 2009), et qu'ils s'inscrivent à 80% dans l'enseignement supérieur, le Sénégal est confronté au problème de l'accès en premier cycle et des sureffectifs dans les disciplines littéraires et juridiques. Pour faire face à ce problème, il devrait, d'une part, augmenter son offre d'enseignement supérieur, public et privé, d'autre part chercher les voies d'une meilleure orientation des bacheliers vers les filières scientifiques, technologiques et professionnelles.

### 6.1.2 Les Universités

Pendant longtemps le Sénégal, bien après les indépendances, ne disposait que d'une seule université. Mais avec l'augmentation du nombre des jeunes bacheliers il a fallu en 1991 créer l'université Gaston Berger de Saint-Louis.

En début de l'année 2007, le Sénégal, qui comptait jusque là deux universités publiques : l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) et l'Université Gaston Berger de Saint Louis (UGB), a élargi sa carte universitaire avec les ouvertures de trois nouveaux établissements : l'Université de Ziguinchor en Casamance, l'Université de Thiès, et le Collège Universitaire Régional de Bambey. Plusieurs Écoles Nationales d'Enseignement Supérieur

---

<sup>38</sup> Déclaration de politique générale du Premier ministre Souleymane Ndéné Ndiaye, Dakar le 23 juillet 2009.

complètent par ailleurs l'offre de formation du service public dans divers domaines professionnels.<sup>39</sup>

Des annonces de création ont été faites par le Président Wade au cours de l'année 2008, celle d'une deuxième université à Dakar pour désengorger l'UCAD, ainsi que dans plusieurs capitales régionales, mais aucun projet précis n'est en cours d'instruction. D'autre part, le projet panafricain d'Université du Futur, mis en avant par le président Wade dès sa prise de fonction en 2000, semble en panne. À noter, enfin, le projet de création d'un Institut africain des sciences mathématiques, à Mbour, en 2010, qui accueillerait au niveau master 1 et 2 des promotions de 50 étudiants, de très haut niveau, originaires de toute l'Afrique. Ce projet est soutenu par la fondation AIMS-Next Einstein, qui a créé un établissement similaire en Afrique du Sud. Il a reçu l'appui de l'Institut de Recherche et de Développement (IRD) et des autorités sénégalaises.

### 6.1.3 Organisation des études

L'admission à l'université est acquise par l'obtention du baccalauréat et l'orientation dans une filière dépend pour l'essentiel des résultats au baccalauréat, du dossier scolaire de l'étudiant ou des résultats au concours spécialement organisé par certains établissements (Médecine, ESP par exemple). Des commissions d'admission académiques classent les nouveaux bacheliers selon leur *mérite dans l'ordre préférentiel des vœux qu'ils ont émis*.

L'année universitaire est divisée en deux semestres, du 1<sup>er</sup> octobre au 28 février et du 1<sup>er</sup> mars au 31 juillet. Ces dates sont très théoriques, car de nombreuses grèves perturbent ce calendrier.

La mise en place du système LMD, adoptée dès leur ouverture par les nouvelles universités et CUR, devait être effective pour l'UCAD et l'UGB pour la rentrée de l'année scolaire 2009-2010. Il est vraisemblable que la période transitoire sera plus longue que prévue. L'UCAD a commencé cette réforme par la création des Écoles Doctorales et donc par l'ouverture d'un certain nombre de Masters.

L'UGB fonctionne encore, pour l'essentiel, avec un premier cycle de deux ans sanctionné par un diplôme, un second cycle de deux ans (Licence et Maîtrise) et un 3<sup>ème</sup> cycle où sont préparés un DEA (ou DESS) en 2 ans et une thèse en 3 ans.

## 6.2 L'université Cheikh Anta Diop de Dakar

Créée le 24 février 1957, l'Université de Dakar fut officiellement inaugurée le 09 décembre 1959 après une longue évolution marquée par :

- la création d'une école africaine de médecine, première ébauche d'un enseignement supérieur en Afrique en 1918 (décret du 14 janvier 1918) ;
- la création de l'Institut Français d'Afrique Noire (IFAN) en 1936;

<sup>39</sup> [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche\\_Curie\\_Senegal.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Senegal.pdf) consulté le 12 août 2009

- la création d'un certificat de Physique, Chimie et Biologie (PCB), préparatoire aux études médicales et par l'ouverture au début des années cinquante d'écoles supérieures académiquement rattachées à l'Université de Bordeaux dans le cadre de ce qui fût appelé en 1950, Institut des Hautes Études de Dakar ;
- la création de facultés indépendantes en lieu et place de ces écoles supérieures pour former la 18ème Université Française, académiquement rattachée aux Universités de Paris et de Bordeaux, en 1957 ;
- le changement de dénomination de l'Université de Dakar, qui devient Université Cheikh Anta Diop de Dakar le 30 mars 1987 ;
- la réforme pédagogique issue de la Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur et la création de la faculté des Sciences Économiques et de Gestion (FASEG) en 1994 ;
- l'introduction de la réforme LMD en 2003 ;
- la création de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) en 2004 ;
- la réforme des études doctorales en 2005.<sup>40</sup>

L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar continue à jouer le rôle de principale pourvoyeuse de l'offre d'enseignement public, en dépit des énormes difficultés auxquelles elle fait face pour satisfaire la forte demande. Cela découle principalement d'une accumulation croissante du déséquilibre entre les flux entrants et ceux sortants, lequel déséquilibre empêche la fluidité des effectifs. Les facultés des lettres et des sciences humaines (22850 étudiants) et des sciences juridiques et politiques (10821 étudiants) polarisent plus de la moitié (59,8%) des effectifs de l'UCAD. (ANSD, 2007, p. 69).

L'Université de Dakar (UCAD), accueille, en 2008-2009, 60 000 étudiants de 44 nationalités différentes. Elle s'appuie sur un corps de 1 150 enseignants et sur 1 200 personnels techniques et administratifs. Ses axes stratégiques de réforme sont la professionnalisation de l'offre de formation et la mise en œuvre du système LMD (Licence-Master-Doctorat).

L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, comprend des facultés autonomes, des écoles nationales supérieures de formation professionnelle, des instituts d'enseignement de faculté et des instituts d'université de recherche.

### 6.2.1 Les Facultés

Elles sont au nombre de six :

- La faculté des sciences et techniques (FST) :
- la faculté des lettres et sciences humaines (FLSH) :
- la faculté des sciences juridiques et politiques (FSJP) :
- la faculté des sciences économiques et de gestion (FASEG) :
- la faculté de médecine de pharmacie et d'odontostomatologie (FMPOS) :

<sup>40</sup> <http://www.UCAD.sn>, consulté le 5 juillet 2009

- un institut autonome de recherche avec rang de faculté : l'Institut Fondamental d'Afrique Noire / cheikh Anta Diop (IFAN/CAD)

C'est essentiellement au niveau des facultés surtout, celles des lettres et sciences humaines, des sciences juridiques et politiques, des sciences économiques et de gestion qu'on retrouve des masses d'étudiants que visiblement ces structures ne peuvent pas accueillir et encadrés convenablement.

### **6.2.2 Les Écoles nationales supérieures d'université**

Elles sont au nombre de cinq dont trois avec rang de faculté, ce sont respectivement :

- l'école supérieure polytechnique (ESP) :
- l'institut national supérieur de l'éducation populaire et du sport (INSEPS)
- l'école des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD)
- l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP)
- le centre d'études des sciences et techniques de l'information (CESTI)

### **6.2.3 Les Instituts d'université**

Ce sont douze établissements directement rattachés au Rectorat, il s'agit de :

- L'institut de sante et développement (ISED)
- L'institut de médecine tropicale appliquée (IMTA)
- L'institut des droits de l'homme et de la paix (IDHP)
- L'institut de français pour les étudiants étrangers (IFE) l'institut de pédiatrie sociale (IPS)
- Institut de recherche sur l'enseignement de la mathématique de la physique et de la technologie (IREMPT)
- Le centre d'études sur les énergies renouvelables (CERER)
- L'institut de recherches et d'enseignement de psychopathologie (IREP)
- L'institut de technologie nucléaire appliquée (ITNA)
- L'institut de formation et de recherche en population développement et santé de la reproduction (IFPSR)
- Le service commun de la documentation (SCD)

### **6.2.4 Les Instituts De Faculté**

Elles sont directement rattachées à des facultés, il s'agit de :

- L'institut d'odontologie et de stomatologie (IOS)
- Le centre de recherche, d'étude et de documentation sur les institutions et la législation africaine (CREDILA)

- L'institut des langues étrangères appliquées (ILEA)
- Centre De Recherches Biologiques Sur La Lèpre (CRBL)
- Institut de mathématiques appliquées « Souleymane Fall » (IMA)
- L'institut des sciences de l'environnement (ISE)
- Le centre de recherches économiques appliquées (CREA)

Nous verrons un peu plus bas comment cette organisation structurelle de l'Université va avoir un impact sur les différents projets d'enseignement à Distance au niveau du campus.

### **6.3 L'université Gaston Berger De Saint Louis**

L'expérience des difficultés rencontrées par l'UCAD va permettre de penser l'UBG d'un modèle différent. Elle ne sera pas baser sur les mêmes offres de formation et d'organisation. Son offre sera nettement tournée vers des filières plus professionnalisantes. L'université Gaston Berger a maintenant 20 ans de fonctionnement. La pose de la première pierre a eu lieu en 1974. En 1990, elle ouvre ses portes accueillant quelques 600 étudiants. Elle en compte aujourd'hui environ 4700 (en 2008-2009). Sa création répond à un besoin réel, pressant et indispensable de fédérer toute une série d'attentes et de demandes en faveur d'une université efficace et performante, prenant en compte les nouvelles technologies et pédagogies que nous enseigne la science moderne. Mais aussi, son ouverture correspond à la volonté, non pas d'œuvrer en faveur d'un désengorgement d'effectifs, mais à un pari sans faille de relever un défi : celui d'impulser une nouvelle dynamique dans l'enseignement, la formation et la recherche. A ce titre, elle constitue la deuxième université du Sénégal et à cet effet, elle a joué un rôle certain dans l'édification du système éducatif sénégalais, plus particulièrement au niveau et l'insertion professionnelle des étudiants.

Convertie en passion, cette vocation pédagogique se fixe pour objectif de contribuer au développement et au rayonnement scientifiques, artistiques et culturels de l'UBG, tant au niveau régional, national qu'international. Ce fonds de savoirs et de connaissances sera diffusé par la mise en place d'une radio communautaire appelée Radio Campus UGB qui sera chargée de relayer toutes les informations utiles, issues des séminaires, colloques, études, réflexions et des enseignements magistraux, contribuant de manière hautement civique à une démocratisation populaire du savoir et à l'élévation intégrative des niveaux intellectuels. L'espace universitaire rassemble environ 5000 personnes constituées d'enseignants-chercheurs (138), d'agents administratifs et techniques (200), d'étudiants, (4500 environ avec un objectif de 10.000 d'ici 5 ans). L'innovation entreprise en direction de la maximisation de pédagogies nouvelles proposées prenant en compte les préoccupations et enjeux du LMD (Licence, Master, Doctorat) pour affiner son universalité, confirmer sa générosité, son utilité, sa disponibilité, son originalité à servir de cadre où se rationalise l'équilibre entre l'offre et la demande, où s'allient originalité et la modernité et où se liguent l'utile et l'agréable. Actuellement l'UBG a une croissance rapide qui se mesure au nombre toujours plus grand d'étudiants qui y sont orientés, à l'augmentation des infrastructures sociales (villages universitaires) et pédagogiques (salles de classes), au dynamisme constant de ses instituts et laboratoires de recherche, à la qualité de ses composantes, figures et configurations. L'UBG a mis en place et a réussi à maintenir, malgré les fortes pressions dont elle est l'objet, une procédure d'admission élitiste, sur barème, ce qui lui permet d'accueillir strictement le

nombre d'étudiants correspondant à la subvention de fonctionnement versée par le ministère de l'enseignement supérieur. Au-delà de ce nombre, elle ouvre quelques centaines de places payantes.

L'UGB compte aujourd'hui douze villages universitaires et un pavillon qui sont répartis en deux groupes : le Campus 1 et le Campus 2 avec une capacité d'accueil d'environ 3500 étudiants.

Beaucoup moins importante sur le plan de la structure et des effectifs que son homologue de Dakar, l'UGB propose des enseignements variés, s'étalant du 1<sup>er</sup> au 3<sup>ème</sup> cycle, ouverts sur les milieux professionnels et organisés au sein de quatre Unités de Formation et de Recherche (UFR) :

- Lettres et Sciences Humaines (L.S.H.) avec cinq sections : Anglais, Français, Géographie, L.E.A (langues étrangères appliquées) et Sociologie,
- Sciences Économiques et Gestion (S.E.G) avec deux sections : Sciences économiques et Gestion.
- Sciences Appliquées et Technologie (S.A.T) ancien MAI (Mathématiques Appliquées et Informatique) avec trois sections : Mathématiques appliquées, Informatique et Mathématiques et Physiques appliquées.
- Sciences Juridiques et Politiques (S.J.P) avec trois sections également : Droit de l'entreprise, Sciences politiques et Collectivités locales
- Deux nouvelles UFR seront prochainement intégrées à l'UGB : l'UFR des Sciences de la Santé et l'UFR des Civilisations, des Arts et de la Communication<sup>41</sup>. »

Deux pôles professionnels viennent d'être créés :

- ▶ un domaine d'initiative et d'intégration économique (D2IE) de 20 ha mis à disposition des entreprises, dans le but de faciliter l'insertion professionnelle et l'acquisition d'expériences pour les étudiants ;
- ▶ une ferme agricole de 30 ha, pour développer les formations professionnelles dans les domaines de l'élevage et des agro-ressources.

## 6.4 L'université de Thiès

Dans le cadre de l'initiative spéciale des Nations Unies, le secteur de l'éducation du Sénégal a entrepris l'élaboration et la mise en œuvre d'un Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) couvrant la période 2001 – 2010. Pour obtenir une meilleure mise en cohérence de l'ensemble des actions éducatives au Sénégal, le Ministère de l'Éducation a décidé d'élargir la carte universitaire en créant de nouvelles structures dont l'Université de Thiès.

<sup>41</sup> <http://www.etudierausenegal.net/modules/news/article.php?storyid=15>, consulter le 5 mai 2008

Cette décision entre dans le cadre de l'application de la politique d'éducation du Sénégal pour la décennie (2000-2010) dont le pilotage est actuellement délégué à la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE). L'Université de Thiès est donc une structure d'enseignement supérieur dont les premiers jalons ont été jetés lors d'une réflexion nationale conduite dans le cadre de la commission carte universitaire. Sa réalisation a été effective en Janvier 2007. Elle contribue ainsi à la diversification de l'offre d'enseignement supérieur au Sénégal, dans la sous région et en Afrique.

Tout en valorisant les atouts économiques de son site d'implantation, elle remplit les missions classiques de formation, de recherche en mettant l'accent sur les volets technologique, professionnel et de services à la société.

L'objectif principal de cette nouvelle carte universitaire, est la mise en valeur du principe de la diversification et de l'harmonisation des filières, ainsi que l'adaptation des profils de formation aux exigences du développement national, dans un contexte de mondialisation.

L'Université de Thiès devra donc apporter sa contribution dans la prise en charge des innombrables défis auxquels notre pays est confronté, pour faire du Sénégal un pays émergent aux plans industriel, technologique et démocratique.

Cette contribution devra se faire dans le respect des textes réglementaires prenant en compte les trois principales vocations de l'enseignement supérieur, que sont :

- la formation et l'éducation par la transmission des connaissances ;
- la recherche scientifique et l'élaboration des connaissances nouvelles ;
- le service à la communauté.

La particularité de l'Université de Thiès réside dans la diversité de sa composition. Il s'agit, en effet, de la fédération de structures de formation et de recherches déjà existantes et des structures nouvellement créées.

Par ailleurs, la particularité de l'Université de Thiès réside dans la diversité de sa composition. Il s'agit, en effet, de la fédération de structures de formation et de recherches déjà existantes et des structures nouvellement créées. Ainsi l'Université de Thiès est composée de :

#### **Une Ecole :**

- L'École Nationale Supérieure d'Agriculture (ENSA)

#### **Deux instituts :**

- L'Institut Supérieur de Formation Agricole et Rurale (ISFAR)
- L'Institut Universitaire de Technologie (IUT)

#### **Quatre UFR :**

- L'Unité de Formation et de Recherche en Sciences Économiques et Sociales (UFR SES)
- L'Unité de Formation et de Recherche en Sciences Et Technologies (UFR SET)



- L'Unité de Formation et de Recherche en Sciences de la Santé (UFR SANTE)
- L'Unité de Formation et de Recherche en Sciences de l'Ingénieur (UFR SI)
- Vingt Départements
  - Un Bureau d'Etudes et de Services à la Société (BESS)
  - Un Bureau d'Ingénierie de la Formation (BIF)
  - Une Division de la Recherche (DR)
  - Une Division de la Coopération Internationale (DCI)
  - Une Division de l'Insertion et des Relations avec les Entreprises DIRE)
  - un Service des Relations avec les Milieux Professionnels et les Populations
  - Un centre des Ressources Informatiques (CRI)

## 6.5 L'université de Ziguinchor

Initialement c'est un Centre Universitaire Régional (CUR) qui avait été envisagé, mais finalement les autorités ont opté pour une université dans le cadre de la nouvelle carte universitaire. Il avait aussi indiqué que cette université devait être ouverte sur les réalités socioéconomiques locales, nationales et sous régionales d'une part et être placée, d'autre part, au centre des outils et dispositifs institutionnels et scientifiques moteurs d'un développement durable s'appuyant sur les ressources naturelles de la Casamance.

Bien sûr aussi, une de ces missions naturelles est aussi d'accueillir les étudiants du sud du pays (Ziguinchor et KOLDA). La région naturelle de Casamance est la région la plus scolarisée du Sénégal au seuil des indépendances, et l'éloignement de la capitale fait que souvent les étudiants de cette partie du pays rencontrent d'énormes difficultés pour séjourner et étudier à l'Université de Dakar. Elle est le fruit, à la fois, d'un contexte spécifique dont les déterminants académiques étaient, depuis longtemps, arrivés à maturité et d'une décision clairvoyante qui a répondu à un appel aussi pressant que justifié.

Le contexte économique, académique, social et culturel de la région naturelle de Casamance, avec un taux brut de scolarisation de plus de 140% (le premier au Sénégal) dans certaines subdivisions administratives, justifiait depuis longtemps la création de structures universitaires pour ajuster et mettre en harmonie les cartes scolaire et universitaire. La nécessité de cet ajustement des composantes structurelles de l'Éducation était d'autant plus forte que le nombre de bacheliers au Sénégal est passé de 9150 en 2001 à 20300 en 2005.<sup>42</sup>

### Structures de formation

L'université de Ziguinchor dispose de 3 unités de formation et de recherche

#### **Unité de Formation Et de Recherche Sciences Economiques et Sociales.**

L'Unité de Formation et de Recherche des Sciences Economiques et sociales accueille un peu plus de la moitié des étudiants de l'Université de Ziguinchor. La diversité de son offre de formation traduit son ouverture sur son milieu et sur l'environnement international, mais également une exigence de professionnalisation des parcours proposés. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'ouverture de la filière Tourisme de même que l'introduction, dans les programmes, de l'anglais comme unité d'enseignement obligatoire et d'éléments constitutifs liés aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dont la maîtrise est indispensable pour accéder à la société des connaissances. Le souci d'une

<sup>42</sup> <http://www.univ-zig.sn/mot.htm>, consulté le 11 aout 2009

meilleure adéquation formation-emploi explique l'ouverture de la filière Informatique appliquée à la gestion des organisations qui vise à rendre plus opérationnels les bacheliers issus des séries L1 et L2, en plus de la licence professionnelle Tourisme qui bénéficie de l'appui de la coopération française dans le cadre du projet U3E. Le chemin est donc balisé pour réunir les conditions de la réussite.

### **L'UFR des Sciences et Technologie.**

L'UFR des Sciences et Technologie est composée de six (06) départements : Mathématiques, Physique, Chimie, Informatique, Géographie et Agroforesterie.

### **L'Unité de Formation et de Recherche Lettre et Sciences Humaines**

Elle compte deux Départements:

- Lettres Modernes
- Langues Etrangères Appliquées

## **6.6 Université de Bambey**

Il faut noter que le surpeuplement de l'UCAD et l'éloignement de l'UGB ne militent pas en faveur de l'allègement des conditions d'enseignement des étudiants. Conscientes de cette situation, les autorités universitaires sénégalaises ont lancé un processus d'implantation d'universités de proximité et de collèges universitaires régionaux (CUR). La région de Thiès (54,9% des effectifs) est en train de constituer un véritable pôle universitaire qui embrasse diverses spécialisations à côté des régions de Ziguinchor (21,3%) et de Diourbel dont l'Université de Bambey (23,7%) est née des cendres de l'ex École Nationale des Cadres Ruraux (ENCR). (ANSD, 2007, p. 70).

Créé au départ comme un CUR, par le décret n° 2009-1221 signé le 02 novembre 2009, le chef de l'Etat a décidé de la mutation du Centre universitaire régional (CUR) de Bambey en Université. Elle devient ainsi la 5<sup>e</sup> université du pays après l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, l'Université Gaston Berger de Saint-Louis, les universités de Thiès et de Ziguinchor. L'Université de Bambey vient ainsi contribuer à la diversification de l'offre de formation universitaire et à l'organisation de l'orientation et l'insertion professionnelle ; de participer à la formation de cadres moyens et supérieurs, de former des agents opérationnels dans les secteurs bien définis comme indiqué dans le décret.

Elle est constituée principalement de 3 Unités de formation et de recherche (UFR) que sont l'UFR de Santé et Développement Durable (SDD) ; l'UFR, de Management et d'Ingénierie juridique (Ecomu) et l'UFR des Sciences appliquées et des Technologies de l'information et de la communication (SATIC).

Cette décision de transformer le CUR de Bambey en Université a été prise après une forte pression des étudiants, qui estimaient que le statut de CUR ne leur permettait de faire des études supérieures convenables avec de nombreuses difficultés administratives et académiques.

La création de l'Université de Bambey constitue une option fondamentale aussi bien pour les pouvoirs publics que pour les autorités académiques.

Selon son premier recteur M. A. Cissé<sup>43</sup>,

---

<sup>43</sup> Propos rapportés par le quotidien le Soleil du 06 /03 /2007

*« Le Collège Universitaire Régional (CUR) de Bambey est une université qui a un statut de centre universitaire, c'est-à-dire une université de type nouveau qu'on est en train d'expérimenter. Une institution qui est née et qui participe à l'amélioration de la carte universitaire du Sénégal. Une université de troisième génération après l'université Cheikh Anta Diop à Dakar, Gaston Berger de Saint-Louis et même l'école supérieure polytechnique de Thiès qui est très spécialisée. »*

L'université de Bambey, par manque de locaux dans la ville de Bambey, a déconcentré ses activités sur quatre sites : Bambey, Diourbel Commune, Lambaye et Ngoundiane (département de Thiès).

**Le principal site Bambey** offre des formations essentiellement fondées sur TIC.

Administration et Maintenance de Réseaux Téléinformatiques,

Développement et Administration d'Applications Web.

Economie et Gestion et

Santé Communautaire

La filière MPCI, maths physique, chimie et informatique explore les voies de la Statistique et Informatique Décisionnelle, des énergies renouvelables, notamment le Solaire.

Le site de Diourbel Commune, abrite le laboratoire de santé communautaire qui comprend des salles de cours, un amphithéâtre, des chambres, des salles de TP, des espaces, un restaurant, une bibliothèque universitaire témoin et plusieurs bâtiments.

Pour le site de Lambaye (chef lieu de communauté rurale) les cours en TIC sont dispensés dans un centre délocalisé. Il abrite les filières Administration et Maintenance de Réseaux Téléinformatiques et Développement et Administration d' Applications web.

Le site de Ngoundiane, chef lieu de communauté rurale, (département de Thiès) abrite deux filières, celles d'économie Gestion et celle de Maths, Physique, Chimie, Informatique.

Chaque centre a un chef qui coordonne et supervise sur place le bon déroulement des activités pédagogiques en rapport avec le coordonnateur de filière. Le volet social est géré dans chaque centre, en co-partenariat avec le Coud et l'université de Bambey. Les quatre centres sont directement gérés à partir la Direction centrale de la Scolarité.

Par la diversité des formations offertes, le CUR de Bambey pourrait devenir un atout précieux pour participer à la déconcentration des masses d'étudiants accueillis par L'UCAD. Mais seulement il faudrait lui assurer des locaux adéquats.

## **6.7 Les limites des nouvelles universités**

La caractéristique commune de toutes ces universités nouvellement créées (Bambey, Thiès, Ziguinchor,) c'est leur difficulté de fonctionnement qui se situe à plusieurs niveaux

### **6.7.1 des universités sans locaux**

Aucune de ces universités ne disposent de locaux propres construits et destinés à cet effet. Elles occupent toutes d'anciens bâtiments qui recevaient des services régionaux de l'état

central et leur configuration initiale rend leur adaptation à leurs nouvelles destinations quasi impossibles. Aucune construction n'a été réalisée pour ces universités. Dans le meilleur des cas, comme ce fut l'exemple de Thiès, elles ont eu à occuper des bâtiments qui étaient conçus au départ pour abriter des écoles de formation supérieure. Et une bonne partie des locaux de l'actuelle EPT qu'occupe l'université de Thiès souffre d'un niveau de dégradation très avancée et la réhabilitation prévue dans le cadre du PAES n'a jamais été réalisée. L'Etat pressé par une demande d'accès à l'enseignement supérieur de plus en plus forte et dépassée par la situation de l'UCAD s'est pressé d'ouvrir des structures sans vraiment prendre la peine de construire des locaux adaptés. Cette situation a été vigoureusement dénoncée par le syndicat des enseignants du supérieur, le SAES<sup>44</sup>.

Bambey et Ziguinchor souffrent des mêmes problèmes de locaux.

A Ziguinchor l'université est hébergée dans les locaux construits pour l'école de formation des instituteurs (EFI). Les locaux qui lui sont destinés du reste largement insuffisants ne sont toujours pas achevés ce qui du reste est souvent à l'origine des mouvements d'humeur des étudiants et enseignants. Difficultés que reconnaît le recteur, (O. Sock)<sup>45</sup>. En attendant la réhabilitation et la construction de salles de cours situées dans le campus ou situés hors campus (à l'Ecole d'agriculture de Ziguinchor), pour le moment, dit-il, l'université de Ziguinchor est allée voir l'Alliance franco-sénégalaise, de SOS et d'autres structures de Ziguinchor pour leur emprunter des salles de cours en attendant la finition des chantiers. Il a laissé aussi entendre que le bloc scientifique et la salle des professeurs promis seront construits cette année. Mais cet éclatement du campus de Ziguinchor à différents endroits de la ville est vivement dénoncé par les enseignants, pour qui, cela ne constitue nullement une solution<sup>46</sup>.

La dispersion des locaux de Bambey masque une toute autre réalité : il n'existe dans aucune des villes où sont implantés les divers locaux de l'université un site capable de recevoir la totalité des services de l'université.

---

<sup>44</sup> Dans une déclaration en date du 25 octobre 2007 ; le SAES section EPT dénonce cette situation en termes très vigoureuses : La mise en œuvre efficiente d'une bonne politique de création d'universités implique nécessairement son articulation autour de trois critères : une vision claire, des moyens adéquats et un choix judicieux des hommes chargés de réaliser le rêve. L'Université de Thiès (UT) vit un drame consécutif à des carences cumulées au niveau de ces trois impératifs catégoriques. ....Contrairement à ce que pense la majorité des sénégalais, aucune construction n'a été réalisée pour cette université. Les autorités, fidèles à leur démarche cavalière, se sont contentées de créer l'UT sur les sites des structures existantes notamment celui de l'EPT. C'est le lieu de rappeler qu'une bonne partie des locaux de l'actuelle EPT souffre d'un niveau de dégradation très avancée et la réhabilitation prévue dans le cadre du PAES n'a jamais été réalisée. Aussi, l'UT baigne dans l'informel et dans un flou administratif parce qu'il n'existe aucun texte législatif pour sa création, son organisation et son fonctionnement ! Le cas de l'EPT que la commission de la nouvelle carte universitaire a voulu ressusciter est aujourd'hui l'exemple type de l'amateurisme de nos autorités. En effet, la composante centre Thiès de l'ESP (Ex EPT) a été rattachée à la nouvelle université de Thiès sans textes de création encore moins de budget de fonctionnement. Durant toute l'année 2007, l'EPT essaie tant bien que mal de poursuivre sa mission de formation d'ingénieurs de conception et de techniciens supérieurs sans budget faute de textes législatifs.

<sup>45</sup> Déclaration faite sur le quotidien du 26-12-2009, consultable avec le lien suivant :

[http://www.lequotidien.sn/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=11818](http://www.lequotidien.sn/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=11818)

<sup>46</sup> Voir la déclaration du SAES accessible par li lien :

[http://www.scoopsdeziguinchor.com/general\\_results.php?id=613](http://www.scoopsdeziguinchor.com/general_results.php?id=613)

### **6.7.2 Déficit du personnel enseignant**

Des enseignants en nombre suffisant pour satisfaire toutes les filières des universités naissantes, il n'en existe pas encore au Sénégal. Et comme le souligne le Directeur des Enseignements et de la Réforme, c'est l'UCAD qui joue encore les mères porteuses pour ces nouvelles entités. Et l'université de Dakar, supposée les soutenir en personnels enseignants rencontre elle aussi le même problème : manque notoire d'enseignants suffisamment qualifiés. Elle partage ce phénomène avec l'UGB de Saint-Louis : dans les deux grandes universités publiques (Cheik Anta Diop à Dakar et Gaston Berger à Saint-Louis), à peine 10% des enseignants ont le grade de professeur (BAD-Sénégal, 2006). Ainsi, au-delà de la question du nombre d'enseignants, celle de sa structure de qualification, notamment les besoins en enseignants de rang magistral, ne manqueront pas de se poser, dans la perspective d'une expansion future de systèmes d'enseignement supérieur de qualité.

On remarque que dans ces conditions peu propices aux enseignements et aux études les conflits scolaires font légion un peu partout. Les grèves se succèdent aux grèves et partout la revendication reste la même : construction des salles de cours.

## **6.8 L'université du futur africain**

C'est une idée du président Wade. L'Université du Futur africain (UFA) est restée un énorme chantier à l'abandon plus de cinq ans après l'annonce en grande pompe de sa création. Cet établissement universitaire futuriste est prévu pour être équipé d'infrastructures de télécommunications de pointe pour permettre à ses étudiants de se connecter à un réseau d'universités partenaires pour suivre des cours en temps réel par satellite. Selon le président Wade, initiateur du projet, cette université, devrait accueillir des étudiants africains qui recevront, en temps réel, par le biais des NTIC, les mêmes enseignements que ceux des universités mondialement connues (BAD-Sénégal, 2006). Les diplômes qui y seront décernés seront 'reconnus identiques à ceux des plus grandes institutions du monde'. De par sa conception, cette université devrait être entièrement fondée sur une utilisation effective des NTIC, mais ce projet risque de faire long feu, car comme le souligne ses détracteurs, c'est un éléphant blanc, un projet de prestige sans lendemain.

## **6.9 Écoles Nationales**

Un certain nombre d'Écoles dépendant de la primature ou de ministères techniques complètent l'offre publique de l'enseignement supérieur :

- École Nationale d'Administration (ENA)
- École Nationale d'Économie Appliquée (ENEA)
- École Polytechnique de Thiès (EPT)
- École Nationale de la Police
- Centre de Formation Judiciaire (CFJ)

- École Nationale des Travailleurs Sociaux et Spécialisés (ENTSS)
- École Nationale de Formation Maritime (ENFM)
- École Nationale de Développement Sanitaire et Social (ENDSS)
- École Nationale des Arts

## **6.10 Écoles régionales**

Il existe aussi deux écoles à vocation régionales africaines. Ces écoles régionales sont des écoles supérieures universitaires gérées dans le cadre d'organismes de coopération régionale comme la CEAO qui avait été à l'origine de la création du CESAG, après sa dissolution en 1994, l'a rétrocedé en Novembre 1995 à la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO).

- École Inter- États des Sciences et Médecine Vétérinaires (EISMV)
- Centre africain d'études supérieures en gestion (CESAG)

## **6.11 L'avènement des écoles supérieures privées**

Depuis quelques années le Sénégal connaît un développement très rapide d'universités et d'écoles de formation supérieure privées. Au début ces écoles étaient essentiellement tournées vers les filières commerciales (management, gestion, etc.), mais maintenant, on constate qu'elles font de plus en plus d'autres offres de formation comme les travaux publics, l'architecture, le génie électrique et autres.

### **6.11.1 Le processus de libéralisation**

Enclenché avec la réforme de la Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur (CNES), le processus d'enseignement de libéralisation de l'enseignement supérieur est un phénomène relativement récent au Sénégal; il apparaît seulement au début des années 90, dans un contexte socio-économique assez trouble et délicat, lié au fait que les politiques publiques sous le contrôle de la Banque mondiale (BM) dont les principes d'ajustement limitaient le financement de l'éducation, l'enseignement supérieur en particulier.

C'est dans ce contexte de la réforme de 1994 qu'apparaissent les Etablissements privés d'enseignement supérieur (EPES) : écoles et instituts post-bac qui ont essaimé à une vitesse exponentielle (Université Dakar Bourguiba, Université du Sahel, Institut supérieur des sciences de l'information et de la communication, ITECOM, IAM, ISM etc.). Ils s'inscrivent dans une démarche de rupture, d'innovation qui se matérialise par la création de nouvelles filières de formation jusque là inconnues dans les programmes officiels de l'enseignement supérieur public.

Son développement a permis l'élargissement du réseau universitaire, mais on note que ces universités sont en grande partie fréquentée par la classe aisée qui ont des moyens de payer des frais de scolarité relativement élevés par rapport au pouvoir d'achat de la majorité des sénégalais. Aujourd'hui, ils constituent un recours pour des milliers de bacheliers sortis du circuit universitaire ou simplement désireux de ne pas s'y aventurer. Mais dans ce labyrinthe où la qualité des enseignements va du pire au très acceptable, l'agrément définitif qui donne droit à une reconnaissance pleine et entière n'est pas à la portée de tous.

Cette tendance a favorisé la prolifération des EPES, particulièrement à Dakar. En effet, en 1991, l'Assemblée nationale a voté la loi 91-22 du 16 février 1991 «encourageant l'initiative privée individuelle ou collective». A cela, vient s'ajouter en 1994, la loi 94-82 du 23 décembre 1994 portant statut des établissements d'enseignement privés. Le 2 mai 1995, le ministère de l'Éducation nationale met en place un Accord-cadre qui reconnaît comme établissement supérieur privé, «toute institution privée qui recrute des élèves et étudiants titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme reconnu équivalent par les autorités sénégalaises en vue de les préparer à une qualification supérieure» (1e, 2e et 3e cycles). Ainsi, 25 filières de formation sont mises en place dans ces établissements et 3 filières de formation académique.

### **6.11.2 Une offre tournée vers le secteur tertiaire**

Les 90% de ce secteur tertiaire concernent les domaines suivants : comptabilité, secrétariat, bureautique, informatique, commerce, banque, assurances, finance, tourisme, hôtellerie, transit, gestion, management, marketing, électricité. L'évolution du marché du travail va favoriser la naissance de nouvelles filières. Apparues vers les années 90 avec des effectifs globalement peu élevés, les EPES sont actuellement au nombre de 108 (une liste officielle datée de juin 2009). Ce qui suscite de véritables inquiétudes chez nombre de parents attentifs aux critères de reconnaissance des écoles et de la valeur des diplômes délivrés. Une préoccupation partagée par l'ex- ministre de l'Enseignement supérieur, Moustapha Sourang qui, lors d'un passage au Conseil économique et social (Ces), avait promis de mieux contrôler le secteur. «On ne peut pas faire avec les établissements privés comme on fait avec les boutiques. Il faut que les gens fournissent un dossier complet et donnent une garantie de leurs services et qu'ils passent d'abord par le Cames (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur) de Ouagadougou», avait-il déclaré. Rares sont pourtant les EPES qui remplissent ce critère. Peu d'entre eux détiennent l'agrément permettant de fonctionner en toute légalité. Il est nécessaire de remettre de l'ordre dans ce secteur où on note plusieurs dérives.

Il faudra noter que 90% des filières de formation de l'EPS sont du secteur tertiaire (informatique et gestion, secrétariat de direction, comptabilité-gestion, analyste programmeur, gestion des entreprises).

## **Conclusion partielle**

L'Etat du Sénégal dispose d'un système d'enseignement supérieur assez organisé. Si jusqu'aux années 80 le pays ne disposait que d'une seule université, la forte poussée démographique a contraint les autorités à élargir la carte universitaire nationale avec la création d'universités dans les régions. Seulement les moyens budgétaires n'ont pas suivi, et les problèmes rencontrés par l'UCAD n'ont pas pu être solutionnés par ces nouvelles créations. L'enseignement supérieur est marqué par une forte demande de jeunes qui aspirent à fréquenter les universités tandis que les possibilités de ces dernières sont très limitées en termes d'infrastructures d'accueil. L'université de Dakar a dépassé ses capacités d'accueil depuis au moins deux décennies, et les nouvelles créations ont des capacités trop limitées et fonctionnent souvent sans locaux ni personnels enseignants propres.



## Chapitre 7 Massification des effectifs à l'UCAD

La forte augmentation des effectifs du primaire et du secondaire exerce une pression sur l'université. Les demandes d'inscription augmentent plus rapidement que la capacité des établissements à accroître leur offre. C'est ainsi que certaines universités limitent les inscriptions à la capacité d'accueil, c'est le cas notamment à l'UGB de Saint-Louis à ses débuts tandis que dans d'autres établissements universitaires, lorsqu'un contrôle des flux n'a pas été introduit, on a assisté à une explosion des effectifs, avec pour résultats un déficit d'encadrement, de matériels et de laboratoires ( l'exemple type est l'université de Dakar ) ; une détérioration des installations, une forte pression sur les systèmes administratifs et une baisse générale de la performance des enseignants et des étudiants.

Les états généraux de l'éducation tenus en 1981 furent de grands moments de réflexion sur le système éducatif sénégalais.

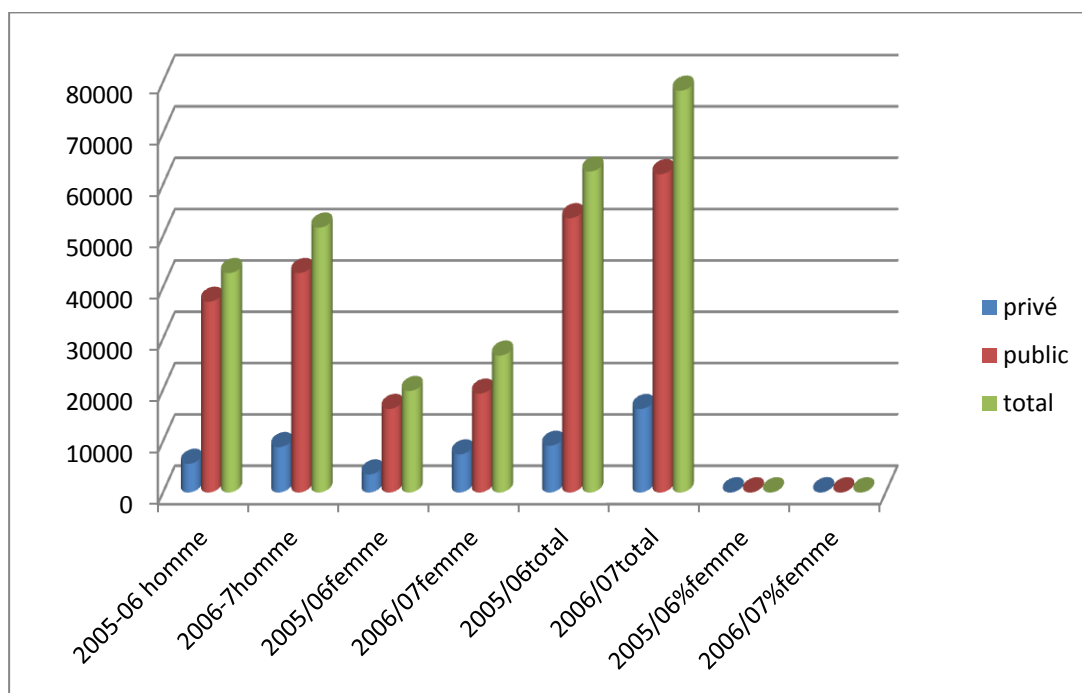
Le PDEF a dressé un tableau des difficultés de l'enseignement supérieur au Sénégal on ne peut plus clair :

*« Le Sénégal a une vieille tradition d'enseignement supérieur. L'université de Dakar est l'une des plus anciennes d'Afrique de l'Ouest. Jusqu'au début des indépendances, elle était de par sa capacité d'accueil et de la qualité de ses enseignements, la plus réputée de l'espace francophone. Aujourd'hui, cette capacité est saturée, ses infrastructures sont pour la plupart d'un autre âge, ses équipements sont désuets et aucun plan de réhabilitation cohérent n'est élaboré. Mais c'est l'enseignement supérieur au sens large qui souffre à la fois d'un accès limité et d'une couverture très faible du territoire national. Trois régions (Dakar, Saint Louis et Thiès) sur onze, concentre la totalité des enseignements supérieurs. La progression des effectifs des enseignements secondaires n'a pas été suivie d'un élargissement conséquent de l'accès au supérieur. Une seule université s'est ajoutée à l'UCAD. Les instituts et écoles supérieurs n'ont pas beaucoup évolué. Si on ajoute à tous ces facteurs une mauvaise régulation des flux, on aboutit à un engorgement à tous les niveaux. »* (MEN, PDEF, 2003).

## 7.1 Développement du réseau d'enseignement secondaire et ses conséquences sur l'enseignement supérieur

### 7.1.1 Répartition des effectifs des étudiants

Il ressort du tableau ci-dessous que les effectifs des étudiants sont passés de 62539 à 78274 entre 2005/2006 et 2006/2007, soit une augmentation annuelle de 25,2%. Pour la même période, la part du privé s'est accrue de 14,6% à 20,8%, traduisant le rôle fort important qu'il joue en matière de satisfaction de la demande d'enseignement supérieur que le public ne peut pas à lui seul assurer. Le dynamisme du secteur privé est très remarquable si on se fie aux résultats qui font état d'un rythme de progression cinq fois plus élevé que celui du public. (ANSD, 2007, p. 66).



Graphique 15 : répartition des effectifs d'étudiants

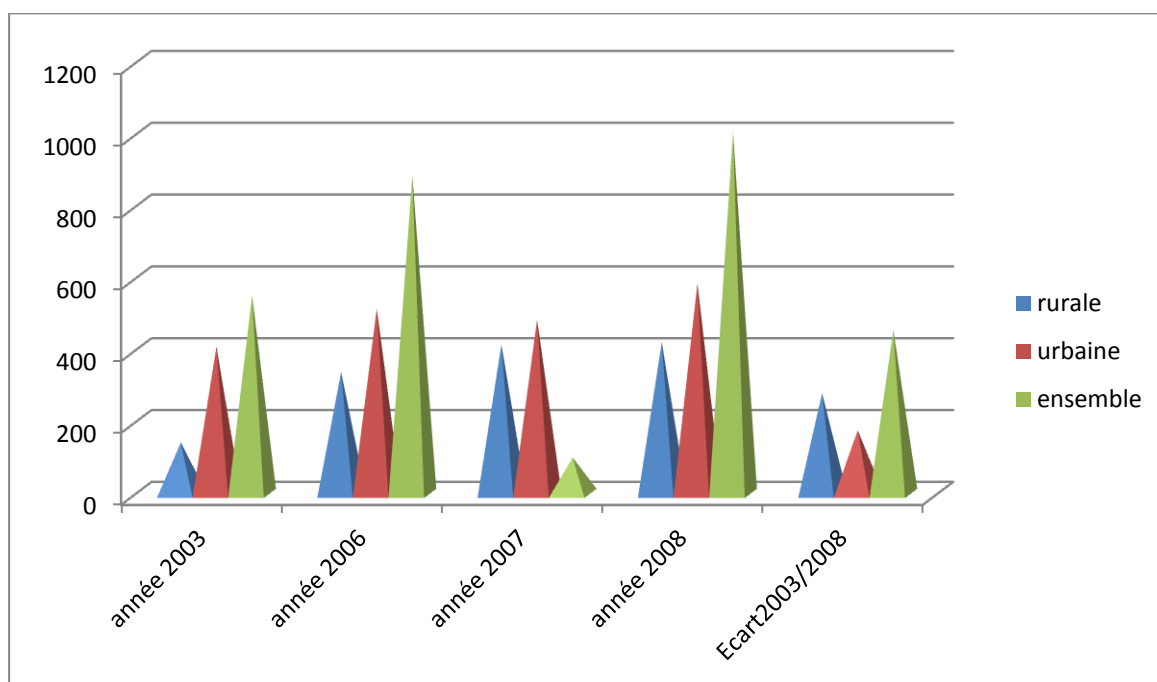
Durant l'année universitaire 2006/2007, année des derniers chiffres disponibles officiellement, les universités publiques ont reçu 78284 étudiants pour une capacité d'accueil ne dépassant pas les 40 000 places !

L'enseignement moyen secondaire a connu une évolution spectaculaire ces dernières années. Le nombre de collèves a nettement augmenté, ce qui a agrandi la population des étudiants qui aspire à entrer dans les universités.

### 7.1.2 L'évolution du réseau d'établissements secondaires

Le réseau d'établissements d'Enseignement Moyen s'est progressivement densifié entre 2003 (551) et 2008 (1006) avec une augmentation globale de 455 établissements abritant un premier cycle du Secondaire soit un accroissement global de 82,6%. Cette évolution positive a surtout été caractérisée en zone rurale (279) et plus particulièrement dans les établissements publics qui ont connu une augmentation de 277 unités dont la plupart sont des collèges de proximité créés dans le cadre du PDEF. Cette dynamique est moins perçue en zone urbaine où, on note globalement une augmentation de 176 établissements dont 91 appartiennent au secteur public. On note une forte concentration de ces établissements dans la zone urbaine avec 58,2% en 2008. Cette part prépondérante est due à la forte poussée des établissements privés, particulièrement à Dakar. Cette dernière concentre avec Thiès et Ziguinchor 50,7% des établissements abritant le premier cycle du secondaire. (MEN, rapport PDEF, 2008, p. 78).

Le tableau ci-dessous donne des indications sur l'évolution du nombre d'établissements abritant le premier cycle du Secondaire.



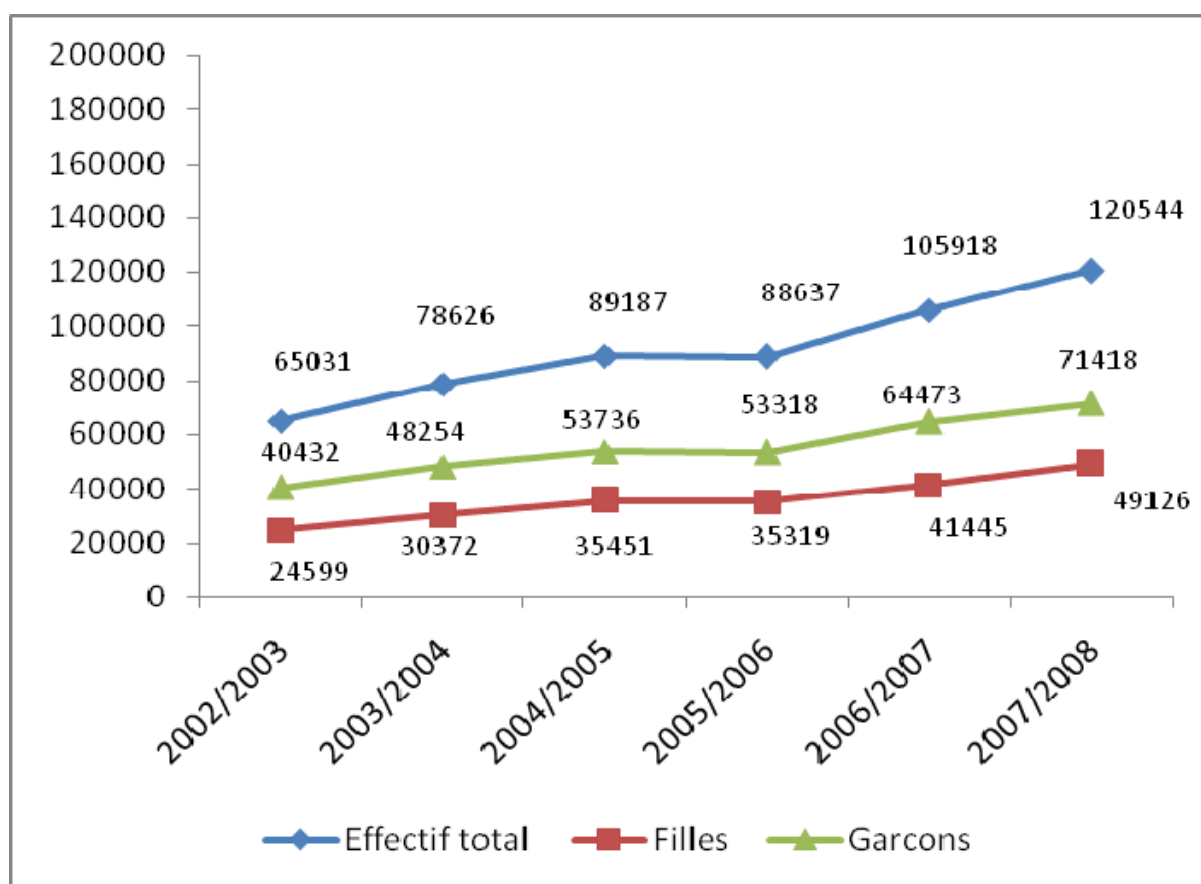
Graphique 16 : Evolution du secondaire

On note la même tendance au niveau du secondaire, où le nombre de structures accueillant l'Enseignement Secondaire est passé de 223 en 2008 à 238 en 2007, ce qui correspond à un accroissement de 6,7%. Ces structures sont composées de collèges dotés d'un second cycle, de lycées avec un premier cycle ou comprenant uniquement un second cycle. Entre 2000 et 2008, le nombre d'établissements est passé de 111 à 238. Pour la même période, le Privé a vu son nombre de structures passer de 63 à 143 soit une augmentation de 127,0%. Au même moment, les établissements du Public ont connu un accroissement de 98,0% en voyant leur nombre évoluer de 48 à 95. L'évolution du réseau est donc essentiellement due à la forte

poussée du Privé. En 2008, sur les 238 structures abritant le secondaire, seules 24 se retrouvent en zone rurale. Entre 2007 et 2008, le nombre d'établissements publics a connu un accroissement de 9,2% contre 7,4% entre 2006 et 2007. (MEN, rapport PDEF, 2008, p. 92).

### 7.1.3 Évolution des effectifs dans le cycle secondaire général

Les effectifs des élèves du cycle secondaire général ont presque doublé au cours de ces cinq dernières années scolaires en passant de 65 031 en 2002/2003 à 120 544 en 2007/2008. Même si les effectifs augmentent régulièrement (à l'exception de 2005/2006), leur rythme de croissance s'est décéléré. En effet, le taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) a connu deux baisses successives en 2004/2005 (+13,4% contre +20,9% l'année précédente) et en 2005/2006 (-0,6%) avant de remonter en 2006/2007 (+19,5%) pour ensuite retomber à 13,8% en 2007/2008. L'examen de l'évolution des effectifs selon le sexe indique que sur toute la période les garçons sont plus nombreux que les filles (ANSD, 2006, p. 46)



Graphique 17 : effectifs par sexe

Source : Annuaire de l'éducation 2008

### **7.1.4 Développement déséquilibré secondaire/supérieur**

En augmentant de façon considérable les structures d'accueil au niveau du moyen secondaire, ce qui est en soi une bonne chose pour la démocratisation de l'accès à l'éducation, l'Etat n'a pas malheureusement pris les mêmes dispositions au niveau du supérieur pour prévoir l'accueil de ces futurs étudiants. Et puisque l'orientation à l'université est une obligation pour tous les titulaires du baccalauréat, un autre grand nombre d'élèves frappe chaque année aux portes des universités qui sont vite dépassées. Et c'est logiquement le début de la massification.

## **7.2 Des universités dépassées par la masse des étudiants**

La crise traversée par les universités se manifeste singulièrement par le problème de la massification des effectifs surtout au premier cycle. Des premières universités comme Dakar et Saint Louis jusqu'aux récentes créations, toutes les institutions ont largement dépassé leur capacité d'accueil. Les chiffres disponibles l'attestent. Depuis 2000, l'Etat du Sénégal a multiplié de façon considérable ses investissements sur le plan budgétaire et infrastructurel, dans le secteur de l'éducation. Cependant, ces investissements souffrent d'un manque criard de vision globale, souligne A. Sène :

*« En effet, par la création de nombreux lycées et collèges, l'Etat a occasionné une grave distorsion entre le flux de bacheliers qui arrivent sur le marché de l'enseignement supérieur et les capacités d'accueil des établissements d'enseignement supérieur. Depuis la survenue de l'alternance politique au Sénégal, l'augmentation annuelle moyenne du nombre de bacheliers est 18,56%. Il est passé de 9449 en 2000 à 22439 bacheliers en 2007 »<sup>47</sup>*

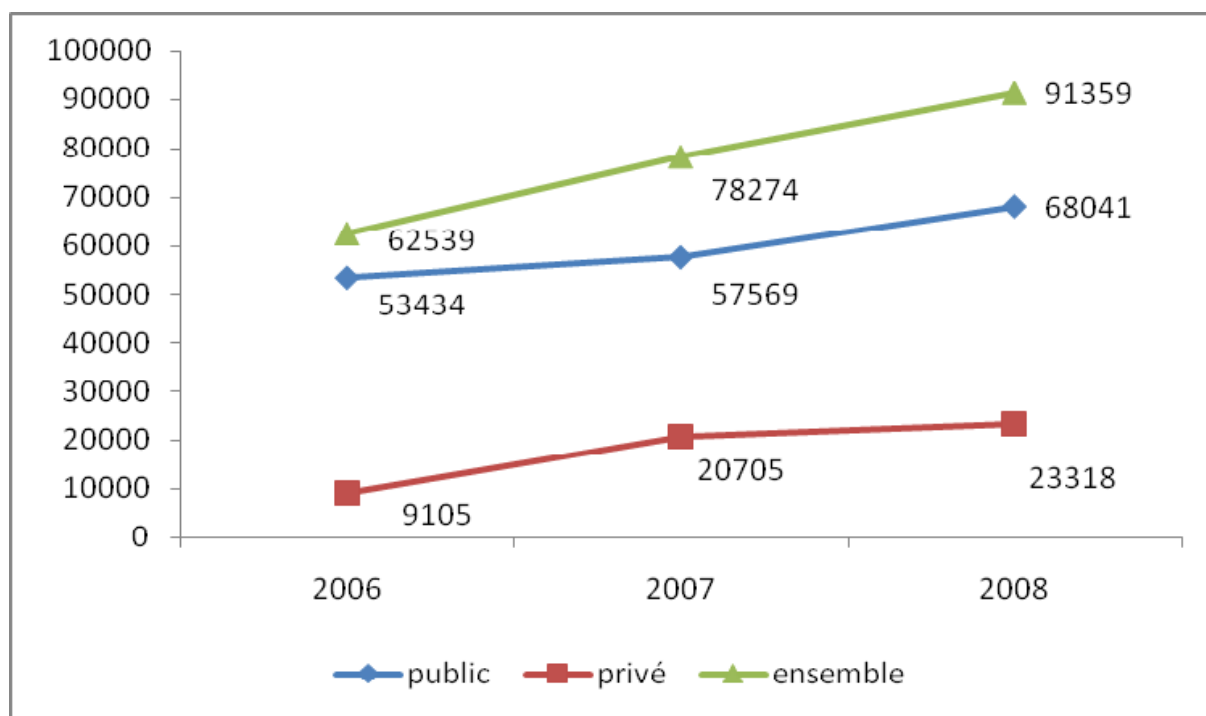
### **7.2.1 Augmentation des effectifs du cycle supérieur**

Au cours des trois dernières années universitaires, les effectifs des étudiants ont enregistré une augmentation régulière. En effet, le nombre d'étudiants est passé de 62 539 en 2006 à 91 359 en 2008 après avoir atteint 78 274 en 2007, soit un taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) de 20,9% sur la période. Si le poids du secteur public dans les effectifs (85,4% en 2007 contre 74,5% en 2008) demeure de loin le plus important, celui du privé connaît une percée considérable (respectivement 14,6% et 25,5%) correspondant à un gain d'au moins dix points. Ainsi, l'effectif du public passe de 53 434 à 68 041 dans la même période contre 9 105

---

<sup>47</sup>Sène, A., in [http://www.saes.sn/ENS\\_SUP\\_QUALITE.htm](http://www.saes.sn/ENS_SUP_QUALITE.htm), Abdou Sène est Enseignant-chercheur UFR Sciences Appliquées et Technologie Université Gaston Berger

à 23 318 pour le privé. Ce qui équivaut à des TAMA respectifs de 12,8 et de 60,0%. Ce dynamisme du secteur privé se traduit par un taux élevé du TAMA des étudiantes (78,2%) alors que celui des étudiants est de (47,5%) (ANSD, 2006, p.48)



Graphique 18 : Evolution des effectifs des étudiants par secteur entre 2007 et 2008  
Source : Annuaire Education 2008

Cet état de fait a conduit à des conséquences telles que :

- le surpeuplement des amphithéâtres dans les universités publiques, surtout à l'UCAD,
- la surcharge pédagogique des enseignants-chercheurs qui ploient sous le poids des heures complémentaires,
- des mécanismes d'évaluation inadéquats.

L'urgence est donc à la recherche de solutions sérieuses et appropriées à ce problème qui, si on n'y prend garde, risque d'hypothéquer très durablement la qualité de l'enseignement supérieur au Sénégal. Pour qui veut faire un diagnostic serein et impartial, le constat qui s'impose est que l'UCAD est un cas sérieux, une université malade de sa surcharge. Les règles pédagogiques fondamentales sont universelles parce que tout simplement scientifiques ; certaines conditions de travail à l'UCAD sont inacceptables aussi bien sur le plan pédagogique, que sur le plan purement humain, autant pour les enseignants-chercheurs que pour les étudiants.

L'université de Dakar accueille cette année près de 70 000 étudiants pour une capacité n'excédant pas 40 000 places et les ressources budgétaires affectées sont très nettement insuffisantes pour la prise en charge de cette masse exponentielle d'étudiants. Chaque année,

un nombre important de nouveaux bacheliers rejoint l'université expliquant les effectifs pléthoriques. Ce phénomène est naturellement lié à une amélioration des conditions de travail dans l'enseignement primaire et secondaire mais surtout à une augmentation de la population sénégalaise. L'UCAD compte aujourd'hui environ 60 000 étudiants pour environ 1 000 enseignants-chercheurs. C'est ainsi que l'un des véritables points contenus dans la plateforme revendicative des étudiants lors de chaque mouvement de grève est l'insuffisance de l'encadrement pédagogique. Et à côté de ce manque criard d'encadrement pédagogique, il manque simplement des locaux suffisants et adaptés pour accueillir cette population d'étudiants.

Le Rapport national de la situation de l'éducation en 2007, publié par la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE), en mai 2008, et les journées de réflexion organisées par la Direction de l'Enseignement Supérieur (DES), les 09-10-11 mai 2008 à Saly, ont clairement indiqué que les difficultés de fonctionnement et de performances de l'université sénégalaise sont bien liées à leur financement. 60 à 95 % du budget des universités sont engloutis dans les dépenses de personnel. Et c'est l'encadrement pédagogique qui pâtit de cette lourde charge des dépenses en personnel.

Il est évident que l'institution universitaire en Afrique en général est en crise grave et connaît une incertitude quant à son avenir et ses raisons d'être. De plus, dans plusieurs pays, dans ce contexte de crise de l'institution, et les difficultés budgétaires que connaissent les états africains, ne font qu'accentuer les multiples problèmes des universités. Puisque ces dernières n'ont pas de ressources propres, le boulevard vers leur privatisation d'une manière ou d'une autre est largement ouvert.

L'incapacité des universités publiques sénégalaises de prendre en charge tous les jeunes sénégalais titulaires du baccalauréat est manifeste. En 2009-2010 jusqu'au mois de mars 2009, les nouveaux bacheliers non orientés dans les différentes facultés perturbaient les enseignements pour exiger leur orientation.

Dans un communiqué publié le 20-01-2009, le conseil restreint de l'UCAD a condamné "unanimement" les actions violentes organisées par des groupes de bacheliers dans l'enceinte de l'université pour réclamer leur orientation dans les facultés et a invité l'Etat à trouver des solutions.

Selon le Conseil, l'UCAD comptait un effectif de 60.043 étudiants en 2007-2008 et pour l'année académique 2008-2009, 11.138 nouveaux bacheliers sur les 16.804 demandes ont été reçus, soit 7 bacheliers sur 10. Environ, plus 5.000 nouveaux bacheliers n'ont pas été orientés cette année. « Ce qu'a dit le conseil restreint n'engage que lui. Il est inconcevable que quelqu'un qui a le bac n'accède pas à l'enseignement supérieur », a souligné un des responsables du syndicat des étudiants. Pour lui il y a deux politiques contradictoires, à savoir la "massification à la base et la restriction au sommet".<sup>48</sup> Selon une étude réalisée par la Rencontre Africaine pour la Défense des Droits de l'Homme (RADDHO), Africmap et d'autres organisations a révélé qu'

*« à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, les effectifs sont passés de 27.000 étudiants en 2000 à 49.000 en 2006, soit une augmentation de 81,7 % en six ans, avec*

<sup>48</sup> [http://www.xamle.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1652&Itemid=37](http://www.xamle.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1652&Itemid=37), consulté le 6 mai 2010.



*13,6 % comme moyenne annuelle. Le nombre d'étudiants pour 100.000 habitants est passé de 440 en 2003 à 576 en 2006. »<sup>49</sup>.*

Et pourtant malgré cette progression rapide du nombre d'étudiants, le Sénégal est encore loin de répondre aux normes de l'UNESCO qui recommande que la population estudiantine soit équivalente à 10 % de la population. Le recteur souligne qu'

*« il y'a des normes proposées par l'Unesco, notamment que 2 % de la population doivent être dans les universités pour impacter le développement d'un pays. Le Sénégal compte 10 millions d'habitants, alors que dans le Supérieur (universités publiques et privées confondues), il y a environ 70.000 étudiants. Pour autant de population, la Tunisie compte 360.000 étudiants<sup>50</sup>. »*

### 7.2.2 Déficit de planification des autorités.

Face à cet engorgement pourtant annoncé des flux d'étudiants au niveau du supérieur, on peut réellement se demander pour quoi aucune planification n'a été prévue. En optant une plus grande démocratisation d'accès à l'éducation au niveau du primaire et, du moyen et du secondaire, pourquoi des mesures adéquates n'ont pas été prises pour accueillir ces futures étudiants le moment venu ? Les récentes créations d'universités et de CUR n'ont en rien pour le moment participé à la prise en charge adéquate des ces nouveaux bacheliers. Ces CUR et Universités de par leurs moyens limités et leurs capacités d'accueil limité ne peuvent pas pour le moment faciliter le désengorgement de l'UCAD.

Ensuite rapporte le directeur de la réforme,<sup>51</sup> les Centres universitaires régionaux<sup>52</sup> (CUR) censés désencombrer l'UCAD ont tardé à voir le jour. Ceux de Bambey, de Thiès et de Ziguinchor n'ont été fonctionnels qu'en début d'année 2007. En plus, selon lui, ces structures ne prennent pas, pour l'ensemble, plus de 2000 bacheliers, Il s'y ajoute que sur 25 300 admis au Bac l'année dernière, seuls deux à trois mille ont cherché à aller à l'étranger et 600 à l'université Gaston Berger. L'UCAD restant ainsi le déversoir naturel du reste des bacheliers équivalant au 8/10ème des admis. En plus, de 2000 à 2004, la multiplication du nombre des lycées et, par conséquent, des classes de terminales a fait boule-de-neige avec l'arrivée massive d'admis au Bac. Et pour ne rien arranger, ces nouveaux bacheliers trouvent sur place, une population qui stagne à cause des redoublements.

Et comme le souligne le premier assesseur de la faculté des lettres<sup>53</sup>, les étudiants qui stagnent constituent un véritable problème. Si en première ou deuxième année un étudiant qui ne réussit après 2 années cède sa place aux autres, il en est autrement pour ceux qui sont en licence il reste étudiant ad vitam aeternam

*« Mettez les statistiques, les 5 dernières années, la faculté des lettres est en décroissance. Ce qui nous dérange c'est que l'étudiant qui est en 1ere année a un*

<sup>49</sup> [http://www.lesoleil.sn/article.php3?id\\_article=47845](http://www.lesoleil.sn/article.php3?id_article=47845)

<sup>50</sup> Interview du recteur repris par Excelafrica, <http://fr.excelafrica.com/showthread.php?p=2230> dernière consultation le 23/08/2010.

<sup>51</sup> <http://www.nettali.net/Un-mouroir-pour-bacheliers.html#entretien> accordé journal Nouvel Horizon, avril 2007

<sup>52</sup> Ces CUR ont par la suite tous transformés en Universités suite à une forte pression des étudiants qui estimaient de le cursus des cur était trop limité et qu'il fallait les transformer en universités de pleine exercice.

<sup>53</sup> L'entretien avec M. Amadou SOW, assesseur de la fac des lettres a eu lieu le 7 juillet 2010.



*temps de présence de deux ans il n'est pas admis il est renvoyé de même qu'en 2eme année, mais quand il arrive en licence il peut faire 20 ans et il n'est jamais renvoyé des étudiants qui font 14 ans et ils sont en licence. On dira qu'il y a tel nombre d'étudiants en faculté des lettres or que seul un petit nombre travaille régulièrement. Même pour surveiller les examens on paie des vacataires, voilà les goulots d'étranglement pour la faculté des lettres. »*

Or l'université de Dakar devrait être une structure parmi tant d'autres susceptibles d'accueillir les nouveaux bacheliers venus dans l'enseignement supérieur. Elle ne devrait pas être - comme c'est le cas actuellement - la seule structure publique d'enseignement supérieur. Il fallait, eu égard aux nouveaux besoins, que des mesures fussent prises depuis des lustres pour parer à la situation présente en diversifiant les structures et les filières d'accueil. C'est faute de cela que l'UCAD rencontre ses problèmes actuels.

*« Certes, des efforts sont en cours mais pas au rythme compatible avec le flux de bacheliers qui croît d'année en année. Il s'y ajoute que dans le cadre de la diversification, on aura beau faire des efforts, on ne pourra pas continuer à accueillir tous les bacheliers dans les formes d'enseignement traditionnelles (amphithéâtres, salles de cours) ».*<sup>54</sup>

On voit ainsi arriver au premier cycle de l'UCAD, surtout dans les facultés traditionnelles que sont la faculté des lettres, la faculté de droit, la faculté de sciences économiques une masse très hétérogène d'étudiants, pas tout à fait préparés à suivre ce type de formation. Et pour ces nouveaux venus l'accès aux études supérieures représente à la fois un espoir d'accroître leurs qualifications et à leurs familles, un espoir de réussite de leur enfant qui pourrait au sens large du terme subvenir au besoin de leurs familles.

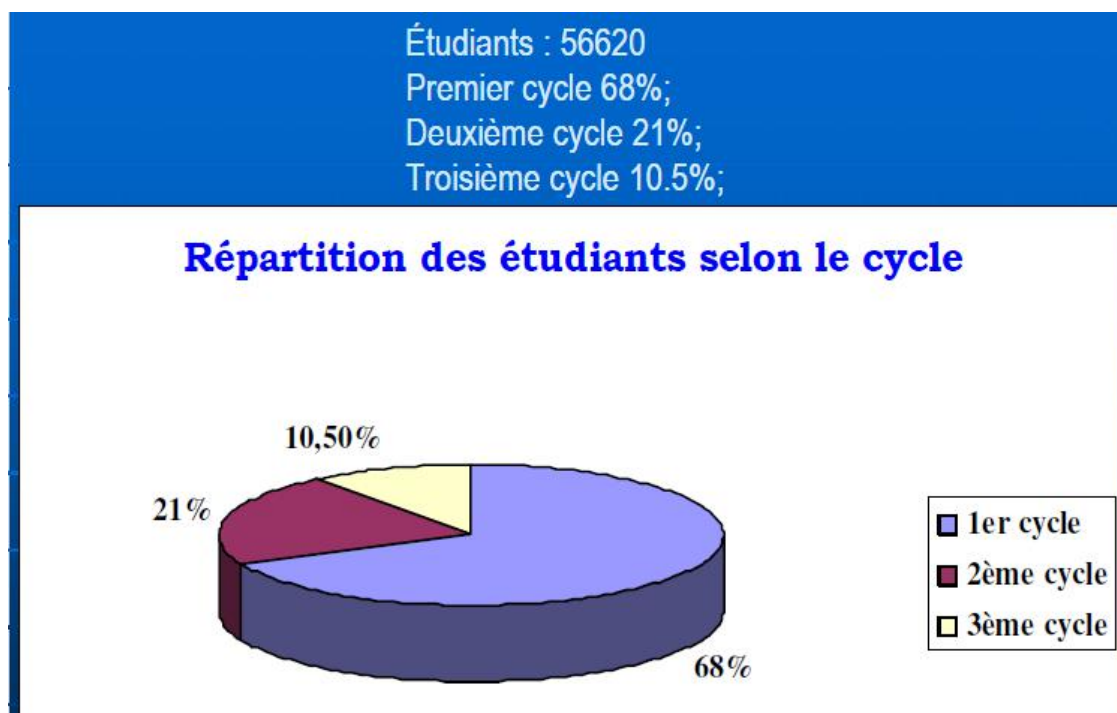
---

<sup>54</sup> propos de Amadou Lamine Ndiaye rapporté par le quotidien le Soleil, [http://www.lesoleil.sn/imprimer.php3?id\\_article=48022](http://www.lesoleil.sn/imprimer.php3?id_article=48022),.

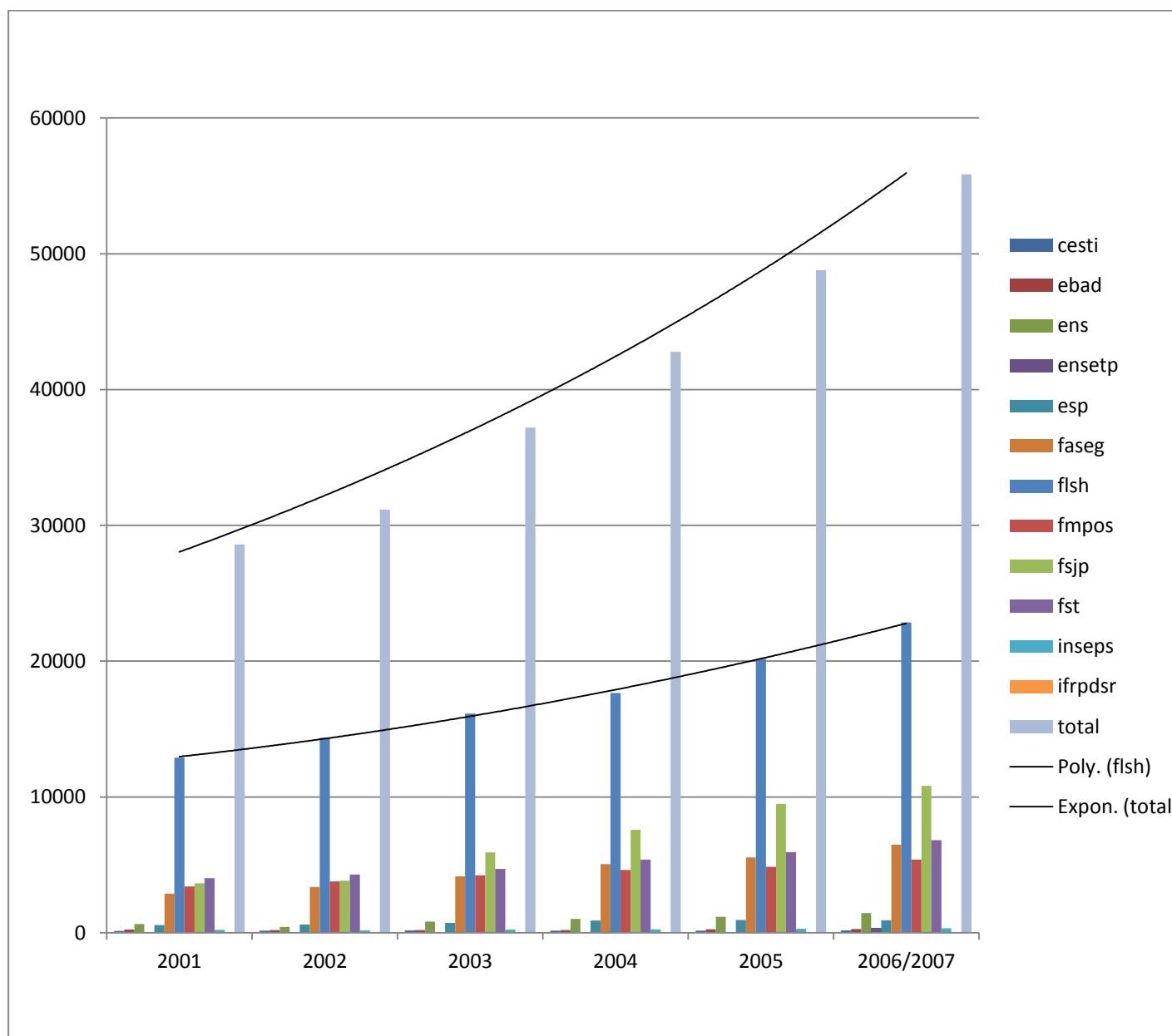
### 7.3 Un taux d'échec trop élevé

A ce problème d'accès qui est un vrai casse-tête, se pose la qualité de l'enseignement supérieur. Le taux d'échec au niveau de l'UCAD est traumatisant. Le taux de réussite est de 20 %. Parmi les raisons explicatives de ce faible taux de réussite, il y a le manque de moyens, la massification, le taux d'encadrement qui est très faible. A titre d'exemple, l'UCAD ne compte que **1100 enseignants pour quelques 60 000 étudiants**.

Le tableau suivant montre l'augmentation du nombre d'étudiants dans les différentes facultés et structures de l'UCAD.



Graphique 19 : répartition des étudiants par cycle



Graphique 20 : Evolution de l'effectif des étudiants dans les différents établissements de l'UCAD de 2001 à 2007 (DER, 2007)

\* Chiffres au 14 Juillet 2007 source, DER

L'évolution du nombre d'étudiants par cycle est d'ailleurs beaucoup plus éloquent. On va remarquer ici que la massification des effectifs du premier cycle constitue un véritable problème pour les facultés des lettres et des sciences juridiques :

Tableau 7 : Evolution de l'effectif des étudiants de l'université durant la période 1986/87 à 2006/2007 par cycle

## Les Technologies de l'Information et de la Communication et l'Enseignement à Distance dans un environnement de massification des effectifs d'étudiants : le cas de l'UCAD

Année	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
1 <sup>er</sup> Cycle	8649	10110	9726	10797	11348	-	-	16048	16565	14793
2 <sup>nd</sup> Cycle	2898	3072	2654	3297	4472	-	-	-	-	-
3 <sup>ème</sup> Cycle	1182	1438	1188	1197	790	-	-	-	-	-
TOTAL	13835	14468	15671	16207	17722	21996	22163	22749	22741	22004
*	62,5	69,9	62	66,6	64	-	-	70,5	72,8	67,2
**	8,5	9,9	7,6	7,4	4,5	-	-	-	-	-

Année	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
1 <sup>er</sup> Cycle	14825	-	14630	14224	-	18210	20412	25040	25992	31804	36268
2 <sup>nd</sup> Cycle	-	-	-	5173	-	6090	6463	7158	8441	9527	10580
3 <sup>ème</sup> Cycle	-	-	2795	2422	-	2656	2923	3480	4113	4576	5413
TOTAL	22306	24004	23664	23387	24776	28724	31345	37782	43572	48724	52261
*	66,5	-	61,8	60,8	-	63,4	65,1	66,3	59,6	65,3	69,4
**	-	-	11,8	10,4	-	9,2	9,3	9,2	9,4	9,4	10,4

- - Donnée non disponible

Sources : Direction de l'Enseignement et de la Réforme (DER/UCAD) Statistiques universitaires, UCAD, 2007

### Note

\* Taux de massification Premier Cycle

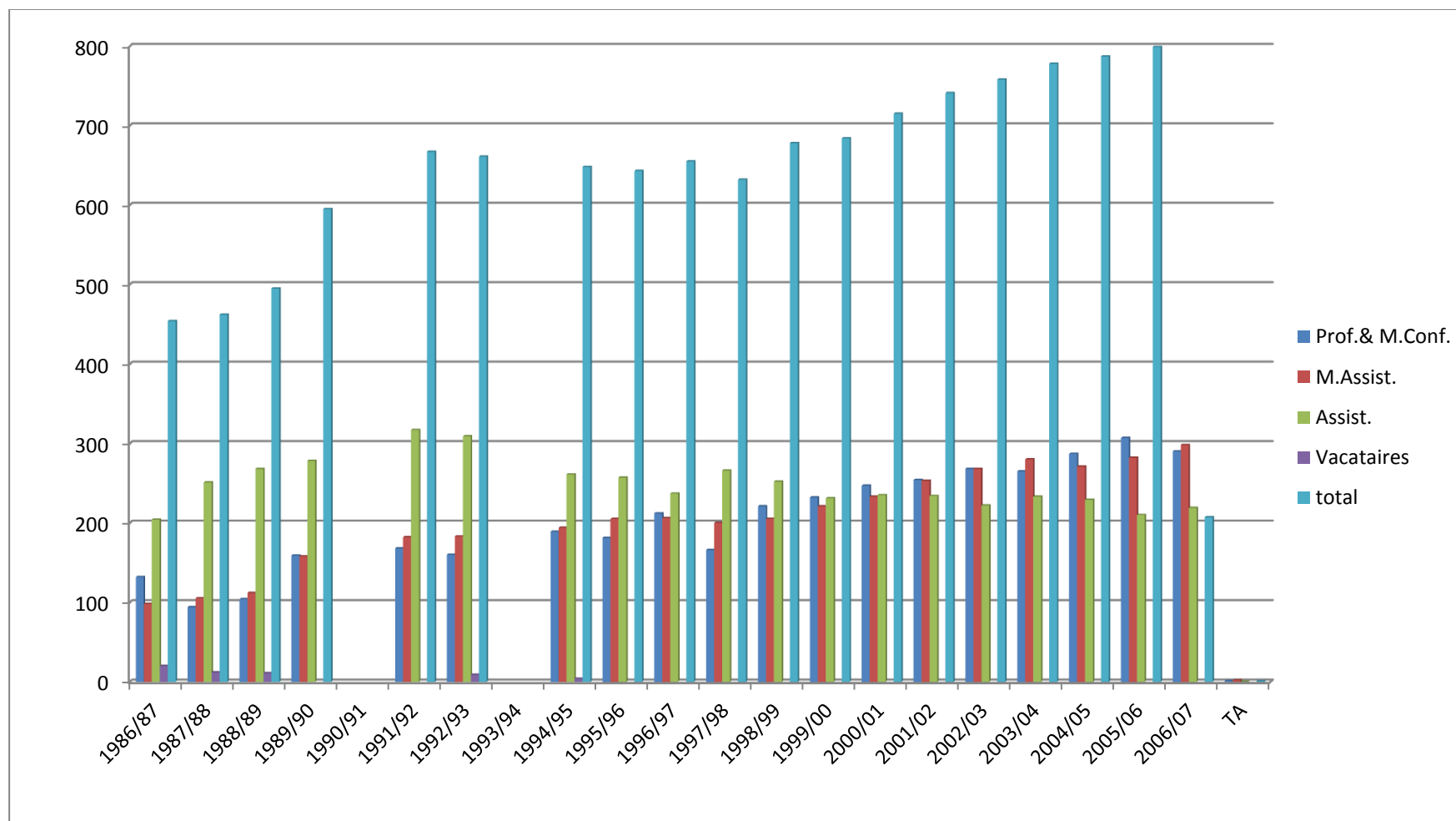
\*\* Taux de massification Troisième Cycle

Si on rapporte cette augmentation du nombre des étudiants accueillis au niveau de l'UCAD au nombre d'enseignants (toutes catégories confondues) on se rend compte du sous encadrement notoire remarqué.

Le tableau suivant donne une évolution des effectifs d'enseignants :

TA : Taux d'accroissement sur toute la période

NB : l'effectif ne concerne que les enseignants des facultés de l'UCAD



Graphique 21 : Evolution de l'effectif du personnel enseignant durant la période 1986/87 à 2006/2007 par grade,

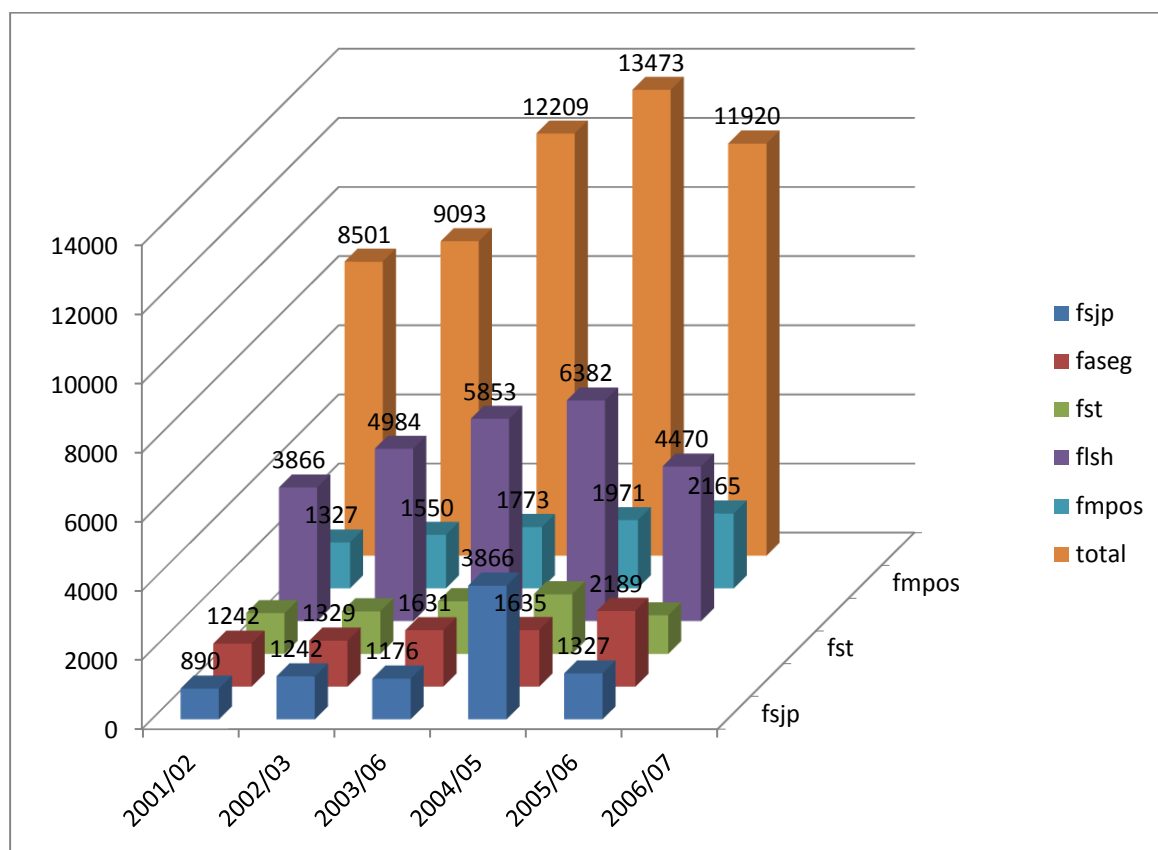
Source : UCAD, Rectorat, Direction de l'Enseignement et de la Réforme, 2007.

Et cet état de fait pose la question de l'accessibilité à l'enseignement supérieur en Afrique sous une double dimension : d'abord il y a la dimension de l'accessibilité, est ce que tous les étudiants ont la même chance d'accéder à l'enseignement supérieur ? Ensuite il y a la dimension de la qualité des enseignements : dans ces conditions difficiles de surcharge à la fois des amphithéâtres et des enseignants, comment assurer un enseignement de qualité ? Cette orientation de la problématique que nous suggérons sera doublement utile. D'une part, elle permettra d'avoir une appréciation en aval de la formation offerte par les institutions d'éducation tertiaire (la qualité de la formation ou de l'éducation reçue) plutôt que d'en avoir uniquement une appréciation en amont (l'accès à ces institutions). De l'avis même des autorités le fort taux d'échec aux examens de fin d'année dénote simplement la qualité de la formation reçue, qualité qui est elle-même déterminée par les conditions d'enseignement et d'étude.

### Tableau de statistique des résultats des examens

Tableau 8 : Taux de réussite aux examens par facultés de 1986/87 à 2006/2007

UNIVERSITE Facultés	2001/02		2002/03		2003/04		2004/05		2005/06	
	Admis	% Admis	Admis	% Admis	Admis	% Admis	Admis	% Admis	Admis	% Admis
FSJP	890	28	-	-	1441	22	1762	22	1983	21
FASEG	1242	64	1329	39	1631	40	1635	32	2189	40
FST	1176	47	1230	46	1521	53	1723	49	1113	28
FLSH	3866	35	4984	38,5	5843	41,5	6382	40,6	4470	26,8
FMPOS	1327	59	1550	61	1773	63,4	1971	65	2165	70,3
TOTAL	8501	40,64	9093	42	12209	40	13473	38	11920	30,4



Graphique 22 : taux de réussite par faculté

Sources : Direction de l'Enseignement et de la Réforme (DER/UCAD), Statistiques universitaires, UCAD, 2006

Même les nouvelles universités ou les collèges universitaires, toujours en construction pour certaines d'entre elles, une trouvaille au désengorgement de l'UCAD, n'ont pas répondu aux attentes. Le retard observé dans la livraison de ces infrastructures prévues pour accueillir les bacheliers en particulier à Thiès, Ziguinchor, Bambey et Dakar en est une parfaite illustration. Cela soulève la problématique du financement des universités en Afrique. Comment les universités africaines vont-elles essayer de régler ce problème de financement en vue de se doter de capacités institutionnelles en répondant en même temps à la question de la qualité de l'enseignement et à celle de l'accessibilité devant la faillite des politiques d'état ?

#### 7.4 Les nouvelles créations en sursis face à la massification.

Face au casse tête que constituent les flux de bacheliers qui se pointent à l'horizon, ces universités et CUR sont guettés par le syndrome de Dakar.

Déjà lors de l'ouverture de l'université Gaston Berger de Saint-Louis, en 1990, ce problème se posait déjà, peut-être avec moins de pression que maintenant.

*« Lorsqu'on a créé l'université de Saint-Louis, je me suis opposé à cela. En ma qualité de recteur fondateur, j'ai demandé et obtenu qu'on laisse à L'UGB, la possibilité de délibérer et de fixer, chaque année, au sein de l'assemblée de l'université et en*

*fonction des moyens mis à sa disposition, le nombre de bacheliers à accueillir. Le décret existe toujours. Pour la petite histoire, lorsqu'on m'a nommé recteur le 20 janvier 1990, je devrais démarrer avec 2500 étudiants. Ce que je n'ai pas accepté parce que si je le faisais à l'époque, il n'y aurait pas eu de 2e et de 3e année. Le système serait bloqué. C'est ainsi qu'on a ouvert avec 600 bacheliers. Je suis resté dix ans, et on n'a jamais pris plus de 600. Vous direz et les autres. Justement, voilà le coût social. On a beaucoup investi sur l'enseignement primaire, moyen et secondaire. Ce ne fut pas le cas dans le supérieur où il manque de structures d'accueil pour les bacheliers dont le nombre ne cesse d'augmenter. Autrement dit, on n'a pas diversifié les structures d'accueil postsecondaire. Or, l'université de Saint-Louis ne prend que 600 étudiants. Tout le reste vient à l'UCAD. Ce qui explique la massification et tout ce qui en découle. Pendant longtemps, on a confondu accéder à l'enseignement supérieur et admission à l'université. »<sup>55</sup>*

Pourtant, à partir des années 2000 et surtout à partir de 2003/2004, l'UGB a vu ses effectifs atteindre 3000 étudiants ! Mais pour le recteur de l'époque, le professeur Ndiawar Touré, on ne pourrait pas encore parler de massification, il faut y simplement voir la maturité de l'université :

*« L'Université Gaston Berger a ouvert ses portes il y a 14 ans avec 600 bacheliers. Aujourd'hui, nous avons plus de 3.000 étudiants, tous cycles confondus. L'Université a grandi. Comme les choses se présentent jusque-là, je pense qu'on ne peut pas parler de massification, dans la mesure où le taux d'admission est presque constant. »<sup>56</sup>*

Ce qui est surtout constant ici, c'est l'augmentation continue des étudiants accueillis tandis que les infrastructures ne bougent presque pas.

Des étudiants originaires de ces régions non orientés ont organisé partout des manifestations pour exiger de la place dans ces universités. Déjà le recteur de l'Université de Ziguinchor a rappelé le caractère "national" de la première université de cette région, tout en s'élevant contre la massification des effectifs. Amadou Tidiane Bâ<sup>57</sup> a souligné que l'Université de Ziguinchor est une "université nationale", qui pourra accueillir un étudiant de Matam [Matam est une nouvelle région situé au nord du pays] s'il remplit les critères de la commission d'orientation. L'ambition dans 5 ans est de pouvoir "absorber" tous les bacheliers de la région, qui "souhaitent rester" à Ziguinchor, a-t-il précisé. Mais lorsque Ziguinchor aura atteint 10.000 à 15.000 étudiants, il faut "arrêter", a-t-il conseillé, ajoutant " (qu') il ne faut pas gonfler" les effectifs. Concernant la massification des effectifs, le recteur a prié pour que ne soient pas commises les "erreurs" de Dakar où les étudiants sont en surnombre. L'Université de Ziguinchor a une capacité d'accueil de 700 étudiants. Face à une demande de 2700 nouveaux bacheliers, elle a été obligée de prendre près de 1700 cette année. Récemment, des bacheliers non orientés ont manifesté pour demander leur admission au sein de l'institution, faute de quoi ils allaient en paralyser le fonctionnement.<sup>58</sup>

<sup>55</sup> Propos de A. L. Ndiaye rapporté par le Soleil, [http://www.lesoleil.sn/imprimer.php3?id\\_article=48022](http://www.lesoleil.sn/imprimer.php3?id_article=48022), consulté le 12 août 2009.

<sup>56</sup> Interview du Recteur par le journal "Le Soleil" du jeudi 9 septembre 2004

<sup>57</sup> A.L. Ba, est devenu Ministre de l'enseignement supérieur depuis 2010.

<sup>58</sup> Propos rapportés par le Journal, Sud quotidien du 3 février 2009



A peine son ouverture annoncée, voilà que cette université reçoit plus du double de sa capacité. Et tout laisse croire que ce phénomène ira crescendo. On ne voit pas trop comment l'Etat pourra résister aux futures générations de bacheliers qui comme leurs aînés auront droit à l'accès à un enseignement supérieur.

Et certains spécialistes lancent déjà des mises en garde à l'état contre la tentation de la solution UCAD. En guise de remède, avertit A. Sène,

*« ne cédon pas à la tentation de bourrage des autres universités pour, par naïveté ou à dessein, les amener à attraper le mal de l'UCAD. Cette université a besoin d'être assistée et redressée et non d'être imitée. »*<sup>59</sup>

Cette massification des effectifs d'étudiants a eu un impact très négatif sur la vie des universités publiques. Devant cette situation, certains démembrements de l'université ont tendance à privatiser certaines formations dans une université pourtant toujours publique et financée à 100% par des fonds publics.

L'accroissement très rapide des effectifs d'étudiants, en moyenne de 10 % par an depuis la fin des années 90, a considérablement modifié, au tournant des années quatre-vingt la physionomie de la population universitaire et les conditions du travail scientifique et pédagogique. Confrontées d'une part à cette forte demande d'enseignement supérieur, et de l'autre à une réduction des allocations de ressources, les universités ont dû recourir à divers expédients pour continuer à assurer leurs missions de service public : réduction du taux d'encadrement, faiblesse des équipements, privatisation de certains enseignements (professionnels en particulier), etc. (Ndiaye, F., 2005)

---

<sup>59</sup> A Sene, op cité.

### **Conclusion partielle : L'impasse dans les universités.**

Avec ce phénomène d'augmentation considérable de la population estudiantine en Afrique, les universités africaines actuelles ne sont plus en mesure de fonctionner correctement. Dans tous les pays de la sous région on note le même phénomène. L'UCAD est l'exemple type d'une structure dépassée par le surnombre d'étudiants inscrits.

L'enseignement supérieur se remarque par la faiblesse de son offre publique d'enseignement, nonobstant l'ouverture de nouvelles universités, d'où la massification des effectifs d'étudiants constatée au niveau l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Tous les établissements d'enseignement supérieur souffrent d'une insuffisance de l'offre de formation, par rapport à une demande d'accès à l'université en évolution très rapide. Aucune solution idoine ne semble pour le moment être disponible pour sortir les universités de cette impasse qui perdure. Et pourtant, selon les experts de l'éducation, l'Afrique ne compte pas suffisamment d'étudiants. La réalité est que ce sont les structures d'accueil qui ont du mal à suivre le rythme de croissance de la population estudiantine au niveau du continent. (Metzger, 2007).

## Chapitre 8 Evolution des TIC à l'UCAD

### 8.1 L'Université et l'introduction d'Internet au Sénégal

Une étude de Christophe BRUN, "Internet au Sénégal : historique", décembre 1997 publiée par le site de l'IRD, résume de manière succincte et assez détaillée l'historique de l'Internet au Sénégal. (Brun, C., 1997).

Le rôle joué par le Sénégal au plan politique, stratégique pendant la colonisation française a favorisé le développement des TIC pendant cette période. En 1859 on notait déjà une introduction des moyens de communication avec l'installation de la première ligne téléphonique Saint-Louis/Gandiol

C'est à partir de Dakar que fut étendu le réseau télégraphique à l'ensemble des colonies de l'Afrique Occidentale Française (AOF). en 1939, la première station de radio, appelée

*Radio-Dakar* fut créé. La mise en place de la télévision nationale, en 1973, transforma le service public chargé de la diffusion radiophonique en Office de Radiodiffusion et Télévision du Sénégal (ORTS)<sup>60</sup>.

C'est seulement pendant les années 90 que vont se développer les premières chaînes de radio privées diffusant en modulation de fréquence (bande FM).

C'est avec le lancement, en 1988, du réseau de transmission de données par paquet (SENPAC) par la SONATEL que le Sénégal entra de plain-pied dans l'ère des NTIC. Mais, comme nous l'avons vu, ce saut technologique a été longtemps précédé par l'extension du réseau national de télécommunications et la mise en place de la chaîne de radiotélévision publique.

Pour ce qui est d'Internet proprement dit, L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, a joué un rôle déterminant son introduction.

Si 1996 marque la date de connexion du Sénégal au réseau mondial Internet, l'université Cheikh Anta Diop de Dakar avait déjà connu des expériences de connexion grâce à la coopération avec des organismes internationaux et surtout de l'ORSTOM, devenu depuis, IRD. En 1989, l'IRD met en place un réseau informatique. Le RIO (Réseau Intertropical d'Ordinateur) est né et l'université de Dakar va s'y impliquer activement. Le RIO s'ouvre sur le secteur académique et de la recherche, il permet à une trentaine d'institutions, établissements d'enseignement supérieur et Universités de découvrir et utiliser le courrier électronique. Il comptera jusqu'à 300 utilisateurs environ.

#### Nom de domaine sénégalais « .sn »

Il existe en 1992 au Sénégal plusieurs services d'accès à l'email. Aucun n'offre cependant de connexion permanente à l'Internet. De plus, il n'existe pas encore d'adresses électroniques "sénégalaises", c'est à dire terminant par ".sn". Les adresses des utilisateurs se terminent par ".fr", ".ca" ou ".org" le plus souvent. En 1992, l'IRD et l'ENSUT (devenue aujourd'hui ESP-Ecole Supérieure Polytechnique) déclare le domaine "sn". Cette action est le fruit d'une

<sup>60</sup> La Radio Télévision Sénégalaise (RTS), société nationale, prend la suite de l'ORTS, dissout.

collaboration de longue date entre le Département Informatique de l'ESP et l'IRD. C'est le début d'un transfert technologique qui doit amener l'ESP et l'*Université Cheikh Anta Diop* (UCAD) à jouer un rôle prépondérant dans le développement de l'Internet au Sénégal.

De 1992 à 1996, les ingénieurs, techniciens et enseignants-chercheurs de l'ESP impliqués dans le projet RIO vont capitaliser une importante connaissance sur la gestion technique du domaine « sn » jusque-là confiée à l'IRD. Ainsi la gestion du domaine Internet du Sénégal, déclaré par l'IRD et l'UCAD depuis 1992, va revenir à cette dernière à partir de 1996 qui devient ainsi responsable de la gestion Internet pour tout le Sénégal.

D'ailleurs cette appropriation de domaine sn par l'université ne s'est pas passée sans heurts avec la SONATEL.

« En effet, dans les coulisses, la SONATEL mène campagne pour s'approprier la gestion du domaine “.sn”, mettant en avant ses compétences techniques. L'enjeu est le contrôle de l'attribution des noms de domaine au Sénégal et l'Université, arguant de la nécessité de voir les noms de domaines attribués par un organisme indépendant à but non lucratif, s'oppose à cette tentative qui risque, dans un premier temps, de mettre cette prérogative sous le contrôle de l'Etat puis, ultérieurement, entre les mains d'une société privée contrôlée par des capitaux étrangers puisque la privatisation de la SONATEL pointe à l'horizon. Finalement, l'Université obtient gain de cause et conserve la gestion administrative et technique de ce qui devient alors le NIC Sénégal. » (Sagna, 2001, p. 39)

Il est à souligner toutefois que la gestion du nom de domaine .sn a évolué depuis lors avec la création de la commission nationale NTIC.

## 8.2 Historique de l'enseignement à distance au Sénégal

Le Sénégal à l'instar de plusieurs pays francophones a par le passé initié des formes d'enseignements à distance. Le secteur de l'éducation s'est très tôt intéressé à l'introduction des technologies dans l'éducation et la formation.

On notait déjà pendant la période coloniale, que la formation classique au niveau du cursus scolaire a été relayée par une timide apparition d'une formation à distance privée, très personnalisée utilisant le créneau postal.

*« Il s'agit des cours par correspondance que des élèves et étudiants situés en dehors des filières formelles, suivaient pour la préparation de leurs examens à partir de la métropole. Mais les cours publics d'enseignement à distance les plus formalisés sont apparus au Sénégal quelques années après l'indépendance avec l'institution du Centre de Linguistique appliquée de Dakar (CLAD). » (Unesco, 2007, p. 81)*

Cette méthode d'apprentissage du français par la radio s'adressait essentiellement aux écoles élémentaires.

Très tôt le système éducatif entra dans le monde des nouvelles technologies de l'information et de la communication à travers ses différentes étapes. Différentes expérimentations allaient y être menées dans le but d'introduire de nouvelles méthodes d'enseignement.

*« La radio joua un rôle important dans cette phase. Disposant d'un réseau de stations relativement bien disséminées sur le territoire national, elle rendit possible la mise en œuvre à partir de 1964 de la méthode d'enseignement, appelée méthode CLAD ou*

*méthode « Pour parler français ». Celle-ci s'appuyait aussi sur d'autres supports pédagogiques : magnétophone à bandes déroulantes, figurines autocollantes et tableau feutre (adhésif) distribués aux maîtres des cours d'initiation (CI), préparatoires (CP) et élémentaires première et deuxième année (CE1 et CE2). Les élèves disposaient de livres pour suivre et répéter les enseignements et les exercices oraux proposés à partir de la radiodiffusion nationale.» (Seck, S.M. ; Gueye, C., 2002, p 331).*

La méthode CLAD a débuté en 1964 et va durer jusqu'en 1982. L'objectif déclaré était l'apprentissage du français par la radio.

En réalité selon O. Sagna (2001), il n'y a jamais eu d'évaluation scientifique, mais aussi bien les parents d'élève que les enseignants lui attribuent la baisse généralisée du niveau des élèves de cette époque.

La méthode CLAD fut violemment critiquée lors des états généraux l'Éducation et de la Formation (EGEF), tenus en janvier 1981. Cependant en dépit de l'échec la méthode CLAD, les états généraux préconisèrent, en outre, de maintenir et de renforcer le rôle de l'audiovisuel dans les structures d'enseignement et de formation.

A partir de 1972 la télévision naissante fut aussi utilisée pour l'apprentissage à distance du français. L'objectif principal était de tendre à améliorer la qualité et le coût de l'enseignement de manière à augmenter le taux de scolarisation. Mais en réalité il s'agissait avant tout d'une campagne de sensibilisation en faveur de la scolarisation massive des enfants. Ainsi le programme de la télévision scolaire du Sénégal sera positivement évalué par les initiateurs sous l'impulsion de l'UNESCO. ( Seck, S.M. ; Gueye, C., 2002,)

Ces deux tentatives d'utilisation des technologies de l'information et de la communication de l'époque qu'étaient la radio et la télévision, quels qu'en soient d'ailleurs les objectifs avoués ou non, montrent clairement que le Sénégal à l'instar de plusieurs pays du sud, a très vite compris l'enjeu qu'il y avait d'utiliser des moyens technologiques pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

L'avènement de l'informatique et des ordinateurs aussi va être l'occasion d'utiliser ce nouveau moyen pour l'éducation et la formation bien avant la généralisation d'INTERNET.

En 1982, l'école normale supérieure, devenus récemment la FASTEF, en collaboration avec le ministère de la recherche scientifique a mis en place le projet LOGO. Il s'agissait d'un programme visant à introduire le micro ordinateur dans les programmes scolaires des écoles élémentaires.

*« Le Logo est un langage de programmation créé par S. Papert qui s'est intéressé à l'acquisition par l'enfant de connaissances. Ce projet avait pour buts de favoriser la maîtrise d'une technologie, de cultiver chez l'enfant l'esprit d'initiative et de créativité, de faire découvrir et acquérir des notions mathématiques de base et, enfin, d'introduire un nouvel environnement éducatif de nature à supprimer les handicaps d'origine socioculturelle. Il constituait ainsi une base de réflexions et d'actions permettant de domestiquer progressivement la machine informatique. » ( Seck, S.M. ; Gueye, C., 2002,)*

Ces deux institutions lancèrent quelques années plus tard le Projet d'introduction de l'informatique dans le système éducatif (PIISE). L'objectif de ce programme était l'intégration de l'informatique dans les cycles élémentaire, moyen et secondaire partout au Sénégal, aussi bien en milieu urbain que rural. Le résultat de ce dernier projet fut l'élaboration de guides didactiques et l'initiation de quelques enseignants et moniteurs de collectivités éducatives à l'informatique.

Faute de moyens financiers aucun de ces deux projets n'a pu dépasser pour ainsi dire le stade expérimental. Ils furent abandonnés sans suite. Et O. Sagna note que

*« leurs principales conclusions, notamment celles visant à introduire l'informatique aux différents échelons du système éducatif sénégalais, resteront pendant longtemps lettre morte. »* (Sagna, O., 2001)

Un autre programme va jouer un rôle plus déterminant dans l'introduction des tics dans les écoles sénégalaises, il s'agit du programme World Links for Développement (WorLD) lancé fin 1996 par la banque mondiale. Beaucoup d'établissements furent équipés en ordinateurs et en consommables informatiques et plusieurs enseignants et administratifs étaient formés. La formation des formateurs et l'acquisition du matériel (ordinateurs, imprimantes, onduleurs, modems,) alors que la maintenance et les frais d'abonnement étaient à la charge de l'Etat. Mais très vite il a fallu déchanter, les budgets des établissements scolaires déjà très insuffisants ne permettaient pas de prendre en charge ces nouveaux postes budgétaires et très vite le matériel faute d'entretien tomba en panne et ne fut pas remplacé. Et même quelques mois après le lancement la plupart des établissements faute de payer les factures ont vu leur connexion internet coupée par la SONATEL. Face à ces difficultés, le ministère de l'éducation nationale a signé en 2001 une convention avec la SONATEL pour faciliter la connexion des établissements scolaires à des taux préférentiels.

C'est ainsi qu'en Juillet 2001, la SONATEL et le Ministère de l'Education signent une convention de partenariat établissant une tarification préférentielle pour la connexion à Internet des établissements scolaires et universitaires. Pour les accès commutés, les frais de raccordement de la ligne sont gratuits et les frais de communication réduits de 75% par rapport au tarif normal, portant ainsi à 375 Fcfa HT (1 euro = 655,957 f cfa) de prix de l'heure de connexion. Le prix des accès par lignes louées est réduit de 50% par rapport aux tarifs en vigueur, tant pour les frais de mise en service que les redevances mensuelles. Mais malgré ces efforts et la participation demandée aux élèves les problèmes de maintenance du matériel et de paiement régulier des factures se posent avec acuité.

Toujours dans cette même dynamique d'offrir aux universités de bonnes conditions d'accès à internet, la SONATEL a lancé un partenariat avec le ministère chargé de l'Enseignement Supérieur. Ce partenariat avec l'enseignement supérieur a été marqué en 2008 par le lancement du processus de mise en place d'un cadre de coopération. Le processus a été lancé lors d'une première rencontre organisée à l'ARTP durant le premier trimestre de 2008. Cette séance a enregistré la participation de toutes les Universités publiques, des Centres Universitaires régionales et de la Direction de l'Enseignement Supérieur. Sous l'impulsion de la Direction de l'Enseignement Supérieur, les parties ont convenu d'établir un accord de partenariat entre l'ARTP et le secteur de l'Enseignement Supérieur de manière Générale. L'ARTP a opté pour la signature d'une convention globale avec le Ministère en charge de l'enseignement supérieur, renforcée par des conventions individuelles signées avec chaque Université ou Centre universitaire régionale (CUR). De ce fait, toutes les actions réalisées

dans ce cadre seront menées sous le couvert du département de l'Enseignement Supérieur et permettra une harmonisation de la démarche. Le partenariat avec le secteur de l'enseignement supérieur couvre plusieurs volets, notamment :

- octroi de bourses de recherche ;
- appui à l'acquisition de moyens TIC devant contribuer à la mise en place d'un réseau interconnecté entre les Universités et les CUR ;
- identification de nouvelles filières de formation pour mieux répondre aux besoins en ressources humaines des secteurs régulés par l'ARTP ;
- coopération dans le domaine de la formation et de l'enseignement ;
- appui à la recherche.

### **8.3 Les NTIC pour l'EAD au Sénégal**

Le Sénégal comme la plupart des pays africains francophones s'est lancé dans une politique d'offre d'enseignement à distance basé sur Internet de manière relativement récente par rapport aux pays dits anglophones, où, semble-t-il, il existe une politique soutenue de formation à distance. Néanmoins des initiatives assez audacieuses sont notées ici et là, surtout au niveau de l'enseignement supérieur. Mais en grande partie l'offre des formations à distance dépend d'un environnement technologique surtout en matière de téléphonie et d'accès à Internet. Sur ce plan le Sénégal est plutôt bien servi par rapport aux autres pays francophones de la sous-région ouest africaine.

#### **8.3.1 La politique des TIC au Sénégal**

Le Sénégal dispose d'un environnement très propice pour une utilisation optimale des technologies de l'information et de la communication dans son système éducatif. L'état s'est engagé dans une profonde réflexion pour renforcer et ajuster son économie aux réalités et à l'évolution de l'économie mondiale. Une politique de développement engagée, basée sur les NTIC et les télé-services a été élaborée, qui, sans aucun doute constituent les moteurs de la nouvelle économie en réseaux qui s'organise autour des NTIC qui sont une remise en cause de toutes les hiérarchies classiques qui commandaient la marche du monde. La coopération à distance se développe en associant groupes et individus au sein de réseaux et travail virtuels. La multiplication des échanges et des coopérations à distance s'accompagne d'une montée fulgurante du télétravail à la place des routes, voies ferrées et autres aéroports qui constituent l'infrastructure de la société industrielle, les NTIC sont aujourd'hui celle de la société et de l'économie modernes du début du III<sup>e</sup> millénaire. Ces réalités ont amené le Gouvernement du Sénégal à entreprendre une nouvelle approche de sa politique économique, basée sur la compétitivité à travers des grappes au sein desquelles se crée une dynamique de renforcement de la qualité des ressources humaines au niveau des investissements, du partenariat et de la qualité de l'infrastructure<sup>61</sup>. C'est ainsi que l'expérience-pilote, en Afrique de la SONATEL dans le domaine des Télécentres a largement contribué à la vulgarisation des NTIC au sein des populations du Sénégal. Même s'il est vrai qu'aujourd'hui face au développement fulgurant de la téléphonie mobile les télécentres, on en dénombrait plus de 13000- ont quasiment disparu. L'administration publique, consciente des enjeux politique, économique et culturel du développement des NTIC affiche son ambition de construire une société moderne, ouverte sur son environnement sous-régional se veut être en phase avec les évolutions positives majeures qui conditionnent le devenir de l'humanité. Les autorités publiques au plus haut sommet de l'Etat, parfaitement en phase avec l'évolution et les progrès de la science et de la technologie, ont très tôt affiché leur volonté politique et leur ambition de bâtir un nouvel Etat sénégalais moderne, impartial et solidaire, au service de tous, porteur d'un projet collectif ambitieux autour de l'économie des NTIC qui soit en mesure de donner

---

<sup>61</sup> [http://artp-senegal.org/page\\_inter2.php?idmenu=3&id=10083&sid=10088&art=46&label=&page=Focus+sur+les+T%E9I%E9services+au+S%E9n%E9gal](http://artp-senegal.org/page_inter2.php?idmenu=3&id=10083&sid=10088&art=46&label=&page=Focus+sur+les+T%E9I%E9services+au+S%E9n%E9gal)



un nouvel élan, un nouvel espoir à la nation sénégalaise. Déjà pour lever ces contraintes, le 9<sup>ème</sup> plan de développement économique et social du Sénégal (1991-2001) qui affirmait que les *"Technologies de l'Information et de la Communication ne sont plus considérées comme un luxe au service d'une élite, mais comme une nécessité absolue pour le développement"* avait fait des recommandations pertinentes dans le sens de leur meilleure prise en compte au niveau des différents segments de la politique économique du Gouvernement de la république.

C'est dans cette mouvance qu'une loi d'orientation pour la société de l'information fut votée au Sénégal. Cette loi permettait à l'Etat de déterminer sa politique générale dans ce domaine. Cette loi d'orientation sur la société de l'information (LOSI) prend en charge les engagements actuels du Sénégal au plan sous-régional, régional et international en vue de l'édification de la société de l'information. A cet effet, le Sénégal contribue à la réalisation des objectifs de l'initiative africaine de la Société de l'Information entérinée par les gouvernements des pays africains en 1996 comme cadre d'action pour l'édification d'une infrastructure africaine de l'information et de la communication. La loi vise à la fois à définir les objectifs et les grandes orientations de la société de l'information au Sénégal et à compléter la législation actuelle en matière de technologies de l'information et de la communication.

Les enjeux suscités par les technologies de l'information et de la communication s'expriment à la fois en terme de nouvelles opportunités relatives à l'énorme potentialité de création de richesse par le biais du commerce électronique et des innovations apportées dans divers secteurs prioritaires (télécommunications, santé, éducation, e-gouvernement, environnement, commerce, etc.) qu'il convient d'encadrer, notamment, par la production d'une réglementation permettant de garantir :

- une liberté responsable de communication, de participation, d'expression et de création de ressources dans tous les secteurs de la société de l'information ;
- la solidarité numérique à travers l'organisation d'un système d'accès universel aux technologies de l'information et de la communication, la promotion des 2 réseaux citoyens et des mécanismes de financement et de partenariat appropriés ;
- la sécurité des informations liées aux personnes physiques et morales ainsi que des biens (sites, infrastructures, réseaux).

### **8.3.2 L'agence de régulation ARTP**

Les mutations en cours et à venir ont conduit l'Etat sénégalais à mettre en place des lois et règlements pour créer un organe indépendant de régulation des télécommunications au Sénégal. Ainsi fut créé un organe indépendant de régulation des télécommunications (ART), susceptible de garantir l'exercice d'une concurrence saine et loyale, au bénéfice des consommateurs, des opérateurs du secteur et, en général, de l'économie globale. L'ART est devenue l'ARTP (Agence de Régulation des Télécommunications et des Postes) depuis la promulgation de la loi n°2006-15 du 4 janvier 2006 étendant les pouvoirs de l'ART à la régulation du secteur postal. Sa mission globale de régulation des télécommunications peut être synthétisée comme suit :

### **Mission d'ordre général:**

- Doter le secteur des télécommunications et des postes d'un cadre réglementaire efficace et transparent, favorisant une concurrence loyale au bénéfice des utilisateurs des réseaux et services des télécommunications ;
  - Favoriser la création d'emplois directement ou indirectement liés aux secteurs ;
- Assurer toute mission d'intérêt public que pourrait lui confier le gouvernement dans les secteurs des télécommunications et des postes.

### **Mission juridique et pouvoir réglementaire :**

- Élaborer, à la demande du Président de la République ou de sa propre initiative, des projets de textes législatifs et réglementaires en matière de télécommunications, de postes et de NTIC ;
- Prendre des décisions à caractère réglementaire (détermination des appareils radioélectriques de faible puissance et de faible portée, fixation de la liste des services à valeur ajoutée, définition des conditions de délivrance des autorisations de réseaux indépendants ainsi que des conditions d'agrément des équipements et des installateurs d'équipements radioélectriques).

### **Mission administrative:**

- Surveiller la concurrence et réprimer les pratiques anticoncurrentielles, notamment les abus de position dominante ;
- Auditer chaque année, à leur charge, les exploitants des réseaux et services de télécoms ;
- Organiser les appels à la concurrence pour la sélection d'exploitants de réseaux de télécoms ouverts au public, autoriser les réseaux indépendants et les moyens de cryptologie, agréer les équipements radioélectriques, recevoir les déclarations des services à valeur ajoutée.

### **Mission technique:**

- Assurer la planification, la gestion et le contrôle du spectre des fréquences ;
- Assurer la gestion du plan national de numérotation ;
- Élaborer les normes relatives à la cryptologie ;
- Définir les conditions d'agrément préalable des équipements, des laboratoires et des installateurs d'appareils radioélectriques.

### **Mission économique :**

- Approuver le catalogue d'interconnexion des exploitants de réseaux ;
- Fixer les redevances pour les autorisations de réseaux indépendants ;
- approuver les conditions d'agrément préalable des équipements, des laboratoires et des installateurs d'appareils radioélectriques

### **Mission d'investigation, de contrôle et de sanction :**

- Veiller aux dispositions contenues dans les licences, les autorisations et les agréments délivrés en application du code des télécoms ;

- Veiller aux dispositions relatives à l'interconnexion ;
  - Demander et analyser toutes informations requises de la part des exploitants ;
  - des autorisations d'exploitation des réseaux indépendants et les redevances de déclaration des services à valeur ajoutée ;
  - Adresser des mises en demeure aux exploitants qui ne respectent pas les obligations à leur charge et prononcer, le cas échéant, des sanctions pécuniaires ;
  - Abriter les différends entre l'Administration et les exploitants ainsi qu'entre exploitants eux-mêmes ;
- Instruire les plaintes des organisations de consommateurs et suivre leur traitement par les exploitants

### **8.3.3 Les télécommunications**

Actuellement, en fin 2008, la structuration du secteur des télécommunications est faite autour de deux opérateurs globaux.

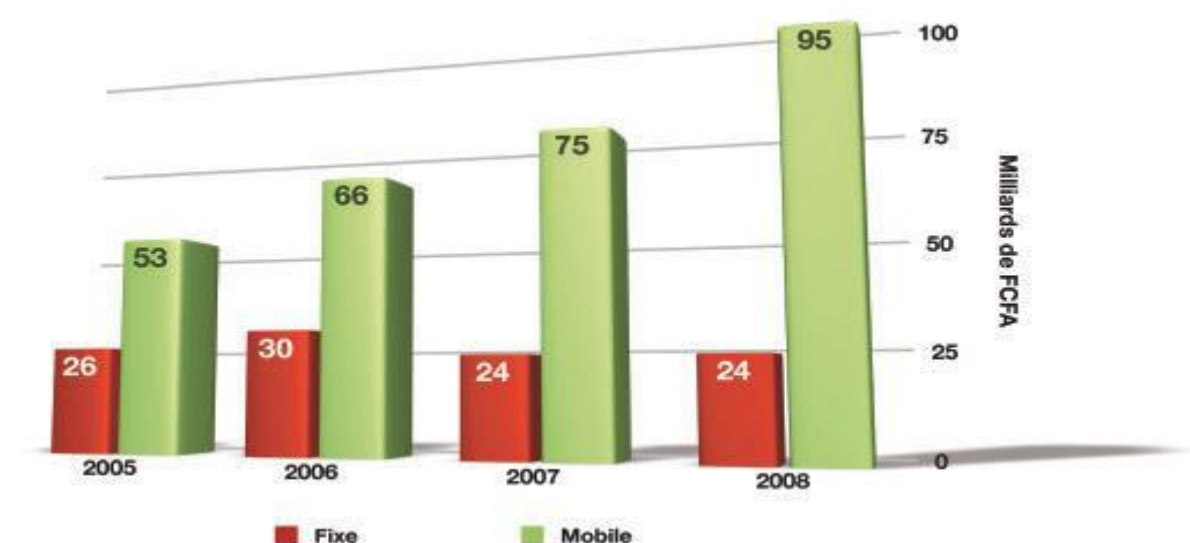
- SONATEL avec un parc fixe plus de 237.000 lignes, et un parc mobile de 3.536.672 abonnés exploité par sa filiale SONATEL Mobiles ;
- EXPRESSO, attributaire d'une nouvelle licence globale dont le démarrage des activités est prévu courant 2009 ;

Un opérateur de téléphonie mobile, SENTEL, filiale de Millicom International Cellular, avec un parc de 1.852.461 abonnés ;

Des fournisseurs d'accès Internet ADSL ;

Des fournisseurs de services à valeur ajoutée (serveurs vocaux, services kiosques, SMS+, call center, ...)

#### **Les Investissements**



Graphique 23 : investissement en télécom

Secteur d'infrastructures, les télécommunications nécessitent de lourds investissements pour pérenniser les réseaux, les développer de façon à les adapter à l'évolution technologique. Courant 2008, les opérateurs de télécommunications ont procédé à des investissements de l'ordre de 120 milliards F CFA (30.489.803,447 euros), soit 20% de leur chiffre d'affaires. Ces investissements concernent, pour leur grande majorité, l'extension des réseaux, notamment de téléphonie mobile et la progression de la couverture des zones rurales.

(Source, ARTP, rapport 2008)

## 8.4 Internet

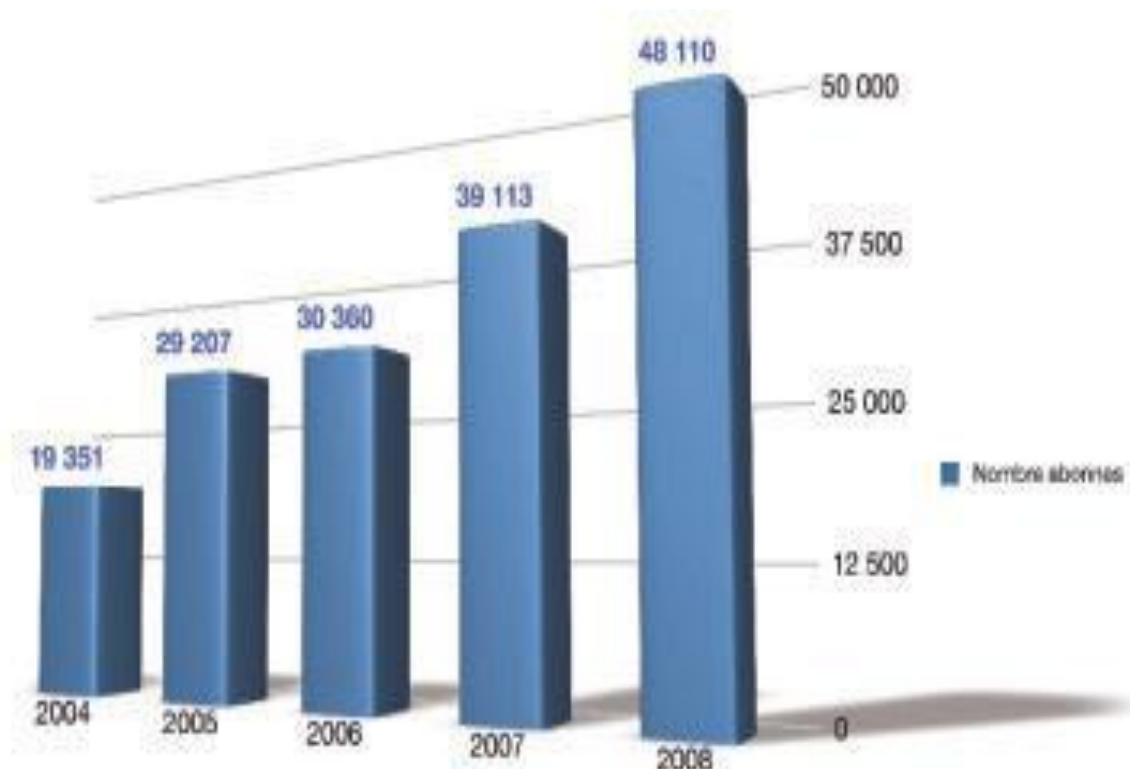
Internet étant la base sur laquelle repose l'enseignement à distance, nous faisons ici le point sur les conditions de connectivité au Sénégal. De sa fiabilité dépendent en grande partie les conditions de succès ou d'échec d'une politique d'enseignement à distance.

Internet s'est relativement bien développé au Sénégal ces dernières années. Cela découle d'un ensemble de facteurs positifs, notamment la diversification et l'innovation dans les offres, la notable présence des cybercafés dans tout le pays, le développement de la couverture de l'ADSL, mais également la baisse des frais d'accès et des tarifs.

Aujourd'hui, le Sénégal est relié au réseau mondial par une bande passante de 2,9 Gbps (par câble sous marin à fibre optique et par satellite). L'accès à Internet se fait principalement par le réseau RTC ou par ADSL. Il faut noter qu'aujourd'hui, la capacité totale de la bande passante Internet est l'une des plus importantes en Afrique subsaharienne.

Au 31 décembre 2007, on recense près de 40.000 abonnés Internet avec une progression de 29% par rapport à fin 2006. Le parc est essentiellement constitué d'abonnés via l'ADSL, alors que la connexion par le réseau public de téléphonie est aujourd'hui insignifiante.

Le graphique suivant indique l'évolution du parc des abonnés à Internet, on remarque l'évolution constante des abonnés passant de 19351 abonnés en 2004 à 48110 en 2008.



Graphique 24 : évolution du parc des abonnés à Internet.

Source : ARTP

Selon un rapport publié par l'ARTP en Mars 2010, le nombre d'internautes qui utilisent Internet hors domicile est estimé à 923 031. Parmi eux, 23,0% se connectent à Internet au lieu le travail, 20,0% au lieu d'enseignement et 73,0% sur d'autres lieux publics (cyber et autres centres publics).

L'accès aux TIC s'apprécie également au regard de l'utilisation de l'ordinateur par les ménages. Au Sénégal, 13,1% des individus âgés de 12 ans et plus déclarent utiliser un ordinateur. Ce niveau relativement faible traduit une percée limitée de l'utilisation de l'informatique au Sénégal. La pratique de l'informatique est plus un phénomène urbain (Dakar et autres centres urbains, respectivement 32,4% et 16,8%) que rural (4%) et concerne plus les hommes (18,2%) que les femmes (8,2%). Moins d'un pourcent (0,9%) de la population de 12 ans et plus déclare utiliser l'ordinateur tous les jours.<sup>62</sup>

#### 8.4.1 Le coût d'accès à Internet

Il nous semble ici utile de donner des indications sur les coûts de connexion pour indiquer en tout cas en ce qui concerne le Sénégal que ces tarifs sont accessibles au monde de l'éducation

<sup>62</sup> Voir note de synthèse des résultats de l'eNTICS 2009 [http://www.artp-senegal.org/telecharger/document\\_Synthese\\_des\\_resultats\\_de\\_ENTICS\\_2009\\_316.pdf](http://www.artp-senegal.org/telecharger/document_Synthese_des_resultats_de_ENTICS_2009_316.pdf), consulté le 11 avril 2010

Tableau 9 : coût de connexion

		Adsl 512	ADSL 1 méga résidentiel	ADSL 1 méga Pro	ADSL 2 méga
Ticket d'entrée	Frais d'accès SONATEL	11500	11500	11500	13500
	Frais d'accès ORANGE	7500	13500	13500	13500
	Total frais d'accès sans modem	19500	25000	25000	25000
	Modem	20000	20000	50000	50000
	Modem wifi	50000	50000	50000	50000
Redevance mensuelle	Frais d'accès SONATEL	12500	17000	17000	17000
	Frais d'accès ORANGE	5500	8000	10000	14400
	Total redevances mensuelles	18000	25000	27000	53600

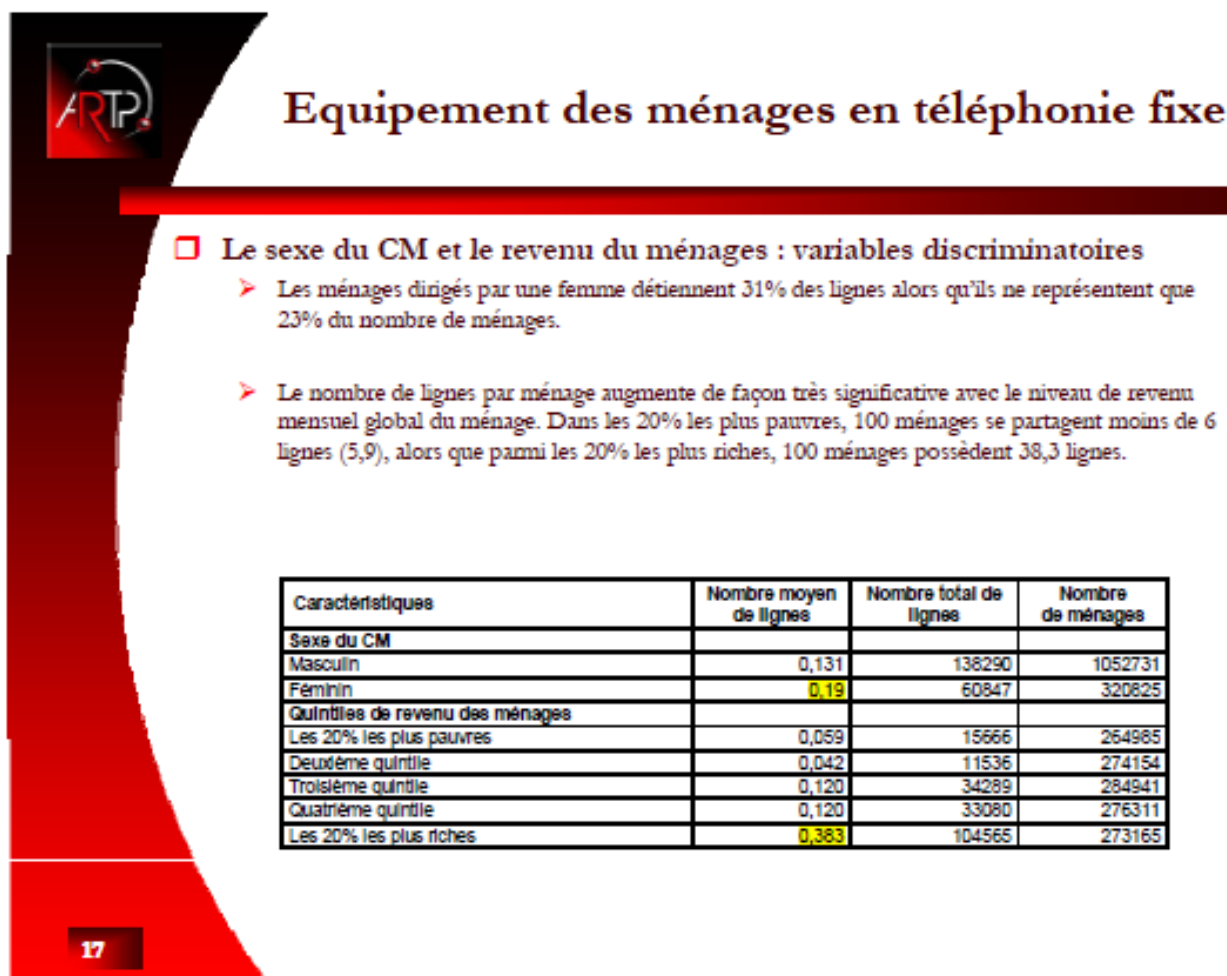
Source : ARTP

## 8.5 Impact des télécommunications sur l'économie nationale

Les télécommunications constituent l'un des secteurs les plus dynamiques et les plus productifs de la vie économique nationale. Avec un chiffre d'affaires de près de 600 milliards F CFA générés par les activités de téléphonie fixe, de téléphonie mobile et des services Internet, la contribution directe et indirecte du secteur des télécommunications à la formation du PIB est de plus en plus importante. Dans le même sillage que les années précédentes, ces résultats importants sont obtenus grâce à la téléphonie mobile en forte croissance et aux services de capacités. (ARTP, *rapport annuel*, 2008, p. 6)

Le tableau suivant montre l'équipement en téléphone fixe des ménages sénégalais. En réalité la connexion internet au Sénégal se fait très large majorité à partir du téléphone fixe.

Tableau 10 : équipement téléphonie des ménages



Source ARTP, 2010-07-14

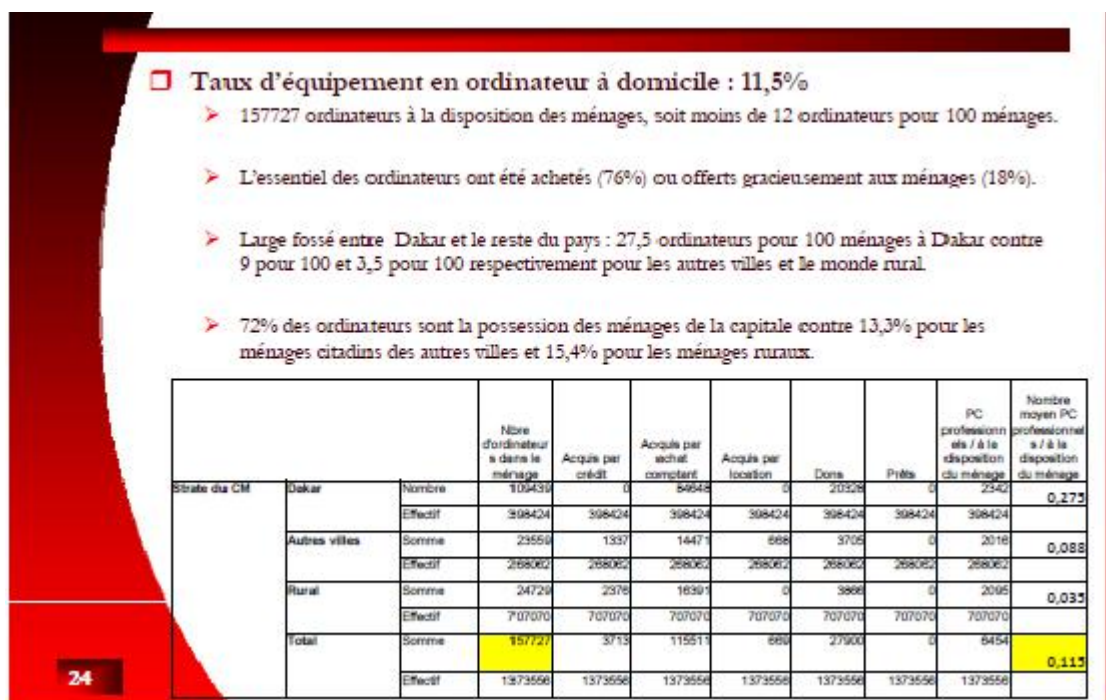
## 8.6 Une fracture numérique avant tout interne :

L'Afrique peine encore à rattraper le fossé numérique, qui l'éloigne désormais du niveau des pays développés en TIC, et à réduire le gap numérique entre le milieu urbain et le milieu rural au sein d'un même pays, en dépit d'une volonté politique de développement des NTIC. Et la disparité d'équipement en ordinateurs entre l'intérieur du pays et Dakar pourrait constituer un frein pour le déploiement à grande échelle de l'accès à internet et par delà à l'accès à une offre de formation en ligne.

### 8.6.1 Disparité entre la capitale et les régions.

Les derniers chiffres publiés par l'ARTP, illustrent parfaitement et éloquemment cette disparité interne au pays.





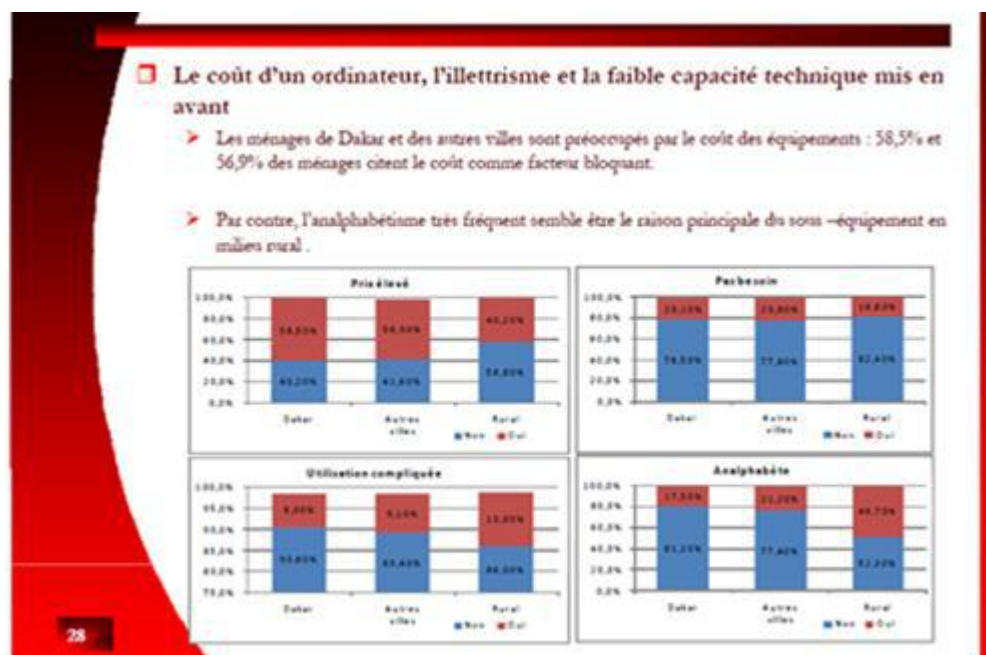
Graphique 25 : équipement des ménages en ordinateur

Cette disparité entre Dakar et l'intérieur du pays traduit encore un fort développement inégal à l'intérieur même du pays. La fracture numérique que nous évoquerons au chapitre 6 se manifeste d'abord dans les possibilités inégales d'accéder à internet dans un même pays selon qu'on habite une grande ville ou une autre localité de l'intérieur du pays. Et tous les discours politiques sur la fracture numérique occulte cet état de fait qui aussi préoccupant que la disparité numérique qui existe entre pays développés et pays sous-développés. En effet, l'inégalité d'accès aux NTIC dans les zones rurales est manifeste, alors que les avantages des NTIC pour les zones rurales sont fort évidents, notamment en termes d'accès au marché, ou en termes de mise en réseau de producteurs: l'accès aux NTIC reste encore un phénomène avant tout urbain, même s'il s'étend de plus en plus aux petites villes. (Panos, 2007)

Si à ces obstacles s'y ajoute l'illettrisme la disparité interne dans le pays devient préoccupante.

La figure ci-dessous indique les raisons de cette disparité :





Graphique 26 : raisons du non équipement

Selon cette évaluation de l'ARTP, le prix d'un ordinateur continue encore d'être trop élevé pour la plupart des ménages sénégalais. L'illettrisme est un problème de fond supplémentaire dans l'accès aux NTIC, surtout pour internet, mais également pour le téléphone portable dont les nouvelles fonctionnalités font de plus en plus de place aux messages textuels. Les fractures en termes d'accès ne sont pas seulement sociales, mais aussi géographiques. Le milieu rural pose encore un terrible problème pour l'accès aux TIC : Comment rendre accessibles et abordables les TIC dans les milieux ruraux? Quelles politiques ou stratégies, doit-on élaborer dans ce sens ? Devrait-on continuer à laisser les opérateurs ignorer le monde rural pour des raisons de rentabilité ? une régulation est en tout nécessaire pour avoir un cahier des charges précis pour les opérateurs de télécommunications pour prendre en compte le milieu rural dans la répartition nationales des investissements.

Et le tableau suivant illustre à volonté la fracture interne, non dénoncée par les politiques, qui existe entre Dakar et l'intérieur du pays.

### 8.6.2 De fortes disparités sur l'accès à Internet à domicile

Plus de 72% de ces ménages se trouvent à Dakar, 8% dans les autres villes et 19% en milieu rural.

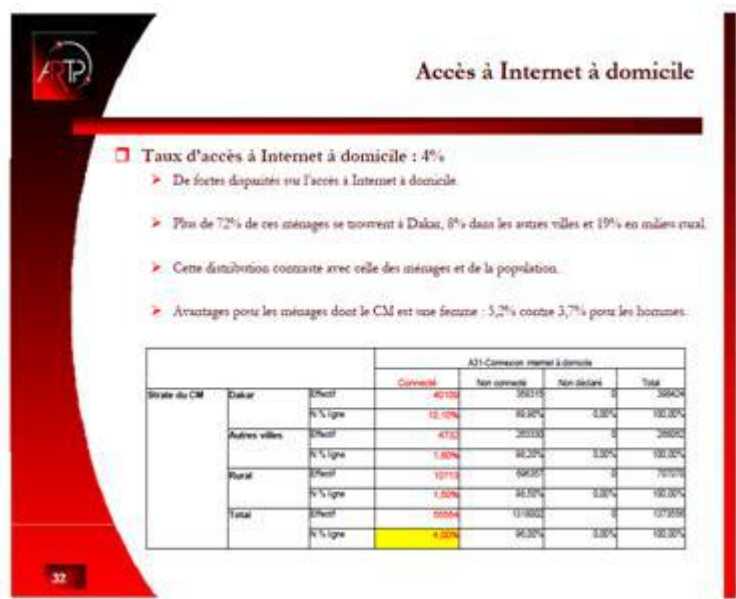


Tableau 11 : Internet à domicile

La problématique de l'accès se caractérise par son caractère lacunaire et inégal, qui touche une grande partie de la population. En effet, ayant focalisé les débats pendant longtemps dans sa seule dimension Nord-Sud, la notion de fracture numérique a laissé la place à des approches plus localisées, plus précises, plus proches du public. Car ce sont bien des fractures qui caractérisent l'accès aux NTIC en Afrique de l'Ouest, et pas seulement une seule fracture, aussi remarquable comme la fracture numérique.

Pour ce qui concerne l'Afrique au sud du Sahara, les diverses possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication, peuvent beaucoup apporter à l'enseignement supérieur. Pour la recherche surtout, l'enseignement supérieur pourra bénéficier d'une quantité incalculable d'informations sur les recherches en cours et leurs résultats en provenance des laboratoires, centres de recherches et autres universités de par le monde. Cette possibilité n'existait pas du tout avant la révolution numérique que nous connaissons actuellement. Cependant, pour que cette opportunité soit traduite en réalité, les problèmes d'accès à Internet, d'équipements en ordinateurs et de formation des acteurs demeurent de toute évidence des conditions préalables au sein des universités classiques.

Thomas Guignard (2008) souligne fort justement que les discours africains relatifs à *la fracture numérique* traduisent l'attente d'une *révolution* palliative aux maux de l'Afrique que la politique et les institutions internationales n'ont pas réussi à résoudre. Ils sont séduisants car ils donnent un nouveau souffle balayant les décennies d'échecs en termes de développement. Mieux même que le développement, les nombreux apôtres d'internet voient l'émergence d'une nouvelle civilisation fondée sur l'échange et le partage. Les logiques de domination et les rapports de force inégaux sont édulcorés par une fascination collective et généralisée pour internet et un « culte » de la technique appuyés, nous le verrons, sur une énumération de « *success stories* » qui saturent les discours et l'espace médiatique sénégalais.

## **Conclusion partielle**

L'UCAD a joué un rôle de premier plan dans l'introduction d'Internet au Sénégal, bien que ce rôle de pionnier ne lui a pas permis d'en tirer tous les bénéfices attendus. Bien avant la révolution numérique actuelle, l'EAD a existé avec comme support, les technologies de l'époque ; des établissements comme la FASTEF ont eu à offrir des formations à distance. Avec la révolution actuelle d'Internet les autorités publiques ont mis en place une politique TIC assez dynamique pour mieux tirer partie de ces nouveaux outils. Des progrès réels ont été accomplis, mais un problème fondamental demeure : l'écart numérique entre les grandes villes et les zones rurales. Les possibilités de connexion qui existent à Dakar est sans commune mesure avec ce qui se passe à l'intérieur du pays. La présence de contenus africains fiables sur le réseau internet est aussi un autre facteur bloquant pour un bon accès des citoyens du monde à une information équilibrée pour tous.

## **Chapitre 9 l'EAD et la réforme du LMD à l'UCAD**

Malgré l'avance prise par l'UCAD dans le domaine au début des années 90, grâce notamment à l'appui de l'IRD (ex-Orstom), de l'Agence Universitaire de la Francophonie, on n'a pas senti par la suite, une réelle impulsion de l'accès aux TIC au niveau de cette université. Même après l'avènement d'Internet en 1996 il n'y eut pas une dynamique interne de connexion et ceci en dépit des actions menées par des entités comme le Syndicat Autonome de l'Enseignement Supérieur. Mais tout de même on voit se manifester les prémices de l'arrivée des TICE avec l'avènement de l'Université Virtuelle Africaine lancée par la banque Mondiale et le projet d'Université Virtuelle francophone de l'AUF ou encore l'initiative RESAFAD de la Coopération française. (Valérien, J. ; Guidon, J.; Wallet, J. ; Brunswic, E., 2002, p. 17)

Il a fallu attendre 2004 pour que le recteur dessine et définit de façon assez claire pourquoi l'université cherche à mettre en place des enseignements à distance : les raisons avancées ont été les suivantes : en se dotant d'une plate forme de formation à distance, l'université tend à promouvoir l'enseignement à distance et l'apprentissage ouvert et à distance. Il semble en effet urgent de promouvoir l'enseignement à distance compte tenu des défis actuels. Les limites des capacités d'accueil pour un enseignement de qualité dans une stratégie et une approche en formation présentielle constituent l'un des principaux défis et points faibles de l'université, aujourd'hui. Explorer les possibilités de la formation à distance s'impose donc naturellement à l'université. Elle doit y faire face pour répondre et satisfaire la demande d'éducation et améliorer les chances d'accès offertes à tous de bénéficier des services offerts par les structures d'enseignement supérieur. Il va sans dire, la formation à distance soulève d'importantes questions sur les certifications qui nécessitent le toilettage de l'arsenal juridique et pédagogique traditionnel qui régit encore les examens et modes d'évaluation dans les institutions d'enseignement supérieur. La réforme Licence, Master, Doctorat (LMD) en cours à l'UCAD, par le système de crédit et la flexibilité, donne des éléments de réponse. En se dotant d'une structure de formation à distance, l'université aspire surtout à aller vers les demandeurs d'éducation et à minorer les coûts d'éducation traditionnellement supportés par les ménages et les particuliers qui devaient se déplacer vers elle. L'enseignement à distance se complète naturellement par des stratégies d'apprentissage ouvert et à distance. Celles-ci tiennent compte du fait que certains demandeurs d'éducation ne sont pas disponibles en tout temps pour entreprendre et mener, dans les délais traditionnellement impartis, les formations et études souhaitées. Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage ouvert impose donc de définir de nouveaux critères et de nouvelles conditions d'accès à l'enseignement supérieur, nouvelles conditions qui élargissent la limitation des conditions d'accès aux seuls titulaires du baccalauréat. (Sall, A.S., 2004)

### **9.1 Deux programmes d'EAD : AUF et UVA**

Dans l'avènement de la formation à distance au niveau de l'université de Dakar, deux projets ont joué et continue de jouer un rôle majeur : il s'agit de l'AUF, agence universitaire de la francophonie et de l'université virtuelle Africaine : UVA

Comme pour l'introduction des premières formes d'enseignement à distance dans le pays, on constate ici encore que c'est essentiellement par la coopération internationale que les premières formations à distance se sont implantées à l'université. Même le projet FORCIIR

de l'EBAD qui semble être le projet d'enseignement à distance le plus réussi de l'université au vu de ce jour grâce à la coopération internationale notamment celle de la France.

Ainsi pourrait-on dire que l'histoire de l'enseignement à distance dans les universités sénégalaises se confond avec l'histoire de deux projets de coopération majeure : l'Université Virtuelle Africaine et l'Agence Universitaire de la francophonie par l'intermédiaire de ses campus numériques francophones.

Ces deux projets ont marqué chacun avec sa conception et son orientation l'implantation de l'enseignement à distance au niveau de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. D'ailleurs cette analyse nous permettra de voir qu'elle est en réalité la politique de l'UCAD en cette matière. Il semble bien, au vu de l'orientation différente voire opposée de ces deux structures de coopération, que l'université n'a pas une orientation qui lui est propre dans ce domaine ; elle s'accommode de toutes les propositions d'assistance dans ce domaine. L'essentiel semble être pour les autorités universitaires de consommer les crédits alloués, même si le projet ne rentre pas dans le cadre d'une politique planifiée.

### **9.1.1 L'Agence Universitaire de la francophonie (AUF)**

L'AUF a joué un rôle de premier plan pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les universités africaines. D'ailleurs, en tout cas en ce qui concerne les technologies internet, leur introduction réelle dans les universités africaines se confond avec l'histoire de l'AUF.

L'Agence Universitaire de la francophonie à travers son Programme « Innovation par les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation » a initié un vaste programme d'appui des universités du Sud dans le domaine de l'intégration des TICS dans l'enseignement supérieur.

L'intégration des dernières technologies de l'internet dans les universités correspond aussi à l'arrivée de nouvelles générations d'étudiants, très familiarisés avec les outils numériques innovants (blogs, wikis, flux RSS, podcasts, réseaux sociaux ou systèmes de « signets » font en effet partie de leur environnement quotidien).

Aujourd'hui ces nouveaux outils influent sur la manière dont les universités gèrent l'éducation, l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des étudiants.

Les objectifs de cette direction sont :

Intégrer les technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques, faciliter le déploiement de formations ouvertes et à distance (FOAD) afin de permettre le développement des TIC dans l'éducation, et de favoriser un accès plus large à l'enseignement supérieur ;

Consolider les formations présentielles prioritairement de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles scientifiques et technologiques et renforcer leurs compétences universitaires et professionnelles, notamment afin de mettre en ligne certains contenus d'enseignement par une démarche participative des enseignants.<sup>63</sup>

Intégrer les technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques en facilitant le déploiement de FOAD.

---

<sup>63</sup> <http://www.auf.org/l-auf/nos-programmes> consulté le 2 juillet 2009.

Promouvoir au niveau des universités des plates-formes d'enseignement à distance pour favoriser l'ingénierie pédagogique, la production et la diffusion des cours.

#### **9.1.1.1 Les campus numériques francophones**

Un Campus numérique francophone (CNF) est une implantation de l'Agence universitaire de la Francophonie(AUF). C'est une appellation générique pour des structures promouvant les TIC/TICE et assurant grâce à elles un service de qualité pour la communauté scientifique et universitaire. Cette appellation inclut aussi les centres d'accès à l'information (CAI), qui ont vocation à être progressivement remplacés par des campus assurant un service plus complet.<sup>64</sup>

En réponse aux besoins de la communauté universitaire locale, et dans le cadre des programmes de l'AUF décidés par son conseil scientifique, un CNF met en œuvre des services et en assure la qualité. Il accompagne les établissements dans leur désenclavement et pour leurs projets de développement, dans un but d'appropriation des méthodes et des outils par ces établissements et avec une volonté affirmée de subsidiarité et de complémentarité avec eux.

Ses activités se découpent en trois grands axes : la formation, l'accès à l'information scientifique et technique (IST) et la production de ressources scientifiques. (Thebault, G., 2005, p. 72).

#### **9.1.1.2 L'AUF et la formation des enseignants : les ateliers Transfer**

Pour aider les universités africaines à disposer de contenus qui leur soient propres, l'AUF organise différents ateliers de formations destinés aux enseignants Ces ateliers permettent d'initier les enseignants à l'intégration des TICE dans leur pratique pédagogique. Ces ateliers de formation aux Technologies de l'information et de la communication intitulés « ateliers Transfer » constituent un véritable vivier de formation pour le personnel enseignant de l'UCAD.

Le personnel enseignant de l'UCAD a beaucoup bénéficié de ces ateliers de formation. En effet l'UCAD qui accueille le campus numérique francophone dispose de plus en plus d'équipements en outils NTIC (espace numérique de travail, plateforme d'enseignement à distance, etc., mais beaucoup d'enseignants ne savent pas s'en servir. Ils se sentent démunis et ne savent pas comment s'y prendre pour un usage efficace et efficient de ces outils.

Grâce à ces ateliers de formation de nombreux enseignants des pays francophones du Sud et de l'Est ont acquis de solides capacités d'utilisation des TIC pour la mise en ligne de leurs cours. Ces ateliers de formation aident au déploiement dans ces pays, de la maîtrise des technologies de l'information et de la communication surtout dans le milieu universitaire. Ces formations, d'une durée de 5 à 7 jours, sont conçues sous forme d'ateliers pour répondre à trois types de besoins, organisés dans une logique "métiers" sur la base d'une méthodologie reposant sur l'apprentissage par problèmes :

<sup>64</sup> <http://www.auf.org/actions/reseau-cnf/accueil.html> consulté le 2 juillet 2009.

**Ateliers 1** : Administration de systèmes et de réseaux

**Ateliers 2** : Conception, création et gestion de systèmes d'information

**Ateliers 3** : Développement des technologies éducatives

Différents niveaux de formation sont proposés pour chaque catégorie d'atelier : débutant, avancé et expertise.<sup>65</sup>

Les ateliers 1 apportent la maîtrise méthodologique et technique de systèmes et réseaux ainsi que de leur interconnexion. Il met en œuvre des matériels de connexion et de routage. Les logiciels couramment utilisés sont les outils de gestion de protocoles, de supervision, de mesure, d'administration de réseau et les applications standards de communication. L'AUF utilise et fait la promotion de Linux et des logiciels libres.

Les ateliers 2 apportent la maîtrise méthodologique et technique pour la production et la publication d'informations scientifique et technique ou de cours en ligne. Il familiarise avec les langages du Web, la mise en place des services en ligne, l'exploitation des données d'un système d'information. Il met en œuvre des matériels de production et de restitution multimédia (voix, images, données).

### **9.1.1.3 Appui aux projets en cours**

Tous les programmes EAD actuellement en cours au niveau de l'UCAD bénéficient de l'appui de l'AUF.

L'EBAD : le soutien de l'AUF est multiforme, allocations de bourses aux étudiants inscrits en formation en ligne (17 allocations d'études à distance en 2009-2010). Les services des CNF sont mis à la disposition d'acteurs, ils offrent l'accès gratuit à internet à tout candidat à suivre un EAD. Au moment des examens ce sont les CNF qui reçoivent les sujets, vérifient l'identité des candidats et acheminent les copies. L'AUF met aussi à disposition un système de visioconférence qui permet des rencontres entre étudiants et encadrants et surtout qui permet d'organiser des soutenances de mémoires sans obliger les enseignants et les étudiants à se déplacer.

Les ateliers 3 apportent la maîtrise méthodologique et technique de création, réalisation et médiation de cours multimédia, d'enseignements utilisant les TIC, ou de dispositifs d'enseignement à distance. Il permet de se former aux méthodes de travail partagé en ligne, utilisé dans toutes les formes de formation ouverte et à distance : travail collaboratif, tutorat synchrone ou asynchrone.

Conformément à la philosophie de l'institution qui vise à promouvoir le développement de compétences à travers des formations diplômantes conçues par les institutions d'éducation elles-mêmes, le CNF de Dakar offre une expertise transversale de mise à disposition de ses infrastructures technologiques pour supporter la FAD en Afrique de l'ouest francophone. Par ailleurs, la tendance de l'offre de FAD semble de plus en plus s'orienter vers la mise en place de consortiums d'établissements qui définissent et délivrent de concert la formation. Cependant, en amont de la mise à disposition des ressources du CNF de Dakar, l'AUF évalue à travers son conseil scientifique les formations proposées, leur adéquation aux disciplines qu'elle considère comme prioritaires et assure le suivi avec les institutions maîtresses d'œuvre. L'autonomie des établissements éducatifs est donc contrainte par les exigences a

<sup>65</sup> <http://www.transfer-tic.org/> consulté le 5 avril 2008.



*priori* de l'AUF, mais elle n'en est pas moins réelle. Cauvin et Lacombe (1999) identifient trois fonctions principales du campus virtuel : la gestion de l'apprentissage, du contenu et de l'interaction. Ainsi, pour les campus numériques francophones, on note que les considérations pédagogiques sont du ressort strict de l'institution ou du consortium qui propose la formation considérée tandis que les différents campus prennent en charge l'infrastructure liée à l'interaction. De fait, le problème des contenus de la FAD se pose avec une grande acuité du fait de la rareté des formations à distance initiées sur le continent qui proposent un contenu adapté aux besoins nationaux des pays africains. Puisque autant le contenu que les considérations pédagogiques sont du ressort strict de l'offreur de formation, pour évaluer le caractère local ou excentré du contenu des formations à distance offertes par les CNF il faut évaluer le mécanisme de création des FAD ainsi que la proportion et le contenu des formations offertes par les pays africains dans l'ensemble de l'offre avalisée par l'AUF.

La procédure de création d'une FAD s'y déroule en cinq étapes :

- L'établissement intéressé à implanter une FAD le fait savoir au bureau régional de l'AUF ;
- Le programme concerné s'assure de l'adéquation du programme avec les thématiques de l'AUF puis les divers aspects pertinents du projet (pédagogique, technique et financier) sont évalués ;
- En cas de validation, l'existence d'une demande locale est vérifiée et le réseau de partenaires potentiels précisé ;
- Un accord est établi entre les intervenants quant au contenu scientifique et aux aspects pédagogiques de la formation à implanter ;
- La signature d'une convention précisant les modalités et la durée de la formation intervient entre l'AUF et l'établissement ou le consortium initiateur de l'offre de formation (Kane, 2008, p.69)

### 9.1.2 Université virtuelle africaine

L'Université virtuelle africaine (UVA) a été initialement lancée en 1997 à Washington, en tant que projet de la Banque mondiale. Elle a ensuite été transférée en 2002 à Nairobi, au Kenya. Cinq gouvernements africains : Kenya, Sénégal, Mauritanie, Mali et Côte d'Ivoire ont signé la Charte portant création de l'UVA en tant qu'organisation intergouvernementale. L'UVA a son siège à Nairobi, au Kenya, et son Bureau régional à Dakar, au Sénégal, et elle offre ses services aux institutions partenaires dans les pays francophones et anglophones de l'Afrique de l'Ouest. L'UVA a signé des accords de siège avec les gouvernements du Kenya et du Sénégal et jouit du statut diplomatique dans ces pays.<sup>66</sup> Elle est actuellement une organisation intergouvernementale panafricaine dont le but est d'accroître de manière significative l'accès à l'enseignement supérieure de qualité et de former les cadres et étudiants africains par l'utilisation innovatrice de technologies de l'information et de la communication

Selon Bakary Diallo, Recteur de l'UVA,

<sup>66</sup> <http://www.avu.org> consulté le 5 juillet 2007



*«L'utilisation des TIC dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage donne la possibilité d'augmenter de façon significative l'accès à l'éducation de qualité»<sup>67</sup>.*

Il est question pour lui d'offrir à la fois une formation de type universitaire et une expérience pratique de développement de programmes d'enseignement à distance. Jusque là, assure-t-il, ces technologies ont démontré que l'insuffisance de places dans les universités ne constitue plus une entrave pour la vulgarisation de l'enseignement supérieur. Le Recteur de l'Uva en veut pour exemple, son institution qui «a pu former plus de 40 000 étudiants». Ce qui représente une alternative crédible face à l'incapacité des universités standard de prendre en charge tous ses prétendants, car faut-il le rappeler, l'UVA est considérée par ces concepteurs comme une alternative à la faillite du système universitaire partout en Afrique au sud du Sahara. Toutefois, précise-t-il, «il est nécessaire que les institutions d'enseignement supérieur soient dotées de moyens d'adopter efficacement les méthodes de formation innovantes utilisant les TIC». Toute chose qui reste «un défi important pour les pays africains» d'autant que «nos universités traditionnelles ne sont plus en mesure d'absorber tous les nouveaux bacheliers».

C'est là, d'ailleurs, que le PRECA (programme de renforcement des capacités), dont l'objectif est de «créer une masse critique de professionnels et une communauté de pratique sur Internet regroupant les 24 universités participantes», trouve toute sa pertinence.

L'UVA a constitué, au cours de ses 10 années d'existence, le plus large réseau de centres d'enseignement libre, à distance et électronique d'Afrique (ODEL). Son plus grand atout est sa capacité à travailler à travers les frontières, en Afrique anglophone, francophone et lusophone. Les cours dispensés en anglais et en français sont reçus par satellite et enregistrés sur cassettes. Une bibliothèque virtuelle est accessible aux étudiants. Les étudiants peuvent intervenir dans les enseignements en posant des questions. Ils peuvent aussi utiliser la messagerie électronique. Des espaces d'apprentissage sont ouverts dans les universités partenaires. En 2001, on estimait à 24 000 le nombre total des étudiants inscrits. Ces étudiants émanaient de 15 pays anglophones et 7 pays francophones.

Pendant la période allant de 2007 à 2011, l'UVA a identifié sept objectifs stratégiques à réaliser grâce à un ensemble de stratégies immédiates, à court, moyen et long terme : Accroître l'accès à des ressources d'enseignement libre, à distance et électronique (ODEL) de meilleure qualité qui sont appropriées en Afrique.

- Renforcer les capacités en ODeL des établissements d'enseignement supérieur africains.
- Renforcer et soutenir un réseau d'institutions partenaires utilisant l'ODEL.
- Etablir et maintenir des partenariats avec des établissements qui peuvent soutenir la mission de l'Université virtuelle africaine.
- Entreprendre des activités de recherche et d'évaluation sur l'ODEL sur le continent africain.
- Créer et maintenir une organisation de l'Université virtuelle africaine engagée et efficace.
- Les principaux secteurs d'intervention de l'UVA sont articulés au niveau des points suivants :

---

<sup>67</sup> Propos recueillis lors de l'ouverture de l'atelier tenu à Dakar les 7 ET 8 Novembre 2008.

- Le développement et la diffusion des contenus universitaires de l'enseignement libre, à distance et électronique sur le continent africain ;
- Le renforcement des capacités des établissements d'enseignement supérieur africains à travers la création de centres d'enseignement électronique ultramoderne et la formation du personnel à l'usage des méthodologies d'enseignement libre, à distance et électronique ;
- La gestion de programmes menant à des grades, diplômes et certificats d'enseignement libre, à distance et électronique en Afrique ;
- La création et la gestion de larges consortiums d'établissement d'enseignement africains travaillant sur des initiatives d'enseignement libre, à distance et électronique.
- L'exercice d'activités de recherche et d'évaluation sur l'enseignement libre, à distance et électronique sur le continent africain.

#### **9.1.2.1 Le programme PRECA de l'UVA**

Le Programme de Renforcement des capacités (PRECA) s'inscrit dans le cadre d'un projet multinational financé principalement par la Banque africaine de développement (Bad), avec l'appui du Bureau du Programme des Nations unies pour le développement de la Somalie. Ce projet comprend également un programme de formation des enseignants à distance, l'installation de Centre d'enseignement à Distance ainsi qu'un volet consacré à l'intégration de la problématique du genre dans les politiques et programmes éducatifs.

Le PRECA offre à la fois une formation de type universitaire et une expérience pratique de développement de programmes d'enseignement à distance. La particularité du programme en cours avec le réseau des universités francophones de l'Uva réside dans le fait qu'il faille réussir le pari du renforcement de l'intégration des Technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les programmes d'enseignement traditionnels.

C'est dans ce cadre que l'UVA a organisé un atelier de mise en œuvre d'un campus virtuel africain à l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) en réunissant à Dakar en Novembre 2008 des représentants de 11 universités de l'Afrique de l'Ouest<sup>68</sup>. Initié par l'Union africaine (UA), l'Union européenne (UE) et l'UNESCO, ce projet vise, à partir de l'UCAD, à créer un réseau d'enseignement à distance couvrant le Bénin, le Burkina Faso, le Cap-Vert, la Côte d'Ivoire, la Guinée, la Guinée-Bissau, la Mauritanie, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo. Ce campus virtuel africain, qui comportera une bibliothèque numérique, a notamment pour objectif la formation des enseignants du supérieur à l'utilisation des TIC et leur initiation à l'ingénierie pédagogique pour la production de cours en ligne. M. Diallo recteur de l'UVA souligne que «la particularité de ce programme en cours avec le réseau des universités francophones de l'Uva réside dans le fait qu'il faille réussir le pari du renforcement de l'intégration des TIC dans les programmes d'enseignement traditionnel».

---

<sup>68</sup> Cette rencontre a eu lieu les 7 et 8 Novembre 2008

### 9.1.3 Le programme de l'UVA en question

L'UVA a une certaine expérience d'usage des TIC dans les universités africaines. Mais au vu des moyens mis en œuvre et de son rendement réel ses premières expériences n'ont pas été jugées satisfaisantes par certains chercheurs. Ils se fondent sur une analyse critique du déroulement de ses programmes et vont montrer toutes les limites d'un tel système pour l'Afrique. La première critique c'est que ces programmes ne sont pas africains, les cours sont conçus ailleurs et transmis directement aux étudiants. C'est un programme qui n'aide en rien le développement de contenus africains. On note comme le souligne Loiret P-J. un certain « parasitisme académique » qui est la conséquence de la non implication des enseignants africains dans la conception des programmes. Présentée comme un produit nouveau dont l'efficacité réside dans sa rentabilité économique, l'UVA vient s'incruster dans des universités où l'on ne connaît pas la loi du marché et où le rôle de l'État reste prépondérant. Mieux les rapports aux partenaires existants se sont établis sur une base faite de déconsidération. Les enseignants des universités africaines deviendraient des « assistants » dont le rôle se limiterait à l'encadrement des étudiants. Mve-Ondo B. (2005) constatera tout simplement que la greffe n'a pas pris. Certains chercheurs soutiennent que la fonction de l'UVA est davantage politique qu'éducative : « En résumé, l'université virtuelle africaine n'est ni une «université», elle ne délivre aucun diplôme et n'est reconnue en tant que telle par aucun État ; elle n'est pas plus «virtuelle», les étudiants sont obligés d'aller vers elle, dans ses locaux. Elle est dédiée à l'Afrique, mais peut-on soutenir qu'elle soit «africaine» ? La structure de son financement, dépendant des grands organismes internationaux de coopération et la nature de ses programmes, en provenance du Nord exclusivement, rendent son appellation «Africaine» ambiguë. » (Loiret, 2005, p144).

Ces critiques ne sont pas absents aux raisons qui ont poussé les autorités de l'UVA à réorienter leurs philosophies de formation en ligne. En effet depuis 2003, elle cherche à développer la création de cursus africain en prenant en compte la nécessité d'aider les universités africaines à développer leurs propres contenus pédagogiques pour les formations en ligne. L'ouverture du centre Aled de Dakar est une parfaite illustration de ce changement de cap.

## 9.2 Le centre de calcul : un rôle spécifique

Le centre de calcul se voit de plus en plus impliqué dans la mise en place de l'EAD au niveau de l'UCAD. Il a vu ses objectifs initiaux modifiés en 2006 pour devenir un service de support pédagogique et de soutien à l'enseignement et à la recherche universitaires. En même temps, il est une académie de formation CISCO et une académie Microsoft. Il abrite aussi l'antenne UVA de l'UCAD. C'est certainement pour mettre fin à une désorganisation totale de l'EAD au niveau du campus que les autorités, à défaut d'avoir les moyens de mettre en place le centre de ressources pédagogiques, ont décidé de renforcer les équipements du CC et de lui accorder une place centrale dans le dispositif qui se met en place.

Les objectifs qui lui sont assignés en font certainement le futur centre de coordination de la formation à distance au niveau de l'université. Entre autres objectifs on peut retenir :

- Formation des étudiants de 2ème et 3ème cycles en TIC en collaboration avec la Direction de l'Enseignement et de la Réforme ;
- Formation des enseignants-chercheurs sur des modules concernant l'enseignement à distance et la mise en place de cours en ligne, en collaboration avec la Direction de l'Enseignement et de la Réforme ;
- Appui pédagogique aux formateurs en TIC des salles informatiques gérées par les amicales des étudiants en collaboration avec la Direction de l'Enseignement et de la Réforme ;
- Formation des PATS sur des modules d'informatique en collaboration avec la Direction des Ressources Humaines ;
- Formation des enseignants-chercheurs sur des logiciels destinés à la recherche pour les écoles doctorales en collaboration avec la Direction de la Recherche.

On constate que l'essentiel des missions de formation des différents acteurs de l'UCAD intéressés par l'EAD sont confiés au centre de calcul.

Si l'on sait que l'AUF offre l'essentiel de ses formations aux personnels de l'UCAD, le nouveau champ d'action du Centre de Calcul va recouper une des missions essentielles de l'AUF pour l'UCAD.

D'importants moyens informatiques ont été attribués au Centre de calcul, moyens qui devraient lui permettre de mieux remplir ses nouvelles missions. De nouveaux équipements ont été offerts par l'UVA dans le cadre du démarrage des activités du centre Aled

Le CC organise régulièrement des ateliers de formation e-learning avec la plateforme Moodle<sup>69</sup> pour permettre aux enseignants de mieux comprendre la conception et la mise en ligne de cours à distance, Ces ateliers visent avant tout à former des formateurs afin de créer une grande communauté de "moodlers" au sein de l'université. Il est prévu à court terme la mise en place d'infrastructures pouvant héberger les futures plate formes de FOAD des différentes Facultés de l'université.

### 9.2.1 Le centre Aled du Centre de Calcul

En juin 2010 un centre Aled fut inaugurée au centre de calcul Le centre ALeD (Apprentissage Libre et à Distance) est un centre d'excellence pour le e-learning qui offre une infrastructure de formation pour le personnel de l'UCAD en vue de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'élaboration, la livraison et la gestion des programmes d'ALeD.

C'est le résultat d'une collaboration de l'UCAD et l'UVA (L'Université Virtuelle Africaine). La Gouvernance du centre est assurée par le Centre de calcul de l'UCAD. L'Université virtuelle africaine (Uva) en partenariat avec la Banque africaine de développement (Bad) a

---

<sup>69</sup> Moodle est l'acronyme Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (e-learning en anglais) sous licence open source servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques.

mis en place des centres d'apprentissage en ligne et d'enseignement à distance (ALeD) dans 10 pays africains. C'est dans cette dynamique que l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar a inauguré son centre d'apprentissage. Le Centre ALeD de l'UCAD constitue le dispositif de base dans la stratégie institutionnelle d'intégration et de développement des Technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'enseignement à distance à l'université de Dakar. Il dispose d'un certain nombre d'infrastructures permettant d'accompagner les enseignants dans la scénarisation, le développement et le tutorat des cours en ligne. Le centre est composé d'une salle de livraison de cours avec ses 25 ordinateurs, d'une salle de développement et de conception pédagogique de cours en ligne, d'un laboratoire de production de cours multimédia et, d'un data center avec deux serveurs de e-Learning pour la livraison.

Le centre est une infrastructure de formation pour le personnel de l'UCAD en vue de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'élaboration, la livraison et la gestion des programmes. En particulier, le centre d'ALeD servira aux séances de formation en application du programme de renforcement des capacités de l'UVA. Il sera le lieu physique où les stagiaires suivront leur formation pour la partie en présentielle ainsi qu'un point d'accès au contenu de la partie virtuelle de leur formation.

L'expansion de ces structures d'enseignement à distance dans le continent africain se fixe pour objectif de permettre à beaucoup plus d'universités d'intégrer le e-learning dans leurs programmes existants et de créer une communauté de praticiens qui devrait donner l'opportunité de générer des solutions originales sur les méthodes d'apprentissage en ligne. Qui plus est, elle aidera aussi les universités à générer à long terme des revenus qui seront indispensables à leur viabilité financière. Pour autant, le Dr Bakary Diallo, Recteur de l'Université virtuelle africaine (Uva), a déclaré que « *cette initiative est motivée par le désir de voir l'Afrique se développer à un niveau où ses citoyens peuvent rivaliser et entrer en compétition avec n'importe qui dans le reste du monde* ». Et de faire remarquer que le rôle de l'Uva est d'assurer que les Africains aient accès à l'enseignement dont ils ont besoin pour progresser et faire progresser le continent ».

Il faudrait tout de même souligner simplement que ce genre de centre n'est pas une nouveauté dans les initiatives de l'UVA en faveur des universités africaines. Il en existe déjà dans plusieurs pays anglophones où ils jouent certes un rôle important, mais ne peuvent jouer en aucun cas le rôle d'une politique d'établissement. Si on le comprend comme un outil au sens pratique du terme pour assister les initiatives, il peut être utile ; autrement il règnerait un plus grand désordre dans la conduite du e-learning.

En fait le plus grand problème identifié aujourd'hui est le manque de coordination et de cohésion des différentes initiatives concernant l'enseignement à distance qui se fait au niveau de l'université. Personne ne semble avoir une vision claire de ce qui se fait.

A quoi sert-il de mobiliser beaucoup de moyens et d'efforts si en réalité on ne contrôle pas le produit de tous ces efforts et moyens ? Le recteur prend-t-il en considération l'obligation de résultats qui devraient découler des moyens mis à disposition aux équipes souvent autoproclamés sans expertises attestées dont les membres à quelques exceptions près n'ont qu'une vague connaissance de l'EAD.

En tout cas, si le dispositif fonctionne correctement, on pourrait espérer un grand bond de l'EAD à l'UCAD. Pour mieux réussir ce passage il serait bon de développer la culture du e-learning au niveau des différents acteurs.

### 9.3 Le NEPAD

En plus de l'AUF et de l'UVA qui ont une certaine tradition de coopération avec l'UCAD, il y'a le programme NEPAD mis en place par l'Union Africaine qui aussi s'intéresse de très près à l'introduction des TIC et de l'EAD dans les universités africaines.

La commission e-Afrique du NEPAD chargée de développer l'usage des TIC dans le cadre du projet continental NEPAD (Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique) a mis en œuvre un vaste programme d'actions dont l'objectif est d'outiller les établissements scolaires en compétences TIC permettant d'améliorer, d'enrichir et de faciliter les pratiques pédagogiques.

Avec l'aide de partenaires constitués en consortium, la première phase de ce projet a été réalisée avec l'équipement d'établissements en ordinateurs, tableaux blancs numériques, photocopieurs, etc. la mise en place de ces outils et leur intégration permettront une meilleure gestion du cadre de vie scolaire et de meilleures performances dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. Dès lors, il est devenu nécessaire de former les acteurs principaux à la compréhension et à l'intégration de ces nouveaux outils technologiques. C'est dans ce cadre que la commission e-Afrique du NEPAD, Microsoft, Cisco, AMD et le RESAFAD ont organisé souvent des ateliers de formation des enseignants des e-écoles NEPAD.

Ces actions du NEPAD ont été initiées à la suite d'un rapport du Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD) qui a révélé que le niveau d'expérience en TIC et leur aptitude à les utiliser est très faible en Afrique. Dans le premier rapport de suivi et d'évaluation basé sur les commentaires des écoles participantes, il a été révélé que plus de 55% des étudiants d'Afrique, y compris le Nigéria, l'Algérie, le Burkina Faso, Cameroun, République du Congo, Égypte, Gabon, Lesotho, Mali, Maurice, Mozambique, Rwanda, Sénégal, Afrique du Sud et l'Ouganda qui participent à la première phase, n'ont pas d'expérience du tout dans l'utilisation des ordinateurs. Le rapport a également mentionné que l'environnement scolaire typiquement africain ne fournit pas beaucoup d'opportunités pour les étudiants en matière d'accès aux ordinateurs et aux TIC et également ne leur offre pas une formation à l'utilisation des TIC.<sup>70</sup>

### 9.4 Développer la culture du e-learning

Il n'est pas évident de vouloir faire de l'EAD ex nihilo, il faut avant développer l'esprit d'initiative chez les différents acteurs. Et il faut ici comme le suggère Christian Ernst (Ernst, C., 2008) que les enseignants aient l'opportunité d'acquérir les bases d'une culture du e-learning dont le développement s'appuie sur leur responsabilité pédagogique.

Pour le recteur de l'UCAD, la résolution de la massification au niveau de certaines facultés passe par le blend-learning, une sorte de formation hybride permettant aux étudiants d'accéder à des ressources et à des cours en ligne :

*« L'ES a connu plus d'efficacités grâce aux TIC qui sont des outils extrêmement importants pour améliorer la qualité de l'information, changer les paradigmes entre*

<sup>70</sup> Source : [www.digitallearning.in](http://www.digitallearning.in)

*l'apprenant et l'enseignant. Donc, l'EAD trouve toute sa place dans le dispositif moderne de l'enseignement. Certains avaient pensé que l'EAD allait supplanter le présentiel, mais je crois que maintenant nous sommes tous d'accord pour le blended learning associant le présentiel, l'EAD et les centres de ressource. Plus d'innovation, plus de flexibilité... Il semble que tout cela soit dû à la volonté des universitaires de partager (mais la science a évolué par mutualisation successive) et aujourd'hui, l'environnement de travail qu'autorise les TIC améliore ce trafic entre les apprenants et les enseignants, entre les enseignants dans la communauté de la recherche mais aussi entre les apprenants entre eux qui peuvent partager de plus en plus de ressources. »<sup>71</sup>*

Pour le recteur, les équipements disponibles au niveau de l'UCAD permettent bien une bonne intégration de l'usage des TIC et progressivement de l'enseignement à distance :

*«... maintenant le problème de fond n'est pas les infrastructures, c'est qu'est-ce qu'on met à l'intérieur ? A-t-on des sites web ? Des centres de ressources ? Pour que les étudiants puissent prendre leur cours, au lieu d'être dans des amphithéâtres aux effectifs pléthoriques, sur le web. Pour que nos masters soient disponibles sur le web. Si, au niveau de l'EBAD, ils arrivent à vendre des enseignements, ce n'est pas encore ce qu'on souhaite au niveau de l'université. Nous voulons créer un centre de ressources technologiques et pédagogiques qui va adresser 3 questions. La pédagogie à l'université n'est pas responsable de la formation au niveau des doctorants. L'évaluation du système (il n'y avait pas de retour d'information sur ces questions). Ce centre devrait gérer la plate-forme d'EAD à l'université et qui créerait aussi des logiciels ciblés pour tous les enseignements et des didacticiels. »*

C'est dans cette dynamique qu'un CRTP avec un certain nombre de compétence est envisagé et selon le document sorti par le comité préparatoire présidé par le Directeur de l'Enseignement et de la Réforme, ce CRTP<sup>72</sup> a pour objectif :

Ce Centre doit être créé pour répondre aux besoins technologiques et pédagogiques des membres de la communauté universitaire. Il doit offrir un soutien au développement de l'excellence en enseignement. Pour ce faire, il a pour objectifs :

- de concevoir et organiser la formation initiale des doctorants et des assistants dans les spécialités prévues par leurs statuts ;
- d'assurer des actions de formation continue au profit des enseignants de l'UCAD ainsi qu'au profit de tous les professionnels ayant en charge des missions d'enseignement à l'UCAD;
- de faciliter et promouvoir l'utilisation par les enseignants et les doctorants des ressources documentaires, des matériels pédagogiques et des technologies de l'information et de la communication dans le cadre de leur processus de formation ;
- de contribuer au renforcement de la prise en compte de la pédagogie dans l'élaboration des formations dispensées par les écoles et facultés relevant de l'enseignement supérieur ;

<sup>71</sup> Entretien avec Nacouzan sall, voir le site <http://www.resatice.org/> consulté le 15 out 2010

<sup>72</sup> Programme De Construction D'un Centre De Ressources Technologiques Et Pédagogiques, Rectorat, 2006, 12 p.

- de réaliser tous travaux d'étude, d'expertise et de suivi s'inscrivant dans le cadre de son activité ou qui pourraient lui être confiés par le Recteur ;
- d'évaluer les techniques et les résultats des enseignements ;
- de rassembler et de diffuser la documentation nécessaire à la formation des doctorants, des vacataires et à l'information des enseignants déjà en poste ;
- de mener, au niveau sous-régional, des actions propres à concourir à l'efficacité des formations ou à promouvoir la collaboration avec des universités étrangères ;
- Le Centre de Ressources Technologiques et Pédagogiques prévu sera un immeuble de quatre étages comportant les structures suivantes :
  - une Plate forme d'enseignement à distance et des salles informatiques;
  - une structure de Pédagogie universitaire et évaluation des enseignements;
  - une structure de Production de didacticiels.

Mais depuis 2006 date de publication du document, aucun financement n'a été obtenu. Et le recteur récemment lors de l'inauguration du centre Aled du centre de calcul financé par l'UVA, a laissé entendre que le CRTP sera finalement rattaché à la FASTEF. Une fois de plus encore nous avons là toutes les limites de faire dépendre un projet stratégique interne à un financement extérieur. Mais depuis que l'EAD est introduit à l'UCAD, les autorités, recteurs doyens de facultés et directeurs d'écoles ne comptent que sur le financement extérieur pour développer leur projet. La preuve en est que tous les projets actuellement en cours ou passés, sont ou ont été en place grâce à la coopération internationale.

## **9.5 La réforme LMD, un impact sur l'EAD à l'université ?**

Si nous nous intéressons à cette réforme dans le cadre de cette recherche, c'est pour essayer de comprendre, comme le prétendent les autorités, en quoi elle peut participer à la mise en place d'une politique cohérente d'EAD à l'UCAD.

Les progrès accomplis par les pays européens à travers le processus de Bologne, ont été suivis avec beaucoup d'attention par la quasi-totalité des universités de la communauté internationale. Notamment dans les domaines tels que la réforme des structures d'apprentissage en trois cycles, des diplômes comparables et reconnus afin de favoriser la mobilité, un nouveau système de transfert et d'accumulation des crédits (ECTS), une coopération forte et durable dans le domaine de l'assurance qualité, ont séduit les universités africaines qui vont essayer de l'adapter dans un contexte qui leur est propre. Pour recadrer cette réforme, il convient de rappeler que le LMD repose d'abord sur une organisation en semestres, mais aussi et, c'est plus fondamental, la mise en place de crédits capitalisables. Il consiste en une transformation formelle de l'organisation des études en trois temps (licence, master et doctorat, ou LMD), à une structuration des cursus en semestres découpés en modules, et à une valorisation de ces derniers en une monnaie unique, les ECTS (European Credit Transfersystem).

En Afrique diverses conférences organisées, ou co-organisées par l'AUF, ont servi de cadre de réflexion sur l'appropriation par les universités africaines du système LMD en prenant



exemple sur le processus de Bologne<sup>73</sup> pour engager des réformes. Ainsi des conférences ont été organisées dans les capitales africaines autour de cette thématique : Dakar (décembre 2003, novembre-décembre 2005), Niamey (juillet 2005), Afrique du Sud (mai 2006), Ouagadougou (mai 2006) et Lubumbashi (juillet 2007).

Les enjeux de cette réforme sont d'une importance capitale pour l'institution avec les modalités d'uniformisation et de globalisation dans les pays du nord (voir processus de Bologne). Il s'agira donc, pour la communauté universitaire sénégalaise, de comprendre la nature de ces enjeux dont dépendent à présent la pertinence, la qualité et l'efficacité institutionnelles (voir résolutions de la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO, Paris, 1998).

Mais comment impulser cette dynamique d'appropriation et de partage d'une commune vision de la réforme ? Par quelles voies redimensionner les institutions massifiées telles que la Faculté des Lettres et les adapter ainsi aux normes et standards de l'enseignement et de la formation LMD ? Cette réforme va-t-elle impulser le développement de l'EAD ? Comment générer les moyens et les ressources nécessaires à l'université dans cette démarche de réforme qui est, ne l'oublions pas, assez coûteuse financièrement et exigeante en mobilisation de ressources humaines ?

Les facteurs limitants du projet de réforme en cours pourraient certainement résulter de l'absence de réponses à de telles questions qui sont au commencement d'une dynamique dont les bases sont certes jetées mais qui restera toujours incertain tant que les gros effectifs ne seront pas engagés dans la course.

### **9.5.1 Pourquoi la réforme LMD dans les universités africaines?**

L'enseignement supérieur de l'Afrique Francophone, qui jusque-là s'inspirait très étroitement du système français, se trouve ainsi obligé d'adopter ce schéma d'enseignement supérieur considéré, aujourd'hui, comme l'aspect pédagogique de la mondialisation, et déjà en vigueur dans les pays anglophones et lusophones, tout comme dans la plupart des pays émergents.

La réforme est au moins introduite pour deux raisons majeures :

La réforme des curricula des universités africaines qui insiste sur leur professionnalisation ce qui pense-t-on devrait adapter les formations offertes par les universités aux nouvelles réalités économiques de la mondialisation et favoriser ainsi l'insertion des jeunes diplômés.

Le changement de la manière d'enseigner (pour les enseignants) et de la manière d'apprendre pour les étudiants.

C'est à la suite de beaucoup de concertation avec les autorités administratives et académiques que le CAMES adopte une résolution en avril 2006, résolution qui va pousser les universités africaines à passer à la réforme LMD. La résolution indique clairement les raisons qui expliquent ou justifient la nécessité pour les universités africaines à adopter cette réforme, et en même temps, sollicite l'appui de partenaires externes pour accompagner ces universités

---

<sup>73</sup> Réunis à Bologne, en Italie, les Ministres de l'Education de 29 pays européens se sont entretenus avec les dirigeants d'université issus de toute l'Europe au sujet du futur développement de l'enseignement supérieur en Europe. La vision consistant à développer un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) d'ici à 2010 a été officiellement formulée lors de la déclaration qui fit suite au sommet – la Déclaration de Bologne. Ce processus de développement est connu sous le nom de Processus de Bologne.

dans cette réforme.<sup>74</sup> En réalité, le besoin et la volonté de réformer l'enseignement supérieur et universitaire en Afrique ont été toujours présents, mais le débat était de savoir la manière de s'y prendre dans un système universitaire qui s'universalise de plus en plus, et qui fait davantage appel à la mobilité internationale des étudiants, des chercheurs et des enseignants. Et c'est cette universalisation et cette mobilité qu'offre un système de crédits capitalisables dont les universités africaines ne pourront en tirer que des profits pense t- on, qui vont décider les autorités africaines.

Et comme le dit le recteur de l'UCAD le questionnement porte sur la manière. Toutes les universités africaines se sont rencontrées à Yaoundé (Cameroun) et la décision de son application a été prise. Tout récemment, lors d'un séminaire, l'une des « success stories » présentées, c'était la réforme LMD à l'UCAD. La réforme LMD n'est qu'un référentiel mondial d'organisation de l'Enseignement supérieur. Le référentiel est identique partout dans le monde. Il permet une meilleure visibilité des contenus, la mobilité (le référentiel étant identique). Mais la mobilité en elle-même n'est pas absolue. Depuis 2004, le texte juridique a été adopté par l'Assemblée de l'université et des maquettes ont déjà démarré. Pour un établissement comme l'Ecole des bibliothécaires et archivistes de Dakar (EBAD), non seulement la maquette est en œuvre, mais également l'EBAD vend des formations en ligne. Elle gagne autant le budget que lui alloue l'université par la formation continue. Avec le LMD, l'UCAD s'est mise dans le wagon mondial des universités. Nous nous réjouissons que beaucoup de nos étudiants puissent bouger facilement et nous recevons aussi beaucoup d'étudiants à cause de cela. Autant les experts de la Banque mondiale restent sur des agrégats macroéconomiques, autant il nous appartient de commanditer une étude au niveau du Centre de Recherche Economique Appliquée (CREA) sur l'impact de l'Enseignement supérieur dans le développement socioéconomique. (SAIL, 2004)

---

<sup>74</sup> Voir résolution n°4 sur le passage au LMD en date du 6 avril 2006 « Le Conseil des Ministres du CAMES, réuni en sa 23ème session ordinaire à Libreville du 03 au 07 avril 2006, Considérant, entre autres, les difficultés de tous genres auxquelles les universités africaines sont confrontées ; Considérant que les différentes réformes entreprises jusqu'ici n'ont pas donné les résultats escomptés en termes de pertinence sociale, d'impulsion de la recherche, de régionalisation, d'internationalisation et d'autonomie des universités;

Considérant les objectifs du système LMD et en particulier la promotion de la mobilité des enseignants et des étudiants, la promotion de la coopération interuniversitaire, l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables entre pays;

Considérant la nécessité d'insérer nos universités dans le système mondial de l'enseignement supérieur;

Considérant les efforts d'harmonisation initiés dans plusieurs sous régions de l'espace CAMES et en particulier à Madagascar et dans l'espace CEMAC ; »

Recommande la reconfiguration des programmes universitaires et l'organisation des universités et Ecoles de l'espace CAMES suivant le modèle LMD.

S'engage à tout mettre en œuvre pour aider les universités à mener à terme la réforme LMD.

Invite les instances académiques du CAMES à mettre en place sous l'égide du Secrétariat Général des mécanismes de supervision, de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre des réformes aux fins d'une meilleure coordination de notre passage au LMD.

Demande à l'AUF et aux pays et organismes partenaires d'organiser et de soutenir sous l'égide du CAMES et en partenariat avec la CRUFAOCI et le CCG les concertations nécessaires au niveau sous-régional et entre les différentes régions de l'Union Africaine en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre du système LMD à partir des expériences en cours et de mécanismes d'accréditation et d'assurance qualité. »

<http://www.cames.bf.refer.org/spip.php?article104>, consulté le 16 mai 2010

Cette déclaration, hormis la mobilité, le recteur fait référence à l'EBAD, qui selon lui, tire déjà des ressources non négligeables de l'EAD, et il fait un rapprochement entre ce que gagne l'EBAD à travers l'EAD et la réforme LMD. Or en réalité le programme de l'EBAD est antérieur au projet d'introduire la réforme du LMD à l'UCAD.

### **9.5.2 Le LMD, un moyen de généraliser l'EAD ?**

En Afrique noire francophone l'université de Dakar a pendant longtemps joui d'un prestige que les autres universités de la sous région n'ont pas eu. En effet Dakar fut un pôle d'excellence pendant la colonisation française et la première université qui formait l'essentiel des cadres africains fut naturellement construite au Sénégal qui était alors la capitale de l'AOF et à ce titre devait accueillir les différents cadres des autres pays. On comprendra dès lors que le Sénégal ait longtemps joué un rôle pionnier dans l'implantation de l'enseignement supérieur en Afrique francophone.

Et pour garder ce prestige surtout par la mobilité des étudiants il fallait que l'UCAD fût une des pionnières de cette réforme. Et, c'est dans cette double perspective de s'adapter à l'environnement international d'une part, et d'autre part, de la nécessité de garder son prestige en Afrique, que l'université de Dakar s'est lancée dans cette réforme. Réforme qui aussi de l'avis du directeur de la DER, va permettre à l'UCAD de profiter de cette introduction du LMD pour apporter une révolution en douce tant sur le plan administratif que pédagogique.

L'adaptation au nouveau modèle s'impose donc, et l'annonce du changement a suscité toutes les espérances. Ainsi, toujours selon le Directeur de la réforme universitaire c'est après un diagnostic fait par le Recteur de l'UCAD et son équipe que le système LMD a été lancé en 2003. Cette réforme permet de moderniser l'Université afin de la rendre plus compétitive. Le système LMD constitue une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur. Il a comme finalité de privilégier l'engagement des étudiants, de rénover les pratiques pédagogiques et d'adapter les pratiques d'apprentissage. C'est dans ce cadre que cette réforme introduit ou veut introduire l'enseignement à distance dans toutes les facultés et instituts de l'université.

Par son impact la réforme doit permettre à l'UCAD:

- D'adopter un modèle universel « licence, master, doctorat » ;
- D'accroître la mobilité de ses étudiants et de ses enseignants;
- De faciliter ses conventions de reconnaissances de diplômes;
- D'améliorer la qualité des contenus et des méthodes de son enseignement et de sa recherche ;
- de favoriser l'intégration des citoyens sénégalais sur le marché du travail

Par la nature même de la structuration de la formation qu'il prône, le LMD est favorable à l'introduction de l'EAD et le directeur de la réforme ne dit pas autre chose quand il déclare que « Ce système de crédits est donc tout à la fois capitalisable et transférable et en même temps, c'est la grande nouveauté, il est applicable à toutes sortes d'activités, à toutes sortes d'enseignements, qu'il s'agisse de projet personnel, de mémoire, de stage... et à toute forme d'enseignement. C'est dans ce cadre-là évidemment que la formation ouverte et à distance prend tout son sens. C'est cette pluralité des méthodes d'acquisition qui est aujourd'hui, l'un des enjeux de la réforme du LMD et l'un des moteurs de développement de l'EAD.

### 9.5.3 Le LMD et la modernisation de l'université

Pour le recteur qui dans sa Vision<sup>75</sup> de l'UCAD proposait pas mal de réforme, l'avènement du LMD va être une opportunité pour asseoir plus facilement une politique cohérente d'enseignement à distance. En fait sur le plan pédagogique surtout les autorités pensent en qu'en passant au système LMD, l'intégration de l'enseignement à distance dans le dispositif des offres de formations universitaires serait beaucoup plus facile, et même permettrait de résoudre une question lancinante que l'université cherche à résoudre depuis fort longtemps : c'est la question des droits d'inscription qui demeure encore relativement très bas et dont les autorités cherchent à augmenter substantiellement, en essayant de proposer des frais d'inscription pédagogiques qui se justifieraient par les investissements engendrés par l'EAD .

Il semble par ailleurs que cette réforme soit en train d'aboutir à mixer encore davantage les publics de la formation initiale et de la formation continue. Cela implique l'utilisation, là encore tendanciellement plus importante, de la formation à distance en formation continue qu'en formation initiale<sup>76</sup>.

Pour le Directeur des Enseignements et de la Réforme, l'AED est une exigence

*« du système LMD que nous voulons introduire dans le cadre de la réforme et de la modernisation de l'université. Il nous est apparu que la formation à distance pouvait être une réponse à certaines de nos contraintes. La première c'est que nous avons de plus en plus avec l'explosion du nombre de bacheliers qui est passé en moins de 5 ans à près de 10000 à 25 ou 26 000, nombre de bacheliers qui la plupart demande à être inscrit à l'UCAD, nous en prenons près de 92% par an. Il nous est apparu rapidement qu'avec la massification des premières années et deuxièmes années nous n'avons pas suffisamment de locaux au sens physique du terme pour assurer correctement certains enseignements en cours magistral, c'est par exemple le département d'anglais qui reçoit 3000 étudiants en première année. En faculté de droit nous avons 2800 étudiants en première année, c'est aussi le cas de la FASEG où on reçoit 2000 étudiants en première année avec des amphithéâtres dont les capacités en places physiques ne dépasse pas souvent 1000 places. Alors devant cette contrainte physique là il nous fallait imaginer un système qui nous permettait de ne plus avoir des étudiants en campus physique, c'est ainsi qu'on a commencé à partir de 2006/07 à réfléchir à la mise en place d'un EAD pour que certains étudiants ne soient plus obligés d'être présents dans les amphis . Alors on a mis en place un ensemble de projets et ça a débuté avec certaines facultés. »*

La prolifération des masters professionnels au sein de l'UCAD illustre bien cette tendance. En effet plusieurs masters dans presque toutes les facultés ont vu le jour depuis 2007

Cependant le déploiement de cette réforme tarde encore à se concrétiser au niveau de l'UCAD qui opère une transition progressive avec la création de nouveaux diplômes de Masters et la création d'Ecoles Doctorales. Mais, la refondation du premier cycle en Licence n'est pas

<sup>75</sup> voir la déclaration du recteur lors de sa prise de fonction [www.ucad.sn](http://www.ucad.sn), consulté le 25mai 2008.

<sup>76</sup> DER, A.K. Ndoeye, entretien réalisé le vendredi 30 avril 2010

encore effective. Actuellement l'université fonctionne sous deux rythmes, celui de l'ancien et du nouveau système.

Au niveau de la faculté des lettres et Sciences humaines le LM tarde à être démarré pour plusieurs raisons : selon le Doyen Saliou Ndiaye<sup>77</sup>,

*« ce sont les effets pervers de la massification au niveau de cette faculté qui retarde son démarrage. La Faculté a de gros effectifs au 1er cycle et une indigence extraordinaire en ressources humaines et matérielles. Dans ces conditions, elle ne pouvait pas basculer rapidement. Il fallait procéder à des réaménagements techniques, maîtriser plus ou moins les flux au premier cycle et laisser les départements se préparer. Il y'avait des départements très jeunes et dynamiques qui ont une meilleure capacité d'adaptation. Ils auraient pu eux basculer rapidement, je pense, par exemple, au département de Sociologie mais il fallait éviter une cassure de la Faculté entre les départements modernes et les départements archaïques. Nous avons décidé qu'on basculerait tous ensemble, par solidarité, comme dans le désert où, dans des conditions extrêmes, la caravane avance au rythme du plus faible ou du plus lent.<sup>78</sup> »*

Pour le DER, le LMD a commencé à l'EBAD où le développement de la formation à distance est lié à une expérience qui a débuté il y'a quelques années, puis, d'une certaine façon, a été accéléré par les exigences posées par la réforme, de cette nouvelle architecture des études fondée sur les trois grades que sont la licence, le master et le doctorat.

L'intention en soi est louable pour surmonter les contraintes identifiées, mais est ce que la mise en œuvre ne va pas poser problème comme souvent c'est le cas à chaque fois que de nouvelles manières de procéder sont introduites dans un système pour le réformer.

#### **9.5.4 Le LMD, une astuce pour relever les droits d'inscription ?**

S'il y'a un problème qui préoccupe les autorités de l'Université au plus haut point, c'est celui du montant des inscriptions jugés trop bas au niveau des universités sénégalaises. Le ministre de l'enseignement supérieur a officiellement annoncé la décision d'augmenter les droits d'inscription au niveau des universités du Sénégal et les autorités en charge de l'enseignement supérieur sont, selon lui, en train de travailler sur la question. Seulement le problème, c'est que les autorités n'osent pas appliquer cette mesure par peur de la réaction des étudiants.

Pour expliquer les raisons de cette augmentation le ministre dit que « les universités sont confrontées à des difficultés financières ». Quand bien même que les structures d'enseignement supérieur public disposent de la latitude de pratiquer la fonction de service - c'est-à-dire dérouler des cours payants au sein des établissements- mais, a-t-il regretté, ceux qui sont chargés de diriger ces enseignements « ne restituent pas ce qui devrait revenir aux universités ». Toutefois, il a rassuré les étudiants « nous allons augmenter les droits d'inscription mais pas au point d'en faire un barrage pour certains ». Pour le ministre, « ceux qui peuvent payer plus peuvent le faire alors que ceux qui ne le peuvent pas on va examiner leurs cas ». Le ministre de l'enseignement supérieur a même soutenu qu'il est possible que les recteurs leur dispensent ces droits. « Ils en ont bien le pouvoir ». Par ailleurs, le ministre a

<sup>77</sup> Le Professeur Saliou est devenu Recteur de l'UCAD depuis octobre 2010, il remplace le Professeur A.S.Sall

<sup>78</sup> Voir interview du doyen Saliou Ndiaye publié au journal le Soleil du 08/02/ 2010.

estimé que « si on paie 15000 f pour les frais d'inscription du secondaire, 7000 f pour le primaire, je ne vois pas pourquoi ceux de l'enseignement supérieur ne changeraient pas leurs tarifs ». Le Sénégal, a un des taux de frais d'inscription les plus faibles en Afrique de l'Ouest, soit juste un montant de 4800 francs Cfa, alors qu'en Guinée Bissau et en Gambie, deux pays voisins immédiats du Sénégal, ce montant s'élève respectivement entre 15000 francs Cfa et 35.000F, voire plus.

Selon, le directeur de la réforme, la qualité a un prix, il faut que les étudiants soient conscients qu'ils peuvent être les vecteurs d'une modernisation de leurs facultés et de l'offre de qualité'', En plus de l'inscription administrative auprès des services de la comptabilité d'une somme de 5000 francs dont 200 francs versés aux amicales des facultés, la DER suggère ainsi aux étudiants d'une inscription allant de 10 à 50 000 francs Cfa par an selon les facultés et les cycles de la licence au doctorat<sup>79</sup>. Toujours selon le Directeur de la réforme de l'UCAD, l'université a été financée à hauteur de 92% par l'État pour 20 milliards, durant l'année écoulée et seul 4% de cette somme est consacrée à la pédagogie.

Avec le LMD, les autorités voudraient proposer cette augmentation des inscriptions qui seraient appelées « inscriptions pédagogiques » qui seraient différentes de l'inscription pédagogique.

---

<sup>79</sup> Propos tenus le vendredi 9 octobre 2009 lors d'une rencontre avec la presse, voir [http://www.xamle.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=774&Itemid=37](http://www.xamle.net/index.php?option=com_content&task=view&id=774&Itemid=37), consulté le 13 octobre 2009.

## 9.6 Les programmes EAD des établissements de l'UCAD

Aujourd'hui, les principaux démembrements institutionnels de l'UCAD déclarent être porteurs de projets de formations en ligne.

Il existe ainsi de multiples intentions de projets déclarées par les différentes structures qui composent l'espace universitaire. Ces intentions sont très diversifiées aussi bien sur le plan des objectifs, du public cible, des ressources mises en œuvre, des stratégies de formation, des sources de financement que de la durée.

La plupart d'entre - elles sont des initiatives de responsables d'institutions ou d'équipes universitaires avec l'appui des partenaires au développement et n'entrent pas dans le cadre d'une politique globale, bien définie, de formation à distance.

Parmi ceux-ci l'EBAD fait office d'une réussite à part avec son projet FORCIIR.

### 9.6.1 EAD pour trouver des solutions à des contraintes

Au niveau de l'autorité centrale qu'est le rectorat à travers la DER, une tentative de mise sur pied d'une politique de l'EAD à L'UCAD pour résoudre un certain nombre de contraintes rencontrées est en cours depuis quelques années.

Pour son directeur, lorsque le nouveau recteur est arrivé on a voulu mettre en place la réforme LMD, or la réforme LMD a pour caractéristique d'être un système bimodale, c'est-à-dire que tous les enseignements qui se font en présentiel au niveau de la licence, des masters comme des doctorats sont en même temps des enseignements qui devraient être faits à distance. De ce point de vue la mise en place même de la réforme LMD

*« nous imposait de nous intéresser à l'EAD. Le recteur nous a chargés avec M. Lishou qui s'occupait de la PF de conduire la réflexion avec un comité de pilotage qui a été nommé pour essayer de voir quelle serait la conduite du projet. Nous avons fait des journées de réflexion et on a produit un plan stratégique d'implantation du e-learning<sup>80</sup> ».*

Cela veut dire qu'aujourd'hui, selon lui, on a pris conscience qu'il faut mener une politique, peut être pas centralisée, parce que l'université repose sur l'autonomie des structures de base assez bien décentralisée, mais coordonnée à partir de la DER et de la direction de la plateforme virtuelle pour amener les différents collègues à partir de différents établissements à introduire l'EAD. Pourquoi ?

D'abord c'est une exigence du système LMD que nous voulons introduire dans le cadre de la réforme et de la modernisation de l'université.

Deuxièmement il est apparu que la formation à distance pouvait être une réponse à certaines contraintes de l'université. La première de ces contraintes est liée à la forte demande d'accéder à l'université,

---

<sup>80</sup> Voir ce plan dans Interface publication de l'UCAD, mars 2010

*« avec l'explosion du nombre de bacheliers qui est passé, en moins de 5 ans, de près de 10000 à 25 ou 26 000, nombre de bacheliers qui la plupart demande à être inscrit à l'UCAD, nous en prenons près de 92% par an ».*

Il est apparu rapidement qu'avec la massification des premières années et deuxièmes années, l'université n'avait plus suffisamment de locaux au sens physique du terme, pour assurer correctement certains enseignements en cours magistral, c'est par exemple le département d'anglais qui reçoit 3000 étudiants en première année. En faculté de droit il y'a 2800 étudiants en première année, c'est aussi le cas de la FASEG où on reçoit 2000 étudiants en première année avec des amphithéâtres dont les capacités en places physiques ne dépassent pas souvent 1000 places.

*« Alors devant cette contrainte physique là il nous fallait imaginer un système qui nous permettait de ne plus avoir des étudiants en campus physique, c'est ainsi qu'on a commencé à partir de 2006/07 à réfléchir à la mise en place d'un EAD pour que certains étudiants ne soient plus obligés d'être présents dans les amphithéâtres . Alors on a mis en place un ensemble de projets et ça a débuté avec certaines facultés et 10 projets ont été retenus. » les filières concernées étaient les suivantes » :*

- Sociologie, Histoire, Anglais, Droit (Licence), DIT Electro Mécanique – ESP (Master1), EBAD (Licence).
- Formation pédagogique des vacataires - FASTEF (Licence), C.E.S FMPOS (Doctorat), Formation des vacataires de l'enseignement technique ENSETP (Master1), Informatique FST (Master1).

On est même en droit de se demander si on pourrait les appeler projets, pour la simple raison que très souvent, dans la majorité des cas, il ne s'agissait que de déclaration d'intention de projets sans études ficelées. Et on voit que les établissements qui avaient réellement des projets, sont ceux où on a effectivement démarré l'EAD. Il s'agit de la faculté de médecine, de l'EBAD, de la FASTEF. Pour les autres projets émanants d'établissements comme la faculté des lettres pour la sociologie, l'histoire et l'anglais, de la FSPJ (pour le droit), de l'ENSETP (Formation des vacataires de l'enseignement technique), de l'ESP (DIT Electro Mécanique), de la FST (Informatique), n'ont jamais dépassé le stade de projets, il n'y a eu aucune suite.

Nous avons choisi ici dans le cadre de cette recherche de ne parler que des programmes d'EAD actuellement en cours d'exécution au niveau de l'université. Il y'a eu plusieurs expériences aux fortunes très diverses pour plusieurs raisons. Cependant le cas de l'EBAD, ne serait ce que par sa durée et sa continuité constitue une réussite à part.



### 9.6.2 Le programme FORCIIR à l'EBAD :

L'Ecole de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes est une école supérieure en sciences de l'information documentaire à vocation régionale africaine. Depuis sa création en 1963, il a participé à la formation de tous les cadres africains des pays de l'Afrique francophone jusqu'aux Comores. Elle a eu à marquer l'histoire des premiers Etats africains dans les domaines de l'archivistique et de la documentation.

Depuis 1983, l'EBAD compte deux niveaux de formations d'une durée 2 ans chacun :

Un premier cycle, niveau BAC+ 2 ans, qui aboutit à un diplôme d'aptitude aux fonctions de bibliothécaires (DAFB) pour les bibliothécaires, un diplôme d'aptitude aux fonctions d'archivistes (DAFA ) pour les archivistes et un diplôme d'aptitude aux fonctions de documentalistes pour les documentalistes.

Un deuxième cycle, ouvert en 1983, de niveau BAC + 5 ans, conduisant au diplôme Supérieur en Sciences de l'information et de la Communication (DSSIC) comprenant 3 options : Archives, Bibliothèque et Documentation.

A partir de 2000, l'EBAD en partenariat avec le projet FORCIIR, a également ouvert un enseignement à distance qui sera sanctionné par un DSSIC.

L'arrivée du projet FORCIIR a coïncidé avec la baisse des étudiants issus des autres pays africains qui fréquentaient l'établissement. Cette baisse s'explique par les crises qu'ont eues à traverser les pays africains pendant toute la décennie des années 90. C'était le moment des plans d'ajustement structurel. Les étudiants étrangers n'arrivant à avoir des bourses pour venir étudier à Dakar, l'avènement de ce programme d'enseignement à distance apparaît comme une aubaine pour les ressortissants des pays étrangers qui pourraient ainsi suivre une formation à Dakar sans quitter leurs propres pays. Le coût de la formation à distance devenant nettement moins cher que de se déplacer pour passer deux années de formations au Sénégal.

Le projet FORCIIR (FORMations Continues en Informations Informatisées en Réseaux) est un sous-produit du PROCOOPTIC (PROgramme en COOPération pour le développement des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (PROCOOPTIC) du ministère français des Affaires Etrangères. Ce programme comporte 20 projets répartis dans ce qu'on appelle la zone de solidarité prioritaire définie par la Coopération française. Le financement du projet est assuré par le Fonds d'Aide à la Coopération (FAC) et s'effectue sous forme de subventions dont le montant s'élève à 3.02 M FF. Le projet comporte trois phases : « méthodes », « formations », ' productions » dont la durée prévisionnelle est liée à celle du programme PROCOOPTIC c'est-à-dire 3 ans, de 2000 à 2003. (Seck, M.L., 2004, p.85)

Ce projet initié par le Ministère français des Affaires Étrangères a pour objectif :

- la formation à distance de médiateurs de l'information utilisant les nouvelles technologies ;
- la modernisation des écoles africaines des sciences de l'information et de la documentation.<sup>81</sup>

<sup>81</sup> [http://www.ebad.UCAD.sn/sites\\_heberges/liens.htm](http://www.ebad.UCAD.sn/sites_heberges/liens.htm) consulté le 7 juin 2009.

C'est d'ailleurs à ce titre que le projet ne se limite pas uniquement à l'EBAD, au Sénégal, il touche aussi d'autres pays africains comme le Cameroun, le Maroc et Madagascar. Il vise à travers la coopération par les nouvelles technologies à moderniser les écoles et instituts africains spécialisés dans le domaine des sciences de l'information documentaire.

#### **9.6.2.1 Les formations proposées à travers FORCIIR**

L'EBAD, à travers le FORCIIR propose différentes formations diplômantes avec ou sans ses partenaires extérieures :

- Diplôme Supérieur des Sciences de l'information et de la Communication (DSSIC), niveau bac+4 ;
- Diplôme Universitaire en Sciences de l'Information Documentaire (DUSID), niveau bac+2 ;
- Master en Sciences de l'Information Documentaire, niveau bac+5 ;
- Certificat d'e-archiviste-documentaliste d'entreprise ;
- Certificat en Ingénierie Documentaire ;
- Certificat en Gestion des Archives ;
- Certificat en Technologies de l'Information ;
- Certificat en Management de l'Information ;
- Certificat de Management des Documents et de l'Information dans l'Entreprise ;
- Certificat de management de l'information ;
- La particularité de tous ces programmes, c'est qu'ils visent non pas le public des étudiants traditionnels des universités, mais un public en formation continu, capable de payer.

#### **9.6.2.2 Le FORCIIR, réussite d'une expérience ?**

Le cas du projet à distance de l'EBAD est souvent cité comme la réussite totale dans le domaine de l'innovation pédagogique dans une université du SUD. Ce point de vue qui semble faire l'unanimité, mérite une attention plus particulière.

Pourquoi considère t-on que ce programme est une réussite ?

Trois points essentiels pourraient être pris en considération pour comprendre cette réussite.

Premièrement, si on se situe dans le contexte de son avènement, c'est-à-dire un moment marqué par la diminution drastique des effectifs des étudiants étrangers, qui constituaient le plus grand nombre des étudiants qui fréquentaient cet établissement, le FORCIIR a effectivement participé à relever le défis du nombre d'étudiants qui a fortement augmenté.

Deuxièmement, le projet a permis à l'EBAD de se relancer. Ce souffle nouveau apporté par l'EAD va être déterminant dans l'innovation pédagogique.

Pour l'ancien directeur, l'avènement du dispositif EAD est inscrit dans une perspective de réforme :

*« lorsque j'ai pris l'EBAD en 96, l'école avait une trentaine d'années d'expériences et avait des acquis dans tous les domaines, elle avait marqué des grands atouts et avait commencé à s'essouffler parce qu'elle avait atteint l'âge de la maturité et c'est l'âge*

*où on a un bilan à consolider mais où on a aussi des déficits. Nous étions donc dans une perspective de réforme, et dans cette perspective (pédagogique, stratégique et mode d'action) marquée de surcroît par l'irruption de technologie de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation que s'est inséré ce que j'ai appelé la fortune de l'enseignement à distance à l'EBAD. Il faut ajouter qu'elle répondait à des problèmes recensés à l'EBAD et à une démarche initiée par la coopération française à l'époque dans le cadre de partenariat pour installer de manière durable les technologies de l'information et de la communication dans l'Université ».*

Il fallait donc donner grâce au projet un nouveau souffle à l'établissement en faisant des innovations majeures grâce aux TIC.

Troisièmement la motivation financière des enseignants : cet aspect financier de la question semble être une des clefs fondamentales qui expliquent le pourquoi de cette réussite. Toujours si l'on se situe dans le contexte de l'époque, où l'enseignant le plus gradé qui était en même temps directeur de cet institut gagnait environ 500 000 f cfa, les ressources supplémentaires apportées par le projet aux enseignants engagés dans le programme constituaient sans nul doute un facteur de motivation supplémentaire. P-J. Loiret annonce bien comment la motivation financière des enseignants é été déterminante :

*« chaque auteur de cours, contre la session des droits d'exploitation à l'Ecole, signe un contrat qui lui garantit un paiement de 400 000 CFA (610 euros), 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 payés pour leur participation aux comités de pilotage. » p. 368*

### **9.6.2.3 Bonne pratique à l'EBAD ?**

L'exemple de l'EBAD fut même considéré comme un cas de bonne pratique dans un système d'enseignement non encore normalisé et que l'essentiel des appréciations repose sur les expériences vécues ici et là. Cette bonne pratique ne semble pas prendre en compte les limites d'une plateforme maison, qui en réalité n'offre pas de réelles conditions d'interactivités. Or il est actuellement admis selon justement ces mêmes bonnes pratiques que faire de l'EAD sans interactivité ne signifie rien d'autre que faire de l'enseignement par correspondance en changeant de support de transmission des messages et contenus. L'enseignant et l'élève n'ont aucune possibilité de communication synchrone à travers la plateforme utilisée. Or communiquer directement à travers l'outil utilisé renforce mieux la capacité de l'enseignant à mieux s'assurer de la régularité de son apprenant.

C'est conscient des limites de cette plateforme maison que la direction de l'école cherche actuellement à migrer les contenus de FADIS vers une autre plateforme offrant des outils de travail collaboratif à distance beaucoup plus dynamiques

Figure 1 : La page d'accueil de FADIS

#### 9.6.4 L'EAD à la FASTEF

On pourrait dire qu'avec le CLAD la FASTEF est le pionnier de l'EAD au niveau de l'UCAD. Dès les années 1989-1990, l'Ecole normale supérieure de Dakar (ENS) essaie de développer de façon formelle la FAD en érigeant son service de cours par correspondance qui existait depuis 1984 en Unité de Formation à distance (UFAD). Selon une publication de l'UNESCO<sup>82</sup>, cette dernière est mise sur pied grâce à la formation d'enseignants de l'ENS offerte par la Télé-Université du Québec (Canada), formation sanctionnée par le diplôme FADIM (Formation à distance maintenant) délivré par la Télé-Université du Québec (Canada).

En 1991, l'UFAD conçoit et réalise deux projets de FAD (formation en cours d'emploi de 110 professeurs de collèges en deux phases ; formation de 90 professeurs du secondaire répartis sur 7 établissements dans quatre régions) sur financement CFIAD-ACCT.

En 1998, démarre, sous l'égide de l'Association Intergouvernementale Francophone (AIF), de l'AFIDES (Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissement Scolaires) et de l'ENS, un programme de formation diplômante de 118 chefs d'établissement sous l'égide de l'Association Intergouvernementale Francophone (AIF). Des pays tels que le Bénin, le Burkina Faso et Haïti reçoivent aussi l'appui de l'AFIDES.<sup>83</sup> (Unesco, 2004)

Pour la présente étude, nous nous intéressons simplement à la formation pédagogique diplômante des corps émergents en cours de formation. Et dans ce contexte, la raison fondamentale qui a poussé les autorités à lancer cette formation à la FASTEF est en rapport direct avec l'émergence des nouveaux corps d'enseignement que sont les volontaires de l'éducation et les vacataires. En effet le Sénégal a recruté massivement des personnels de l'éducation sans leur assurer une formation pédagogique complète. Et pour assurer la formation adéquate de ces nouveaux personnels, les TIC sont apparues comme des pièces maîtresses du dispositif de formation à mettre en place.

<sup>82</sup> Unesco, Enseignement à distance pour la formation des enseignants dans les pays francophones africains : Actes de l'atelier UNESCO-AUF, 14-16 septembre 2004

<sup>83</sup> Ndoye, A.K. dans interface N° 9, Février-mars 2010.

Depuis une dizaine d'années, le Gouvernement du Sénégal recrute chaque année environ mille cinq cents professeurs vacataires pour faire face au besoin croissant d'enseignants. Ces professeurs vacataires sont recrutés parmi les bacheliers et les étudiants titulaires de la licence ou de la maîtrise d'enseignement. Les candidats recrutés, pour la plupart, n'ont suivi aucune formation pédagogique.

Ces corps émergents sont formés à distance depuis 2001, grâce à l'expertise des départements de la FASTEF et du centre d'application d'étude et de ressources en apprentissage à distance. (CAERENAD). Cependant l'évolution des curricula, celle des méthodes d'enseignement apprentissage et surtout celle du public auquel nous devons nous adresser aujourd'hui, constituent autant de raisons pour rénover certaines méthodes de formation soutient, le coordonnateur.

La FASTEF gère plusieurs formations à distance concernant plusieurs catégories de publics.

- Il y'a le master en politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs, il est développé en partenariat avec le pôle d'analyse sectorielle en éducation. Cette formation vise la transmission de l'ensemble des approches et techniques relatives à l'analyse sectorielle, aux choix de politiques, au pilotage à la gestion et à l'évaluation des systèmes d'éducation.
- Avec l'UVA, il y'a aussi la formation à distance d'enseignants des disciplines scientifiques. La phase pilote va de 2008-2010. La formation de 60 enseignants a démarré en mars 2009. Cette formation à distance se fait en s'appuyant sur le dispositif installé au centre de calcul. Durant la formation les étudiants sont fortement accompagnés. L'enseignement se fait à travers une plateforme d'enseignement à distance, des tuteurs les prennent en charge, et ils ont à leur disposition des documents sur supports numériques et aussi des documents sur papier.
- Avec le ministère de l'éducation il y a son projet phare de formation des corps enseignants émergents qui son recrutés en nombre pour aller enseigner dans les lycées et collèges.

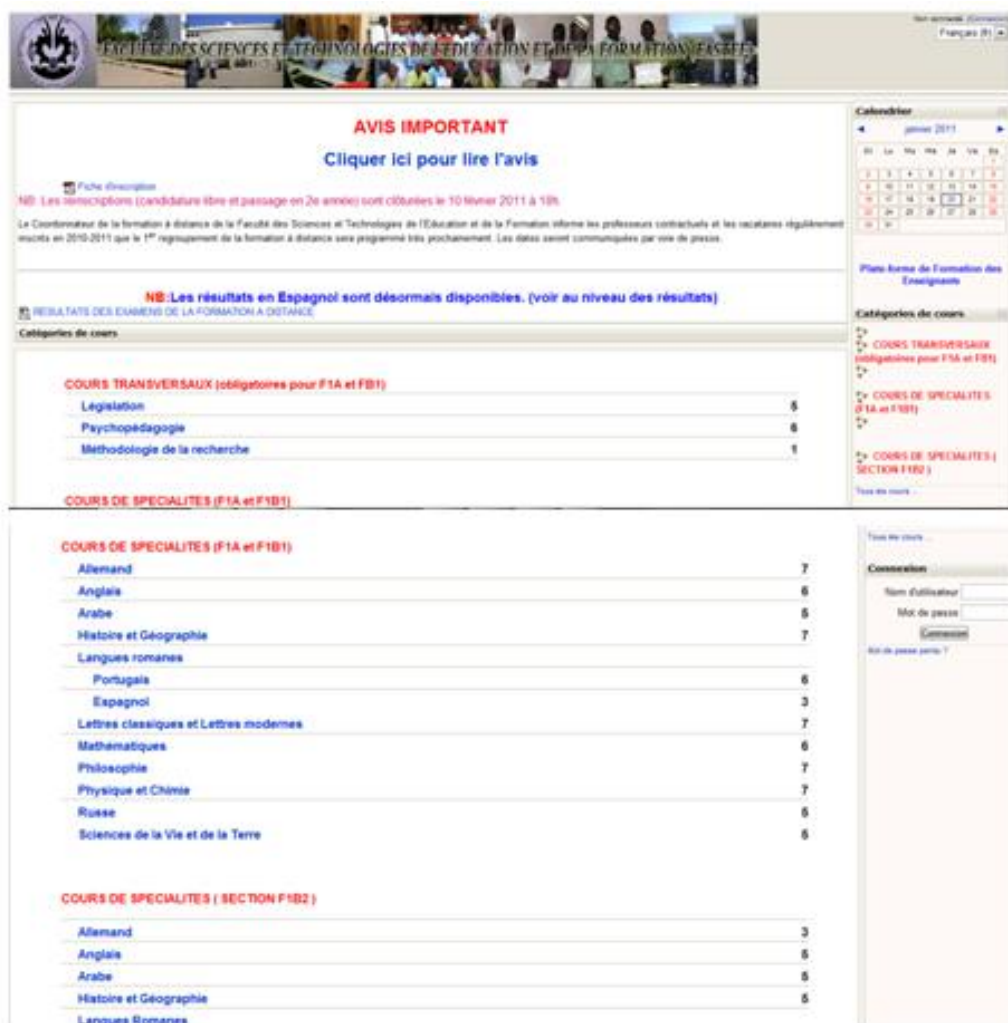


Figure 2 : Une vue de la page d'accueil de la plateforme de la fastef.

Figure 2 : Une vue de la page d'accueil de la plateforme de la fastef.

### 9.6.4.1 La formation pédagogique de tous les corps émergents

La Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) a entrepris de nouveau l'enseignement à distance pour combler le déficit en formation pédagogique des personnels enseignants. Elle compte former, grâce au e-Learning, à partir de cette rentrée 2009-2010, tous les professeurs contractuels titulaires d'une licence ou d'une maîtrise d'enseignement dans les disciplines de l'enseignement moyen secondaire général de la Faculté. Ils sont près de 1800 enseignants. La plateforme est déjà structurée. A côté de cette option de formation e-Learning, la FASTEF compte aussi prendre en charge la formation à distance (avec des tapuscrits) des enseignants titulaires du Baccalauréat ou du DUES ou du DUEL. Ils sont estimés à 7000 enseignants. Une première cohorte de 1300 candidats sera formée cette année. A ce jour, un premier regroupement à la FASTEF a été organisé les 21, 22, 23 et 24 décembre 2009. Tous les documents de cours ont été distribués.

## Public cible

Cette formation de la FASTEF a comme cible :

Premièrement tous les enseignants vacataires et professeurs contractuels titulaires :

- d'une licence d'enseignement dans les disciplines enseignées dans l'enseignement moyen pour la filière des Professeurs de l'Enseignement Moyen.
- d'une maîtrise d'enseignement maîtrise dans les disciplines enseignées dans l'enseignement secondaire.

Deuxièmement : tous les professeurs contractuels de la génération 2004 titulaires :

- Baccalauréat En 1<sup>e</sup> année : les candidats titulaires du Baccalauréat de l'enseignement secondaire ;
- DUES/DUEL En 2<sup>e</sup> année : les ex-étudiants de la faculté des sciences et techniques ou de la faculté des lettres et sciences humaines titulaires du DUEL ou du DUES et ayant une ancienneté de deux ans au moins dans l'enseignement.

Tous ces publics déjà en poste de travail dans les collèges d'enseignement moyens secondaires reçoivent un diplôme à la fin du cursus.

En conclusion nous disons que comme dans les autres structures de l'UCAD qui font de la formation à distance, le public visé ici est pour l'essentiel un public en activité professionnelle et dans ce cas précis, ce public composé d'enseignants en activité est employé par le ministère de l'éducation nationale.

### 9.6.5 Faculté de médecine, une révolution silencieuse.

En ce qui concerne l'intégration des TIC aux activités pédagogiques, la faculté de médecine est en nette avance par rapport aux autres facultés et instituts qui composent l'espace universitaire de Dakar. Son doyen est très conscient de l'apport que peuvent induire les TIC dans l'amélioration des conditions de travail pour tous les acteurs de la faculté.

Grâce à ces outils bien intégrés la FMPOS s'est adaptée à l'environnement mondial. Les TIC sont devenus des outils incontournables pour rapprocher la communauté universitaire sans que les gens ne soient dans un même environnement physique, dit le doyen. Nous avons rendu toutes nos salles intelligentes, l'enseignant et l'apprenant sont rapprochés, les chercheurs évoluant dans des espaces géographiques très éloignés se sont virtuellement rapprochés. Face à l'avancée très rapide des sciences, il devient impératif pour le doyen de rapprocher les chercheurs. C'est ainsi qu'au niveau des CHU des équipements de vidéoconférences sont disponibles, ces équipements permettent à la fois de faire des enseignements et des diagnostics à distance. Conscients que la révolution numérique va transformer les méthodes de travail, les autorités de cette faculté n'ont pas hésité à faire des investissements parfois très lourds, investissements qu'ils sont persuadés d'amortir très rapidement. Le doyen pense que peut-être on arrivera un jour à avoir des universités sans amphithéâtres avec une pédagogie plus rapprochée grâce à l'enseignement à distance. Etre chez soi et pouvoir recevoir l'information à temps réel parce que le message est délivré par une expertise. Et pour y arriver, *« c'est vrai qu'il faudrait sans cesse faire des efforts en matière d'infrastructure et nous le ferons »*

Un groupe de travail internet-pédagogie est créé. Son objectif est de permettre aux étudiants en thèse d'avoir le maximum d'échanges avec l'expertise extérieure et cela est possible grâce au e-learning affirme le doyen. On peut partager avec des enseignants à distance à partir des campus pédagogiques des hôpitaux de Fann et du Dantec. Les informations les plus récentes sont délivrées en français et en anglais par une expertise extérieure et nationale. Grâce aux TIC la diffusion de certaines informations permet aux étudiants de disposer des données les plus récentes. Des collaborations avec l'Inde, la France le Canada et la Suisse nous permettent aujourd'hui de pouvoir délivrer des messages et d'échanger sur des thématiques les plus diverses.

### 9.6. 5.1      **Changement des pratiques pédagogiques**

Face aux nouvelles méthodes de travail introduites par ces nouveaux outils que sont les TIC les manières d'enseigner vont changer radicalement dans cette faculté affirme le doyen.

La FMPOS compte utiliser et exploiter au maximum les possibilités actuellement disponibles à Dakar au niveau des outils de télécommunications. Sur le plan technologique Dakar offre beaucoup de possibilités qu'il suffit de bien s'organiser pour en tirer un bon profit. Avec les possibilités qu'offrent la qualité de connexion au niveau de Dakar, le doyen « *est convaincu qu'il est possible de travailler à distance de manière tout à fait adéquate.* » Ce qui à ses yeux demeure un obstacle pour que les enseignants s'engagent mieux dans le domaine du e-learning « *est relatif aux questions de propriété intellectuelle.* » Il est nécessaire à ses yeux d'avoir un cadre juridique adéquat capable de prendre en charge les questions de droit d'auteur dans ce domaine. C'est un bon moyen pour lui de révolutionner les pratiques pédagogiques.

*« En changeant d'approche de formation et d'enseignement, on est obligé de changer l'approche méthodologique et pédagogie. Et on va privilégier le coté enseignement à distance. Nous aurons ainsi besoin de plus en plus de centres de formation, de beaucoup de salles de travaux dirigés. Nous allons initier beaucoup d'ateliers et de séminaires sans oublier les méthodes d'évaluation qui changent. On ne va plus évaluer dans ce cadre les étudiants de la même manière sur le plan cognitif, cela va changer. »<sup>84</sup>*

Evidemment les étudiants aussi vont changer de comportement sur le plan de l'apprentissage.

*« Ils ne vont plus rester dans les couloirs à apprendre par cœur, ils vont chercher à maîtriser les concepts mais aussi avoir plus de performances pratiques. Le changement d'environnement et de comportement est un challenge qu'il faudrait relever. Il faut innover et accompagner ces innovations par une nouvelle pratique pédagogique. »*

La faculté de médecine est à l'avant-garde des changements de comportement pédagogique, aujourd'hui selon le propre mot du doyen elle a « *le campus le plus intelligent en termes d'audiovisuel pédagogique* ».

---

<sup>84</sup> Voir l'entretien du doyen Boye accordé Interface N°9, Février-mars 2010.



C'est donc de nouvelles perspectives de l'enseignement à distance qui se dégagent au sein de la faculté. Cette tendance se dessine sous de bonnes perspectives non pas seulement pour résoudre le problème du surnombre dont on ne peut pas dire que cette faculté soit confrontée, mais plutôt pour apporter et mettre en place de nouvelles manières d'enseigner.

*« En rendant nos espaces pédagogiques plus intelligents avec des équipements modernes tant au niveau de la faculté qu'au niveau des hôpitaux nous entrons de plein pied dans le e-learning. »*

L'objectif est de faire de telle sorte que les étudiants présents dans un hôpital puissent recevoir sans se déplacer, le message à partir de l'université. A côté de cela, la faculté cherche à développer ce qu'il appelle des « centres de ressources ». Le but de ces centres est de veiller à ce que les cours soient accessibles soit au niveau d'Internet, c'est à-dire à partir d'une plateforme d'EAD, soit sous forme de supports numériques comme les cd ou dvd. Faire du e-learning, selon le doyen c'est accompagner les étudiants et les chercheurs avec des supports pédagogiques et des centres de ressources performantes. *« A défaut de cet accompagnement, nous risquons d'avoir des résultats moins performants. »* Notre objectif est de rendre notre campus aussi intelligent que possible, de développer des centres de ressources.

### 9.6.5.2 Formation à distance et télémédecine

La faculté de médecine par le biais de la télémédecine fait figure de pionnière innovante dans le domaine du e-learning. C'est une faculté dont le doyen est très persuadé de l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'enseignement de la médecine.

Diverses expériences sont menées dont une formation en co-diplomation avec une université française qui a connu une parfaite réussite. C'est une des facultés les plus équipées de l'université et son doyen est très ouvert aux nouvelles technologies. Selon lui :

*« en médecine nous avons un volet télémédecine. Notre objectif est d'arriver à rendre intelligent notre pédagogie, c'est-à-dire de permettre aux différents acteurs d'avoir l'information où ils sont, de pouvoir recevoir l'enseignement à distance en n'étant pas au niveau de leur structure de formation, de pouvoir interpeller l'enseignant à distance. Ils reçoivent le maximum d'informations grâce à cet outil pédagogique qui a l'avantage d'être accessible partout. Cette faculté a mis beaucoup de moyens sur les nouvelles technologies pour améliorer les conditions d'études et d'enseignement<sup>85</sup>. »*

La faculté s'appuie sur le réseau en Afrique francophone pour la télémédecine pour rapprocher les instituts par le moyen du téléenseignement.

Au-delà de l'enseignement à distance proprement dit, toutes les salles de cours en médecine sont climatisées et équipées en vidéoprojecteurs pour améliorer en continu les conditions d'enseignement et d'étude. Pour le doyen, la meilleure méthode ce n'est pas de déplacer les enseignants.

*« Si on peut rester à Dakar et délivrer le savoir à Saint-Louis, on le fera. C'est un objectif que nous avons pour Thiès, Saint-Louis, Ziguinchor et Bambey. L'e\_larning nous permettra d'atteindre ces objectifs. Quand le réseau africain fonctionnera du point de vue supports techniques, nous ferons autant avec les autres dit le doyen. On »*

<sup>85</sup> Notre entretien avec le doyen Cheikh Saad Bouh Boye de la faculté de médecine a eu lieu le 30 juin 2010

*le fait déjà avec les partenaires du Nord. La Suisse nous accompagne dans le cadre du Réseau en Afrique francophone pour la télémédecine. La France à travers l'université Médicale Virtuelle Francophone et l'Université Numérique francophone des Sciences de la Santé et du Sport (UNF3S). Elle nous accompagne dans la mise en place de ce dispositif pour la mise en ligne des cours. Dans ce cadre, nous avons créé un diplôme Universitaire à l'échelle de la sous-région. » C'est le DIU d'échographie obstétrique à Dakar.*

### **9.6.5.3 L'exemple du DIU d'échographie obstétrique à Dakar**

Dans le cadre de la coopération avec la France, une expérience de formation médicale a eu lieu en collaboration avec l'université de Brest et de Grenoble. C'est le diplôme interuniversitaire d'échographie obstétricale à distance délivré par les universités de Brest, et de Dakar dont la remise de diplôme de la première promotion a eu lieu en octobre 2009.

Le projet vise la formation en ligne de gynécologues sénégalais. Les cours ont été suivis par les étudiants par internet ou sur DVD, et ont effectué leurs stages pratiques sur place au Sénégal au titre de l'UMVF<sup>86</sup>, l'université médicale virtuelle francophone, qui s'est engagée dans la mise en place d'une formation Nord-Sud en e-learning.

Le DIU d'échographie compte une soixantaine d'heures de cours théoriques accessibles aux enseignants et aux étudiants inscrits via un login et un mot de passe. Pour pallier aux éventuels problèmes de connexion à internet, à Dakar, un DVD des cours a également été produit. Outre ces cours théoriques, des séances pratiques regroupant les étudiants se sont déroulées sur trois sites à Dakar.

### **9.6.5.4 Le e-learning pour maintenir les médecins sur place**

Cette formation à distance a constitué un énorme gain de temps et d'argent considérable pour les étudiants qui ne sont pas obligés de quitter leur travail et leur famille pour aller se former à l'extérieur. Les responsables ont démontré que ce DIU fonctionnait pour former des gens qui resteront sur place et que le système peut être pérennisé. Ils préconisent l'élargissement maintenant aux sages-femmes et aux généralistes.

La préparation d'un diplôme interuniversitaire d'échographie obstétricale à distance à l'UCAD, dans les conditions d'études favorables et incitatives parce que permettant simultanément les activités professionnelles et universitaires, doit bientôt déboucher sur un vaste programme

---

<sup>86</sup> La « Fédération Inter-Universitaire pour l'Université Médicale Virtuelle Francophone » (FIU-UMVF) est un groupement d'intérêt public national (GIP) créé sur décisions conjointes du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie, publiées au Journal Officiel du 13 août 2003. Elle est soumise au contrôle a priori d'un Contrôleur d'Etat et au contrôle du Commissaire du gouvernement en la personne du Recteur de l'Académie de Lille. Elle est née d'un consortium de 8 universités et à l'initiative principale de la spécialité médicale « informatique médicale », qui a démarré en 1999 dans le cadre des appels à projets lancés par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche au sein du Réseau National Technologies pour la Santé (RNTS).

international de formation à distance. Plusieurs universités francophones sont sélectionnées, dont l'Université du Gabon, du Vietnam et du Maroc. On peut lire sur le site d'Educpros, que le DIU chirurgie gynécologique devrait débuter en décembre au Sénégal, au Niger et au Mali.<sup>87</sup>

La réussite de cette formation donne de nouvelles idées au doyen de la faculté de médecine qui se déclare être partisan du numérique :

*« Le e-learning est un des outils pour le nouveau leadership des universités. Mon objectif est d'exploiter les TICE [technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement] au maximum pour permettre aux enseignants et aux étudiants d'accéder aux meilleures sources d'enseignement. Il faut aller vers des facultés sans amphithéâtres, mais avec plus de compétences. Les professeurs se concentreront sur des enseignements de proximité, avec des petits groupes pour délivrer une formation axée sur les compétences. Cela réduirait les amphithéâtres surchargés et on ferait plus de stages pratiques à l'hôpital. À partir du deuxième cycle, les étudiants ont besoin davantage de pratiques, donc il faut faire de la pédagogie par projet ou par compétence. Nous sommes assez outillés au niveau du réseau. Ce qui peut freiner, c'est qu'il faut changer les habitudes pédagogiques des enseignants : évaluer autrement, enseigner autrement<sup>88</sup>. »*



Figure 3 : Un aperçu de la plateforme d'enseignement à distance de l'UMVF sur laquelle s'est déroulée la formation di DUI d'obstétrique

### 9.6.6 Le Master GAESER de la FASEG

Selon son fondateur, en lançant ce master, la question qui s'est posé c'est le diagnostic de la situation de nos universités. Les universités africaines de manière générale rencontrent beaucoup de difficultés de gestion et d'administration. Les dirigeants des universités

<sup>87</sup> Cette vaste entreprise de e-learning concernera à terme 17 pays d'Afrique (Algérie, Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo Brazzaville, Côte d'Ivoire, Gabon, Madagascar, Mali, Maroc, Niger, Sénégal, Tchad, Tunisie) et d'Asie du Sud Est (Cambodge, Laos, Vietnam). Le diplôme interuniversitaire d'échographie obstétricale à ouvrir le bal au Sénégal, Gabon, Maroc, Vietnam. Voir le site :

<http://www.educpros.fr/dossiers/e-learning-les-bonnes-pratiques-de-luniversite-medicale-virtuelle-francophone/h/4b58420b19/d/999/a/du-e-learning-a-grande-echelle-les-enjeux-financiers-et-politiques-de-l-umvf.html>

<sup>88</sup> Propos tenus sur le site, <http://www.educpros.fr/dossiers/e-learning-les-bonnes-pratiques-de-luniversite-medicale-virtuelle-francophone/h/2153fb17a9/d/999/a/cheick-saad-bouh-boye-doyen-de-la-fac-de-medecine-de-dakar-le-e-learning-est-l-un-des-outils-po.html>

africaines n'ont pas souvent une bonne confiance de leurs responsabilités par rapport à la gestion de l'université africaine de demain. Notre objectif c'est de participer à la formation de ceux qui doivent diriger les universités, parce que malheureusement ceux qui arrivent aux responsabilités dans ces universités ont des compétences techniques au niveau de leur discipline mais n'ont pas été formé au management des universités or depuis de longues années il s'est constitué un corpus théorique et pratique en management des universités qui devraient être partagé par tous pour que le développement des universités africaines se fassent dans les meilleures conditions dans un contexte de mondialisation mais également dans un contexte d'économies du savoir où les universités africaines doivent jouer un rôle capital,

*« encore faudrait-il que ces universités en aient conscience et dispose du capital organisationnel permettant d'assumer cette responsabilité. Nous voulons modestement apporter notre contribution mais également faire la démonstration qu'il est possible de faire quelque chose, ne pas attendre mais commencer<sup>89</sup> ».*

Le Master à distance intitulé « Gouvernance et Administration des Établissements Supérieurs et de Recherche » (GAESER) a démarré officiellement début novembre 2008 par une cérémonie de lancement au Campus numérique francophone de Dakar (Sénégal).

Ce Master 2 s'adresse :

- Au titre de la formation diplômante, aux :
  - Cadres ou (futurs cadres) des établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche ;
  - Cadres ou (futurs cadres) des établissements privés d'enseignement supérieur et de recherche.
- Au titre de la formation à la carte, à :
  - Tout responsable en poste souhaitant une mise à niveau sur les dimensions juridiques et administratives de sa fonction ;
  - Toute personne quelque soit sa formation d'origine, titulaire d'une maîtrise ou d'un titre jugé équivalent désirant une formation solide en gouvernance et gestion d'établissement d'enseignement supérieur.

#### **9.6.6.1 Objectifs de la formation**

Le programme de formation à la gouvernance et au management des établissements d'enseignement supérieur et de recherche a pour but de contribuer au développement des universités africaines à travers le renforcement des capacités des ressources humaines qui l'animent.

L'objectif est de mettre sur pied et de pérenniser une offre de formation pertinente destinée aux administratifs des établissements d'enseignement et de recherche qui s'adapte sans cesse aux besoins ressentis sur le terrain. Notamment :

---

<sup>89</sup> L'entretien avec le professeur Bachir Wade de la FASEG a eu lieu le 4 août 2010

- Avoir une bonne connaissance de l'environnement juridique et administratif permettant :
  - une bonne gouvernance universitaire ;
  - la maîtrise des systèmes de gestion financière, administrative et juridique ;
  - la mise en œuvre de plans de développement ;
  - Une formation au leadership.

Ce master fortement appuyé par l'AUF en est à sa deuxième promotion.

Université Cheikh Anta Diop de Dakar  
Faculté des Sciences Economiques et de Gestion  
**Master GAESER**  
Gouvernance et Management des Etablissements d'Enseignement Supérieur et de Recherche

Non connecté. (Connexion)  
Français (fr)

**Menu principal**  
Ressources  
Brèves  
Cours

**Catégories de cours**

**SEMESTRE 1**  
Organisation et modes de gestion UE1 (Connaissance du système éducatif)  
COMPTABILITE GENERALE UE2 (Principes Fondamentaux de Gestion)  
Mercatique UE2 (Principes Fondamentaux de Gestion)  
Histoire des institutions éducatives  
Gestion des Ressources Humaines UE2 (Principes Fondamentaux de Gestion)  
Gestion Financière UE2 (Principes Fondamentaux de Gestion)  
Gouvernance et management stratégique des organisations publiques (UE 2 : Principes fondamentaux de gestion)  
**SEMESTRE 2**  
Économie Générale des Systèmes Éducatifs africains UE1 (Connaissance du système éducatif)  
Etudes de Projets en Milieu Éducatif UE4 ( Méthodologie de la Recherche, Séminaires, Travaux Personnels )  
Méthodologie de Recherche UE4( Méthodologie de la Recherche Séminaires, Travaux personnels)

**FOAD MASTER GAESER**

**Calendrier**  
janvier 2011  
Lu Ma Me Je Ve Sa Di  
3 4 5 6 7 8 9  
10 11 12 13 14 15 16  
17 18 19 20 21 22 23  
24 25 26 27 28 29 30  
31

**Utilisateurs en ligne**  
(5 dernières minutes)  
Aucun

**Activité récente**  
Activités observées  
Rapport complet des activités récentes...  
Rien de nouveau depuis votre dernière visite

Figure 4 : Aperçu de la plateforme sur laquelle se déroule le master GAESER à distance

## **Conclusion partielle**

Les programmes actuels d'EAD à l'UCAD ont été mis en place sous l'impulsion d'organismes de coopération internationale comme l'AUF et l'UVA qui interviennent avec des philosophies et des approches différentes qui ne recoupent pas nécessairement les difficultés rencontrées par l'université. L'introduction annoncée du système LMD, sur lequel mise les autorités universitaires pour impulser l'EAD ne rencontre pas pour le moment l'adhésion de toutes les structures de l'université. Les quelques offres de formation à distance de certains établissements, hormis la faculté de médecine ne semblent pas s'insérer dans une perspective dynamique de prise en charge des questions de massification des effectifs d'étudiants et de réforme pédagogique en profondeur. Ces offres sont plutôt tournées vers un public composé essentiellement de professionnels. C'est donc à un véritable problème de recadrage des politiques menés dans ce domaine qui se posent. Pourquoi fait-on de l'EAD ?

## **Chapitre 10 L'environnement pédagogique et la pratique du tutorat à l'UCAD.**

### **10.1 L'environnement pédagogique au Sénégal**

Le Sénégal a depuis le début des indépendances misé sur la formation pédagogique de ses enseignants. Ce système de formation a connu une évolution importante depuis l'époque des ENR jusqu'à la formation en ligne actuelle des volontaires et autres vacataires de l'éducation.

#### **10.1.1 Les premières structures de formation pédagogiques**

C'est ainsi que diverses structures ont eu à voir le jour pour s'occuper de la formation pédagogique. Le plus célèbre de ces structures est sans doute l'école normale William Ponty (et l'E.N des Jeunes Filles). Il y'a eu ensuite le Cours normal, puis les Ecoles normales régionales et les EFI, sans parler des divers types de Centres de Formation Pédagogique.

C'est dans cette mythique école, située d'abord à Sébikotane, au Sénégal, que fut assurée la formation de la plupart des cadres africains parmi lesquels, les premiers sélectionnés devenaient enseignants. Bon nombre de ces cadres ont eu le privilège de diriger leurs pays. Jusqu'à la période des Indépendances, la formation des maîtres était assurée pendant une année appelée "Année de Formation Pédagogique". Celle-ci était précédée d'un cycle de formation générale au Cours Normal (de la 6ème à la 3ème) pour être Instituteur Adjoint ou à l'Ecole Normale (Seconde à Terminale) pour devenir Instituteurs. La création de l'Ecole Normale Supérieure, peu après l'Indépendance devait, offrir aux bacheliers de l'Ecole Normale William PONTY la possibilité de devenir des professeurs de Collège d'Enseignement Général.

Le cours Normal de Sébikotane fut transféré à Mbour où les élèves préparaient désormais le Brevet et le concours d'entrée à l'Ecole Normale.

Parallèlement, les Centres Régionaux de Formation Pédagogique (CRFP) furent créés pour accueillir et former en un an des titulaires du BEPC issus des collèges d'enseignement général ou des lycées. Les CRFP des instituteurs adjoints (niveau BEPC) dans cinq Centres de Formation Pédagogique et de perfectionnement (CFPP) pour une durée d'un an. Une forme de formation alternée introduite, permettait aux stagiaires de recevoir des cours théoriques de pédagogie pendant une période d'un ou de deux mois puis de séjourner pendant deux à trois semaines dans les classes des écoles d'application pour subir un stage pratique. La première réforme de l'Education, intervenue en 1972, a vu la création de quatre Ecoles normales régionales (ENR) qui recrutaient à l'issue du Brevet. Le nouveau schéma de formation avait deux particularités :

Le niveau requis dans le ENR était le Brevet ; un relèvement du niveau académique de l'élève maître pour que le profil de sortie soit le niveau bac ainsi les élèves-maîtres sortaient avec le titre d'Instituteurs stagiaires ;

Parallèlement aux contenus académiques qui étaient dominants, des aspects professionnels (pédagogie, psychologie, législation...) étaient progressivement introduits de la 1ère à la 3ème année, la 4ème année étant essentiellement consacrée aux activités pratiques.

Ce schéma de formation connut des changements au cours des années qui suivirent. Ceux-ci concernaient les programmes (dont les contenus ont été allégés et harmonisés), les méthodes et le mode de recrutement. Toutefois, le système de formation restait toujours teinté d'académisme. Le principal reproche fait aux ENR était donc de ne pas mettre assez l'accent sur la pratique du métier d'instituteur. L'examen de sortie évaluait le niveau académique, la connaissance du milieu (soutenance du dossier d'étude du milieu) et le niveau de compétence de pratique de classe (prise en charge des notes de stages pratiques). La réussite à cette évaluation donnait droit au Brevet Supérieur d'Etudes Normales (BSEN) et dispensait au lauréat les épreuves écrites et orales du Certificat D'aptitude Pédagogique (CAP).

Concomitamment, le Centre de Formation Spéciale de Thiés (CFPS) préparait en un an des titulaires du bac au métier d'enseignants selon le même mode de formation et d'évaluation certificative qu'au CFPP.

En 1981, à l'occasion des Etats Généraux de l'Education et de la Formation il fut demandé que la formation des enseignants "procède d'une politique cohérente et planifiée" et que le perfectionnement soit rendu obligatoire pour garantir la mise à jour de la formation initiale. Enfin, depuis 1993, une réforme de la formation initiale a regroupé toutes ces structures précédentes en une seule : les quatre Ecoles de Formation d'Instituteurs (EFI).

### **10.1.2 La FASTEF, un outil pédagogique de formation continue**

Au niveau du supérieur, ce qui est devenu aujourd'hui la FASTEF a vu le jour au seuil des années 1960. En effet au moment des indépendances l'essentiel des pays africains étaient confrontés à un problème réel de cadres pour gérer les jeunes nations qui viennent d'accéder à la souveraineté internationale. Ces pays se trouvent aussitôt confrontés avec des difficultés énormes pour l'édification des structures étatiques par suite d'une pénurie en cadres moyens et supérieurs. C'est dans ce contexte que les nouveaux dirigeants africains se sont-ils attelés à la mise en place d'institutions de formation capables de juguler rapidement ce déficit. C'est dans le cadre de cette impérieuse nécessité qu'a vu le jour l'établissement qui, de mutation en mutation, deviendra l'École Normale supérieure de Dakar. Cette dernière sera transformée dans le courant des années 2000 faculté rattachée à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar<sup>90</sup>. En effet la nouvelle politique éducative au Sénégal repose sur les principes suivants :

- Accroître l'offre en éducation
- Refondre la carte universitaire
- Prendre en charge dans cette politique trois aspects : la qualité, l'équité et l'efficacité.

C'est ainsi que le gouvernement de la République du Sénégal a décidé de créer la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) en lieu et place de l'Ecole Normale Supérieure (ENS). Cette décision est motivée par les raisons ci-dessous signalées.

1°)- Ouvrir l'accès de la formation pédagogique au plus grand nombre :

- d'étudiants pour former les professeurs et les inspecteurs de l'éducation dont a besoin le système éducatif sénégalais pour atteindre ses objectifs.
- de personnels assurant des missions de formation et/ou d'encadrement dans leur secteur d'activité.

<sup>90</sup> <http://fastef.ucad.sn/historique.htm>, consulté le 07/06/2009 <http://fastef.UCAD.sn/>



2°)- Intégrer dans les missions de la nouvelle faculté, l'enseignement et la recherche dans les disciplines fondamentales des sciences et technologies de l'éducation.

## 10.2 L'enjeu de l'accompagnement des étudiants

Les questions pédagogiques ont toujours été au cœur du dispositif du système éducatif sénégalais. Cette formation pédagogique a évolué en fonction des réformes introduites dans le système éducatif, mais elle y'a toujours occupé une place de première importance. Avec l'introduction de nouveaux comme les TIC dans le monde de l'éducation, la formation pédagogique des acteurs à ces nouveaux instruments demeurent une préoccupation majeure pour ce nouveau dispositif. C'est dans ce cadre que la FASTEF dans ces premiers dispositifs d'EAD, a accordé une place centrale à la formation des tuteurs. Si dans le domaine de l'enseignement à distance, le tutorat demeure une question centrale, dans l'histoire de l'éducation, il a toujours été au centre de préoccupation dans sa place pour le succès ou l'échec des apprenants. Dans le contexte de réforme du système d'enseignement avec la promotion à grande échelle

Tous les spécialistes s'accordent sur l'importance de la place du tuteur dans un dispositif d'EAD. Et si réellement Dakar voudrait généraliser l'enseignement à distance dans toute l'université, il devrait prendre en considération dès le début la question du tutorat.

*« Ce que nous retenons, c'est que le tutorat est une activité d'encadrement fondée sur un suivi des apprenants par un tuteur humain au cours d'une activité d'apprentissage et qui a pour fonction de les guider. Un des objectifs du tutorat est de maintenir la motivation de l'apprenant ainsi que de permettre l'acquisition d'une méthode de travail. Les activités d'encadrement assurent un support sur le plan cognitif, surtout dans sa dimension méthodologique. Sur le plan cognitif, le tuteur doit repérer la manière dont l'apprenant organise, présente et structure ses connaissances afin de pouvoir intervenir de manière proactive ou réactive auprès d'un apprenant » (Gounon, P., Leroux, Dubourg, P.. ; 2004. p. 370.)*

Comme conseillers et guides, le tuteur devient central pour l'accompagnement des étudiants surtout pour les premiers cycles. C'est une question essentielle pour un de nos interlocuteurs enseignant :

*« le tutorat c'est essentiel dans l'EAD. Ces étudiants du premier cycle à qui on n'a pas habitué à l'autonomie, à l'indépendance à faire eux-mêmes des recherches, ne peuvent pas être, face à une plateforme d'EAD, laissé à eux même. Donc il y'a un tutorat, un encadrement qui doivent être extrêmement importante. Il y'a toute la gestion administrative qu'on oublie souvent, les tuteurs à distance, il faut qu'il y'ait derrière un dispositif pour gérer des problèmes et donner des réponses: je n'ai pas les droits d'accès, problèmes pour accéder à la PF, problèmes d'évaluation, coupure d'électricité, etc. ». ((Extrait de l'entretien 8)*

Fondamentalement, ce que les TICE remettent en cause, c'est le statut et les fonctions de chacun, l'enseignant étant appelé à jouer un rôle de tuteur, d'accompagnateur, les apprenants à prendre une part de responsabilité accrue dans leur apprentissage.

Un de nos interlocuteurs, enseignant à la faculté des sciences, souligne à propos de cette politique de tutorat, que ce qui importe, c'est la notion de travail d'équipe et le besoin de

collaborer avec d'autres collègues, c'est un travail d'équipe. Pour lui c'est à l'intérieur des équipes pédagogiques que la politique de tutorat devra être définie.

*« C'est vrai mais c'est toute une autre étape. Dans mon expérience je préfère le terme d'enseignant-tuteur, j'étais enseignant et tuteur et j'ai consacré énormément de temps dans cette affaire. Cela m'a permis de toucher du doigt l'ensemble de la problématique ; il est certain que vous pouvez impliquer les enseignants qui interviennent dans les salles de Travaux dirigés (TD) par exemple, mais cela aussi, c'est la même problématique, est ce qu'ils sont prêts, est ce qu'on peut impliquer des étudiants doctorants pour qu'ils apportent leur tutorat aux apprenants ? Cela se fait dans certains pays mais il faut voir la marge manœuvre de ces étudiants par rapport à celle des enseignants. Moi je suis plutôt partisan de la réactivation du concept d'équipes pédagogiques, c'est-à-dire que chaque cours, c'est une équipe pédagogique centrée autour de l'enseignant qui fait le cours élargis à l'ensemble des enseignants qui font les TD et TP (Travaux Pratiques). Je pense que cette équipe, si elle est soudée, si elle est forte et joue le jeu, elle va parfaitement faire son travail. Actuellement il n'y a pas d'équipe pédagogique. Je viens je fais mon cours, les collègues qui corrigent font leur boulot mais il n'y a pas d'équipe. »*

### 10.3 Quels tuteurs pour prendre en compte la masse des étudiants ?

Un bon système de tutorat se conçoit dès l'origine du programme. Et tous les spécialistes s'accordent sur le fait que le tutorat est une activité qui ne s'improvise pas. D. Peraya estime ainsi que le tutorat

*« doit être conçu avec le projet, car la conception et la scénarisation du tutorat font partie de la conception du cours et du dispositif de formation. Il est vrai qu'on crée parfois des dispositifs de formation sans prendre en compte le tutorat et puis on se ravise et on veut en rajouter ! Le tutorat ne s'improvise pas, loin de là, il doit être intégré à toutes les étapes du processus d'analyse, de conception, de développement, de mise en œuvre, d'évaluation et de maintenance du dispositif de formation. »<sup>91</sup>*

Si dès le départ d'un programme de formation à distance on associe les futurs tuteurs à toutes les étapes de la conception, la prise en charge des apprenants sera beaucoup plus facile parce que bien planifiée. Ces futurs tuteurs connaîtront ainsi le travail attendu d'eux ainsi que toutes les modalités pour atteindre les objectifs qui leur sont assignés. Un cahier des charges précis, clair et évolutif en fonction du dispositif sera ainsi disponible dès le début. J. Rodet précise ainsi que

*« dans la mesure où le processus de conception de dispositifs de FOAD est non linéaire, il est primordial de ne pas se limiter à une simple information des salariés destinés à être tuteurs dans une e-formation mais de les associer le plus tôt possible à la conduite du projet et ceci dès les premiers temps de la conception. C'est parce que*

<sup>91</sup> Entretien accordé à la revue Thot cursus en 2010

<http://www.cursus.edu/?division=5&module=document&uid=71506&0=> consulté le 10 01 2011

*leurs caractéristiques seront prises en compte mais aussi parce qu'ils pourront participer, en fonction des qualités qui sont les leurs et pour lesquelles ils ont été choisis comme tuteurs, au dimensionnement de leurs fonctions tutorales que le facteur humain restera au cœur de l'acte de formation.*" (Rodet, J., 2007)

C'est important dès le départ de s'interroger sur ceux qui vont assurer le tutorat surtout au niveau des premiers cycles. A priori ceci pouvait ne pas poser de problèmes. Suivant le schéma classique des enseignements à l'UCAD, un professeur se fait assister par des assistants pour certains cours. Et en général dans beaucoup de départements de l'UCAD, les étudiants en maîtrise ou en DEA participent à l'encadrement des étudiants de premier cycle sous le vocable de moniteurs. G. Barnier, note ainsi que

*« Le principe de ce tutorat est celui de la relation experts-novice entre pairs. Ce sont des étudiants le plus souvent des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles universitaires (en maîtrise ou en DEA) qui jouent le rôle de tuteur.....on joue alors sur un effet de proximité (d'études, des difficultés rencontrées) entre le tuteur et le tutoré et sur d'éventuels effets bénéfiques également pour les étudiants tuteurs : responsabilisation, prise de confiance en soi, meilleur intégration, renforcement de connaissance. »* (Barnier, G, 2001, p.155)

Bien cette question du tutorat entre pairs soit importante, Baudrit note enfin qu'il faudrait tenir compte de la spécificité des étudiants tutorés qui n'ont pas parfois le même profil : pour les débutants,

*« les tuteurs ont pour mission d'aider les étudiants débutants à s'organiser, à revoir certains cours, à réviser avant les examens. Autant d'habitudes de travail qui, en principe, sont acquises à l'entrée dans l'enseignement supérieur. »* (Baudrit, A., 2007, p. 39)

L'encadrement des étudiants en formation initiale mérite une mûre réflexion avant de généraliser l'EAD pour la simple raison que de son succès dépend en grande partie de la qualité de cette prise en charge pour faciliter et assurer la régularité des apprenants.

Il paraît utile pour l'ensemble de nos interlocuteurs, d'accorder beaucoup plus d'attention à l'encadrement et à l'aide des nouveaux étudiants. Même sans l'EAD, cette question est très importante pour accueillir les étudiants et dans ce cas le renforcement des dispositifs d'information et d'orientation fait partie intégrante de cette prise en charge.

Pour le Directeur du Centre de Calcul de l'UCAD,

*« L'accompagnement des apprenants se fait actuellement et mieux avec la programmation en cours dans les nouvelles écoles doctorales qui viennent d'être créées, on fait une formation informatique où les gens apprennent le tutorat en ligne. Nous sommes en train de développer des cours en ligne destinés aux écoles doctorales. Les futures générations d'enseignants dans deux ou trois ans- seront des enseignants qui auront déjà des connaissances sur l'EAD y compris le tutorat en ligne. »*

Et le tutorat dans ce cas est

*« ici envisagé comme une sorte de propédeutique, une préparation à des fonctions à venir. »* (Baudrit, A., 2000, p. 33)

Les stratégies de sensibilisation au métier d'enseignant débutent parfois dès l'enseignement secondaire. Il est donc utile, à un niveau beaucoup moins élevé du cursus scolaire, d'habituer nos étudiants à de nouvelles conditions de travail pour mieux les préparer à affronter l'enseignement supérieur. Car comme le remarque un enseignant, dans notre système d'éducation,

*« les étudiants du premier cycle ne sont pas préparés à l'autonomie, ils ne peuvent pas être, face à une plateforme d'EAD, laissé à eux même. »* (Extrait de l'Entretien 3).

En les préparant très tôt des le secondaire, ils pourront mieux faire face et comprendre une situation d'apprentissage nouvelle par le biais d'une plateforme de formation à distance.

Pour la mise en place et le déploiement d'un système d'EAD, la question du tutorat fait partie du dispositif à mettre en place. Malgré leurs limites et difficultés toutes les structures qui ont des activités d'EAD ont mis en place un système de tutorat pour l'accompagnement de leurs apprenants. Le tuteur se caractérise avant tout par la fonction qu'il remplit au sein d'un dispositif d'enseignement à distance.

A. K Ndoye (2000) dresse un bilan de l'expérience de ce qui l'ENS. S'appuyant sur une enquête menée par Diouf et Dieng (2004), il pose de manière pratique comment le tutorat fut pratiqué au niveau des formations de vacataires. Cette démarche lui permet de déterminer les rôles et fonctions d'un tuteur dans une formation à distance. Pour cet auteur, l'importance du tuteur dans un dispositif d'enseignement à distance réside dans les nouvelles fonctions que cela impliquent. Selon lui,

*« De nombreux auteurs parlent de tutorat pour designer la nouvelle fonction qu'exercent, à distance ou en présentiel, des enseignants qui interviennent auprès des apprenants, les encouragent à créer et à mettre en œuvre des projets individuels ou de groupe et suivent le déroulement de leurs activités. Dans le champ particulier de l'enseignement à distance, tous les observateurs attentifs reconnaissent volontiers le rôle primordial que joue la personne tutrice. Que la qualité du tutorat dont bénéficient les apprenants constitue une variable déterminante de l'efficacité d'un dispositif de formation a distance et du taux de persistance est un fait dont les différentes recherches sur ce sujet font toutes référence. »* (Ndoye, A., 2005, p. 2)

Organiser ou aider les apprenants à s'organiser est d'abord le rôle premier à exercer par un tuteur dans un dispositif d'enseignement à distance. Si on se réfère aux résultats de l'enquête menée par Diouf et Dieng (2004) auprès des vacataires inscrits à la formation à distance, on note que 82,95 % d'entre eux s'attendent à ce que leur tuteur exerce ce rôle. Lorsqu'un centre de ressources est ouvert et qu'un ou plusieurs tuteurs y sont affectés, l'une des premières tâches qui incombe à cette personne est d'organiser en équipes l'ensemble des vacataires inscrits et de veiller au respect des objectifs et des échéances.

C'est dire que pour prendre en charge de manière massive les étudiants doivent être aidés davantage par des tuteurs. Cela démontre la nécessité de déterminer une politique tutorale qui devrait être prise en charge dès le lancement d'un projet d'EAD. La formation à distance considère l'encadrement comme une dimension fondamentale du soutien à l'apprentissage à distance. Selon Deschênes et Label (1994), ce soutien à l'apprentissage

*« regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie ».*

Parmi ces types d'intervention, l'encadrement regroupe toute forme d'intervention humaine effectuée dans le but d'aider l'étudiant à formuler son projet de formation et à le réaliser, tout en l'assistant dans sa démarche d'apprentissage (Deschênes et Paquette, 1996). La majorité de ces interventions humaines appartiennent à une formule pédagogique : le tutorat. (Wion, F. et Gagné, P., 2008, p.493)

Le concept de tutorat, en pédagogie, au fil des siècles et dans diverses régions, a désigné un précepteur (Jacquinot, 1998), un pair plus expérimenté (Filkenstein, 1986), un aîné dans la même filière d'études (Baudrit, 1999), un enseignant conseiller, un professeur principal (Jacquinot, 1998) et même

*« ... un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois; c'est un conseiller d'élèves »* (Legendre, 1993 : 1378). C'est cette dernière acception qui s'apparente le plus au rôle du tuteur dans le projet Sénégal-Japon « *Open Distance Learning* ». (Ndoye, 2005)

À se fier aux écrits sur l'encadrement, le tutorat et les personnes qui l'exercent sont l'objet de nombreuses attentes des acteurs de la FAD : les établissements confient aux personnes tutrices le mandat de faire respecter les règles, règlements, procédures académiques et administratives, de corriger et noter les travaux et examens, de favoriser la persistance (Paquette, 2001) et la réussite aux études ; les concepteurs des cours attendent généralement des personnes tutrices qu'elles favorisent les interactions entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage, guident l'apprenant dans le développement ou l'amélioration de ses stratégies cognitives et métacognitives, et l'encouragent lorsque surviennent des embûches (Dionne et coll., 1999); pour leur part, les étudiants à distance sont satisfaits de l'encadrement quand la personne tutrice prend l'initiative du premier contact, se montre disponible, a une attitude motivante et donne des réponses de qualité (Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillé et Provencher, 2001).

L'accompagnement des apprenants par un tuteur est un aspect essentiel dans un dispositif d'enseignement à distance. M. Sumphi note à ce propos que :

*« L'accompagnement des étudiants par les tuteurs est basé sur une construction d'échanges au cours de la formation favorisant l'interaction avec les enseignants et les étudiants dans une dynamique synchrone (chat) ou asynchrone (forum) de co-construction du savoir. Le rôle du tutorat virtuel ou direct est valorisé dans la formation à distance, il a une fonction réelle auprès des apprenants. L'inscription du tuteur dans le dispositif de formation apparaît importante sur le plan symbolique puisqu'il permet un lien avec l'institution universitaire et l'équipe pédagogique. Le tuteur remplit une fonction de médiation en tant qu'intervention d'un tiers dont la mission pourrait être simplement de mettre en relation l'équipe pédagogique, administrative et technique avec l'étudiant. »* (SUMPETH, M., 2009, pp. 119-120)

C'est l'encadrement qui donne à l'apprenant le sentiment d'appartenir à une communauté éducative, ce qui lui permet selon le concept de Glikman (2002) de tisser des liens sociaux avec sa communauté : tout ce qui peut

*« contribuer à donner aux apprenants le sentiment d'appartenance à une communauté éducative et à activer un lien social, au sens de l'image de soi dans le rapport à un groupe de référence... » (p. 58).*

Le tuteur contribue ainsi à rendre plus autonome l'apprenant dans ses relations avec le média informatique et l'équipe pédagogique, et à le faire se sentir solidaire des autres étudiants.

## **10.4 Les modèles de tutorat des formations en cours**

Même s'il est impossible de généraliser une pratique du tutorat en général comme le souligne (Decamps, 2007)

*« on ne peut généraliser ..... des pratiques de tutorat à l'ensemble des formations, chacune d'entre elles possédant leur spécificité. Le type de public auquel elles s'adressent, le mode d'organisation qu'elles mettent en place, l'institution à laquelle elles sont rattachées et les modalités d'encadrement qu'elles privilégient sont autant de paramètres qui influencent la nature même du tutorat qui est mis en œuvre ».*(Decamps, S. , 2007)

il n'en demeure pas moins que les expériences vécues ci et là devraient aider à systématiser une politique cohérente en la matière.

S'il y'a un commun accord sur les rôles principaux que doit jouer un tuteur au sein d'une formation à distance, leur mise en œuvre au travers des différentes fonctions est quant à elle très diversifiée. Il existe en effet une grande variabilité des pratiques du tutorat non seulement d'une formation à l'autre, chaque formation ayant son organisation propre, mais aussi d'un tuteur à l'autre, chaque tuteur possédant son propre style (Decamps, 2007).

A travers ces exemples nous tentons de décrire dans un premier temps, comment ces formations à distance aux publics disparates, mais caractérisés pour l'essentiel par le fait que tous les apprenants inscrits sont en activité professionnelle, ont pu assurer l'accompagnement de leurs étudiants par un système de tutorat qui varie en fonction des dispositifs de formations mis en place. Si pour le cas de la FASTEF et du FASEG, les plateformes d'enseignement à distance utilisées permettent une interactivité entre apprenants et tuteurs, il en est autrement pour l'EBAD dont la plateforme maison ne permet aucune activité interactive.

### **10.4.1 Le tutorat à la FASTEF,**

#### **Le projet « Open Distance Learning »**

C'est un projet qui vise à mettre en place une formation à distance diplômante des enseignants vacataires et à assurer leur formation continue sur ou près de leur lieu d'exercice.

Le dispositif leur permet de pouvoir suivre une formation diplômante à travers une plateforme d'EAD, tout en restant dans leur lieu de travail, ou tout au moins dans leur département

administratif où ils trouveront de meilleures conditions de connexion (électricité, ordinateurs). L'interactivité que permet la plateforme leur permet de se sentir travailler en communauté et de ne pas se sentir isolés. Chaque tuteur prend en charge un groupe de stagiaires. Les contacts réguliers et les regroupements présentiels bien programmés ont permis de maintenir un rythme de travail soutenu en menant leurs activités d'apprentissage

La FASTEF, ancienne ENS dispose d'un potentiel humain expérimenté à travers diverses expériences dans ce domaine et pour gérer ce projet, l'équipe pédagogique, déjà impliquée dans la formation des vacataires, réunit des enseignants et des professionnels. Elle regroupe les spécialistes de la FAD du projet, le directeur des études de la FASTEF, un représentant par département concerné (enseignants concepteurs) et deux représentants des tuteurs. (Ndoye ; 2005)

### Programme de formation des vacataires

La FASTEF, à travers une longue tradition de formation à distance a pris des mesures très tôt pour assurer la formation des corps émergents de l'éducation nationale du Sénégal.

Sur la demande du Ministère de l'éducation, la FASTEF coordonne un programme de formation des enseignants. Ce programme a démarré depuis juillet 2009. Le ministère sous la pression des syndicats pris contact avec la FASTEF pour mettre un dispositif de formation à distance des professeurs vacataires.

Le public cible est un public essentiellement composé d'enseignants vacataires et de professeurs contractuels titulaires :

D'une maîtrise d'enseignement : la formation dure 2 ans au cours desquels le candidat reçoit une formation pédagogique, théorique et pratique à l'issue duquel le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire lui est délivré.

D'une licence d'enseignement cette formation dure une année académique sanctionnée à la fin par le certificat d'aptitude à l'enseignement moyen.

D'un baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Pour assurer le tutorat des apprenants la FASTEF s'appuie sur le réseau administratif du ministère de l'éducation nationale à travers son réseau d'inspection.

Le tutorat est sous la responsabilité des Inspecteurs de spécialité, des Inspecteurs de vie scolaire et des Conseillers pédagogiques qui sont choisis par la FASTEF qui gère les ressources pédagogiques par le biais d'un conseil scientifique. La FASTEF a nommé des Responsables de cours. Ils seront chargés de mettre les cours en ligne. Des séances de coordination ont eu lieu en novembre 2009 au Centre de calcul de l'UCAD avec les points focaux, les 14 Inspections d'académie du Sénégal qui travaillent en synergie avec la FASTEF. Les points focaux formés au tutorat seront aussi chargés de démultiplier leurs expériences dans les équipes régionales. Selon le coordonnateur du programme,

*« le tutorat au début de la première année était très compliqué parce qu'il fallait former des tuteurs et des tuteurs suffisamment outillés qui comprennent le dispositif étaient indispensables, vu l'ampleur du projet et sa dimension. Une fois cette phase de démarrage dépassé, nous avons des tuteurs qui réagissent bien en peu de temps. Aujourd'hui vous voyez des tuteurs qui passent beaucoup de temps dans la plateforme,*

*ils sont tuteurs mais aussi ils apprennent et dans deux ou trois ans le budget qui était nécessaire pour le lancement sera revu nettement à la baisse. »*

Ici la difficulté semblait liée au démarrage du projet où il fallait avoir des tuteurs et les former, mais une fois lancée la suite semble poser moins de problèmes d'autant plus qu'au niveau local, certains aspects liés à l'encadrement pouvaient être pris en charge par une équipe dirigée par l'inspecteur local.

Dans ce dispositif de la FASTEF, on voit que ce sont des professionnels expérimentés qui prennent en charge les jeunes débutants dans le métier d'enseignants. Ceux qui les prennent en charge pourrait-on dire sont leurs aînés dans le métier qui ont reçu une formation à l'encadrement dans le dispositif mis en place. Au niveau local, c'est-à-dire dire dans une inspection donnée, le travail des tuteurs s'exerce sous le contrôle d'un inspecteur qui au besoin apporte lui-même son soutien aux tuteurs de sa circonscription. Cela veut dire que dans le dispositif de la FASTEF, les initiateurs sont conscients que la réussite du projet dépend en grande partie du travail des tuteurs et qu'un processus d'accompagnement est présent durant tout le cycle de formation. Les TIC permettent une plus grande interactivité entre futurs enseignants et tuteurs et donnent à l'étudiant la possibilité d'avancer à son propre rythme, en combinant souvent instruction par document sur supports numériques (cd) et texte écrit pour arriver à un meilleur résultat. Avec la FASTEF, qui met à profit le dispositif de l'organisation administrative de l'inspection, il y'a un dispositif pour mieux supporter le tutorat qui est présent dans l'ensemble du pays pour apporter un soutien technique et pédagogique aux enseignants et entretenir le matériel et les logiciels installés dans les centres de ressources que sont les inspections.

#### **10.4.2 Le cas de l'EBAD**

Au niveau de l'EBAD, la mise en place du tutorat pour accompagner les apprenants s'est effectuée au fur et à mesure de l'avancée du programme. L'ancien directeur de cet établissement explique le cheminement :

*« Des le départ, les premiers pas que nous avons faits dans l'enseignement à distance, nous on a eu la chance qu'en faisant de l'EAD on est retourné nous même à l'école, or dans beaucoup de programmes d'EAD, les gens en font sans retourner à l'école. Les pédagogues de l'ENS nous ont tout de suite avertis de la centralité du tuteur dans l'EAD. Je dois dire que nous avons découvert très rapidement cette importance, au point qu'on a évolué en élargissant. Au départ nous avions un tuteur par classe, le tuteur était un enseignant de l'EBAD qui servait d'interface, il se faisait seconder par un agent administratif formé à cet effet. Deux ou trois ans après, on s'est retrouvé confronter à des difficultés d'agenda du tuteur, en rapport avec l'énormité de la tâche, au point qu'on a cherché à diversifier, à élargir et à avoir des tuteurs par pays. Dans chaque pays où on a des étudiants, on a des tuteurs locaux soit à la bibliothèque nationale, soit aux archives nationales. Et deux ou trois ans après l'AUF, s'est ajoutée à notre programme, en nous appuyant et nous a offert une interface qui même, si on ne lui donne pas le nom de tuteur, c'est le représentant local de l'AUF avec son dispositif, et un agent qui répond à nos équipes et à nos apprenants à*



*distance. Cela veut dire que nous avons appris au fur et à mesure de la progression de notre programme, que le fait pour un enseignant de mettre en ligne un cours, de prévoir une évaluation, de pouvoir même avoir des plages de rencontre en ligne avec ses apprenants, n'enlève pas la nécessité absolue d'avoir un tuteur. Et le débat qui nous a agités pendant quelque temps et qu'on a dépassé, c'est que le tuteur doit-il être un enseignant ? Est-ce que c'est un administratif formé à cet effet ? Est-ce que c'est un professionnel ? Etc., ça c'est des questions qu'on a vite réglé, il peut être tout ce monde à la fois. L'essentiel c'est qu'il faut une feuille de route claire, un cahier des charges clair. L'étudiant en EAD autonome doit pouvoir à chaque fois qu'il rencontre une difficulté s'adresser à une personne pour pouvoir recueillir auprès de cette personne des conseils, des orientations susceptibles de faire avancer son apprentissage. La conscience que quelle que soit la formule, les apprenants d'un dispositif d'enseignement à distance ont besoin d'un encadrement est apparue dès le début du programme du programme de l'EBAD. »*

Et comme le dit, un enseignant de l'EBAD,<sup>92</sup> l'EBAD a fait du tutorat sans le savoir, comme faisait Tartuffe, « faisait de la prose sans le savoir ». En fait le dispositif mis en place au niveau de l'EBAD dans le cadre de son système d'enseignement à distance consistait simplement à désigner un référent pour chaque classe ou formation : le tuteur était chargé surtout de l'écoute des apprenants surtout pour des questions administratives. Pour les points relatifs à la pédagogie ou aux cours, seul l'enseignant responsable et créateur du cours était habilité à répondre aux étudiants. Si l'on sait que la plateforme FADIS de l'EBAD ne permettait aucune interactivité, on a une petite idée de l'ensemble des difficultés que cela pourrait engendrer. Et pour pallier ces difficultés, selon son directeur, I. LO, le tutorat s'exerce à deux niveaux :

- Le premier niveau est le référent de la classe virtuelle décrite ci-dessus : un enseignant est affecté à chaque classe virtuelle en permanence qui accompagne les apprenants sur toutes sortes de difficultés : compréhensions du cours, facilité des échanges.
- Le deuxième niveau : l'activité de ce tuteur virtuel est complétée sur le terrain par celle d'une équipe d'enseignants et de professionnels de l'information documentaire, souvent anciens apprenants dans les formations en ligne de l'EBAD. Dans tous les pays où il y a des étudiants en ligne, ces derniers sont encadrés et en particuliers lorsqu'ils engagent la phase de conduite des projets de recherche.

Nous remarquons que pour l'essentiel l'EBAD a le souhait que le tuteur maintienne le contact avec une certaine régularité, entre l'institution et les apprenants. Cette médiation humaine actualise le projet institutionnel. Et comme le remarque M. Sumpth, (2009, p 120), il s'agit, ici, d'examiner les spécificités du tuteur dans un accompagnement virtuel et direct. En quoi le tuteur aide-t-il les étudiants à se mettre au travail, à se motiver, à résoudre les problèmes qui se posent, à faire les travaux demandés, à saisir la demande universitaire ? Comment, tout simplement, les aide-t-il à devenir acteurs dans la construction de leur savoir ? Pour répondre à ces questions, nous nous référons à M. Paul (2004), afin d'éclairer la définition du tutorat ou autrement dit « l'accompagnateur en ligne ». Pour M. Paul, l'accompagnement favorise l'appropriation de normes, via l'institution, afin de saisir les attentes institutionnelles et individuelles.

---

<sup>92</sup> Entretien réalisé le 25 juin 2010

Au total, au niveau de l'EBAD, les missions du tuteur sont ainsi définies :

Le tuteur de la classe virtuelle a comme missions de :

Favoriser la communication entre les étudiants et l'administration de l'école d'une part, et entre les étudiants et les enseignants d'autre part, en fournissant toutes les informations techniques nécessaires au bon déroulement des cours ;

Développer la communication entre les apprenants au sein de la classe virtuelle ;

Apporter un soutien personnel à l'étudiant dans la gestion de son temps de travail et face aux difficultés qu'il peut rencontrer;

Conseiller les apprenants dans le choix des lieux de stage à distance, des options (recherche ou professionnelle) et des sujets de mémoire.

On remarquera au passage que les fonctions traditionnelles du tuteur sont tout de même prises en compte. Les insuffisances de la plateforme FADIS sont complétées par des mesures qui s'appuient plutôt sur le contact direct. En effet dans son pays de résidence, l'apprenant entre en contact directement avec son tuteur. C'est un système assez original tout de même, mais ce qui est important c'est qu'aucun apprenant ne sera laissé en rade. Et les différents rôles que peut jouer un tuteur : Rôle d'organisation, Rôle d'accompagnement méthodologique, Rôle de soutien social, Rôle de suivi disciplinaire, Rôle d'évaluation et Rôle d'accompagnement technique (Ndoye, A.K. ; 2005) sont bien présents dans ce système.

Et pour mener à bien cette tâche, le tuteur s'appuie sur les outils suivants :

**Le forum** qui est un cadre de discussion, de dialogue et d'échanges ouvert à tous les apprenants et aux enseignants. Il n'est pas modéré, mais ceux qui y déposent des messages doivent suivre les règles élémentaires de respect des convenances académiques. Le forum est un espace dynamique qui participe à un véritable défi pédagogique pour l'enseignement à distance : inciter les étudiants à surmonter leur timidité afin d'y participer pour exprimer leur point de vue, ou porter un regard sur une thématique. Il convient également d'aider à lever les obstacles pour les étudiants tant au niveau rédactionnel qu'au niveau informatique. Le rôle du forum et du chat est de permettre l'envoi de messages entre pairs ; la communication sur des travaux réalisés aide ainsi l'étudiant à sortir de sa relation solitaire à l'apprentissage. Ces deux supports favorisent la construction du savoir par des discussions thématiques, des expériences, des études, pour qu'une dimension sociale de la formation apparaisse au cours des échanges. Une devise que l'on trouve souvent sur les forums du Net est « *si tu ne sais pas, demande ; si tu sais, partage* ».

C'est pour mieux développer ces aspects qu'actuellement les autorités de l'EBAD cherchent à migrer leurs cours vers une plateforme plus dynamique comme moodle. Cela leur permettrait de mieux favoriser ces échanges à travers les outils comme le forum et le chat entre apprenants, tuteurs et enseignants. Leur plateforme actuelle bien que comportant un forum n'est pas assez ouvert pour ce type d'interactivité.<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> L'EBAD a mis en place sa propre plateforme de formation à distance. FADIS Cette plateforme est une fabrication maison grâce à l'appui de la coopération française.

**Le courrier électronique** : il peut être utilisé par tous pour envoyer un message soit à un apprenant ou un enseignant en particulier, soit à tous les apprenants et/ou enseignants (envoi groupé) dont la liste actualisée des adresses se trouve sur la plate-forme.

Et à côté de ces nouveaux outils, **le téléphone, la télécopie**, et les éventuels échanges directs de vive voix seront toujours être utilisés.

En résumé nous constatons que quelle que soit la difficulté, les formations à distance de l'UCAD ont tous mis au point des systèmes de tutorat pour accompagner les étudiants inscrits.

### 10.4.3 Le tutorat à la FASEG

Au niveau de la FASEG le tutorat se fait par unité d'enseignement. Au début de chaque module, le coordonnateur choisit un tuteur qu'il met en relation avec les apprenants.

Mais il est fréquent pour les apprenants de ce master de rencontrer des difficultés avec les tuteurs, difficultés liées souvent à des questions de disponibilité des cours qui ne sont pas souvent mis en ligne sur la plateforme au bon moment pour les apprenants. Ce qui souvent entraîne des perturbations sur le calendrier préalablement défini et accepté par tous.

*« Quand le tuteur se présente et que le cours ne soit pas disponible, nous ne pouvons rien faire »* dit avec amertume un apprenant (entretien 15).

### 10.4.4 Le tutorat EN FMPOS

A la faculté de médecine le système de tutorat mis en place permet une prise en charge pédagogique des apprenants en complément aux outils d'autoformations remis aux stagiaires.

Cette formation tutorée est basée sur des séquences pédagogiques avec :

Des périodes d'auto-formation sur une plateforme Internet (ou sous forme de supports numériques DVD, podcasts)

Des séances de questions/réponses et de démonstrations pratiques tutorées au sein des institutions partenaires.

Il faut souligner qu'ici la formation est faite essentiellement à partir d'outils d'autoformation pour les formations actuellement en cours. Du matériel didactique est mis à la disposition des étudiants sous forme de cd, dvd et autres supports numériques. En grande partie, l'apprentissage est basé sur l'autoformation en exploitant le matériel remis. Des séances de tutorat sont organisées pour apporter des réponses aux questions que les étudiants ont eu à rencontrer pour la compréhension du cours.

Il est prévu par exemple un temps de tutorat de 70 heures pour le master DIU Echographie. Ce sont des séances de questions réponses mises en pratique.

## **Conclusion partielle**

La question de la pédagogie est une donnée importante pour la mise en place d'un dispositif d'EAD. La FASTEF joue un rôle important dans ce domaine. Le tutorat qui est constitué un aspect pédagogique incontournable dans un système d'EAD est au cœur de la définition d'une stratégie globale d'implantation des l'EAD au niveau de l'université. Les établissements offrant des formations d'EAD ont créé des systèmes de tutorat pour accompagner leurs étudiants bien qu'on ne sent pas une bonne politique claire et cohérente dans ce domaine. Or, une généralisation de l'EAD au niveau de l'UCAD implique que cette question soit dès le départ prise en charge, au risque de créer d'autres difficultés et blocages au moment de son déploiement : il faut dès à présent penser aux futurs tuteurs pour accompagner ce dispositif.

## **Troisième Partie :**

### **Les TIC et l'EAD, un accompagnement à la réforme**

## **Problématique et méthodologie**

## Problématique

En permettant une relation d'apprentissage à distance les TICE créent un nouvel environnement d'enseignement ou le temps et l'espace se conçoivent autrement et les modalités d'enseignement connaissent une certaine évolution.

La considération des TICE comme la solution à tous les problèmes et défis actuels et futurs que pose l'éducation fait recette et l'UCAD n'échappe pas à cette mouvance.

La première partie de notre travail a consisté à faire un état des lieux de l'enseignement supérieur en Afrique. Cela a montré les énormes problèmes posés par la massification des effectifs et des conditions d'accès à l'enseignement supérieur de plus en plus difficile au Sénégal. Ces difficultés ont été engendrées par la situation économique et sociale de nos pays en développement. Les financements des universités étant essentiellement assurés par les pouvoirs publics, la morosité de ces mêmes pouvoirs publics ne permet pas d'assurer un financement suffisant et régulier. La conséquence de tout ceci est une université africaine en crise et faisant face à toute sorte de problèmes : budgets insuffisants et non mobilisables, renouvellement et rénovations des infrastructures inexistantes, des bibliothèques aux fonds non renouvelés, une demande d'accès de jeunes de plus en plus pressante. En plus des ces problèmes financements de nos universités, se pose aussi la question de l'emploi pour les diplômés de l'enseignement supérieur. N'arrivant plus à s'insérer dans le secteur de l'économie moderne, ces diplômés éprouvent les mêmes difficultés à s'insérer dans l'économie dite informelle. Se pose alors une question pertinente : est que les offres de formation des universités africaines répondent réellement aux besoins de nos économies dans une situation de mondialisation totale ? Il apparaît dès lors qu'une réflexion profonde est nécessaire sur les politiques de formation africaine actuelle. Le challenge est de faire de telle sorte que les offres de formation puissent répondre aux exigences actuelles du marché de l'emploi.

L'importance de l'introduction des nouvelles technologies dans l'enseignement supérieur ne fait l'objet d'aucun doute. Dans la première partie nous avons fait un bref historique de l'enseignement à distance au Sénégal en général et à l'université en particulier. Des chercheurs ont montré les débuts de cette introduction, c'est le cas de Sagna (2001), qui a fait une présentation de l'introduction des NTIC au Sénégal de l'indépendance à nos jours. Il a fait une esquisse des impacts des TIC et de l'internet sur l'environnement socio-économique du Sénégal. Il existe beaucoup de travaux réalisés sur les TIC mais force est de constater que la plupart épouse une tendance générale et ne s'intéresse que très vaguement au domaine de l'éducation. Certes A. Ndiaye (2003) a étudié l'historique des TIC dans l'enseignement supérieur où il pose la préoccupation des enseignants du secteur à travers leur syndicat SAES face aux TIC. Pierre-jean Loiret (2007) a bien analysé la politique des deux structures que sont l'UVA et l'AUF où il fait un sévère bilan des activités de l'UVA et de ses réalisations si on le met en rapport avec les moyens colossaux dégagés pour son lancement par la banque mondiale. Fournier-Fall(2006) s'est davantage intéressée sur le nouveau public des offres de formation à distance et elle en conclut que les NTIC en fait, profitent à un public autre que les publics traditionnels des universités.

Si ces auteurs ont bien posé la problématique des NTIC dans l'enseignement supérieur, ils n'ont pas spécifiquement posé de manière systématique son implantation et sa gestion au niveau de l'UCAD.

En ce qui nous concerne, nous ne cherchons pas à savoir les caractéristiques du public en formation mais de voir si la politique menée ou préconisée dans ce domaine pourrait aider à surmonter un certain nombre de difficultés identifiées.

Notre hypothèse principale est d'essayer de comprendre et de vérifier si comme on le prétend, l'introduction de l'EAD à l'université permettra de changer les modalités d'apprentissage et si réellement cette introduction aidera à surmonter ou en tout cas à atténuer les difficultés de toute sorte auxquelles l'université sénégalaise est confrontée. Cet aspect nous semble être important dans la mesure où beaucoup de pays du sud expriment leur volonté de vouloir implémenter l'EAD dans leur cursus universitaire. Ils pensent ainsi pouvoir combler les problèmes causés par le sureffectif d'un public jeune de plus en plus nombreux à vouloir accéder à l'enseignement supérieur.

Quelques écoles et instituts de l'UCAD (EBAD, FASEG, FASTEF et ESP) offrent ou ont offert des formations à distance, mais la politique actuelle de tarification de ces formations et les publics qu'elles accueillent semble exclure l'étudiant traditionnel ordinaire. L'offre EAD serait-il réservé à une élite ?

Cette orientation semble rejoindre les raisons pour lesquelles la formation à distance a été introduite en occident. Dans les pays développés l'enseignement à distance est introduit dans les universités pour des raisons autres que la massification des effectifs d'étudiants ou de l'insuffisance des offres de formation pour les élèves qui doivent accéder à l'enseignement supérieur. Historiquement la plupart des usagers de la FAD du moins à l'origine, sont des adultes qui recourent à ce mode de formation pour des raisons ou obligation du fait de diverses contraintes matérielles ou sociales : contraintes géographiques, contraintes médicales, contraintes professionnelles. Ensuite en Europe, au lendemain des guerres mondiales (première et deuxième), la sous qualification des travailleurs de l'industrie fut une préoccupation majeure, or les objectifs économiques productivistes exigeaient l'utilisation intensive de toute la main d'œuvre des pays européens, main d'œuvre adulte dont les besoins de formations exigeaient également un effort important. Il fallait permettre à chacun d'accéder au savoir quel que soit son lieu d'habitation, dans un but de promotion sociale et d'égalité des chances, (Glikman, 2002). Pour ces diverses raisons ces publics ne parvenaient pas à fréquenter les universités traditionnelles. Ce qui fait qu'en général, les publics qui sont inscrits dans ce type d'enseignement sont en moyenne plus âgés que ceux des formations universitaires traditionnelles. Souvent ces étudiants à distance poursuivaient leurs études supérieures pour acquérir de nouvelles compétences professionnelles pour mieux progresser dans leurs domaines d'activités.

Or en Afrique subsaharienne, même si ces types de publics existent (Fournier-Fall, 2005), notre préoccupation concerne l'accès à l'EAD des étudiants traditionnels des universités en formation initiale et surtout aux étudiants des premiers cycles universitaires. Dans ce domaine les TICE et l'enseignement à distance sont incontournables. Lors d'un colloque tenu en 2000 au Sénégal, le recteur A. S. Sall de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar affirmait pour sa part que,



*« dans le domaine de l'enseignement supérieur qui nous intéresse plus particulièrement, la raréfaction des ressources, les problèmes d'infrastructures, le manque d'experts dans certains domaines et la demande croissante en formation fait que nous sommes dans la nécessité de nous tourner vers la formation à distance pour apporter des réponses pertinentes à des demandes de plus en plus croissantes, et surtout, qui vont en se complexifiant ». (Cearenad, 2001, p.13)*

Nous noterons simplement que ce discours du recteur pose un certain nombre de problèmes que l'enseignement à distance est supposé capable de prendre en charge : raréfaction des ressources, insuffisance des infrastructures, manque d'experts et surtout une demande croissante en formation sans précision de la formation dont il s'agit dans le cadre de l'EAD préconisé.

L'absence d'une étude approfondie sur la question par la capacité de l'enseignement à distance à prendre en charge la massification des étudiants des premiers cycles universitaires justifie l'intérêt de notre recherche.

L'université sénégalaise est en crise et les problèmes liés à la massification des étudiants est à l'origine de plus de 80% des mouvements de grève récurrents notés chaque année. Plusieurs solutions sont envisagées par les autorités pour endiguer ce phénomène récurrent. Pour élargir la capacité d'accueil de l'université, l'UCAD II a été créé avec de nouveaux bâtiments spacieux et des équipements informatiques modernes installés. L'essentiel des écoles et facultés ont vu leur capacité d'accueil améliorée par la construction de nouveaux locaux administratifs et pédagogiques.

Malgré tout, d'année en année les grèves se répètent pour les mêmes causes : le manque de places dans les amphithéâtres.

C'est dans ce contexte de crise généralisée du système universitaire sénégalais qu'apparaissent les immenses possibilités qu'offrent les NTIC dans le domaine de l'éducation. Il est clair que dans cette situation, les autorités universitaires sautent sur cette occasion et essayent de trouver des solutions pour résoudre, ou en tout cas atténuer le problème de la massification de l'effectif des étudiants inscrits à l'université.

Partout et à tous les niveaux on note une frénésie des gouvernements, des médias, des organismes de coopération internationale ou autres bailleurs de fonds à présenter la formation à distance comme un palliatif aux lacunes de l'enseignement universitaire traditionnel et une opportunité pour les pays africains d'accroître de manière significative l'accès des populations à l'enseignement supérieur. Beaucoup de pays du sud expriment leur volonté de vouloir implémenter l'EAD dans leur cursus d'offre universitaire pour combler les problèmes causés par le sureffectif d'un public jeune de plus en plus nombreux à vouloir accéder à l'enseignement supérieur.

L'EAD apparait ainsi comme une solution à ces problèmes et des partenaires des états africains comme l'UVA, déclare se placer dans cette perspective :

*« L'UVA se représente un environnement d'enseignement supérieur africain dans lequel l'enseignement libre, à distance et électronique (ODeL) jouera un rôle de plus en plus important. Par l'utilisation novatrice d'une large gamme de technologies –des documents imprimés aux Techniques de l'Information et de la Communication (TIC)-*

*l'ODEL accroîtra sensiblement l'accès équitable à un enseignement et une formation tertiaires pertinents, abordables, rentables et flexibles<sup>94</sup> ».*

C'est donc naturellement que l'EAD est mis en perspective et des initiatives mises en œuvre dans certaines écoles, instituts ou facultés de l'université.

L'exemple de l'EBAD est tout à fait singulier à cet effet. L'EAD y fut introduit dès 2001. Bizarrement cette école n'est pas très concernée par la massification des effectifs d'étudiants. Mais son expérience est révélatrice : les résultats semblent être particulièrement satisfaisants et le recteur aime le citer en exemple. Pourtant en y regardant de plus près on ne voit pas en quoi l'introduction de l'EAD dans cette école participe un tant soit peu à trouver des solutions attendues aux problèmes récurrents rencontrés par l'UCAD. D'autant plus que pour le concepteur de ce projet,

*« L'UCAD semble ignorer l'expérience de l'EBAD, on n'est pas associé aux différentes initiatives qui se prennent dans ce domaine au niveau de l'UCAD ».*

J.P Loiret qui y a consacré une bonne partie de son étude note sans emphase que :

*« L'EBAD s'est rapidement concentrée sur des diplômes académiques classiques, même si ces derniers touchent par ailleurs principalement un public de professionnels en formation continue, ce qui semble être une caractéristique du public de l'enseignement à distance en Afrique. » (Loiret 2007).*

C'est donc un enseignement à distance qui vise un public de professionnels déjà en activité mais ne concerne pas encore les nouveaux bacheliers qui viennent d'arriver à l'enseignement supérieur.

Il nous semble que l'objectif avoué des autorités universitaires n'est pas encore en adéquation avec ce qui se fait actuellement. Le discours tenu sur la massification et l'orientation prise par les offres actuelles d'EAD ne va pas dans la même direction. Nous essayerons de savoir si dans les faits, l'EAD dont il est beaucoup question dans les politiques de formations de l'UCAD, dans ses pratiques et orientations actuelles, ne devrait-il pas être réorienté vers des objectifs plus précis qui pourraient aider à améliorer certaines difficultés identifiées ?

Ceci amène directement la problématique essentielle : la massification est-elle prise en compte dans la pratique actuelle du e-learning au niveau de l'université ? Question centrale parce que simplement le problème central, au niveau de l'UCAD est justement le phénomène de la massification. Ce questionnement est important à nos yeux parce que depuis un certain temps le recteur actuel et son équipe essaient d'étendre et de généraliser l'enseignement à distance à toutes les structures qui composent l'université et demandent aux différents responsables des structures d'intégrer en masse un programme d'enseignement à distance. Mais cet enseignement à distance faut-il le rappeler, devra se faire par un bon usage de ce que l'on désigne sous le vocable de nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont changé les conditions de diffusion du savoir. Qu'en est-il de la maîtrise de ces outils par la communauté universitaire ? Dans ce contexte où on cherche à généraliser l'enseignement à distance, la capacité des structures universitaires à s'approprier les technologies de l'information et de la communication comme medium d'enseignement et de recherche devient une condition de succès d'une bonne politique d'enseignement à distance. Et là il nous a

<sup>94</sup> [http://www.uva.org/vision\\_mission.asp](http://www.uva.org/vision_mission.asp), consulté le 01.02.2008.

semblé utile et centrale de savoir quel est véritablement le niveau d'organisation de l'enseignement à distance au niveau de l'université Cheikh Anta Diop.

Depuis l'introduction de l'enseignement à distance dans certaines structures de l'université, qu'est ce qui a fondamentalement changé ? Les méthodes d'enseignement ont-ils évolué, pédagogiquement parlant ? Nous essayerons de comprendre à travers notre questionnaire et entretiens en quoi a consisté cette nouvelle pratique pédagogique et si réellement elle diffère des pratiques pédagogiques traditionnelles dans un système d'enseignement classique. Comme le note certains auteurs,

*« Il ne suffit pas de médiatiser un cours pour que le résultat soit forcément plus valable. En effet, transférer un cours sur un nouveau support n'autorise surtout pas à faire l'économie d'une conception pédagogique rigoureuse et respectueuse des préceptes de base de la pédagogie comme des règles de design de ces nouveaux systèmes d'apprentissage, règles désormais de mieux en mieux établies. »*  
(BOUKELIF, A., 2001)

Une plateforme d'enseignement à distance est mise à disposition de toutes les structures de l'université, qu'en est – il réellement de son utilisation, d'autres systèmes autres que la plateforme sont –ils utilisés ?

Un autre problème qui n'est pas sans relation avec la première, est l'insuffisance de coordination de ce qu'entreprennent, en matière d'EAD, les différentes structures qui composent l'UCAD. A l'intérieur d'une même structure surtout, pour le cas de l'UCAD, on peut relever des incohérences qui semblent freiner même le développement de l'EAD dans la structure considérée. On note le caractère désarticulé des projets d'introduction de l'EAD, la dispersion des initiatives et le manque de synergies qui entraînent une forte dissymétrie au sein de l'université avec des structures fortement équipées et d'autres totalement dénuées d'infrastructures. C'est cette situation de désintégration de l'EAD au niveau de l'université qui favorise, ce que d'aucuns appellent le positionnement de personnes aux compétences souvent très douteuses, et les autorités académiques le recteur en tête, laissent faire, faute d'avoir une structure adéquate pour s'occuper de cette question.

Autrement dit, un projet d'EAD cohérent peut-il être mené de façon isolée par rapport au reste des autres activités de l'université ?

Des discours volontaristes et affirmés des autorités suffisent-ils à ancrer la formation à distance dans le système universitaire sénégalais ?

Un autre aspect de notre travail est la pratique du tutorat telle qu'elle s'exerce actuellement dans les offres de formations à distances dans les universités sénégalaises. Nous partons du postulat selon lequel, un enseignement à distance, du fait même de cette notion de distance nécessite un dispositif d'encadrement rapproché des apprenants. Ici distance et rapprochement semble être contradictoires ou antinomiques, Ce dispositif d'encadrement rapproché est en fait constitué de tuteurs qui accompagnent les étudiants : et c'est justement ce que nous cherchons à déterminer, à savoir :

*« comment les responsables des formations à distance institutionnalisent l'accompagnement des apprenants au travers de la sélection des tuteurs, du statut qu'ils leur accordent, des outils qu'ils mettent à leur disposition, des rôles et fonctions qu'ils leur attribuent et de la formation qu'ils leur proposent. »* (Decamps, 2007).

L'introduction à tout prix semble-t-il de l'EAD, dans cursus de formation ne saurait se faire au détriment d'une bonne pratique de tutorat. La question du tutorat semble être une question centrale dans tout dispositif d'enseignement à travers une plateforme d'enseignement à distance.

Existe-t-il une politique claire et cohérente au niveau des responsables pédagogiques des formations EAD en ce qui concerne le tutorat ? Comment peut-on prétendre améliorer la qualité des offres de formations de l'université si, en même temps que les autorités cherchent à implémenter l'EAD, aucune mesure visible n'est prise pour assurer la formation des tuteurs qui doivent accompagner les futurs apprenants ?

En général dans l'apprentissage à distance l'environnement technologique des apprenants est déterminant pour la réussite d'un projet EAD. L'étudiant doit disposer des outils technologiques adéquats (accès à un ordinateur connecté à Internet) pour bénéficier pleinement d'une formation à distance. De quels outils disposent les étudiants ? Notre questionnaire permettra de mesurer leur niveau de technicité quant à leur maîtrise des outils NTIC pour suivre efficacement un enseignement à distance.

Le modèle pédagogique utilisé constitue une autre étape dans un dispositif de formation à distance. On essayera dans la mesure du possible, de voir si les modèles pédagogiques pratiqués dans le cadre d'un EAD ont une influence sur le rendement académique des apprenants et sur leur régularité.

Cette espérance d'amélioration de l'enseignement supérieur, à travers l'enseignement à distance, n'est pas sans quelques interrogations utiles, interrogations relatives aux moyens financiers de l'université qui connaît des tensions budgétaires chaque année.

D'abord il y a l'insuffisance du budget de l'université dont la presque totalité sert à payer les salaires et que l'investissement est quasi nulle. Néanmoins la préoccupation pressante d'une plus grande prise en compte des TIC dans le développement de l'université, ont incité les autorités à asseoir une politique hardie par la création et le renforcement d'un certain nombre d'institutions, comme la direction de l'informatique, le centre de calcul et les salles multimédia de l'UCAD 2.

Ensuite il y a la question de l'équipement informatique des étudiants pour suivre régulièrement un EAD : sont-ils prêts sur ce plan ?

Et là au vu des moyens déployés, notre hypothèse, est que l'instauration d'un environnement qualitatif en faveur des TIC, qui permettrait son appropriation par l'ensemble des acteurs (enseignants et apprenants), dépend moins d'un problème financier, ou d'une quelconque difficulté technique que d'une organisation interne. Et se pose là, encore une interrogation majeure : qu'est ce qui explique une si grande désorganisation de l'enseignement à distance au niveau de l'UCAD ? Désorganisation qui de l'avis de certains spécialistes est à l'origine de nombreuses dérives, et comme le souligne un responsable de l'AUF, chacun gère quelque chose de son côté : CENTRE DE CALCUL, FASTEF, PRECA....

### Les questions de recherche

Les questions qui se posent et qui sont au centre de notre étude est de savoir si l'espoir de développement lié aux TIC - très fortement présent dans les discours du recteur- est en adéquation avec la réalité de l'université, et aussi avec la réalité d'équipement informatique et internet du pays, équipement inégalement réparti à travers le territoire national.

La question centrale de l'étude se pose ainsi :

Dans le contexte sénégalais, quelles sont les stratégies organisationnelles de nature à favoriser l'intégration pédagogique durable des TIC et de l'EAD à l'UCAD afin de contribuer à la prise en charge des effectifs pléthoriques et à l'amélioration de la qualité des enseignements?

La formation à distance préconisée par les autorités de l'UCAD, permettra-t-elle de prendre en charge la question de la massification au niveau des premiers cycles de l'université ?

Le niveau des équipements informatiques de l'UCAD permet-il de mettre sur pied une politique générale de formation à distance généralisée ?

Au niveau national, quel sera son impact, autrement dit un étudiant habitant une région périphérique, pourra-t-il suivre un enseignement à distance depuis sa ville d'origine sans souvent se déplacer à Dakar ?

Les coûts financiers liés à ce type de formation sont-ils supportables par les étudiants ?

Nous avons choisi comme cadre spatial de notre étude, l'université Cheikh Anta Diop de Dakar pour plusieurs raisons :

Elle est la première université du pays et elle condense en son sein toutes les difficultés que les universités publiques sénégalaises et au-delà tout le système d'enseignement supérieur sénégalais.

C'est un exemple très intéressant en la matière parce qu'à elle seule elle reçoit 70% des nouveaux bacheliers sénégalais.

Par ailleurs on note que depuis le début de l'avènement d'Internet beaucoup de projets ont foisonné sur le campus de Dakar.

Pour la présente étude cette question qui peut être appréhendée sous plusieurs aspects, sera étudiée essentiellement sous 2 angles :

La typologie des TIC et l'usage que les acteurs de l'UCAD en font

La gestion des projets d'EAD en cours

## **Objectif**

L'objectif général de notre étude qui est étroitement liée à notre question centrale, est de faire ressortir clairement les différents aspects des TICE et de s'interroger sur les problèmes réels que pose l'introduction de l'EAD à l'UCAD, et de voir si c'est une panacée pour résorber les difficultés de l'Université.

### **Les problèmes spécifiques sont de plusieurs ordres :**

Il s'agit de :

- De déterminer l'organisation actuelle de l'EAD dans le campus ;
- De poser les conditions d'apprentissage et des modèles pédagogiques appliqués ;
- De faire un portrait des différents usages des TIC à l'UCAD ;
- D'identifier les facteurs bloquants à l'intégration rationnelle de l'EAD ;
- De déterminer l'incohérence du système actuel ;

- De montrer en quoi une bonne politique de tutorat peut aider à asseoir une bonne pratique de l'EAD et de stimuler l'apprentissage des étudiants.

Bref, nous nous efforcerons de montrer en quoi les TIC, le tutorat et l'apprentissage ne serviraient pas à grand-chose pris isolément.

## **Approche méthodologique**

### **Une recherche mixte qualitative et quantitative**

En fonction de l'objectif de notre recherche qui est de voir si l'EAD peut améliorer les conditions d'accès et d'étude à l'UCAD, nous avons opté pour une méthodologie mixte (Savoie-Jajc et Karsenti, 2000) où seront mises à profit des méthodes de collectes et d'analyse de données qualitatives et quantitative. Nous ne considérons pas ces deux méthodes comme dichotomiques mais plutôt comme deux pôles d'un continuum où il est possible de puiser tant d'un côté que de l'autre en fonction du problème, de la question et des objectifs de recherche (Karsenti, T. ; Larose, F., 2001). En méthodologie de recherche en sciences humaines, il est de plus en courant de concilier les approches quantitatives et qualitatives, afin de respecter au mieux les critères de scientificité. Dans le cadre de ce travail, nous avons articulé ces deux conceptions, ce qui a pu s'avérer souvent difficile.

### **Recherches qualitatives**

Notre recherche est de nature essentiellement descriptive, elle vise une compréhension plus approfondie d'un phénomène dans son contexte, son environnement naturel. Il s'agit donc d'une recherche interprétative (Klein et Myers, 2006; Orlikowski et Baroudi, 2006; Merriam, 1988). Le courant interprétatif adopte une perspective systémique, interactive, et la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. Ce type de recherche s'intéresse aux significations de la réalité pour ceux qui y sont associés: elle a une visée herméneutique et accorde une grande importance au contexte. Dans cette forme de recherche, *«le chercheur et les participants à l'étude ne sont pas neutres...Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel»* (Savoie-Zajc, 2004: 128). En favorisant la mise à jour des significations, la recherche de type interprétatif suppose que la réalité n'existe qu'en fonction du schème mental à travers lequel elle est appréhendée par le chercheur (Sauvé, 1998). La recherche interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail.

### **Entretiens non directifs**

Dans un premier temps, nous avons fait le choix de la méthode d'entretien non directif qui est une notion empruntée au vocabulaire de la psychosociologie, formulée elle aussi dans les années 40 par C. Rogers(1945) pour d'abord être appliquée à des entretiens cliniques puis par extension à des entretiens de recherche. Le choix de l'entretien non directif sous-tend de faire jouer un rôle particulièrement actif à l'interviewé, reconnu capable de s'exprimer valablement sur le thème. Non seulement considère-t-on sa capacité de parole, mais aussi sa compétence concernant les diverses facettes du problème qui lui est soumis. En un sens, le chercheur partage sa tâche d'investigation avec l'interviewé et il lui en confie une large partie. Le chercheur se donne un rôle de déclencheur des communications, de facilitateur et de soutien à l'expression, grâce au maintien d'un niveau élevé de motivation chez le sujet. On voit déjà que l'efficacité de l'entretien non directif, repose autant sinon davantage, sur les qualités

humaines et relationnelles que sur la compétence de l'interviewer<sup>95</sup>. Alain Baudrit note à ce propos que,

*« Par définition, un entretien non-directif ne se pas à la discrétion de l'interviewer. C'est au contraire le discours de l'interviewé (ou des interviewés) qui fait foi. Pour qu'il y ait production d'un discours linéaire (comme le souhaite Blanchet, 1987), » l'interviewer se doit d'« insuffler l'énergie qui alimente la “machine à faire parler” » (Baudrit, A., 1994, p. 221)*

Cette première phase fut essentielle pour la suite de notre travail car comme le remarque Blanchet il contient une possibilité permanente de déplacement du questionnement et permet un « *un processus de vérification continue et de reformulation d'hypothèses.* »

La deuxième étape des entretiens s'est déroulée lorsque nous avons eu suffisamment d'éléments sur le thème. Elle a permis de revenir sur certaines positions et idées que nous nous faisons de l'EAD au niveau de l'UCAD

Pour Blanchet,

*« l'entretien permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (étude d'actions passées, de savoirs sociaux, des systèmes de valeurs et normes...) ou encore d'étudier le fait de parole lui-même (analyse des structures discursives, des phénomènes de persuasion, argumentation, implication... »*

Une part importante de ce travail est constituée sur la base des entretiens que nous avons effectués sur le terrain. Et ces entretiens effectués au sein de notre population cible, constitue ainsi la base de notre corpus qui a permis d'avoir un échantillon. Blanchet souligne à ce propos que

*« le corpus de l'enquête par entretien est constitué par les entretiens réalisés au sein de la population. On a affaire à un échantillon que lorsque les entretiens sont tirés de la population de telle sorte à être représentatifs de cette population... » (Blanchet, A ; Gotman A., 1 Blanchet, A. ; Gotman A., 2007, p.48)*

Et des auteurs comme Maxwell expliquent pourquoi il est nécessaire parfois de travailler sur ce qu'il appelle un échantillon utile :

*« Toute stratégie d'échantillonnage autre que l'échantillonnage aléatoire simple ou stratifiée est considérée comme une échantillonnage de convenance et est fortement déconseillé. Pour la recherche qualitative cette perspective ignore le fait que la plupart des échantillons ne sont ni des échantillons de convenance, ni des échantillons probabilistes mais entrent dans une troisième catégorie : les échantillons utiles ou ce que Margaret D. Lecompte, Judith Pressle et Rénata Tesch appelle un choix basé sur des critères » (Maxwell, J., 2009, p.128).*

Il s'agit d'une stratégie dans laquelle des environnements, des personnes ou des événements particuliers sont choisis délibérément afin de fournir les informations qui ne peuvent être obtenues en suivant d'autres choix (probabiliste, quotas.) Nous nous sommes donc intéressés aux personnes qui, dans différentes structures de l'UCAD, pouvaient être instructives parce

<sup>95</sup> <http://pages.infinet.net/sdbmm/texte35.pdf> consulté le 28/7/10



qu'elles avaient directement participé à la mise en place de la politique publique ou à l'insertion de l'EAD dans l'université. Cela nous permet de

*« choisir les périodes, les environnements et les individus qui peuvent vous fournir l'information dont vous avez besoin afin de répondre à vos questions de recherche est la considération la plus importante dans les choix qualitatifs d'échantillon »* (Maxwell, 2009, p. 28)

C'est sur une population réduite bien imprégnée de la réalité des choses que nous cherchons à transcender, que nous avons choisi notre corpus oral pour les entretiens. De manière générale, le corpus nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est de taille réduite par rapport à une enquête par questionnaire :

*« dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. »* (Blanchet, 2009, p. 28).

Nous avons cherché à diversifier ce corpus en sélectionnant des composantes non strictement représentatifs mais plutôt caractéristiques du public de l'université. On y rencontre des responsables et des facultés très imprégnées de la réalité de l'enseignement à distance mais aussi des facultés et responsables pour qui tout est nouveau. C'est ce qui explique que nous nous sommes entretenus avec des responsables de facultés où il n'existe aucun programme d'enseignement à distance au lieu de se limiter seulement aux facultés qui ont ou bien ont eu des programmes d'EAD. C'est vrai que la diversification du corpus entraîne une double contrainte qui résulte du compromis entre la nécessité de contraster au maximum les individus et les situations et simultanément d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives. Diversifier mais non disperser, voilà ce qui permet de maximiser les chances d'apparition

*« d'au moins quelques cas capables de perturber notre système et nous pousser à remettre en question ce que nous croyons savoir. »* (Becker, 2002, p. 31, cité par Blanchet, 2009, p. 51).

Car comme le dit Blanchet (2007),

*« l'enquête par entretien est une technique qui s'impose lorsqu'on veut aborder certaines questions, et une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance. De cette flexibilité de l'outil vient que les auteurs qui y ont recours déclarent ne pas se conformer aux règles de l'art. »* (Blanchet, A. ; Gotman, A., 2009, p. 18 )

C'est la flexibilité qu'offre cette méthode qui a justifié notre choix pour élaborer un guide d'entretien non directif, moins qu'un guide, il s'agit plutôt, d'un recueil de quelques points qui nous permet comme on dit « d'ouvrir le bal. » Nous avons choisi de les laisser s'exprimer librement autour des points qui les intéressent dans le domaine de notre étude. L'entretien non directif de recherche étant

*« un entretien principalement entre deux personnes (il peut être étendu à un groupe), un interviewé et un interviewer. Celui-ci a pour objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. »*

Se fondant sur sa caractéristique principale qu'il est un fait de parole, nous avons ainsi laissé s'exprimer librement nos interlocuteurs. L'entretien non directif de recherche est un espace

où sera facilitée la production langagière, laquelle est censée se développer sans pression de l'interviewer et du cadre dans lequel l'*entretien* l'a mené.

Nous avons axé nos recherches sur le terrain autour des considérations suivantes:

- les modèles d'enseignement à distance mis en œuvre au niveau de l'UCAD, il s'agit de faire une présentation exhaustive de toutes les formations à distance qui existent présentement au niveau de l'université.
- La maîtrise d'usage des outils TIC par la communauté universitaire. L'EAD s'effectuant essentiellement à travers les TIC et Internet, il est indiqué de mesurer le savoir-faire de la population cible dans ce domaine.
- les responsables pédagogiques de ces programmes et leur représentation du dispositif élaboré dans ce cadre, au-delà des programmes en cours d'exécution, il s'agit de voir avec ces derniers leur fonctionnalité réelle tant au niveau pédagogique qu'institutionnel.
- l'université UCAD en tant qu'Institution et sa capacité à structurer une véritable politique d'enseignement à distance.

C'est à partir de ce plan indicatif que nous nous sommes déployés sur le terrain pour rencontrer les uns et les autres. Etant donné notre position au niveau de l'université nous n'avons pas de difficultés majeures pour rencontrer les différents acteurs, hormis quelques cas d'indisponibilité pour cause de voyage.

Cette approche nous a permis, de confronter textes, déclarations et ce qui se passe réellement sur le terrain. Nous avons analysé les discours tout en les confrontant aux réalités vécues par les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre en tentant de mettre en évidence les difficultés, les causes d'échec et l'explication des réussites constatées.

### **Notre échantillon collecte de données de type qualitatif**

Avant le démarrage des entretiens proprement dits nous avons procédé à un test du guide d'entretien que nous avons élaboré à cet effet. Ces tests se sont avérés fort utiles ; ils ont permis de mieux se préparer avant la descente sur le terrain d'une part, mais surtout d'autre part de découvrir qu'il était nécessaire de laisser nos interlocuteurs s'exprimer librement en éliminant toute formulation qui pourrait l'orienter vers un type de dialogue question-réponse. Ainsi, deux tests ont été réalisés auprès d'enseignants volontaires et d'étudiants de l'UCAD (ESP, FASEG et ENSETP)

Une première série d'entretiens a été effectuée au tout début de notre travail pour faire une exploration de notre sujet et recueillir ainsi les avis de quelques responsables universitaires. Cette partie a permis de mieux camper le thème de recherche, de compléter nos premières pistes de travail obtenu par les lectures préalablement faits et dégager de nouvelles pistes de recherche. Ce choix est dicté pendant cette phase, car, conformément aux propos de (Blanchet, 2007)

*« l'entretien est l'outil de prédilection de la phase exploratoire d'une enquête dans la mesure où.....il est lui-même un processus exploratoire. »* (Blanchet, A. ; Gotman, A., 2009, p. 39)

## Contexte

Nous avons commencé par les entretiens avec des personnes ressources expertes ou responsables engagés dans le processus de l'implantation de l'enseignement à distance au niveau de l'UCAD. Les résultats présentés sont issus de l'analyse des entretiens que nous avons eus avec quelques 20 enseignants et responsables administratifs et pédagogiques répartis dans tous les établissements de l'université et plus particulièrement les faculté de médecine, de sciences, de la FASTEF, des lettres et dans les écoles comme l'EBAD, l'EISMV et l'ESP et au niveau des services centraux du rectorat comme la DER.

Nous avons volontairement fait le choix de nous adresser à ces personnes parce qu'occupant des positions et responsabilités dans le système universitaire. Il s'agit des doyens ou de leurs assesseurs (dans le cas de la faculté des lettres et sciences humaines (FLSH) et de la FSJP), du doyen de la faculté de médecine, du directeur de l'ENSETP, de l'ancien directeur de l'EBAD, du directeur actuel de l'EBAD, du directeur de l'enseignement et de la réforme, du responsable du projet de formation à distance des vacataires de l'éducation à la FASTEF, du responsable du PRECA, du directeur du Centre de calcul, de divers enseignants chercheurs et autres personnes ressources des différentes facultés, écoles et instituts de l'UCAD..

### **Traitement et analyse des données qualitatives**

L'analyse de contenu est « une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur de mieux en connaître les caractéristiques et la signification (l'Ecuyer, 1990). Nous avons tenté de croiser quelques-uns des principaux éléments qui se dégagent de notre enquête avec l'analyse de ces spécialistes.

### **La recherche quantitative**

Par la suite nous avons estimé nécessaire d'avoir une vision plus quantitative de la réalité de l'enseignement à distance d'une part et d'autre part, des représentations que s'en font ces acteurs, sur le campus de Dakar. C'est pourquoi nous avons cherché à toucher directement les autres acteurs impliqués que sont les enseignants et les étudiants. Connaître les représentations et les opinions d'enseignants et d'étudiants impliqués dans l'implantation, de l'enseignement à distance permettrait de mieux savoir, pourquoi ils ont adopté et accepté ces nouvelles méthodes et pratiques d'enseignement. Quels en sont leurs attentes ? Notre position professionnelle au niveau de l'université nous a permis d'identifier et de cibler facilement ces acteurs, enseignants et étudiants.

### **Notre échantillon collecte de données de type quantitatif**

Pour ce qui concerne l'évaluation de la pratique TIC et Internet des acteurs de l'EAD au niveau de l'université nous avons élaboré deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants, l'autre destiné aux apprenants.

Pour les enseignants nous nous sommes intéressés à ceux qui ont suivi au moins un atelier TRANSFER-TIC de l'AUF décrit plus haut. Il ne s'agissait pas pour nous d'interroger des enseignants non impliqués dans un programme d'enseignement à distance ou qui n'ont aucune vision de l'EAD.

Les facultés les plus ciblées ont été les facultés de Sciences et Techniques, la faculté de médecine, la FASEG, l'EBAD,

A la faculté de médecine, les enseignants n'ont pas en général suivi des ateliers de formation TRANSFER proprement dit, mais leur faculté a mis sur pied un système de formation en interne, qui leur permet d'acquérir les connaissances nécessaires, si bien qu'ils ont mis en œuvre beaucoup de projets dans ce domaine.

Nous avons d'abord ciblé les enseignants qui ont participé au moins à un des ateliers « Transfer - technologies éducatives ». C'est donc des enseignants qui savent au moins ce que signifient les concepts de NTIC et d'EAD, qui ont participé à notre enquête.

Pour les étudiants nous avons ciblé les étudiants inscrits dans des facultés où existe une offre de formation à distance.

Il y a eu deux questionnaires, un pour les enseignants et/ou tuteurs et un autre pour les apprenants. La structuration des questionnaires permettait d'avoir un certain nombre d'informations sur des points précis de l'EAD au niveau de l'université comme les compétences TIC et internet des différents acteurs, leur satisfaction quant à la connectivité de l'UCAD, la justification de l'enseignement à distance, et le coût de l'EAD pour un étudiant.

Nous avons aussi cherché à avoir une vision sur la pratique du tutorat dans les formations existantes et les besoins des enseignants dans ce domaine.

### **Traitement et analyse des données quantitatives**

L'objet de cette partie étant de comprendre les pratiques et usages de notre cible quant aux outils TIC et Internet, le traitement et l'analyse des données est de type quantitative.

Les analyses des questionnaires ont été effectuées en utilisant le logiciel SPSS (version 15) qui permet de réaliser des statistiques descriptives. Le croisement des fréquences que permet ce logiciel ont permis de mieux saisir les usages pratiques par les différents acteurs des TIC. Des analyses de fréquences ont été notamment effectuées afin de mieux comprendre les utilisations susceptibles de faciliter la mise en place d'un EAD fiable.

## Chapitre 11 Usage des TIC à L'UCAD

### Introduction

Par la suite nous avons estimé nécessaire d'avoir une vision plus quantitative de la réalité de l'enseignement à distance d'une part et d'autre part des représentations que s'en font ces acteurs, sur le campus de Dakar. Les données quantitatives peuvent être d'un complément précieux à la suite de l'exploitation des données qualitatives. Des données chiffrées issues des questionnaires administrés peuvent enrichir et soutenir les résultats provenant des entretiens. Des chercheurs comme (Brotcorne, 2005) et Van der Maren(1996), montrent que les données qualitatives et quantitatives peuvent être complémentaires et Moss (1996 ; p. 22) souligne par ailleurs qu'elles permettent « *d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre.* » (Cité par Ngamo, S. T., 2007, p. 116)

C'est pourquoi nous avons cherché à toucher directement les autres acteurs impliqués que sont les enseignants et les étudiants. Connaître les représentations et les opinions d'enseignants et d'étudiants impliqués dans l'implantation de l'enseignement à distance permettrait de mieux savoir pourquoi ils ont adopté et accepter ces nouvelles méthodes et pratiques d'enseignement. Quels en sont leurs attentes ? Notre position professionnelle au niveau de l'université nous a permis d'identifier et de cibler facilement ces acteurs, enseignants et étudiants.

Et pour réaliser cet aspect de la question nous avons utilisé de la méthode d'enquête par questionnaire qui est un outil d'observation qui permet de quantifier et comparer l'information. Cet instrument de recueil d'information a permis d'élargir notre recherche vers un plus grand nombre d'acteurs. Au fil de notre progression, il s'est avéré utile d'interroger un plus grand nombre de professeurs et d'étudiants assez représentatifs de l'ensemble de la population universitaire. Elle offre la possibilité de quantifier de multiples données et procéder dès lors à de nombreuses analyses de corrélation. L'analyse statistique des données a permis de générer l'information nécessaire à notre étude. En effet la combinaison de plusieurs techniques de collectes de données renforce la méthodologie, elle permet de rassembler différentes informations pour une analyse en profondeur du phénomène que l'on cherche à étudier.

Cette information est collectée auprès d'un échantillon représentatif de la population visée par l'étude. Nous avons ainsi élaboré un questionnaire constitué d'un ensemble de questions construit dans le but d'obtenir l'information correspondant aux objets de notre préoccupation. Nous avons décliné notre questionnaire en questions élémentaires pour faciliter la réponse des répondants. Le questionnaire comportait un large dominant de questions fermées plus faciles à exploiter sur le plan statistique.

Ce questionnaire fermé, nous a permis d'imposer aux répondants une forme précise de réponse et un nombre limité de choix de réponses ce qui a permis d'avoir des informations factuelles, et connaître la position du répondant concernant certains aspects de l'implantation de l'EAD à l'UCAD, etc. ; cependant pour certains aspects de notre problématique il y a eu quelques questions ouvertes, plus riches mais aussi plus difficiles à traiter. Mais ces questions ouvertes furent très utiles quant à la précision qu'il fallait apporter pour compléter certains

aspects, la liberté laissée aux répondants leur permettant ainsi de faire quelques commentaires.

Cette méthode a rendu facile la collecte des informations auprès de la population nous a donné la possibilité de comparer et quantifier le poids respectif des opinions exprimées. Il convient particulièrement pour connaître le degré de satisfaction des différents acteurs et surtout de croiser les réponses des étudiants et enseignants sur des aspects où parfois l'opinion qu'on peut s'en faire est très différente de la réalité.

Pour les enseignants nous nous sommes intéressés à ceux qui ont suivi au moins un atelier Transfer-TIC de l'AUF décrit plus haut. Il ne s'agissait pas pour nous d'interroger des enseignants non impliqués dans un programme d'enseignement à distance ou qui n'ont aucune vision de l'EAD.

Les facultés les plus ciblées ont été les facultés de Sciences et Techniques de Médecine, la FASEG, l'EBAD, la FASTEF.

A la faculté de médecine les enseignants n'ont pas en général suivi des ateliers de formation Transfer proprement dit, mais leur établissement a mis sur pied un système de formation en interne qui leur permet d'assurer leur formation et ils ont beaucoup de projets dans ce domaine.

Nous avons d'abord ciblé les enseignants qui ont participé au moins à un des ateliers « Transfer - technologies éducatives ». C'est donc des enseignants qui savent au moins ce que signifient les concepts de NTIC et d'EAD qui ont participé à notre enquête.

Pour les étudiants nous avons ciblé les étudiants inscrits dans des facultés où existe une offre de formation à distance.

Il y a eu deux questionnaires, un pour les enseignants et/ou tuteurs et un autre pour les apprenants. La structuration des questionnaires permettaient d'avoir un certain nombre d'information sur des points précis de l'EAD au niveau de l'université comme les compétences TIC et internet des différents acteurs, leur satisfaction quant à la connectivité de l'UCAD, la justification de l'enseignement à distance, et le coût de l'EAD pour un étudiant. Nous avons aussi cherché à avoir une vision sur la pratique du tutorat dans les formations existantes et les besoins des enseignants dans ce domaine.

Au total nous avons reçu 125 réponses des enseignants et 300 pour les étudiants répartis comme suit :

L'usage et les pratiques des TIC et internet de nos enquêtés ont été mesurés grâce à un questionnaire.

Les résultats obtenus permettront de comprendre quels sont les comportements de ce public face aux enjeux de la généralisation de l'EAD dans le campus universitaire de Dakar.

## 11.1 Compétences, pratiques et autonomie en TIC des enseignants

Plusieurs compétences de base sont nécessaires à l'intégration des TIC dans l'exercice de la profession enseignante, puisque l'utilisation des technologies par les enseignants à des fins pédagogiques demeure un immense défi non seulement en Afrique, mais aussi dans certains pays d'Amérique ou d'Europe (Karsenti, 2006). Ainsi, il existe des compétences minimales requises pour une intégration efficace des TIC dans la pratique enseignante. Selon l'UNESCO (2008), les compétences standards exigées des enseignants peuvent être regroupées en trois grandes catégories:

- 1) Technology literacy,
- 2) Knowledge Deepening
- 3) Knowledge Creation.

Au Québec, les habiletés qui sont nécessaires à l'intégration pédagogique des TIC s'appellent la compétence 8 (CSÉ, 2000).

Nous visons ici à mesurer la maîtrise de l'outil informatique par les enseignants. Cette maîtrise se fait à deux niveaux :

- maîtrise de l'utilisation du matériel ou *Hardware Literacy* (maniement de l'ordinateur et de ses divers périphériques) et en
- maîtrise de l'usage de divers types d'applications (bureautique, graphisme, services d'Internet, etc.).

L'utilisation ou l'intégration des TIC pour l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages suppose selon Raby (2004, p. 23),

*« une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe par les élèves et les enseignants, dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif ».*

Cette partie relative à la compétence des enseignants essaient de savoir quel est le niveau réel d'usage des TIC au niveau du campus de Dakar. Si on se fonde sur le modèle de Raby.

En se basant sur le modèle d'intégration pédagogique des TIC de Raby (2005), ils sont situés entre l'utilisation personnelle et professionnelle. Dans ce modèle, l'auteur distingue quatre stades dans le processus d'intégration des TIC que nous rappelons brièvement ici :

- a) le stade de sensibilisation : l'enseignant est en contact indirect avec les technologies qui existent dans son environnement personnel et professionnel, mais ne les utilise pas.
- b) le stade de l'utilisation personnelle : l'enseignant commence à utiliser les TIC pour communiquer avec les amis et parents, chercher des informations sur des sujets qui l'intéresse, produire des documents, etc. Ce stade comprend deux étapes : la motivation et l'exploration-appropriation. En répétant plusieurs fois ces étapes, il acquiert certaines compétences et passera au stade suivant.
- c) le stade de l'utilisation professionnelle : à ce niveau, l'enseignant va utiliser les outils technologiques à des fins professionnelles. Il y a aussi deux étapes : la motivation et l'exploration-appropriation. Dans ce cas aussi il va répéter plusieurs fois ces étapes à mesure qu'il intègre les TIC dans sa pratique professionnelle.
- d) le stade de l'utilisation pédagogique : il s'agit ici de l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques. À ce stade, l'enseignant amène les élèves à utiliser des TIC en classe. Ce stade très complexe comprend cinq étapes : la motivation, la familiarisation, l'exploration, l'infusion et l'appropriation. L'enseignant, comme dans les stades précédents, fait des allers et



retours entre les différentes étapes. La progression n'est donc pas linéaire entre les différents stades.

Suivant le modèle de Raby (2005), c'est seulement au niveau du dernier stade qu'on peut parler d'intégration pédagogique des TIC. Certes, l'utilisation des technologies commence dès le stade de l'utilisation personnelle par curiosité. Celle-ci renforce les compétences techniques de l'enseignant au niveau de l'utilisation professionnelle. À ce stade, l'enseignant maîtrise les outils à potentiel cognitif (Depover, Karsenti et Komis, 2007), mais ne les utilise pas à des fins pédagogiques. C'est seulement au stade de l'utilisation pédagogique qu'il intègre les TIC pour préparer et piloter des activités d'enseignement-apprentissage et de gestion de l'enseignement.

Au niveau de l'AUF il existe un référentiel destiné au personnel des universités membres. Ce référentiel de capacités pour les formations aux TIC est un outil de médiation des Formations de Formateurs aux Technologies de l'Information qu'organisent les universités membres de l'AUF (FFTI Transfer). Pour améliorer les formations aux TIC de l'Agence Universitaire, il est nécessaire dans un premier temps d'identifier les compétences attendues dans chacun des axes de formation, de les décrire ensuite sous la forme d'un référentiel puis d'employer un outil adapté pour accompagner le développement du référentiel. Le référentiel est décomposé selon les 4 axes suivants :

Axe 1 : Les TIC pour un usage de base de l'Internet (axe qui recouvre l'édition numérique, les outils de travail collaboratif et les communautés d'apprentissage).

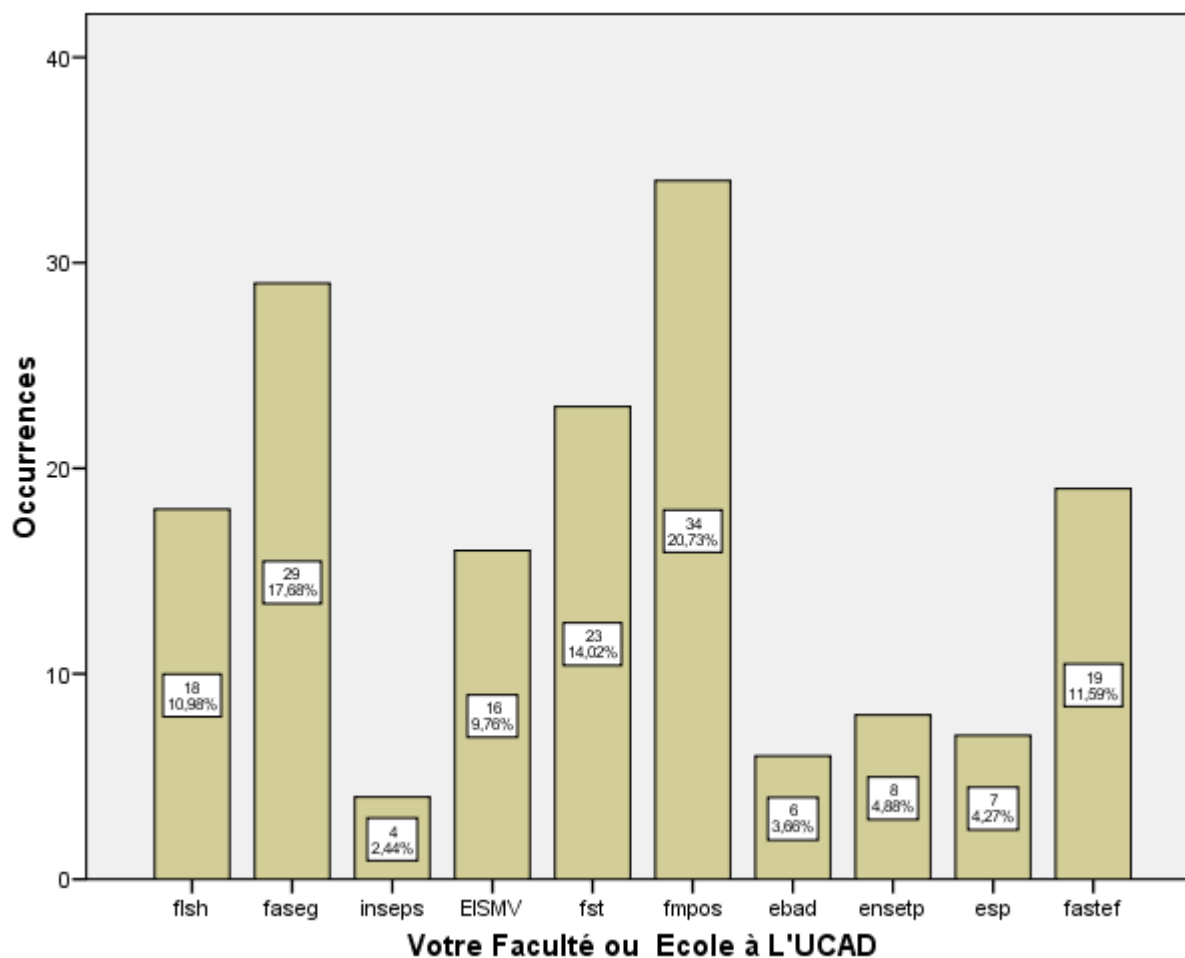
Axe 2 : L'interconnexion de systèmes et de réseaux.

Axe 3 : Les systèmes d'information.

Axe 4 : Les technologies éducatives

Il fait référence aux compétences de fonction mais introduit les connaissances souhaitables pour servir de socle aux compétences.

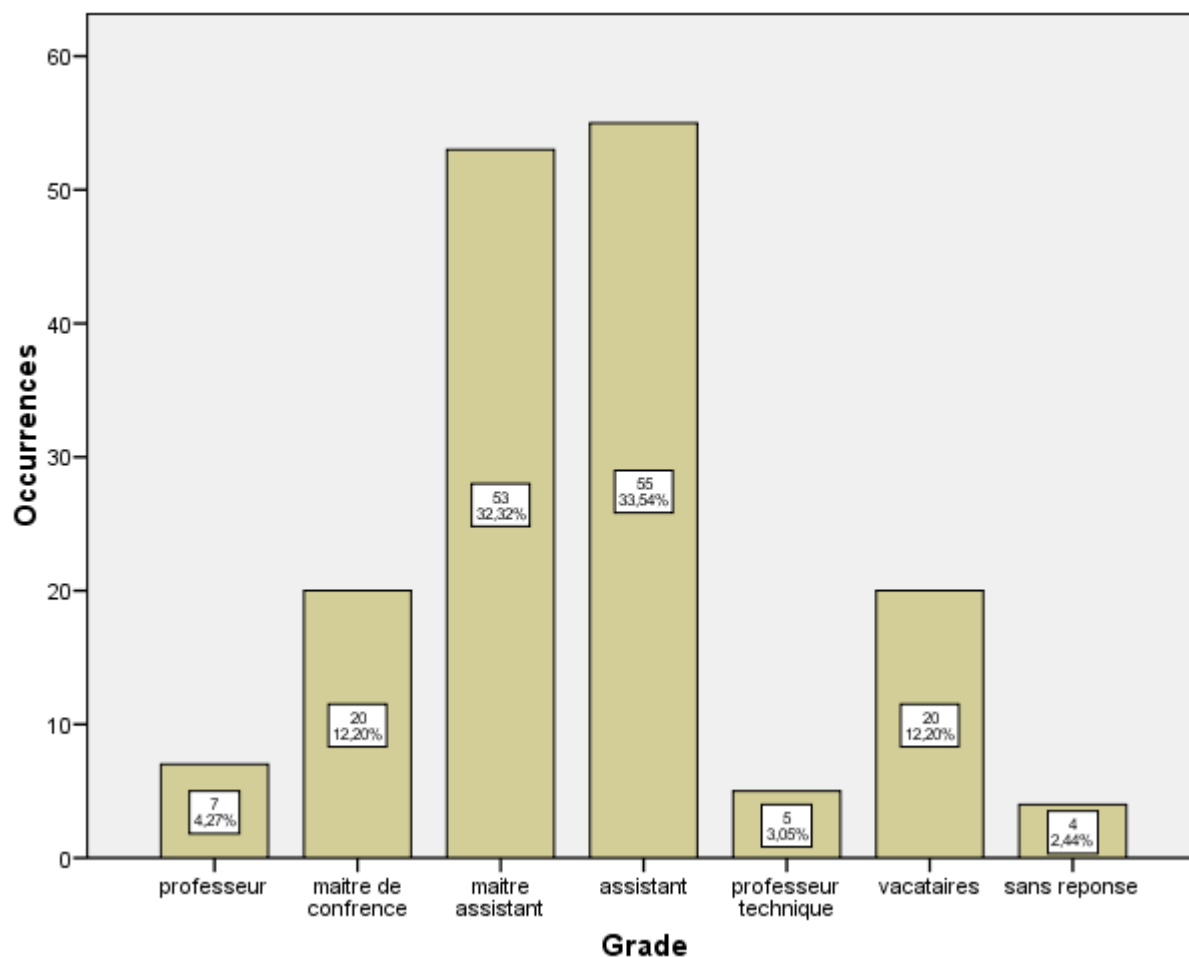
### 11.1.1 Répartition de nos répondants



**Graphique 27** : établissement des répondants

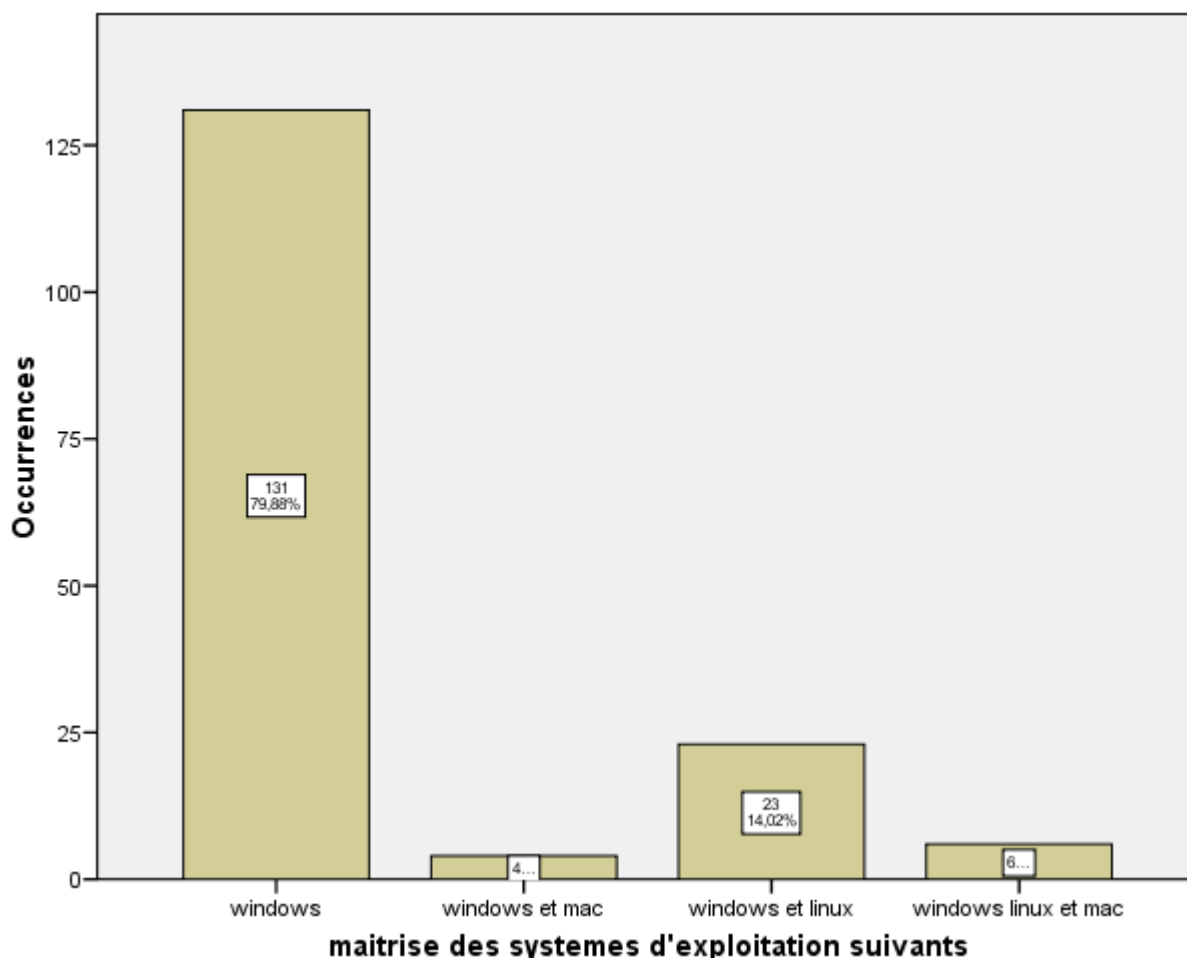
Ce sont dans les facultés de médecine et de la FASEG où on trouve plus de répondants. Nous n'avons diffusé le questionnaire au niveau des enseignants de la FSJP car cette fac n'a pas participé aux ateliers Transfer de l'AUF, sur la base duquel nous avons choisi pour l'essentiel notre échantillon. En plus il n'existe pas de projet en cours contrairement à la fac de médecine qui même si elle n'a pas participé à des ateliers transfer a un important programme de formation en ligne en cours.

**Graphique 22 : Grade des répondants**



**Graphique 28 : Grade des répondants**

Les assistants et maitres assistants sont les plus nombreux à répondre



Graphique 29 : systèmes d'exploitation

### 11.1.2 Systèmes d'exploitation maîtrisés

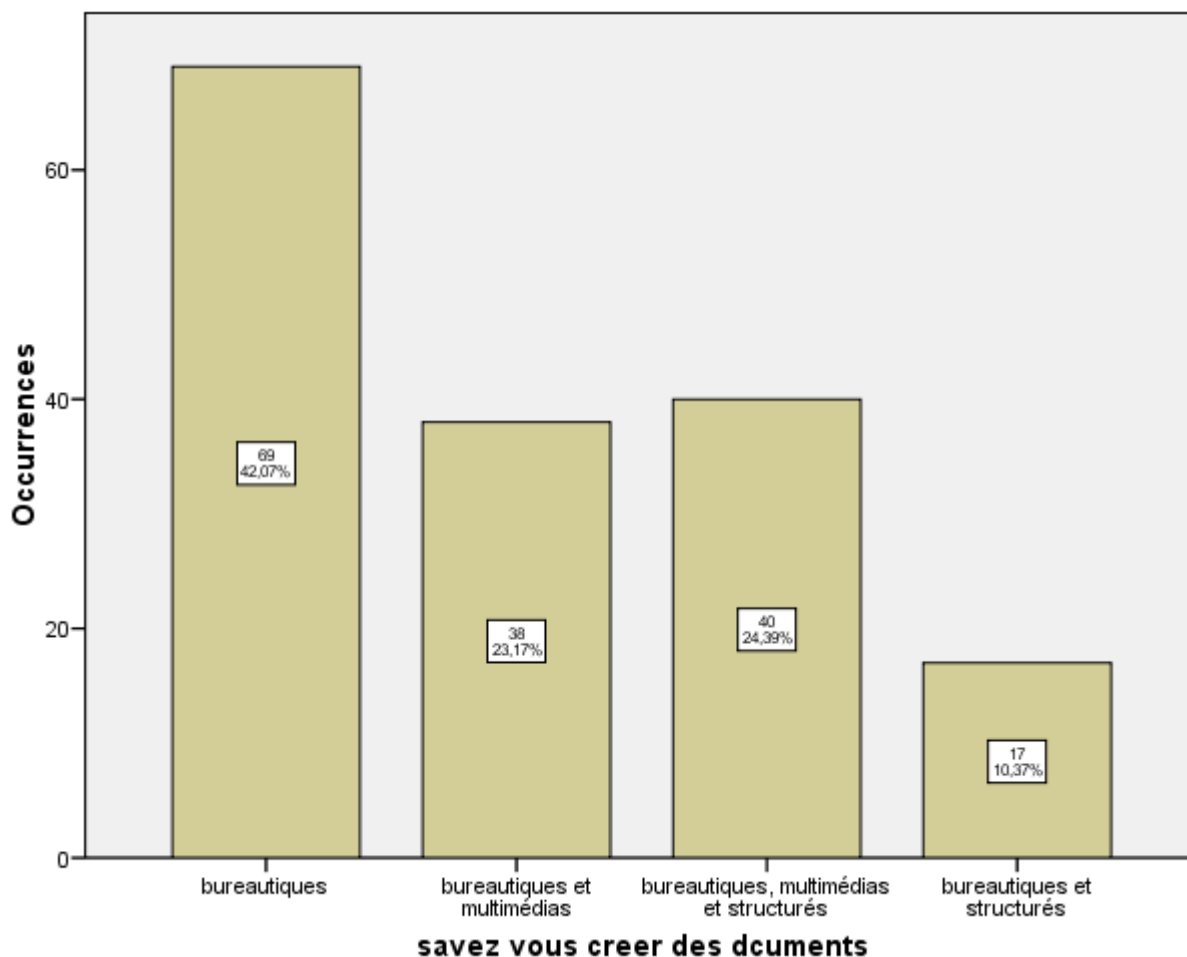
Du point de l'utilisation d'un système d'exploitation, les enseignants n'ont aucun problème. On remarque que Windows demeure le système le plus maîtrisé. Dans les ateliers Transfer la formation se fait à travers linux qui est un logiciel libre conformément à la politique de l'AUF qui milite pour un large usage des logiciels open. Mais on se rend compte que malgré la sensibilisation, seuls 12% des répondants maîtrisent linux et tout de même ils l'utilisent en combinaison avec Windows.

L'utilisation des logiciels selon certains auteurs comme M. Arnaud ,

*« offrirait en effet des possibilités de retourner la tendance de l'apprentissage en ligne réservé à une élite, parce qu'elle permet d'abaisser les coûts. Mais aussi et surtout parce qu'elle donne aux pédagogues et aux développeurs la possibilité de dialoguer et de construire ensemble les outils dont les premiers ont réellement besoin. » (Arnaud, M., 2004).*

Plusieurs études (Karsenti et Larose, 2005) ont montré que les enseignants en font un usage minimal, malgré le potentiel des TIC en éducation (Raby, 2005). En effet, les TIC ont changé

les rapports au savoir et l'enseignant n'est plus la seule source d'information. (Maiga, M., in Karsenti 2009, p.134)



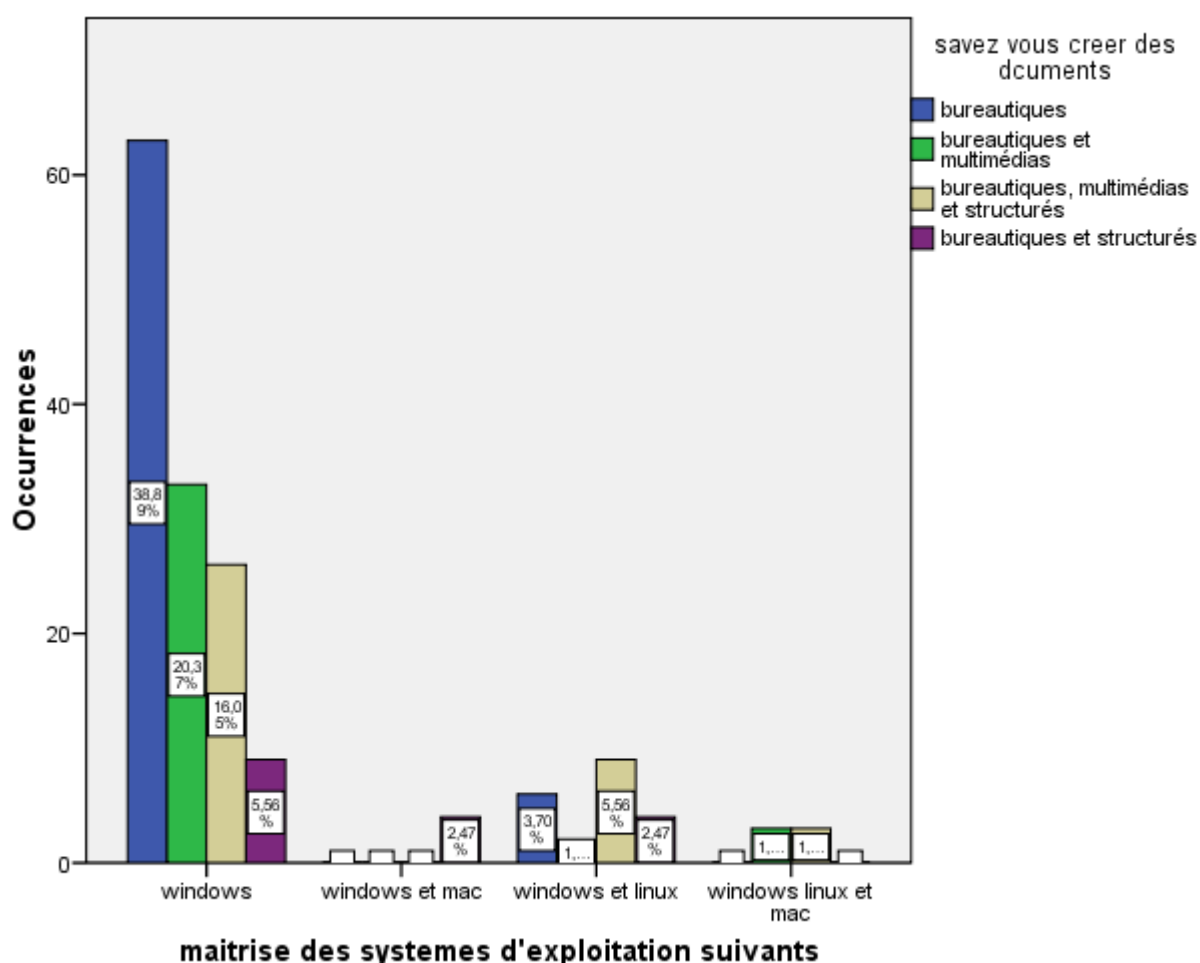
Graphique 30 : maitrise de logiciels courants

### 11.1.3 Maitrise de logiciels courants de bureautique

La maitrise des outils bureautiques est une réalité dans le milieu des enseignants. Même des documents plus complexes comme les documents multimédias et structurés au format html sont maitrisés. Par une bonne frange des profs. 40, 39% des répondants affirment être capables de créer des docs bureautiques, multimédias et structurés. Beaucoup d'enseignants utilisent couramment un traitement de texte pour la saisie des sujets d'évaluation, un tableur pour le calcul des notes, des outils de recherche pour préparer, enrichir les cours et s'informer, et le courrier électronique pour échanger avec des parents, collègues et connaissances.

Un traitement de texte permet de produire, modifier, mettre en page, imprimer et communiquer par écrit sur support informatique (Lévy, 1993). Les logiciels de traitement de texte qui semblent avoir un rôle motivateur pour l'apprentissage de l'écriture sont très utilisés en éducation par les enseignants qui font un usage régulier des TIC en classe (Depover et al., 2007). Ces logiciels donnent plusieurs possibilités aux enseignants qui intègrent les TIC dans leur pratique (Maiga, 2009).

La bureautique se définit aussi comme la technique de production et de communication de documents (textes, audio, images). Les outils bureautique se classent en trois grandes catégories : les outils de production de document, tel que le traitement de texte, les tableurs et tous les outils spécialisés de production basés sur un métier, les outils de communication principalement les logiciels de courriel, et finalement les outils de conservation tel que les logiciels de gestion documentaire. Ces trois catégories représentent les surfaces traditionnelles du travail de bureau, soit la surface de production, les paniers de réception et d'expédition, et finalement les classeurs. (Source wikipedia)



**Graphique 31 :** croisement Système d'exploitation et maîtrise de logiciels

Le croisement avec le graphique précédent (graphique 30 ) renseigne suffisamment sur la corrélation qui existe entre maîtrise d'un système d'exploitation et capacité de création de documents numériques.

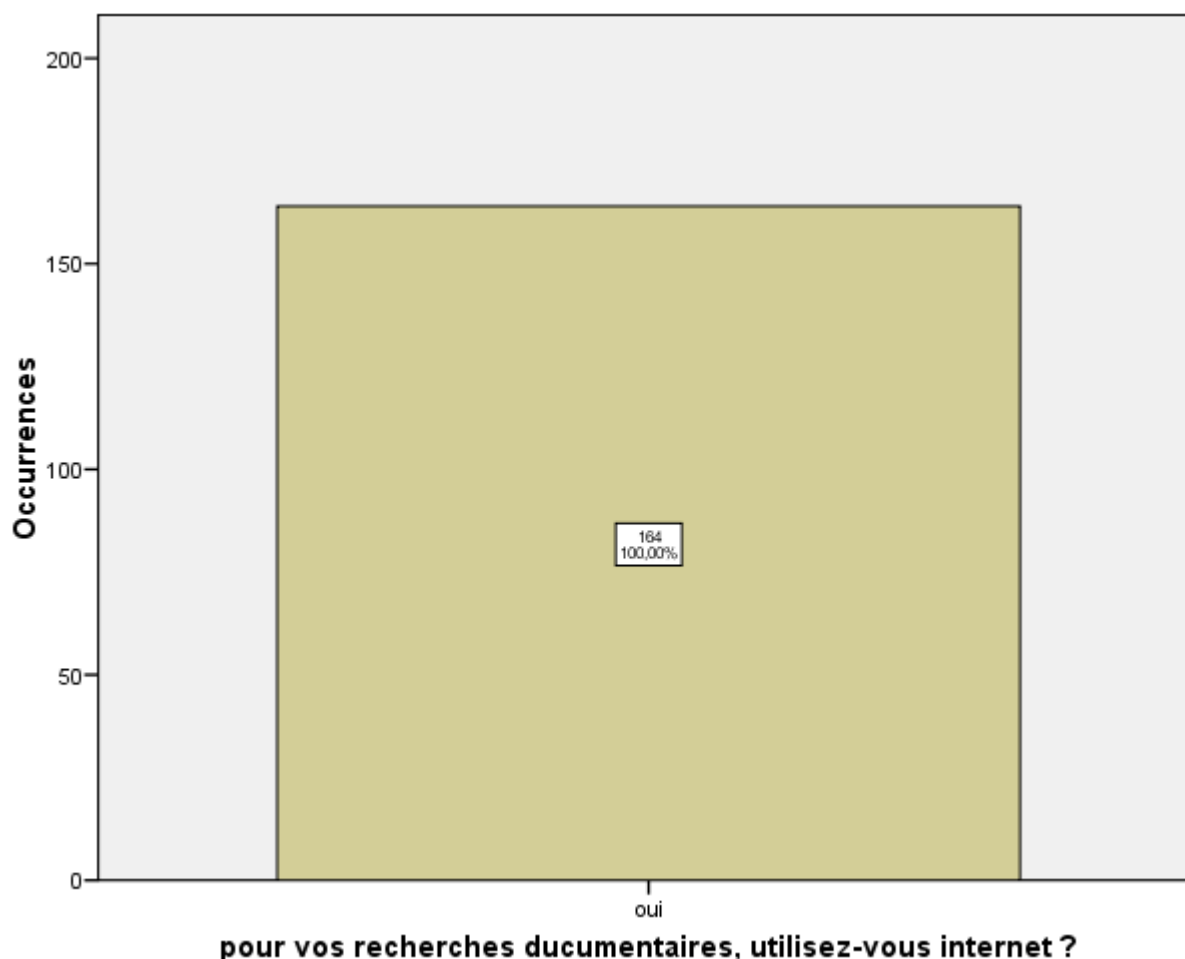
Le système le plus utilisé ici est Windows, (80,9% des réponses ; 13% seulement l'associent à linux'21 réponses) nous avons cherché à connaître le système utilisé pour 2 raisons :

La première c'est qu'une campagne pour l'utilisation des logiciels libres est fortement recommandée par un des principaux partenaires de l'UCAD qu'est l'AUF.

La deuxième toujours en rapport avec l'AUF, tous les ateliers Transfer on utilise strictement les logiciels libres (suite open office, linux)

En réalité ces chiffres indiquent que les logiciels libres ne sont pas encore d'un très grand usage au niveau des enseignants de l'UCAD.

L'autre préoccupation, à savoir la compétence de créer des documents au moins bureautique est rassurante. Avant tout il est quasi indispensable d'être capable de créer des documents bureautiques pour espérer pouvoir numériser son cours.



Graphique 32 : Utilisation d'internet recherches documentaires

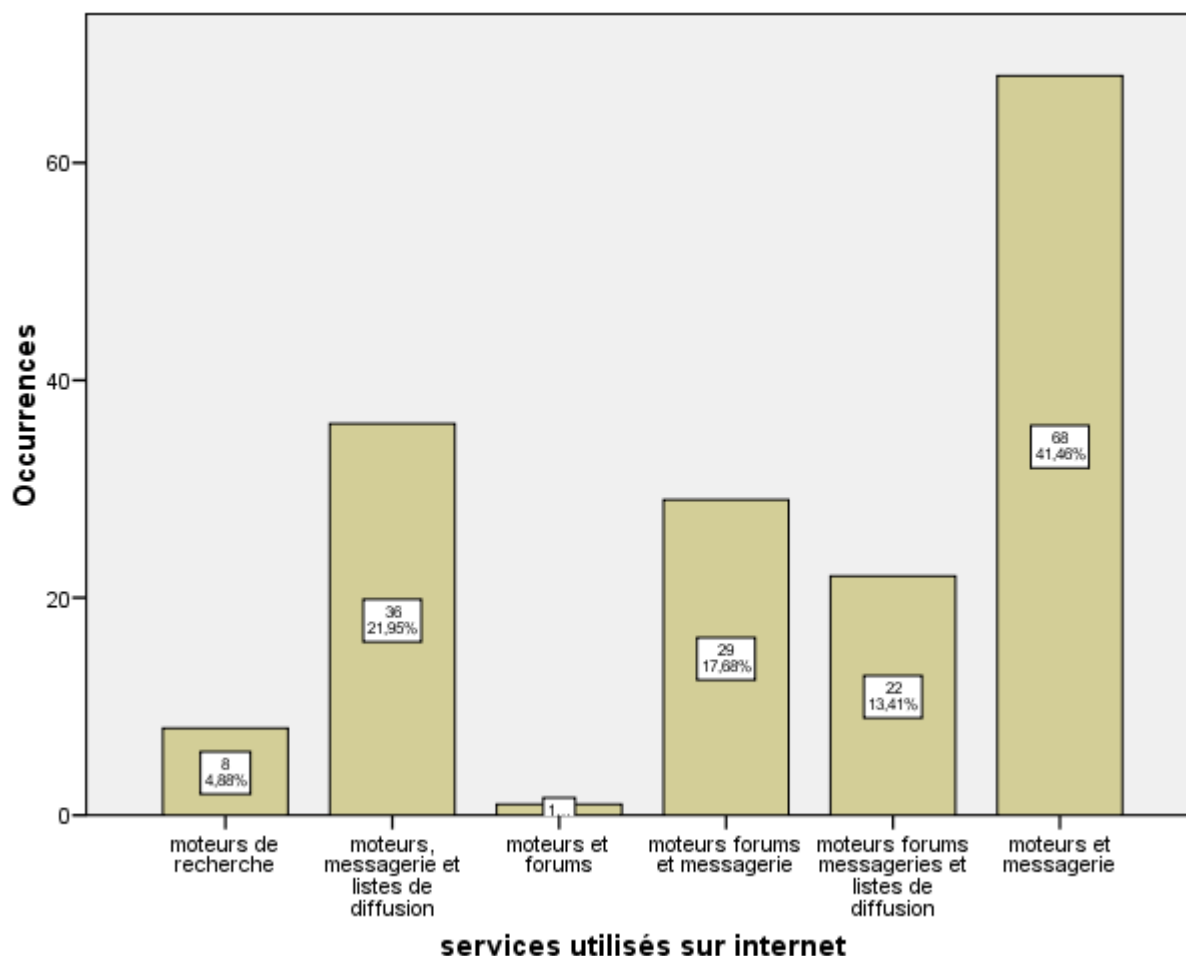
#### 11.1.4 Utilisation d'Internet

Le but de cette question est essentiellement de mesurer réellement la place d'Internet qui est devenu incontournable pour un enseignant ! Ils ont tous recours à Internet pour au moins une partie de leur documentation. Autre signification : les TIC sont devenus familiers chez les enseignants.

Il est remarquable de noter qu'effectivement Internet demeure une habitude pour retrouver des documents. Tout le monde y a recours. Ceci démontre avant l'heure l'accessibilité du réseau pour l'ensemble des enseignants. L'élargissement du réseau ADSL accessible à un coût relativement pas cher explique aussi la fréquentation assidue du réseau internet. Il apparaît ici que les TIC sont utilisées aussi bien comme des ressources éducatives que comme des supports pédagogiques nécessaires pour la construction et la consolidation des savoirs.

L'usage académique des TIC que font les enseignants comporte des activités comme la conception de leurs activités pédagogiques, la mise en forme et l'impression de leurs cours, la réalisation des diapositives de cours et conférences, la recherche documentaire dont notamment l'accès aux revues scientifiques diverses selon leur spécialisation ou encore leur domaine de recherche. Certains enseignants ont déclaré avoir reçu une formation en intégration des TIC à l'enseignement et utilisé l'Internet pour la mise en ligne des contenus destinés à leurs apprenants.

Il est bien vrai qu'un niveau des professeurs ceux qui servent dans certains établissements semble être plus disposé quant à l'utilisation des outils TIC de par leur profil de formation. Mais il ne semble pas y avoir de relations directes entre maîtrise des TIC et existence de programme EAD dans un établissement. L'exemple de l'ESP est bien là sur tous les plans (qualifications d'utilisation des TIC supposées des enseignants, équipements, connectivités, existence d'un public cible bien identifié et bien connu) théoriquement cette école est en avance sur toutes les autres établissements de l'UCAD mais en réalité ils ne sont pas bien avancé dans le domaine du e-learning.

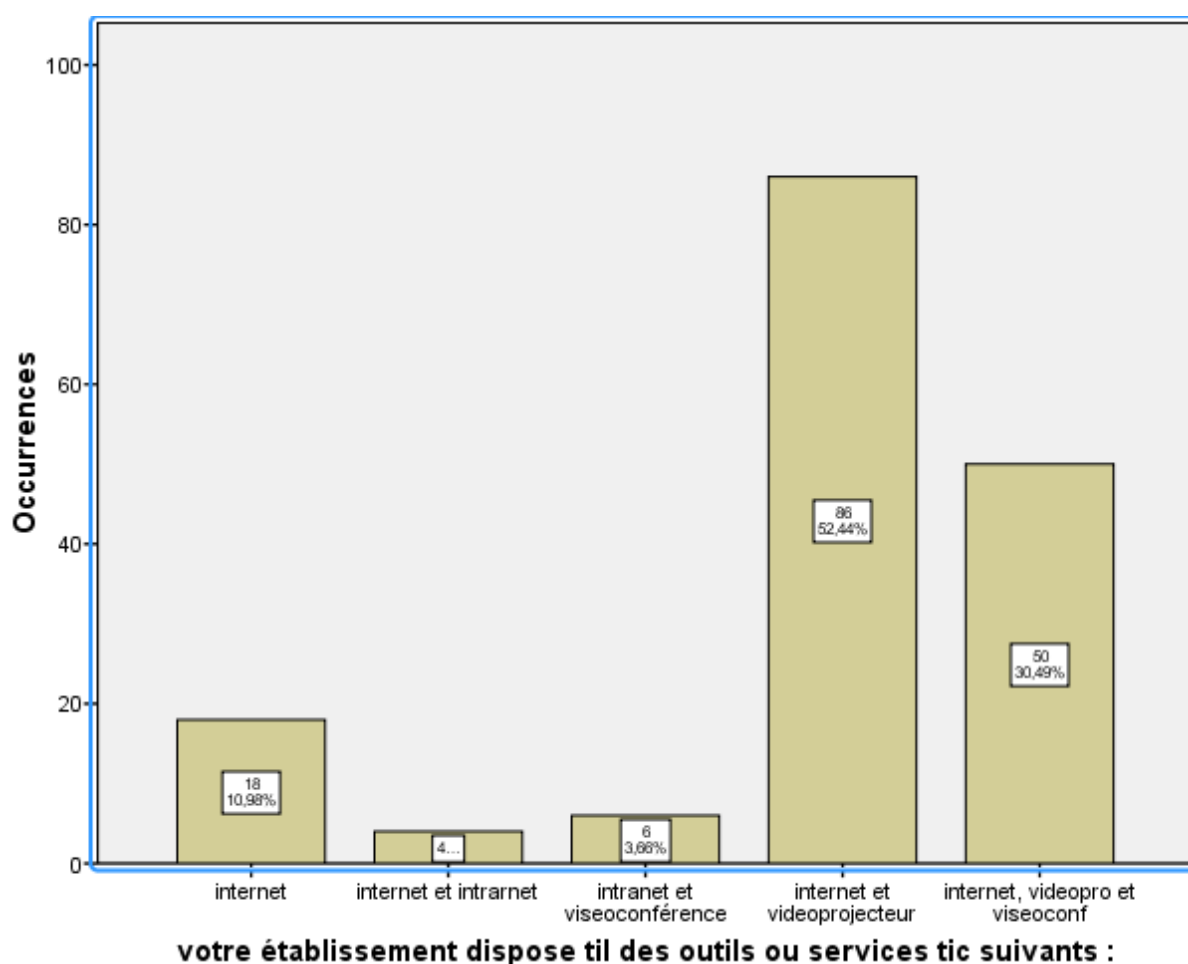


Graphique 33 : services internet utilisés



### 11.1.5 Les outils de recherche utilisés

La messagerie électronique et les moteurs de recherche sont les outils les plus utilisés par la communauté des enseignants (68 enseignants soit 42% des répondants). Combiné avec les listes de diffusion ils constituent les principaux outils de travail des enseignants. Il existe une quantité importante d'informations disponibles sur le Web que les enseignants peuvent exploiter pour les activités d'enseignement et apprentissage, s'informer et préparer leurs cours. Plusieurs outils sont disponibles pour avoir accès à ces informations, mais les plus courants sont les répertoires, les portails, et des moteurs de recherche comme Google. La croissance exponentielle des connaissances, des ressources informationnelles et des moyens pour y accéder demande une formation cependant pour en tirer le maximum de profit. Un point essentiel d'usage d'internet des enseignants, au niveau de l'UCAD, c'est que toutes les applications disponibles de recherche d'informations sur le réseau internet sont utilisées : moteurs de recherche, métamoteurs, messageries, forums, listes de diffusion. Ces nouveaux outils, dont les fonctionnalités évoluent très rapidement, ouvrent de nouvelles possibilités.



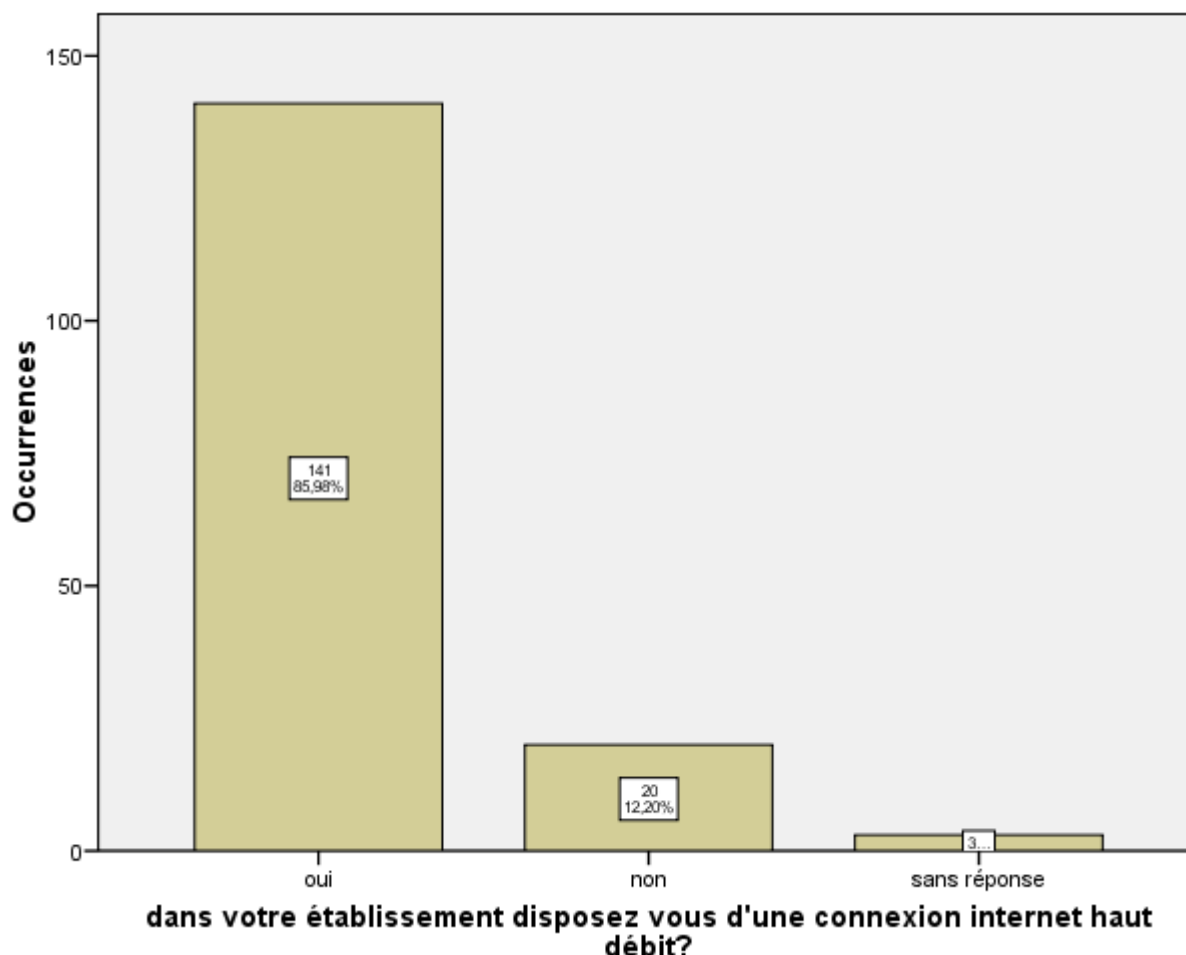
Graphique 34 : outils TIC et Internet

### 11.1.6 Outils TIC et Internet disponibles dans l'établissement

Internet est bien disponible. Mis en rapport avec le vidéo projecteur 53,09% des répondants l'affirment, les établissements semblent être bien équipés. La disponibilité des outils ne pose pas de problème majeure dans les différentes structures de l'UCAD. Seulement la réalité de connexion diffère d'une faculté à une autre. Par exemple à la faculté des sciences, souvent ce sont les enseignants d'un département qui se cotisent pour prendre un abonnement ADSL parce que souvent, malgré le câblage depuis de nombreuses années, le réseau de l'UCAD selon eux ne donne pas encore satisfaction.

Les outils de présentation comme les vidéoprojecteurs permettent de préparer et présenter des documents qu'on appelle diapositives. Celles-ci contiennent des textes, des images, des vidéos et des animations. Les outils de présentation de documents électroniques sont simples et faciles à apprendre. En général, ils sont utilisés pour des présentations orales. Ces outils permettent d'organiser des informations et de structurer des connaissances.

Qualité de connexion internet

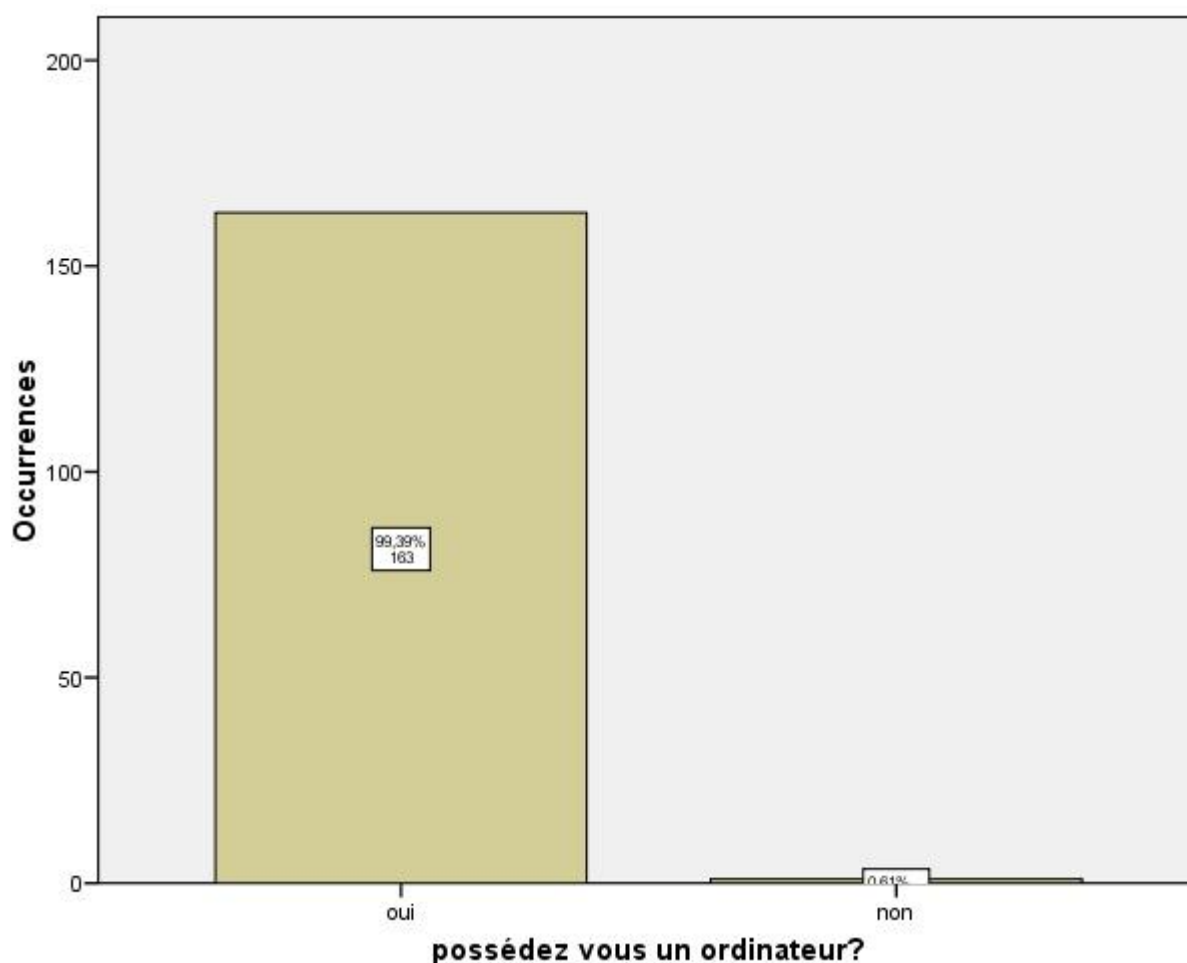


Graphique 35 : connexion haut débit

### 11.1.7 Disponibilité d'une connexion haut débit

La connexion internet de l'UCAD ne semble plus poser de problèmes, la majorité des répondants estime que leur établissement possède une connexion haut débit. Cela ne fait que

traduire les efforts déployés par le recteur pour assurer une bonne connexion Internet de l'UCAD. Selon la direction du CC l'université actuellement est bien équipée. En fait d'après les responsables de la direction de l'informatique toute l'université est connectée au haut débit mais en réalité même si le câblage a été fait, certaines facultés rencontrent beaucoup de difficultés pour se connecter au réseau de l'UCAD. C'est le cas de la faculté des sciences où les enseignants de certains départements se cotisent pour prendre un abonnement ADSL. C'est, nous pensons la raison pour laquelle 12,30% disent que leur établissement n'est pas connecté au haut débit, ce qui tout de même pose problème si on généralise l'EAD. Comment en faire si la connexion n'est pas fiable ?



**Graphique 36 :** Possession d'un ordinateur

### 11.1.8 Possession d'un ordinateur

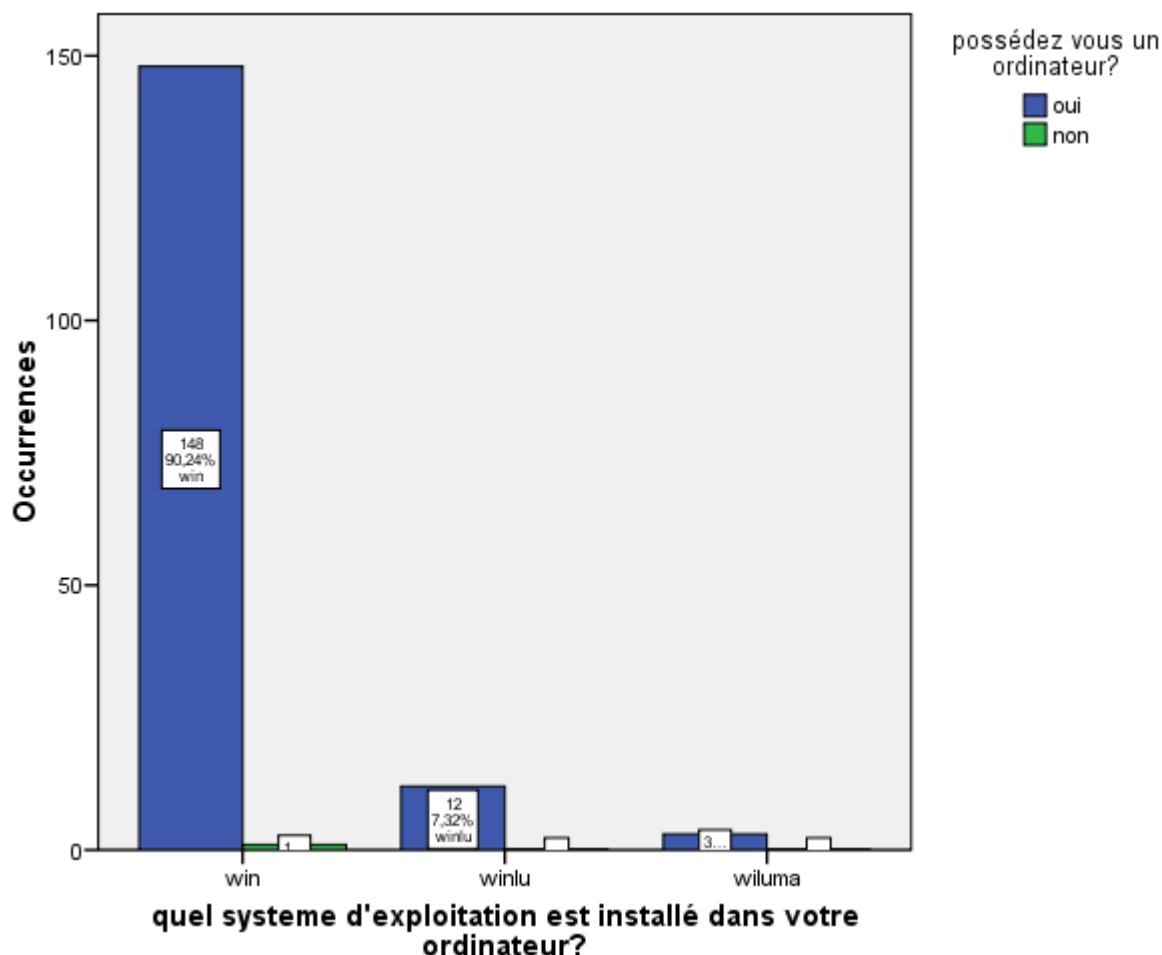
Les enseignants disent dispose d'un ordinateur à 100%. Des lors le problème d'accès à un ordinateur ne se pose plus ! Seul 10% ont un système d'exploitation hors Windows. Il est intéressant de noter qu'à ce niveau les logiciels libres ne sont pas encore très prisés dans la communauté des enseignants et on peut trouver ici plusieurs explications à cette situation :

L'ignorance de ces logiciels tout court ;

L'habitude acquis de travailler sous Windows qui équipe pratiquement tous les ordinateurs dans le monde ;

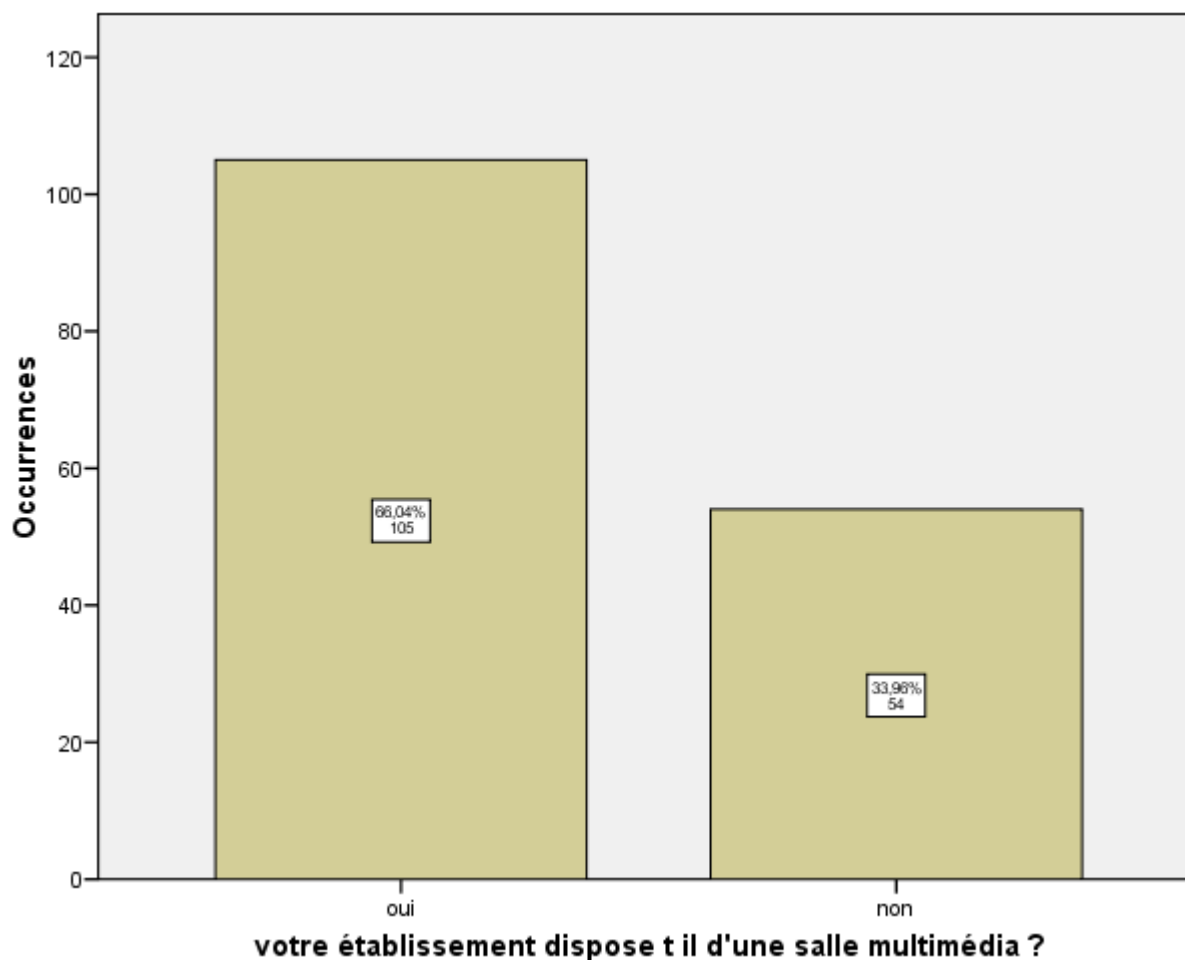
Les quelques individus qui ont installé linux l'ont découvert par le biais des ateliers de l'AUF.

La possession d'un ordinateur est généralisée dans le campus. L'opération du rectorat un enseignant un ordinateur semble bien marché. L'accès un ordinateur ne constitue pas un obstacle à l'UCAD pour la mise en place de l'EAD. Sur tous les répondants, un seul enseignant dit ne pas posséder un ordinateur personnel.



Graphique 37 : système de l'ordinateur

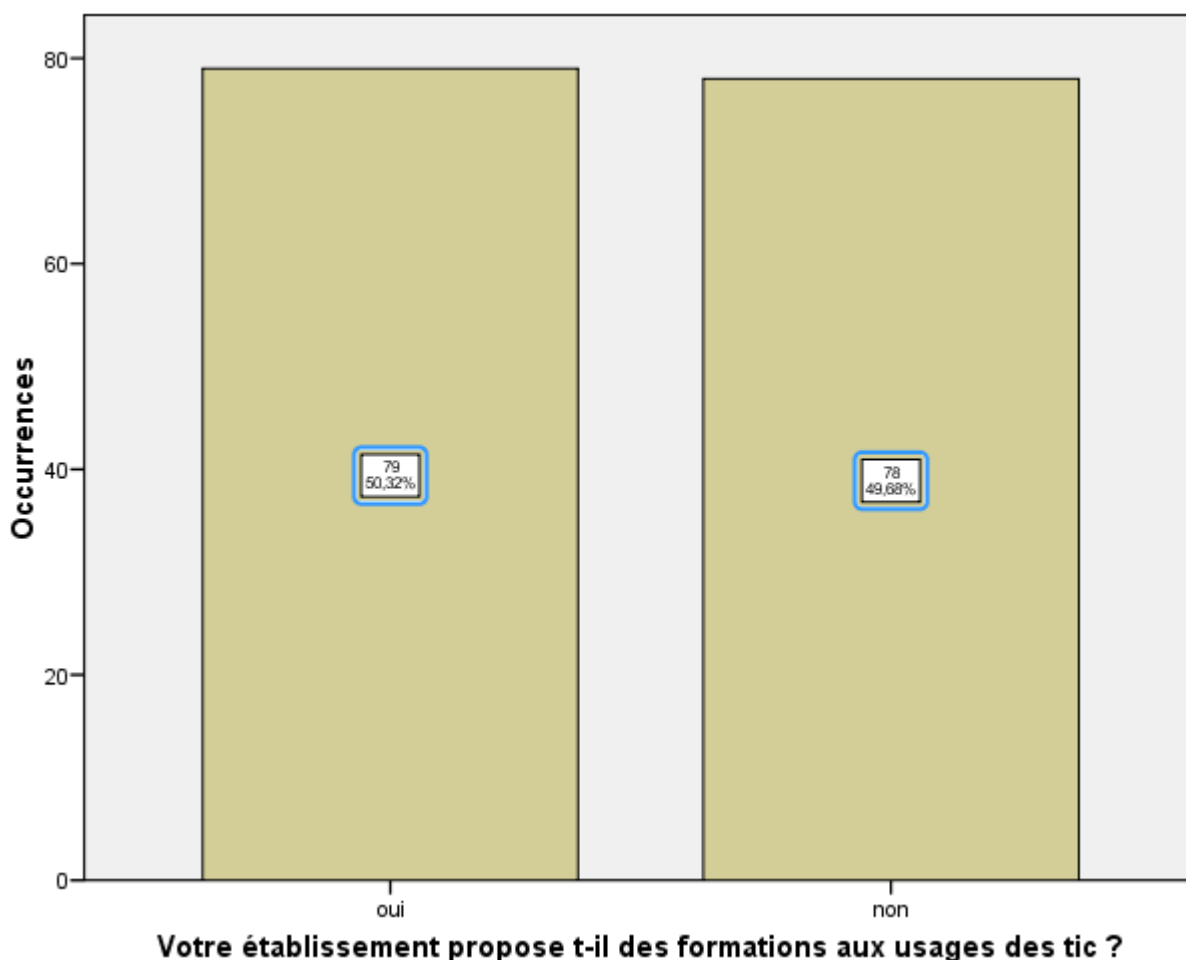
Et pour leurs ordinateurs la confirmation de la domination du système d'exploitation Windows apparait nettement seul 15 répondants (9,1%) combinent Windows avec d'autres systèmes. Dans 90,9% (149) des cas le système Windows n'est associé avec aucun autre. Les logiciels libres ne semblent pas encore être adoptés par les enseignants.



Graphique 38 : Disponibilité d'une salle multimédia

#### 11.1.9 Disponibilité d'une salle multimédia dans l'établissement

C'est à ce niveau que nous notons le premier problème 34, 98%(54 des répondants) disent que leur établissement ne dispose pas de salle multimédia. Or la disponibilité d'une telle salle est indispensable pour permettre aux étudiants de pouvoir accéder facilement aux ordinateurs dans le cadre d'un enseignement à distance.



**Graphique 39 :** Formation des enseignants aux TICE

### 11.1.10 Formation des enseignants aux TICE

Pour la formation des enseignants à l'utilisation des outils TIC, on remarque que les institutions qui ont des programmes d'EAD en cours ont des programmes de formation de leurs acteurs. C'est le cas de la faculté de médecine, de l'EBAD, de la FASTEF. Mais pour l'essentiel 45,7% (74 répondants) affirment que leur établissement leur en propose.

Plusieurs autres facteurs comme la formation des enseignants, les horaires d'accès aux TIC, et la vulgarisation de l'outil informatique sont aussi susceptibles de contribuer à la fiabilité d'un EAD adéquat. En outre, l'établissement d'un plan de formation paraît une étape essentielle vers la généralisation de l'EAD. L'absence d'un plan rigoureux de formation peut être un facteur inhibiteur pour l'appropriation et l'utilisation effectives des TIC dans le processus d'apprentissage et par conséquent sur l'EAD. En effet, le graphique montre que même si le taux de formation des enseignants est acceptable, pour un déploiement efficace de l'EAD à tous les démembrements de l'UCAD, il faudrait encore élargir cette formation. Il serait important qu'un plan rigoureux de formation soit mis sur pied, et intégré dans le plan de développement de l'EAD. Le manque d'information, de formation, d'expérience, de soutien pédagogique, professionnel et technique empêcherait la création et le développement des contenus d'enseignement adaptés aux réalités locales.

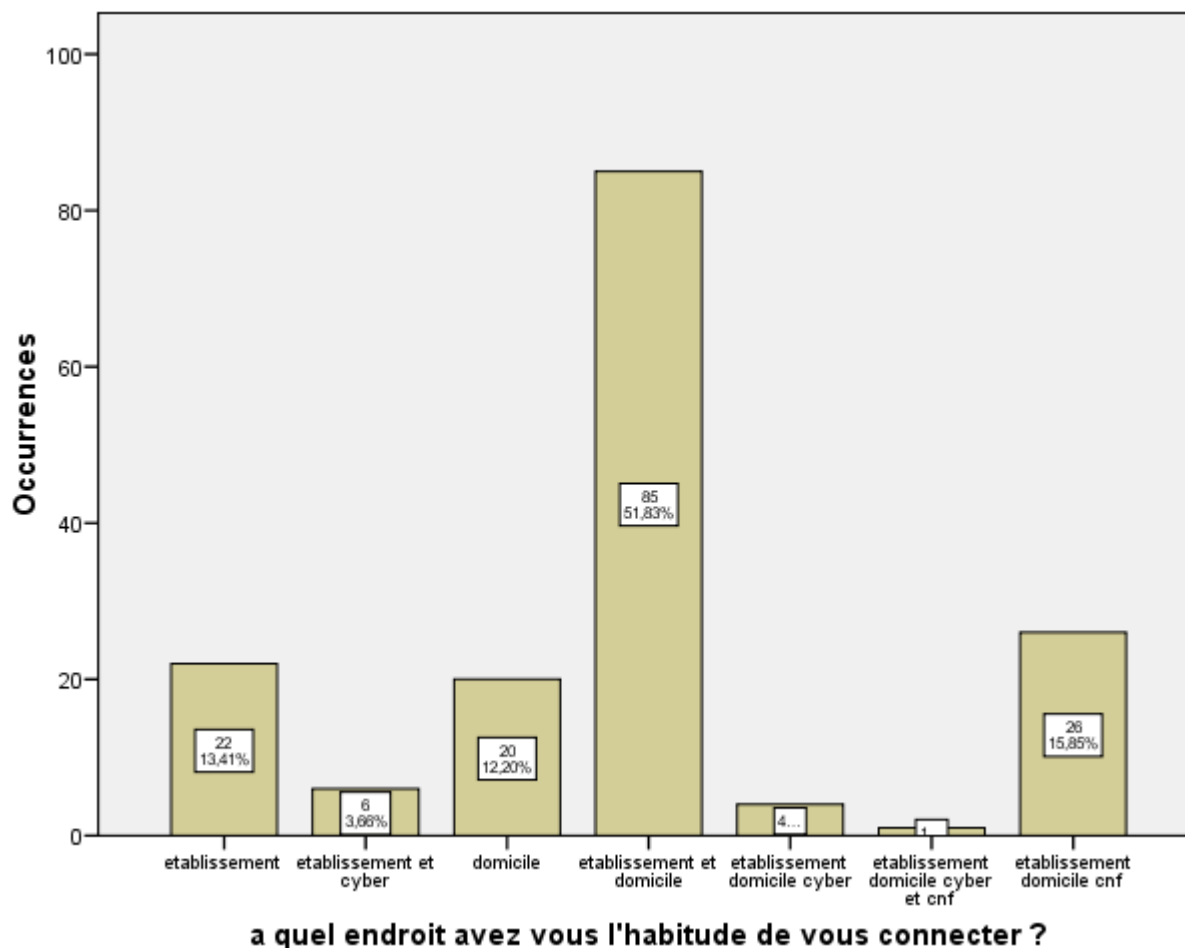
Développement professionnel des enseignants : La formation des professeurs doit évoluer bien au-delà du développement de qualifications en alphabétisme informatique. Les enseignants doivent être capables de concevoir et d'adapter des matériels de contenu pour satisfaire les besoins des étudiants, chercher et gérer l'information. Ils doivent aussi être au courant des questions morales et des dangers inhérents à l'utilisation des TIC. Ce sont là des aspects des TICs qui doivent être incorporés dans le développement professionnel continu et les programmes de formation des enseignants. Le projet *e-Schools* du NEPAD dans le cadre de son programme *Framework for Teacher Professional Development and Training*, le projet *Teacher Education* de l'Université virtuelle africaine (AVU), et le programme *Teacher Training in Sub-Saharan Africa* (TTISSA) de l'UNESCO sont de bons exemples d'approches continues et intégrées au développement des enseignants dans l'utilisation des TICs. Info dev.

Le défaut de formation des enseignants en matière d'usage des TIC constitue une difficulté susceptible de compromettre l'intégration pédagogique durable des TIC et leur acceptation dans le milieu universitaire comme le soulignent d'ailleurs les auteurs (Karsenti et Larose, 2005; Isabelle et Lapointe, 2003; CSE, 2000) qui ont étudié cette problématique en occident. En matière d'usage des TIC comme dans tout contexte pédagogique, le facteur humain constitue la variable essentielle. Des ressources humaines qualifiées et un personnel enseignant formé est un gage de sécurité pour espérer tout développement de l'EAD.

L'importance de la formation du personnel enseignant à l'usage des TIC apparaît comme un élément clé dans l'intégration généralisée des TIC dans l'éducation et la formation. (Karsenti et Larose, 2001; Larose, Lenoir, Karsenti et Grenon, 2002; Larose et Pereya, 2001). Un usage régulier des TIC par les formateurs est à coup sûr un bon relais pour que les apprenants à leur tour puissent en faire de même de façon continue. Si le formateur lui-même n'est pas formé, ses étudiants à coup sûr, ne feront certainement pas un usage régulier des TIC dans leurs activités professionnelles. Larose et Pereya (2001) estiment que, la présence de modèles lors de leur formation pourrait permettre aux futurs enseignants d'intégrer les TIC à leur tour lorsqu'ils seront concrètement dans une situation pédagogique réelle.

Et selon MIAN BI S. A. (2006) citant une étude de Karsenti and all, en formation initiale, les stagiaires ont besoin de modèles et d'exemples concrets (Cleary, Akkari et Corti, 2008). Ces résultats sont confirmés par une étude d'envergure réalisée par Karsenti, Raby et Villeneuve (2008) sur une population de 2 065 futurs enseignants Québécois ayant une expérience en salle de classe. Les résultats de l'étude menée par questionnaire et complétée par entrevue de groupe montrent que : de façon significative, les futurs enseignants qui bénéficient d'une formation plus importante portant sur l'usage pédagogique des TIC ont des chances accrues de les utiliser pour planifier des activités d'enseignement qui font appel aux TIC et d'amener leurs élèves à utiliser les TIC en classe. Et puis les TIC peuvent améliorer la performance des enseignants en leur ouvrant un accès plus large et meilleur aux ressources de l'éducation et « en offrant des simulations multimédias des bonnes pratiques d'enseignement. » (Unesco, 2003, p 46)

## 11.2 Pratique de l'EAD



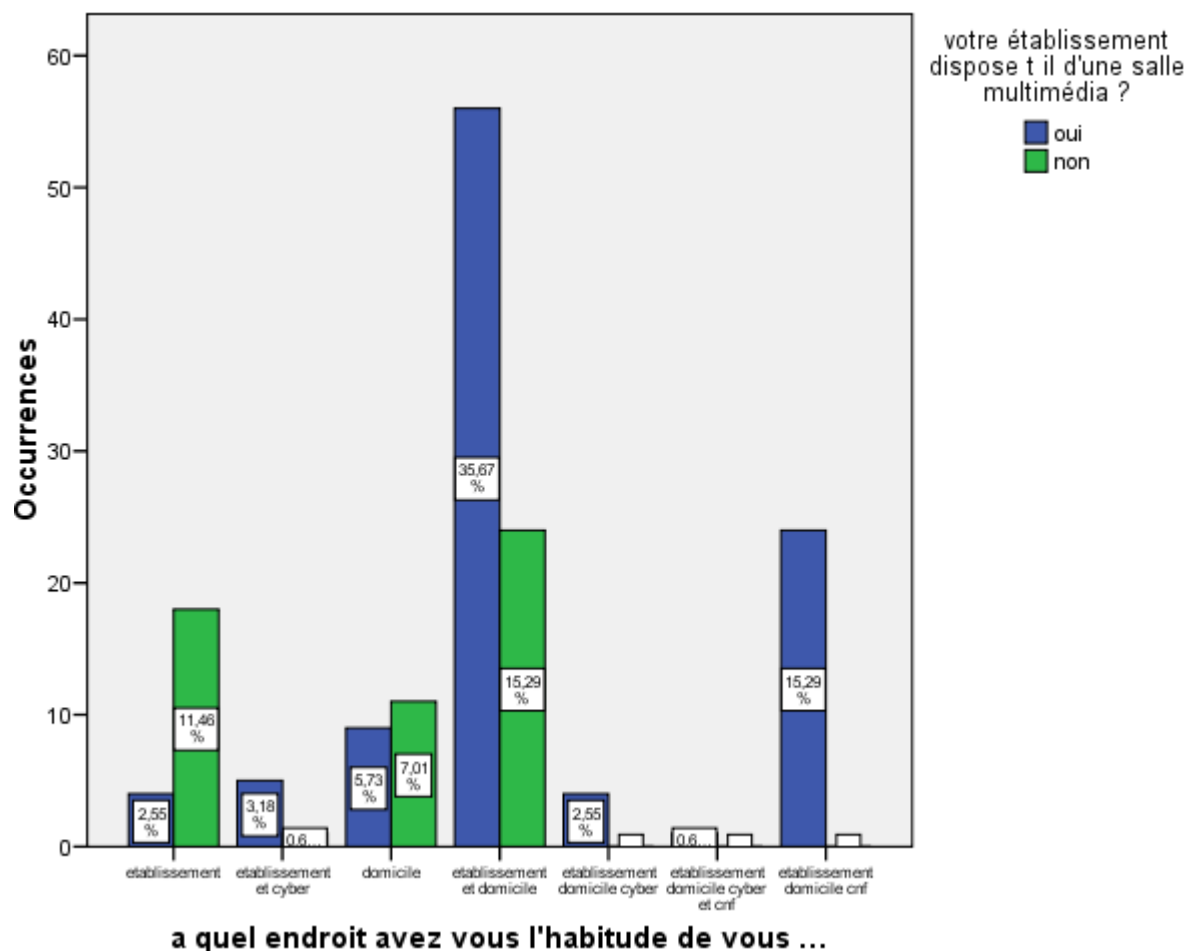
Graphique 40 : Lieu habituel de connexion

### 11.2.1 Lieu habituel de connexion

Les lieux de connexion privilégiés sont à la fois le domicile et le bureau. L'explosion de l'ADSL n'est pas étrangère à ce phénomène. En fait la plupart des enseignants ont maintenant une connexion ADSL haut débit à domicile. La fréquentation des cybers est très limitée. Seuls 6 répondants (3,7%) affirment compléter leur connexion entre l'établissement et les cybers ; 4 répondants se connectent à la fois à la maison, au domicile et au cyber.

Mais ce qui est significatif ici, c'est la possibilité et la facilité d'accéder à internet outil sur lequel repose toute politique d'enseignement à distance. L'environnement technologique de connexion est très favorable aux enseignants de l'UCAD. On remarque qu'à Dakar, capitale du Sénégal, de plus en plus de foyers sont branchés à haute vitesse, un fait qui semblait encore inconcevable il y a à peine quelques années (Karsenti 2009; p.60)

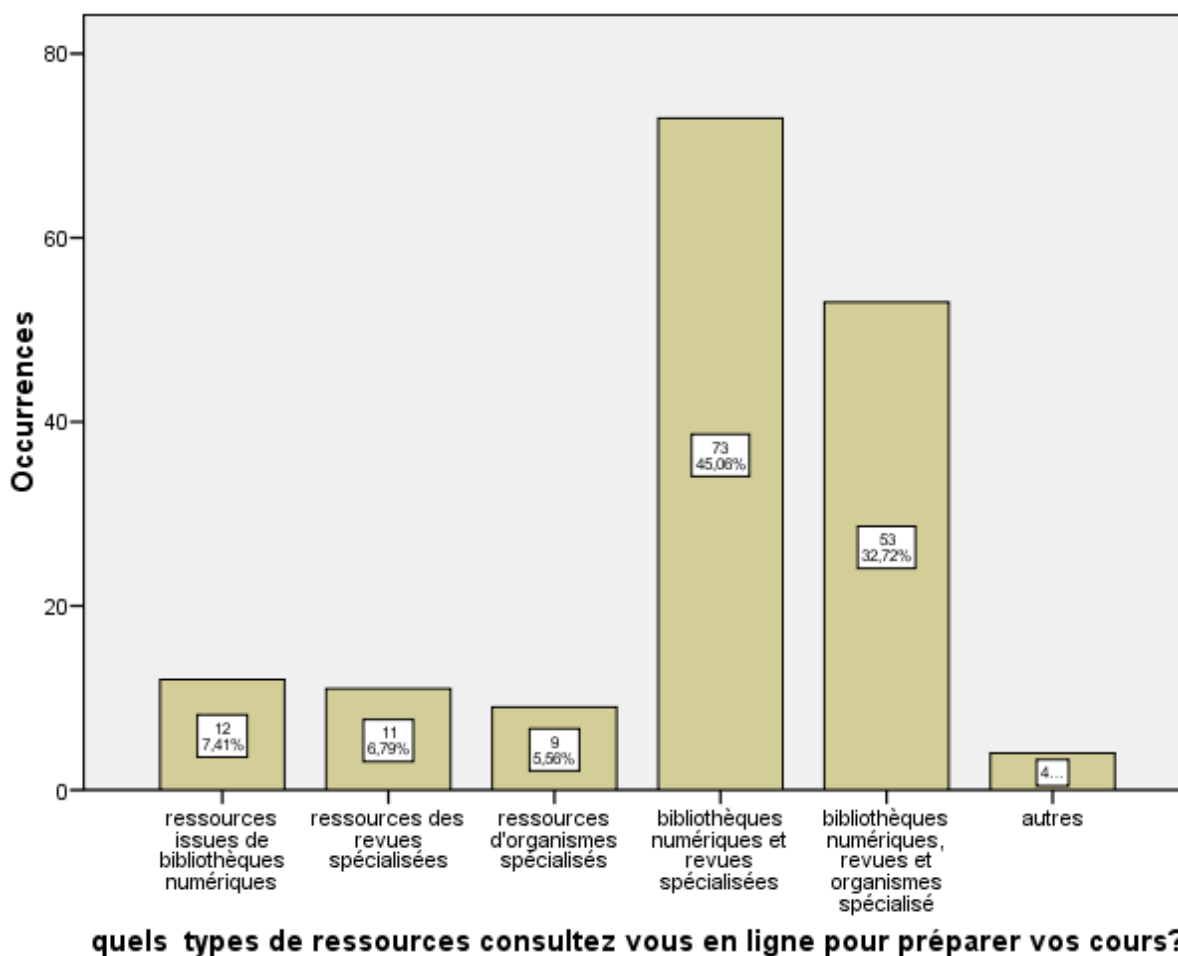




Graphique 41 : croisement salle multimédia et endroit de connexion

Si on met en relation la disponibilité d'une salle multimédia dans l'établissement et l'endroit de connexion des enseignants on se rend compte que l'absence d'une salle multimédia n'a aucune influence sur la possibilité de connexion des enseignants qui ont leur propre bureau pour se connecter quand ils sont à l'université.

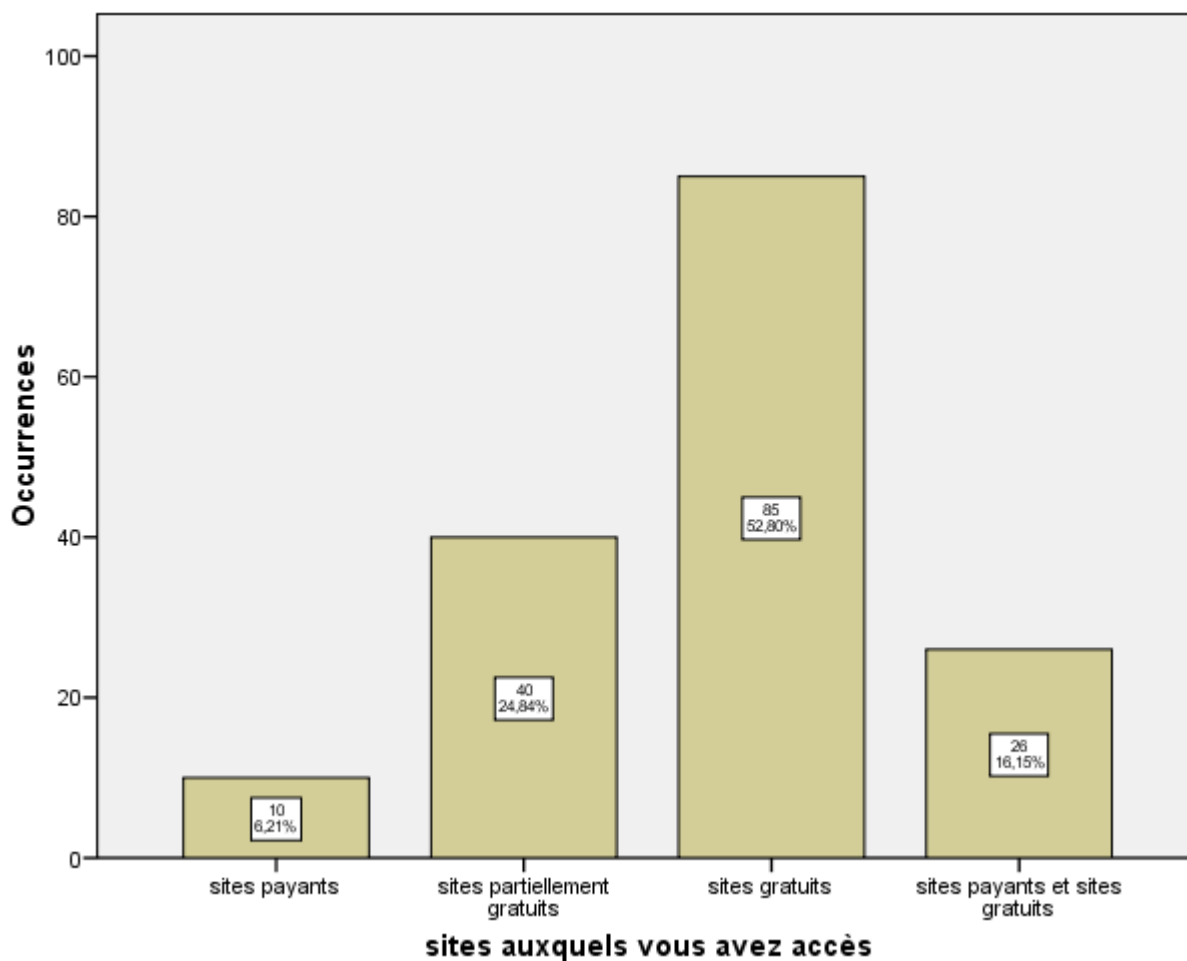
En fait cela signifie que les salles multimédia sont avant tout destinées aux étudiants.



Graphique 42 : sources ressources consultées en ligne

### 11.2.2 Sources des Ressources pédagogiques utilisées

Les ressources consultées souvent dans la préparation des cours sont issues des bibliothèques numériques et des revues spécialisées suivies par les ressources d'organismes spécifiques comme l'IRD, L'UNESCO etc. ces sites semblent être privilégiés parce qu'ils sont gratuits et offrent souvent de la documentation spécialisée thématique et contrôlée. Il faut noter cependant une prédominance des ressources des bibliothèques numériques et des revues spécialisées.

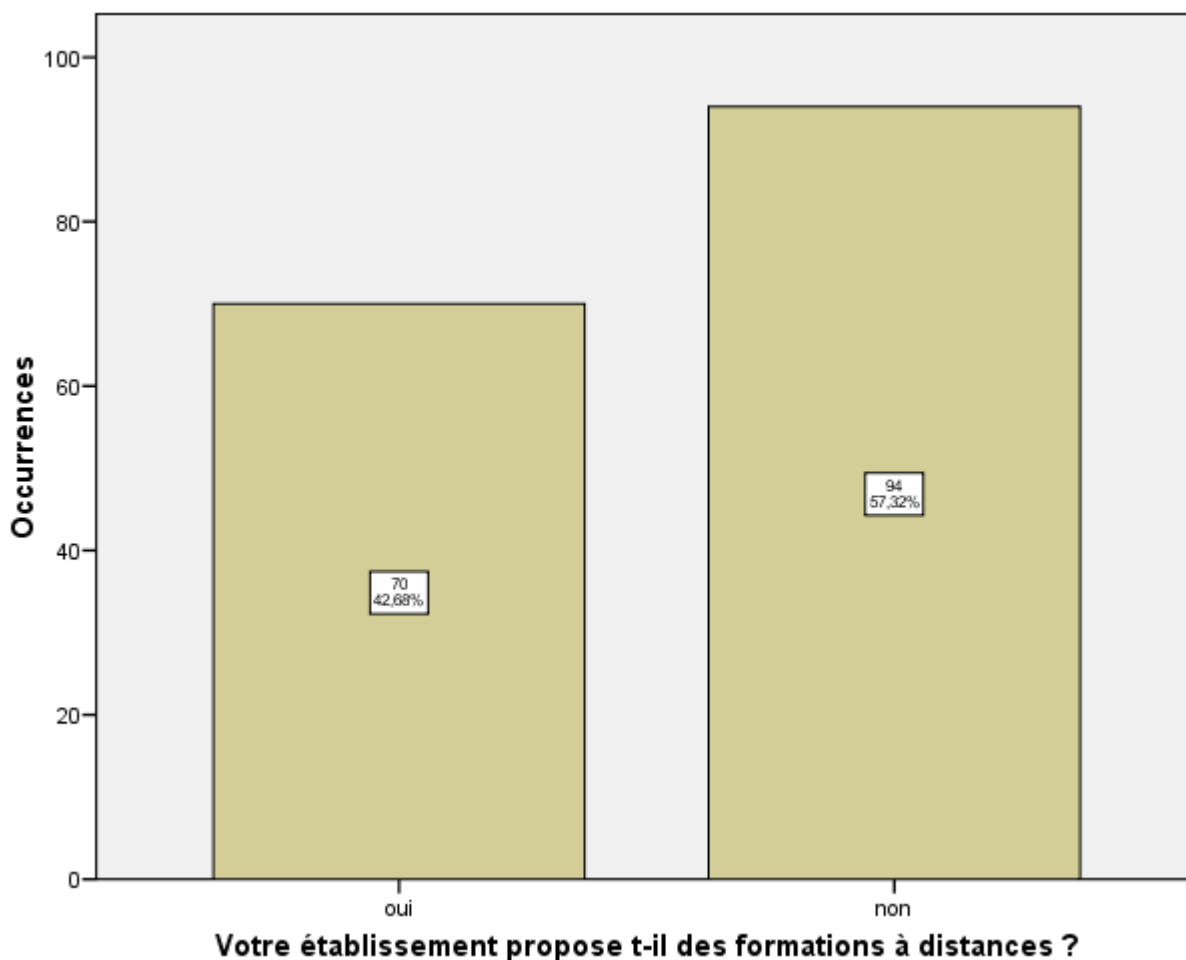


Graphique 43 : natures des sites accessibles

### 11.2.3 Nature des sites accessibles

La lecture que nous faisons de ce graphique est qu'en réalité l'accès à des ressources numériques demeure un vrai problème pour les enseignants. La plupart n'ont accès qu'à des ressources disponibles sur des sites accessibles gratuitement.

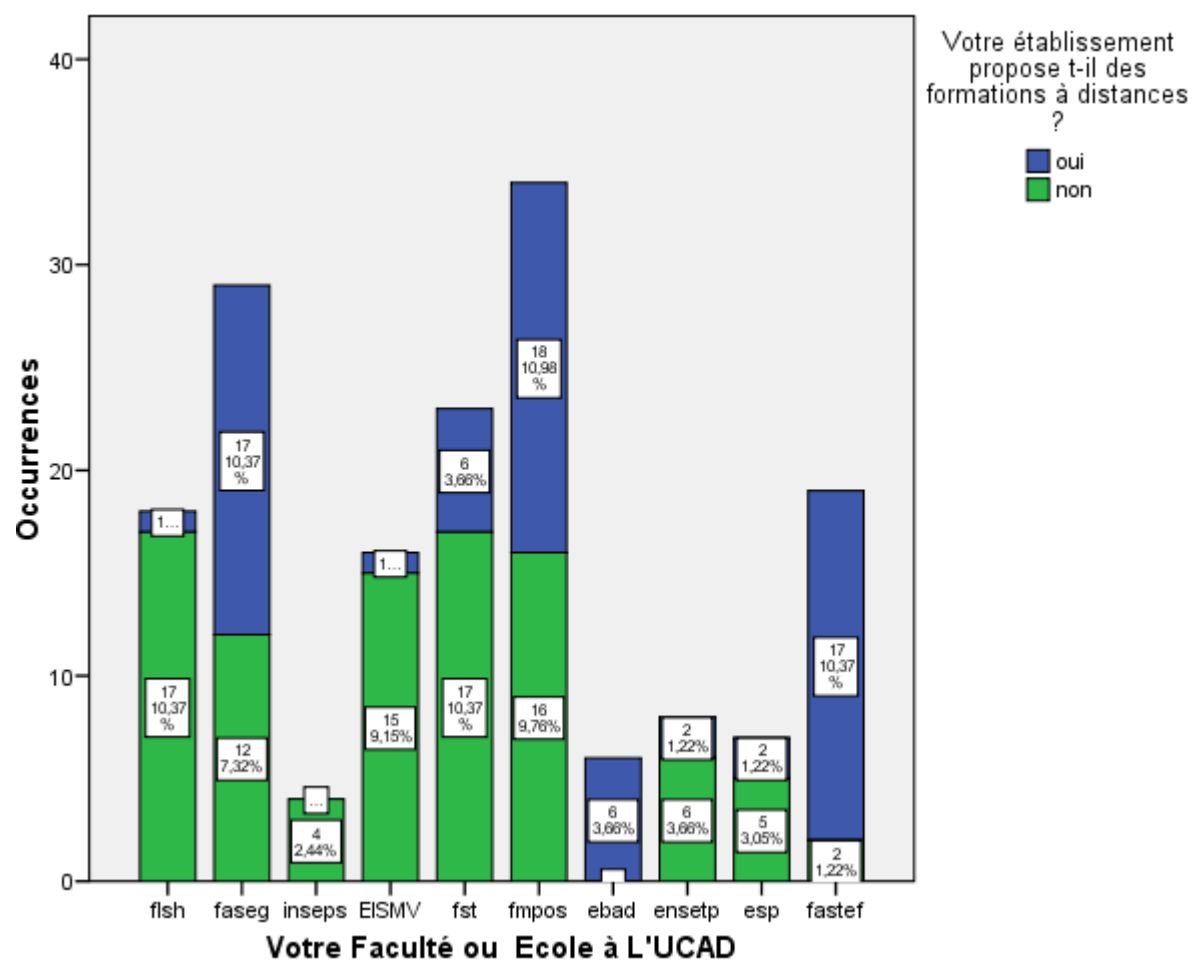
Seuls 10 répondants parmi les enseignants (6,29%) disent accéder à des sites payants. Or les ressources numériques jouent un rôle prépondérant dans la mise en ligne de cours. En effet, un cours délivré dans le cadre d'une FOAD devrait renvoyer à des références accessibles en ligne. Or puisque les ressources de nos bibliothèques ne sont pas encore accessibles en ligne, une véritable politique universitaire d'abonnement ciblé à des sites réputés intéressants pour telle ou telle matière devrait être définie.



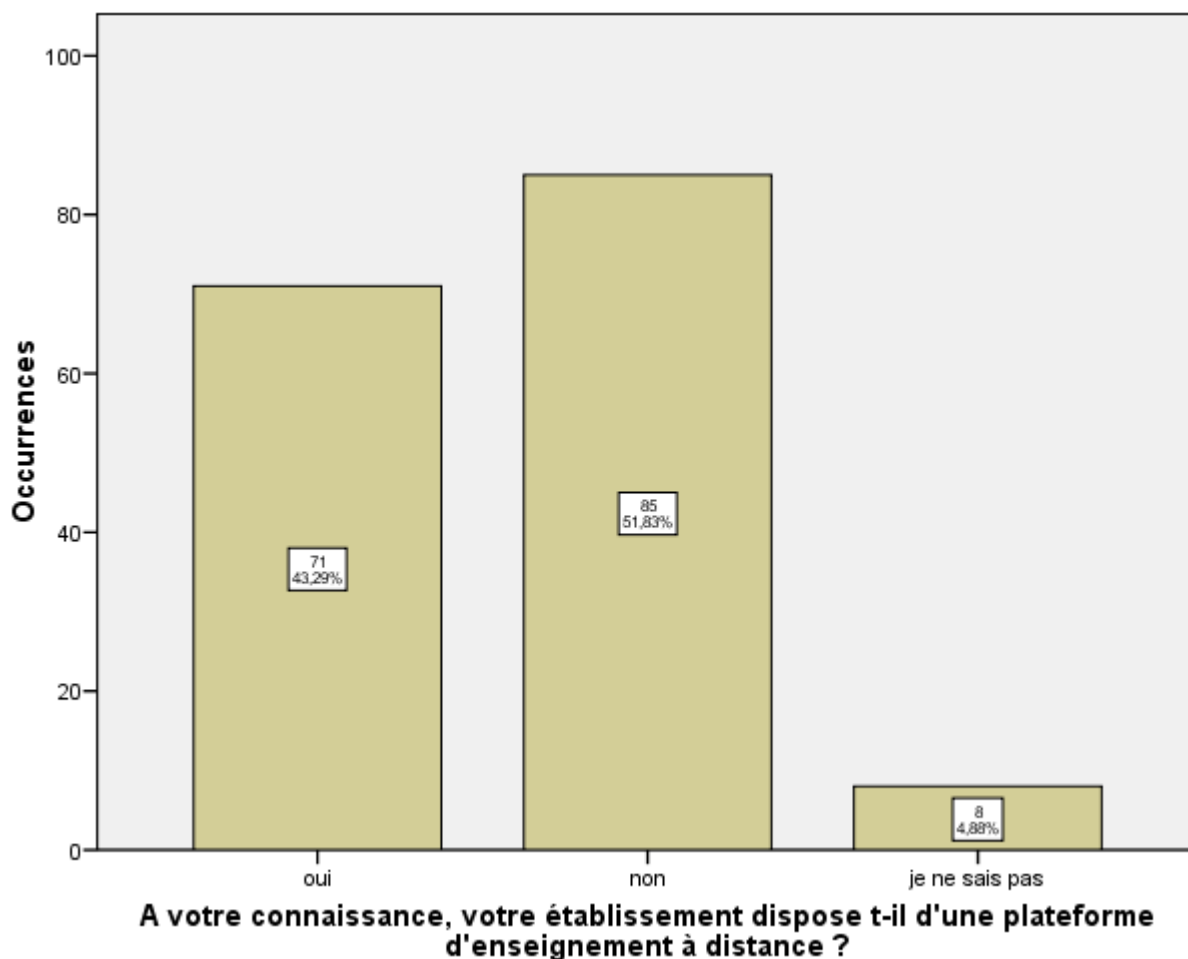
Graphique 44 : formations EAD des établissements

#### 11.2.4 Offres de l'établissement

68 répondants soit 42% confirment que leur institution propose actuellement un EAD. Mais si on met ces réponses en relation avec les établissements où sont issus les répondants on remarque que comme l'indique le graphique suivant (graphique n°45) tous les enseignants n'ont pas la même information concernant les formations à distance dispensées par leur faculté ou école c'est le cas de la faculté de médecine et de la FASEG, même si dans ces deux établissements parmi les répondants le plus grand nombre connaît l'existence de ces formations à distance. Cependant pour l'EBAD et la FASTEF qui ont une certaine tradition de l'EAD, les enseignants sont bien informés du déroulement de cette activité.



Graphique 45 : établissement des répondants



Graphique 46 : disponibilités de plateforme EAD

### 11.2.5 Disponibilité d'une plateforme d'EAD

Seuls 43,29% des répondants savent que leur établissement possède une PF. Cette réponse traduit largement le manque d'information des enseignants. En fait pf d'EAD a été réalisée pour chaque établissement et un noyau formé pour sa gestion, mais la plupart des institutions ne l'ont jamais utilisé. Cette sous utilisation des plateformes installées, configurées et mises à la disposition des institutions peut être expliquée à ce niveau par le déséquilibre des niveaux des enseignants.

Un professeur indique à ce propos que

*« lorsque vous venez dans un amphithéâtre et que vous faites une communication à vos collègues et que vous leur parlez de e-learning ou de FOAD, sachez qu'il y a autant de représentations de ce que vous dites qu'il y'a d'individus, »* (Entretien 3).

et ça c'est un premier problème. Et à son avis la meilleure manière de changer cet état de fait c'est de faire en sorte que

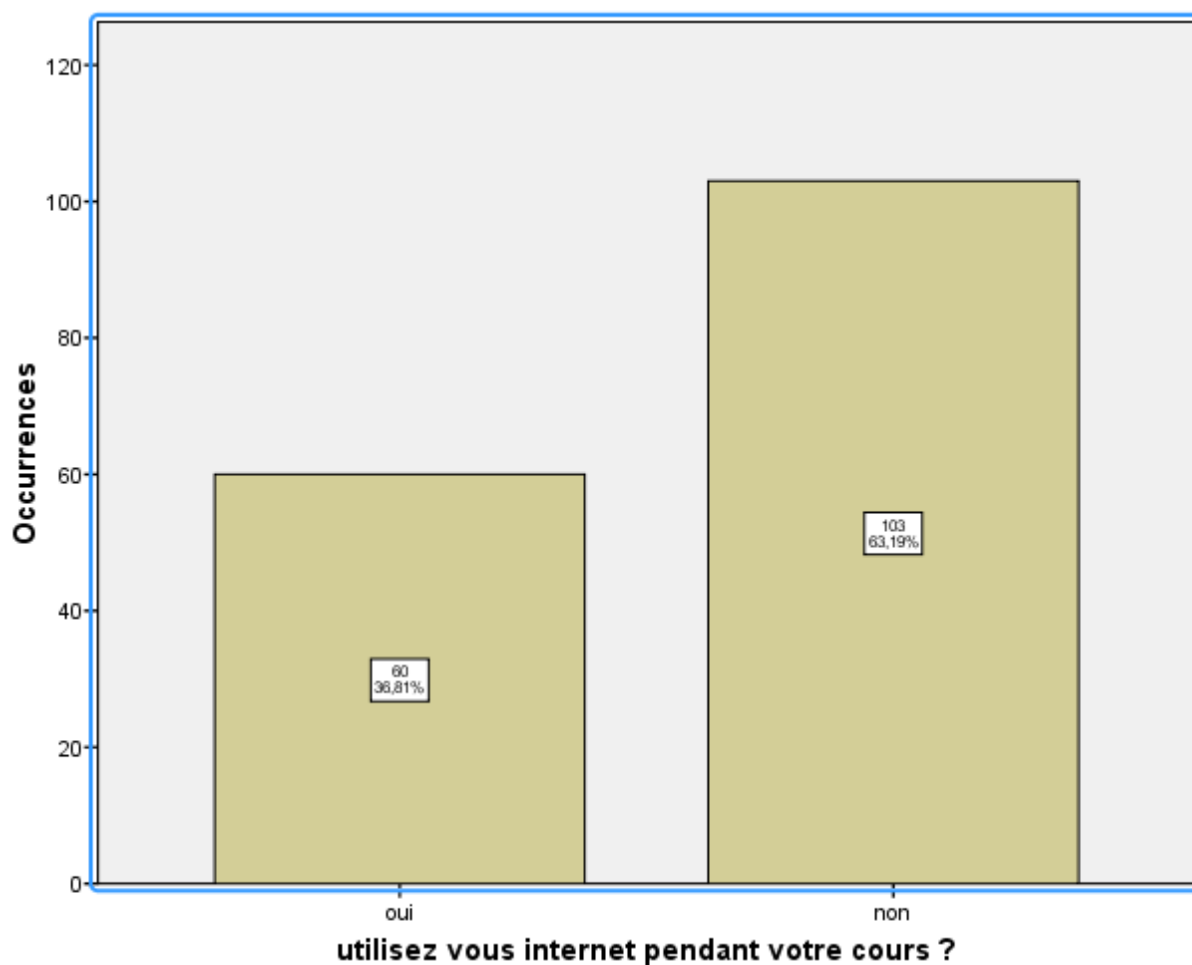
*« petit à petit un nombre croissant d'enseignants ait été frottés, initiés, mis en contact avec la réalité du e-learning, et c'est un processus qui malheureusement ou heureusement prend du temps et je sais que les autorités sont prises à la gorge par les contingences matérielles quotidiennes. »*

Il y'a aussi un autre phénomène c'est l'acceptation de l'innovation,

*« on aurait pu du jour au lendemain mettre une structure et dire avant l'an 2012, il faudrait que tant de pour cent (%) des enseignements soient en ligne, que tant d'enseignants soient formés au e-learning, ça ne marche malheureusement pas. »*

Ensuite le monde universitaire a ses particularités. Parmi les gens de la communauté universitaire il faut identifier ceux qui sont dans une logique d'acceptation de l'innovation, des gens qui sont porteurs de projets qui sont convaincus que ces NTIC peuvent leur apporter quelque chose,

*« ce sont ces gens qu'il faudrait former pour qu'ils fassent des expériences pilotes au niveau de leurs facultés, et après, diffuser au niveau de la communauté universitaire les résultats de ces travaux et vous aurez atteint deux objectifs si vous réussissez : D'un cote vous avez des collègues, des enseignants, des universitaires qui ont un vécu, qui ont des savoirs et des savoirs faire et qui aujourd'hui, savent comment mener un projet e-learning. Et aussi des étudiants et c'est ça le plus important, qui au terme de ces expérimentations, si elles sont bien menées, sont convaincus que c'est une voie. Et ils sont prêts en général à mettre la main à la poche. Et puis il y a l'effet d'entraînement et il y aura des collègues qui diront, nous aussi on va faire la même chose. Mais d'un autre côté, il y aura toujours des gens qui diront nous ça ne nous intéresse pas, nous ce qu'on fait déjà c'est très bien. »*

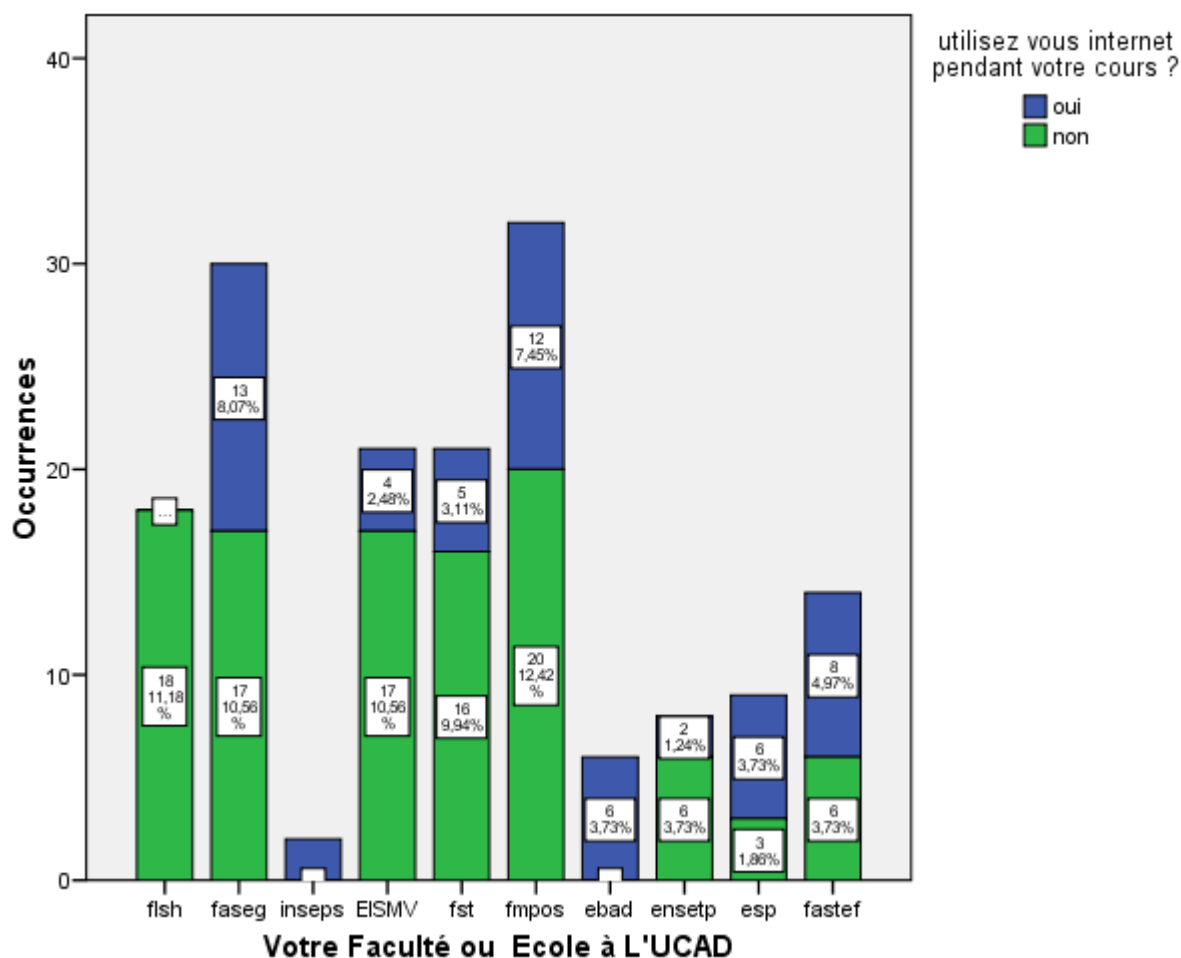


Graphique 47 : Utilisation d'Internet pendant un cours

### 11.2.6 Internet et cours

36,81% des répondants affirment utiliser internet pendant leur cours. Ce chiffre qui paraît élevé montre à quel point internet est disponible au niveau de l'université. Il est à noter ici que l'UCAD est relativement épargnée par les coupures d'électricité. Tant que le cours se passe in situ à l'université, il n'y a pas de problèmes mais si c'est un enseignement à distance les étudiants qui sont dans les quartiers auront du mal à suivre à cause du manque d'électricité. Cependant il faudrait savoir que ce phénomène est limité dans certaines facultés ou école.

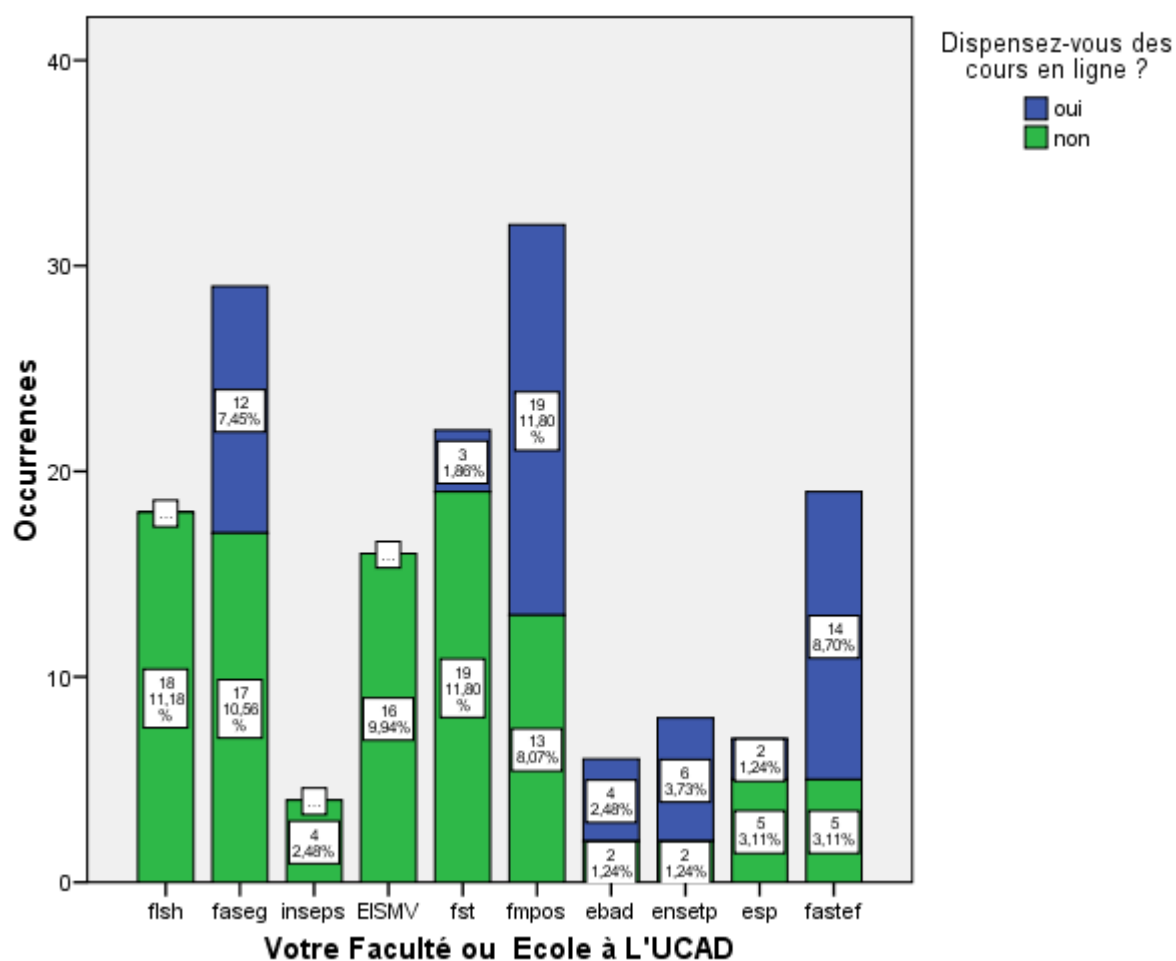




Graphique 48 : utilisation d'internet par faculté

Les écoles où les répondants affirment utiliser Internet dans leur cours sont la FASEG, la FASTEF, l'EBAD et la FMPOS. Ces établissements renferment à eux seuls les 25% des enseignants qui disent utiliser internet pendant leurs cours, En réalité se sont des institutions où on trouve des EAD.

L'Esp aussi qui est dans un environnement propice au vu du profil de ses enseignants en utilise ; mais cet environnement propice et la qualification « technique » de ses enseignants n'en font pas pour le moment un exemple pour l'EAD au niveau de l'université. L'Esp en est au même niveau que les autres institutions. Actuellement elle n'a aucun projet d'EAD en cours, elle en est toujours à l'état de projet. Pourtant sur son site on peut lire que dans le cadre de sa stratégie de Formation ouverte et à distance, une équipe pédagogique et technique accompagne ce processus de mise en place de pédagogie innovante. Plusieurs modules de formation sont en ligne à destination des étudiants comme complément de cours, ou comme approche flexible pour les professionnels en formation continue.



Graphique 49 : Cours en ligne dispensés

EADcl Dispensez-vous des cours en ligne ?

Tableau 12 : Professeurs dispensant des cours en ligne.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	60	36,6	37,3	37,3
	non	101	61,6	62,7	
	Total	161	98,2	100,0	
Manquante	sans réponse	3	1,8		
Total		164	100,0		

37,3% des répondants soit 60 enseignants affirment dispenser des cours à distance. Les établissements où il existe une formation institutionnelle apparaissent nettement ici, ce qui se justifie largement. Par contre dans les établissements où il n'existe aucune offre d'EAD, certains enseignants ont mis en place leur PF propre c'est à dire non institutionnel où ils travaillent avec leurs étudiants. C'est le cas au niveau de la FST et de l'ESP. Ces enseignants font ce qu'ils appellent du présentiel enrichi ; les étudiants pouvant souvent accéder à des ressources pédagogiques que le professeur dépose en ligne. L'exemple de l'expérimentation de M. Faye est très édifiant à ce propos<sup>96</sup>.

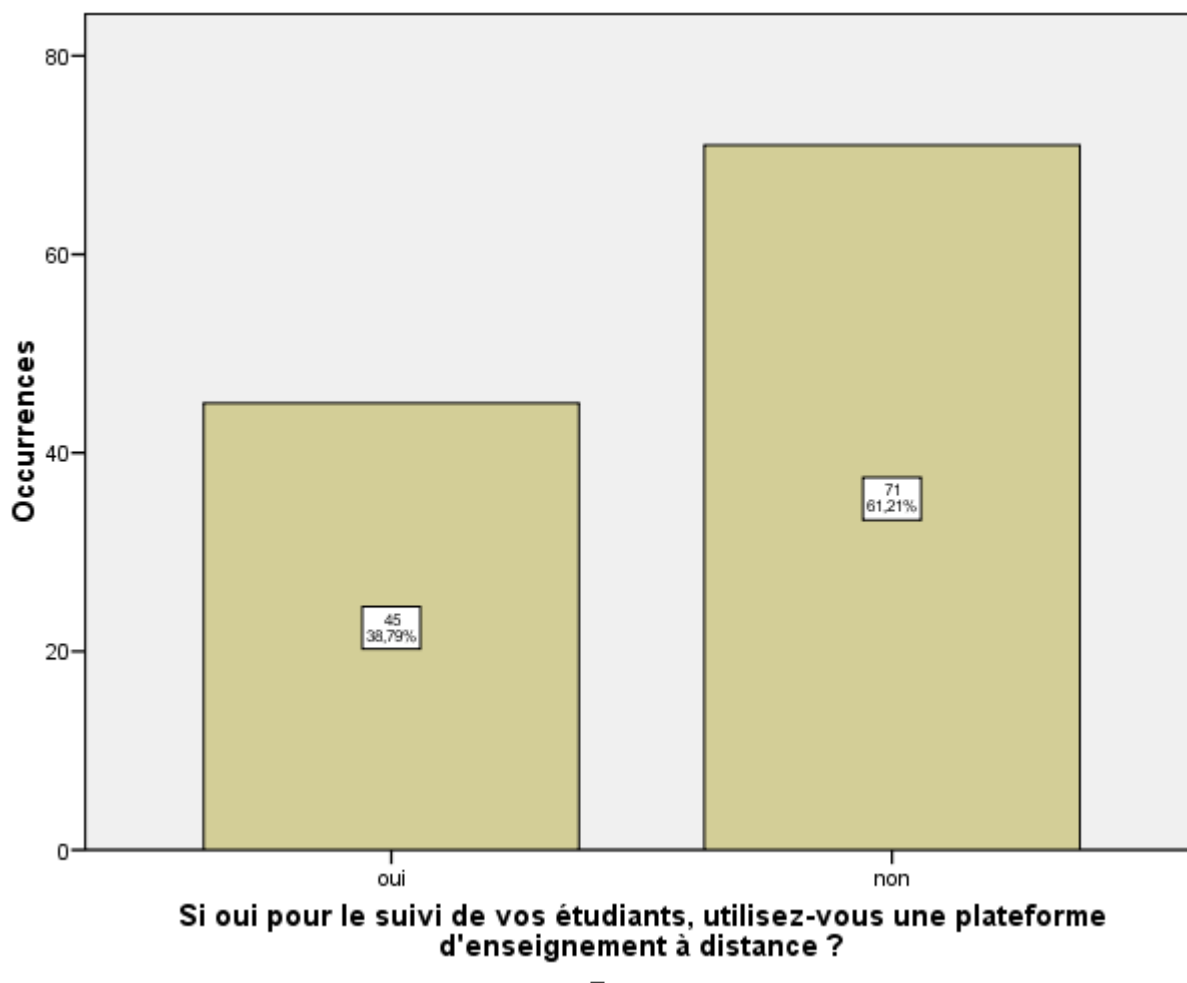
Ce qu'il est important de retenir, c'est que nous révèle l'enquête : seulement une infime partie des enseignants interrogés affirmaient mettre leurs cours en ligne. Ils étaient donc une écrasante majorité (62,7%) à ne jamais l'avoir fait.

On a pu remarquer également que ce sont les enseignants des facultés et écoles possédant un programme d'EAD en cours d'exécution qui obtenaient la valeur la plus importante en ce qui concerne les réponses affirmatives à cette interrogation.

On note aussi un pourcentage assez élevé dans certains établissements comme l'ESP et l'EISMV. En revanche, peu d'enseignants d'une des facultés les plus massifiées (LFSH) continuent de ne pas s'intéresser à Internet pour leurs cours.

---

<sup>96</sup> L'expérimentation qui a duré 5 années, ce sont des étudiants de math-physique (mécaniques) et a concerné environ 1000 étudiants. C'était un semestriel 2 h par semaines et pendant ce même temps il y avait une plateforme qui venait en secours au cours. Il a trouvé un accord avec les étudiants pour leur faire comprendre que ce c'est qu'une expérience pilote, et des résultats de cette expérience beaucoup de choses peuvent changer dans l'université. A partir de ce moment il fallait que les étudiants se connectent par leurs propres frais, il fallait qu'ils acceptent de passer le temps requis sur la plateforme.



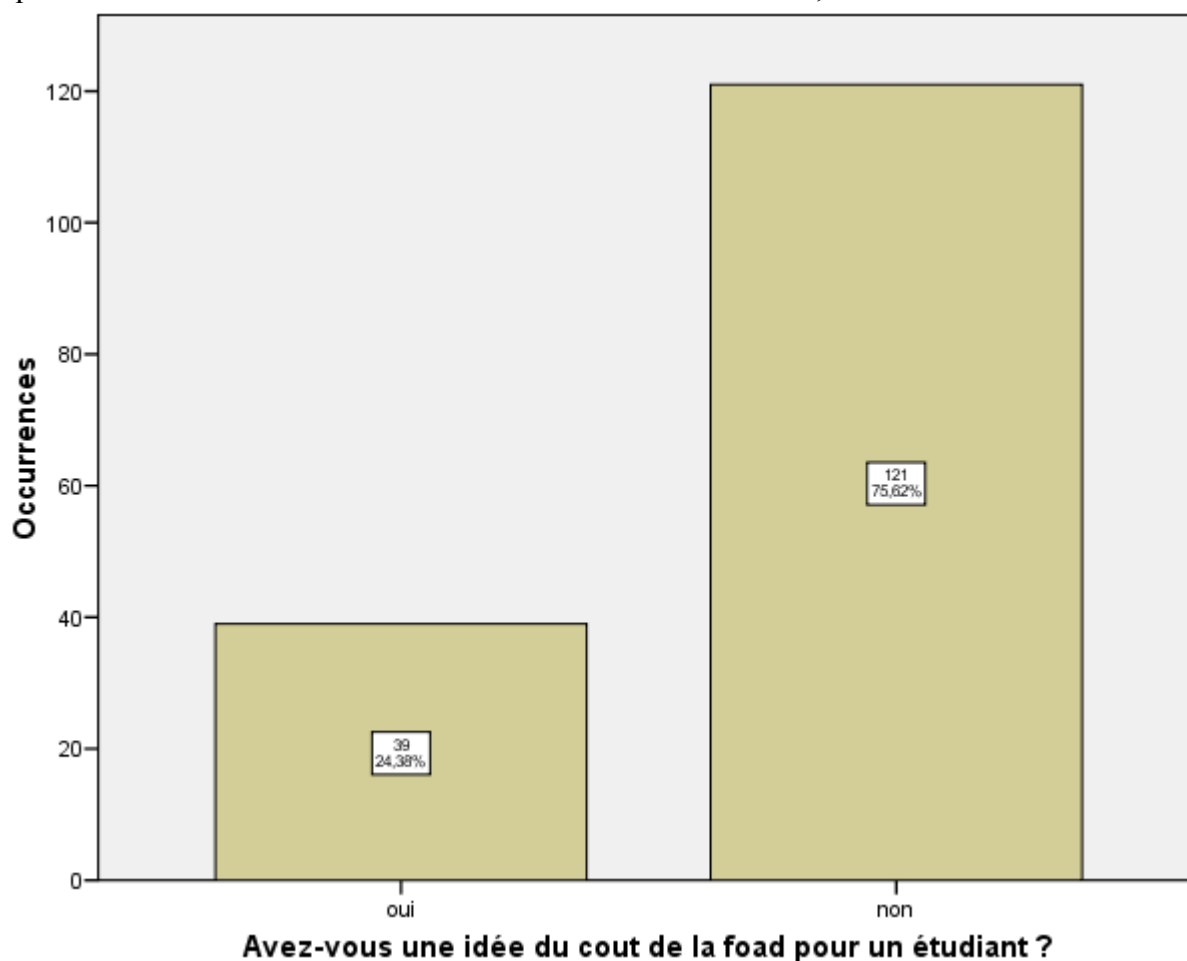
Graphique 50 : suivi des étudiants par une PF

42% des répondants utilisent une PF pour le suivi des apprenants. Les institutions comme la FASEG, la FASTEF utilisent une plateforme Moodle, tandis que l'EBAD utilise une plateforme maison « FADIS ». La plupart des enseignants qui ont leur PF personnelle mettent des ressources pour les étudiants sur ces pf, ce qui permet comme dit un enseignant

*« de pouvoir accéder directement à des ressources non disponibles dans les bibliothèques de l'université. »(Entretien 3).*

### 11.3 Le coût de l'EAD

Il est important pour les différents acteurs de l'UCAD qui voudraient mettre en place un enseignement à distance de connaître effectivement les tarifs appliqués pour ce type d'enseignement. D'ailleurs souvent ce coût peut être un indicateur du public visé par l'EAD. Pour des étudiants qui n'acceptent pas pour le moment de payer des droits d'inscription à l'Université supérieur à 5000 f, le prix des formations à distance proposées par les structures qui en offrent les exclut d'office. En faculté de médecine, à l'EBAD ou à la FASEG

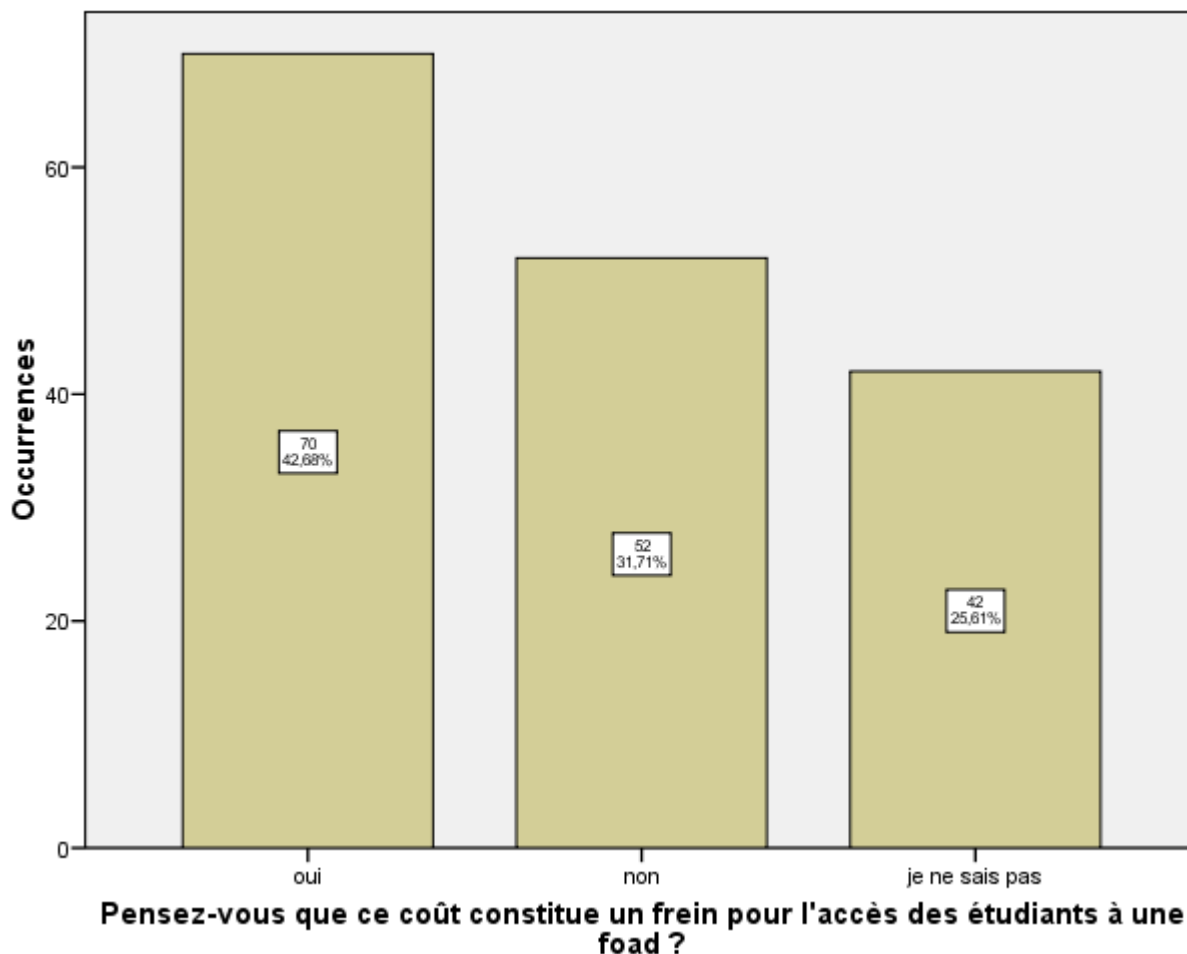


Graphique 51 : coût FOAD par étudiant

, les coûts pratiqués

#### 11.3.1 Coût pour un étudiant

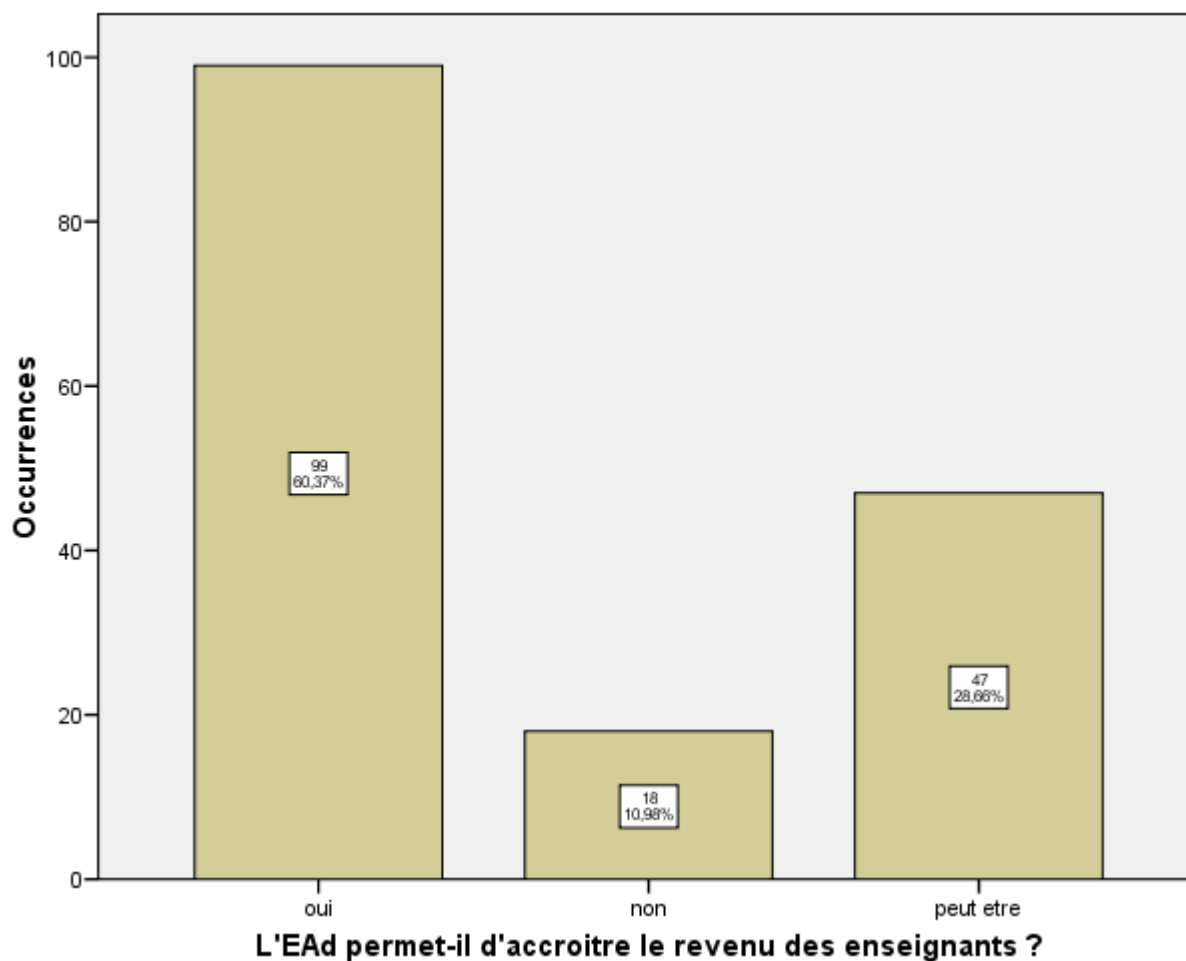
75,62% (121 des répondants) n'ont aucune idée de ce que coûte une formation à distance pour un étudiant. Si on met cette réponse en relation avec les facultés des répondants on se rend compte que seuls les enseignants impliqués dans un projet d'EAD connaissent le coût réel de l'EAD pour un étudiant tel que fixé par son établissement. Même à l'intérieur d'un même établissement tous les enseignants ne sont pas informés. C'est le cas de la FASEG et de la FMPOS d'après nos répondants.



Graphique 52 : coût et accessibilité

Pour la grande majorité des enseignants le coût pour un étudiant constitue un frein pour l'accès à l'enseignement à distance. En effet pour le moment le caractère professionnel de cet enseignement destiné presque exclusivement à des professionnels rend son coût inaccessible pour un étudiant en formation initiale.<sup>97</sup> C'est une des raisons pour lesquelles la plupart des enseignants le trouvent hors de portée des étudiants.

<sup>97</sup> Le coût de la formation pour le master Master 2 Professionnel à distance en Sciences de l'Information Documentaire de l'EBAD est de 1 100 euros pour la rentrée 2011-2012. Le montant de l'allocation d'étude à distance de l'AUF est de 550 euros. Le montant de l'allocation d'étude à distance de l'AUF est de 550 euros. (sources : [http://foad.refer.org/article551.html#outil\\_sommaire\\_1](http://foad.refer.org/article551.html#outil_sommaire_1))

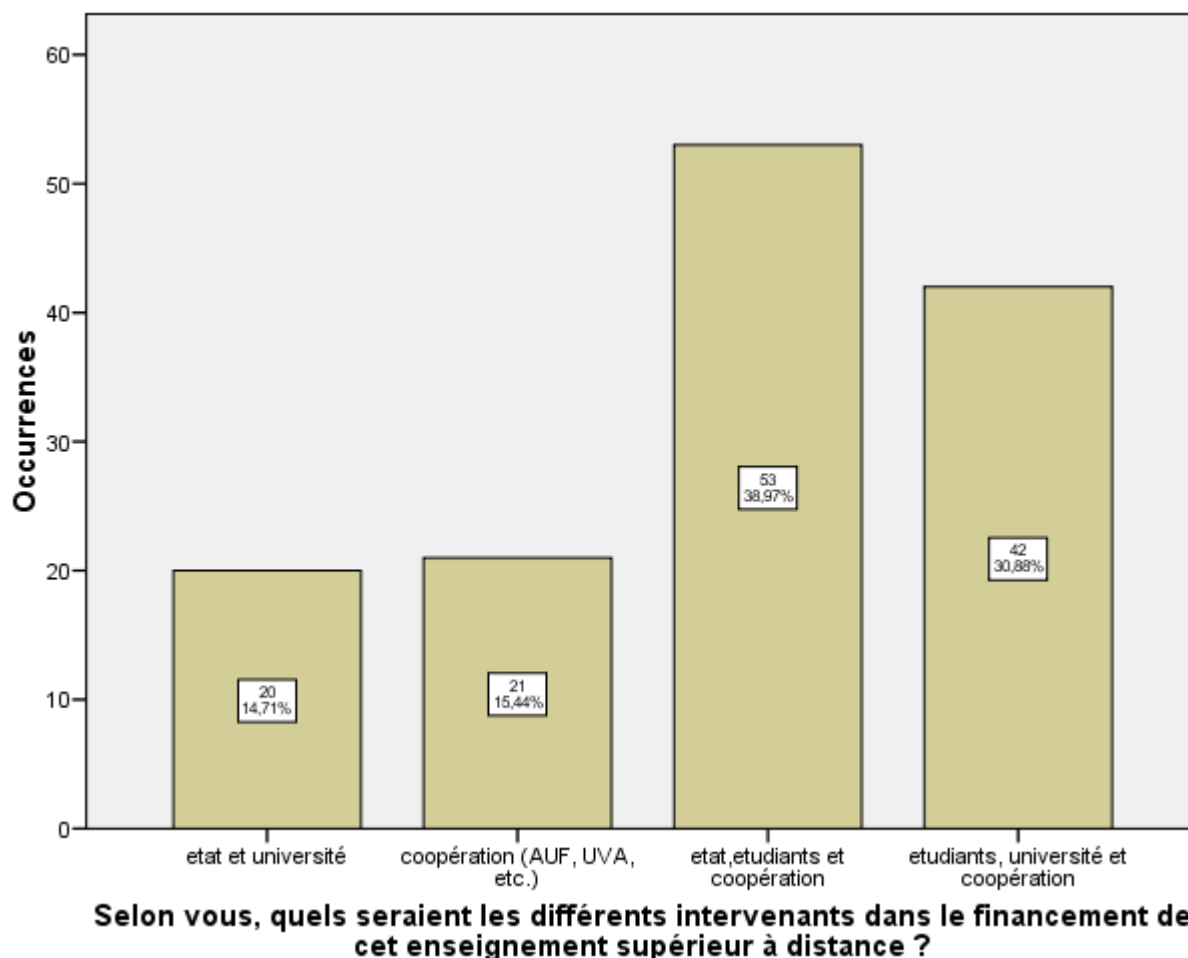


Graphique 53 : EAD et Revenus des enseignants

### 11.3.2 EAD et Revenu des enseignants

En grande majorité les enseignants disent que l'EAD renforce leurs sources de revenus. Seuls 11,1% (18) soutiennent le contraire. Ils sont 60,37% (97) à soutenir que l'EAD augmente leurs revenus et 29% (47 réponses) à penser que peut-être cela va augmenter leurs revenus.

C'est vrai que les enseignants qui participent à une formation à distance sont payés pour cela. Le cas de l'EBAD en est une parfaite illustration. L'enseignement à distance a permis selon P.J. Loiret d'augmenter sensiblement le revenu des enseignants (Loiret ; 2007, p. 368). Le problème c'est que ça se conçoit pour une formation professionnelle payante. Mais si on veut généraliser l'EAD au niveau des premiers cycles, et si les enseignants tiennent à être payer, d'où viendra le financement ? C'est toute la pertinence de la question suivante sur le financement de l'EAD.



Graphique 54 : financement de l'EAD

### 11.3.3 Financement de l'EAD

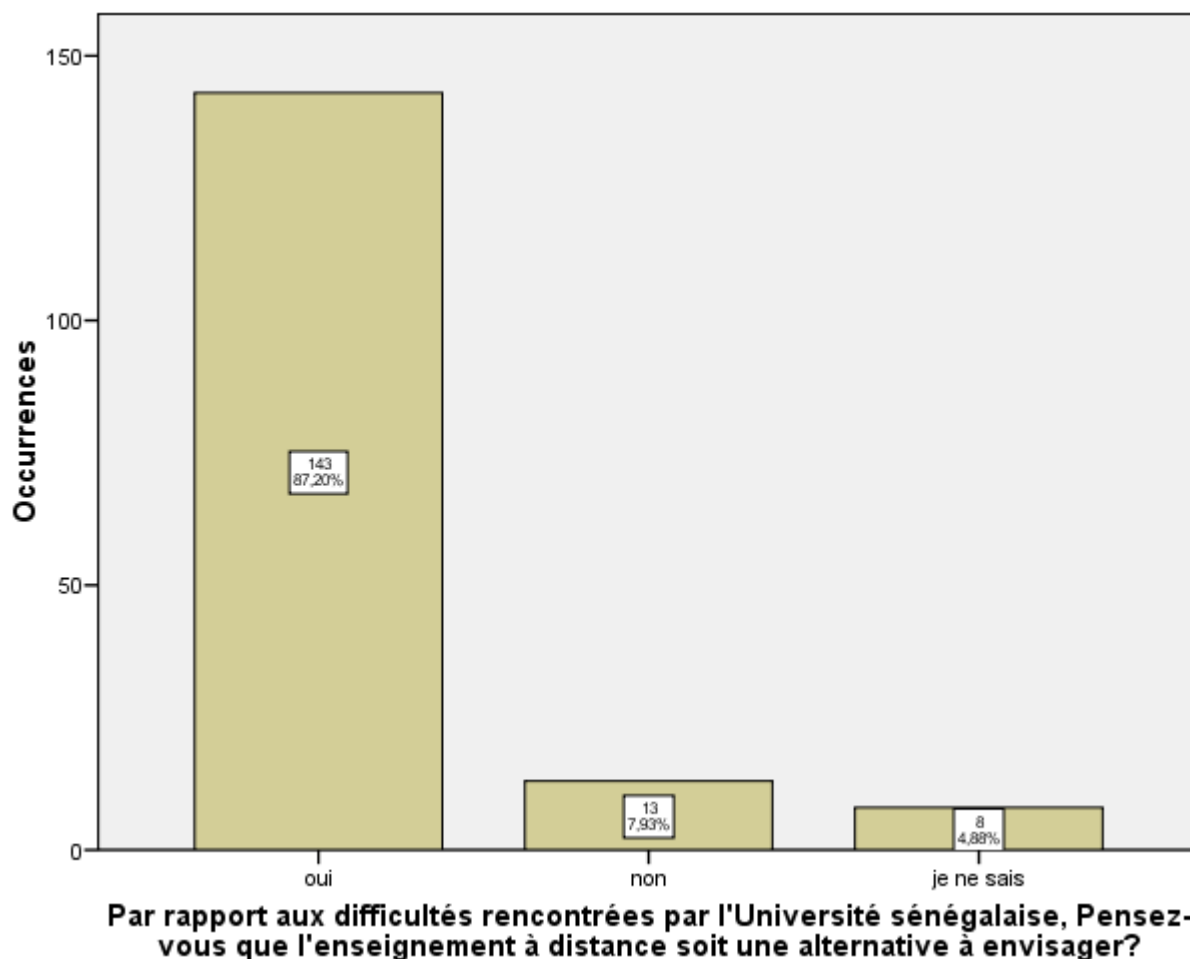
La coopération est pour les enseignants mieux indiquée pour financer l'EAD. Ce financement intègre en grande partie le coût de production de contenus et de formations des différents acteurs. Seuls 12,3% (20 répondants) pensent que le financement doit être fait par l'université et l'Etat.

Seuls 14,71% estiment que ce financement doit être supporté par l'Etat à travers le budget de l'université. Tout le reste, quel que soit la formule, estime que pour ce financement la coopération internationale doit participer. Il faut noter tout de même qu'en grande majorité, les étudiants doivent y participer conséquemment. Et par là les enseignants légitiment les prix pratiqués actuellement au sein des établissements qui en font. Le problème c'est qu'avec ces coûts, il est impossible d'élargir l'EAD au niveau des premiers cycles, cycles où se concentrent l'essentiel des difficultés de l'UCAD.



## 11.4 Justification :

Essayons maintenant de voir comment les enseignants justifient l'EAD à l'UCAD.



Graphique 55 : justification de l'EAD par les enseignants

### 11.4.1 EAD et difficultés de l'UCAD

En grande majorité contrairement à la question précédente les enseignants pensent qu'on peut envisager l'EAD pour résoudre quelques difficultés. Mais lesquelles si ce ne sont celles liées à la massification ?

Cette contradiction pourrait être analysée à deux niveaux.

Il est évident que dès qu'on parle de massification on est d'accord que l'EAD en soi n'est pas une solution pour 97,5% des enseignants.

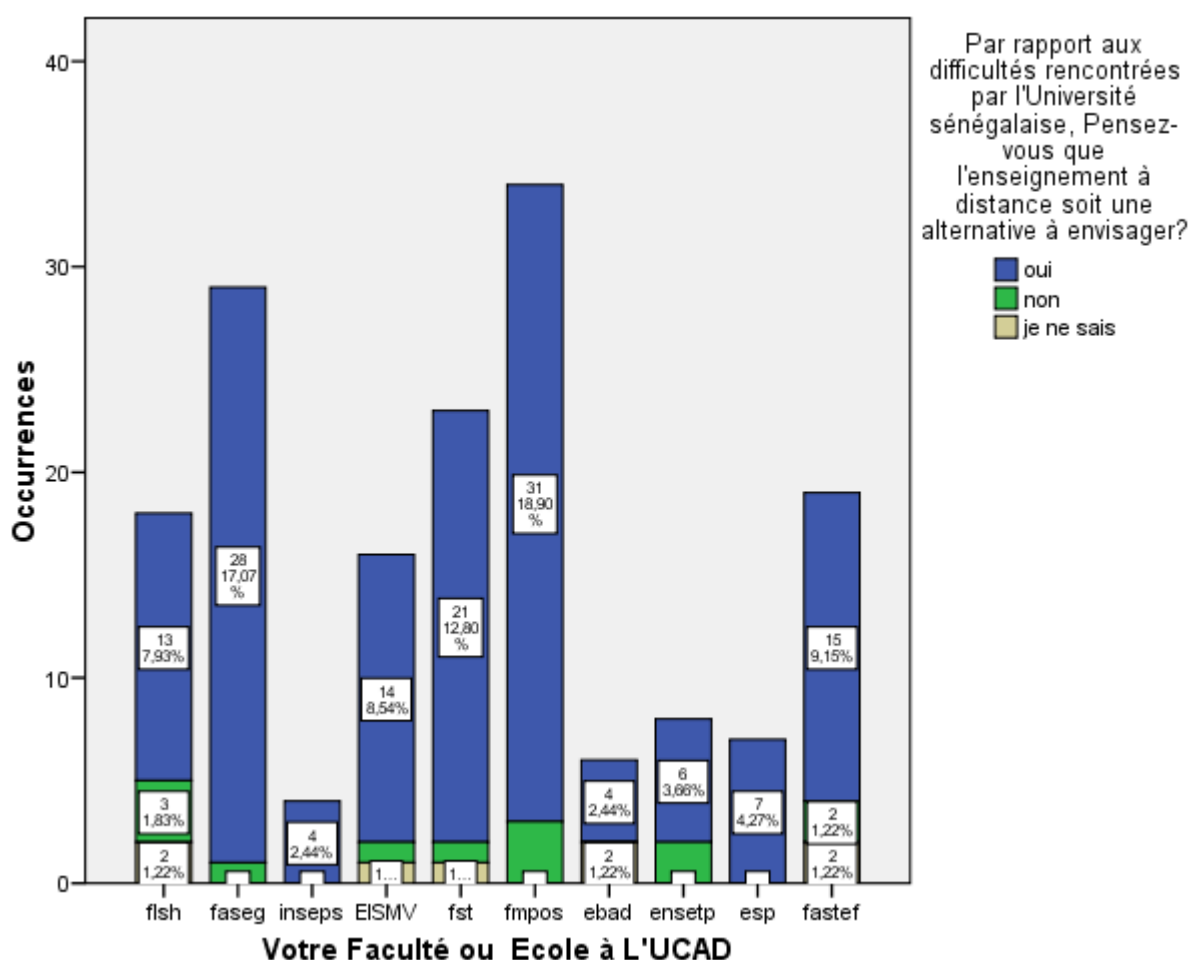
Par contre pour l'amélioration de la qualité pédagogique, l'EAD est une hypothèse à envisager.

Comme justificatif de l'EAD, la plupart des enseignants (87,20%) estime qu'il est une solution à envisager. Ce qui rejoint largement le point de vue du recteur. Envisager l'enseignement à distance c'est d'abord pour eux voir si celui-ci pourrait aider à résoudre les questions liées à la massification.

Si on met ceci en corrélation avec les institutions des répondants on se rend compte que partout dans toutes les facultés ou écoles les enseignants partagent l'idée selon laquelle l'EAD peut être envisageable pour essayer de trouver une solution à la massification.

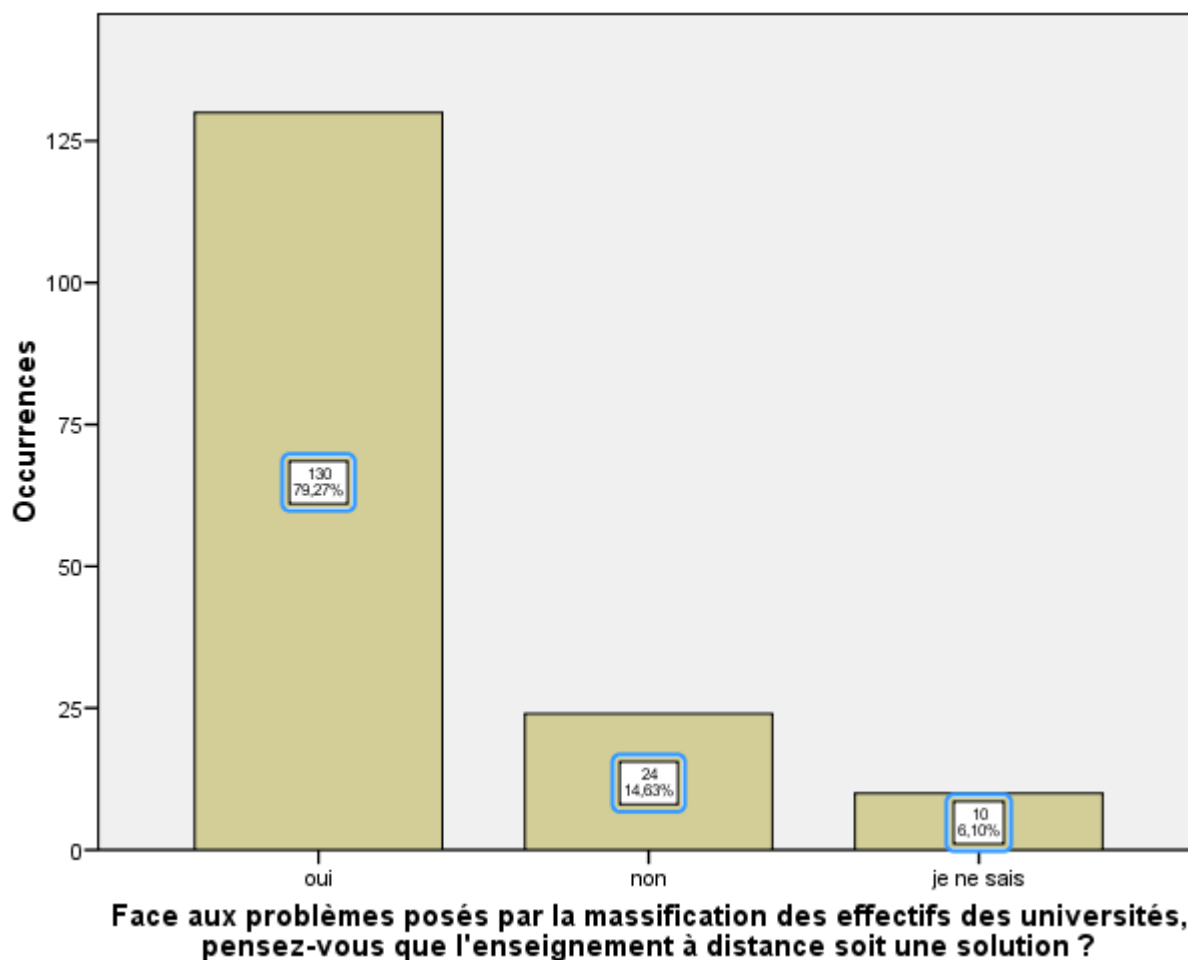
Pour certains [répondant 32 ; 33] l'EAD permet de lutter contre la massification des étudiants, mais aussi le taux d'échec élevé, le manque d'infrastructures physiques (bâtiments, tables,...) et de réduire le taux d'abandon.

Le graphe suivant indique les réponses selon les facultés. On remarquera que les facultés des lettres confrontées à ce problème les réponses ne sont pas si tranchantes.



Graphique 56 : EAD et Difficultés de l'UCAD

Et si la question se précise sur le problème majeur de la massification, voici la réaction des répondants :



Graphique 57 : EAD et massification des effectifs d'étudiants

### 11.4.2 EAD et massification des effectifs

Cette réponse par rapport à la massification soulève en quelque sorte des approches très différentes voire contradictoires. S'ils se déclarent en majorité pour, ils posent pas mal de conditions pour la prise en charge effective des questions de massification.

D'aucuns affirment que l'EAD ne prend pas en compte le présentiel, l'étudiant n'est pas tenu de venir à l'université pour suivre son cours et par conséquent on aura une plus grande disponibilité des places. [Répondant 32 ; 33].

On verra dans l'analyse des entretiens que cet aspect sera beaucoup plus explicite chez nos interlocuteurs.

La plupart des enseignants ne sont pas convaincus que l'EAD puisse résoudre dans l'immédiat la question de la massification pour des raisons très différentes.

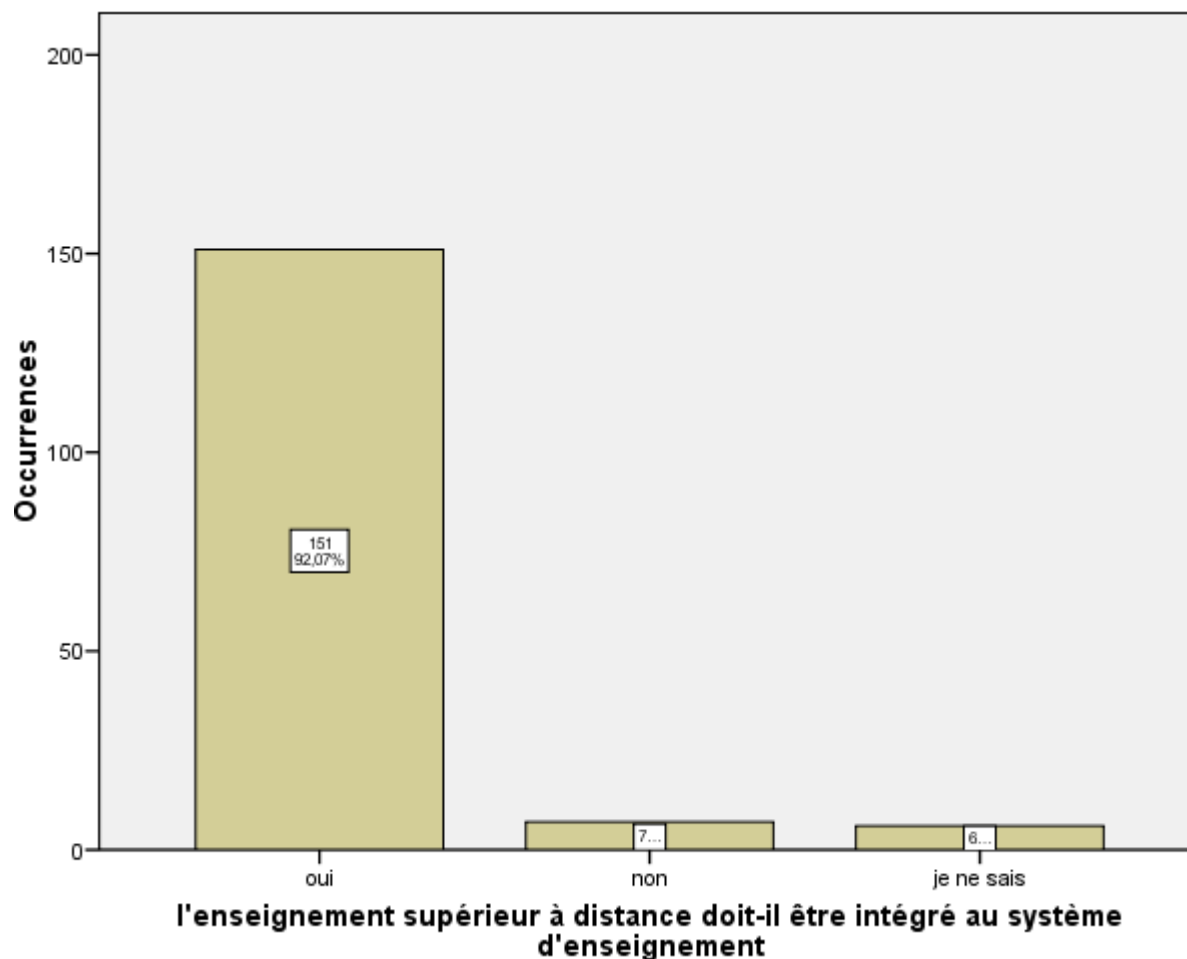
Pour M. Faye avant savoir si c'est possible ou non, il faut expérimenter :

Je suis de ceux qui pensent que c'est le terrain, l'expérience du terrain qui va nous permettre de toucher du doigt, les problèmes, les points de satisfaction et les points d'achoppement que

nous risquons de rencontrer. Et de ce point de vue je me suis fait une expérience de 5 ans en matière d'implantation du e-learning dans mes enseignements.

*« J'ai implémenté ces cours pour soutenir un enseignement présentiel. A partir de ce moment, l'intégration de ce cours dans mon package me permet simplement une chose : de gagner en qualité, les étudiants aussi gagnent en qualité. L'interaction enseignant étudiant change de nature. Je n'ose pas dire l'étudiant apprend mieux, mais en tout cas, il a à portée de main tous les outils qui facilitent sa réussite. Maintenant, comment accéder à ces outils, avec quels coûts, ça c'est toute une autre histoire. Maintenant il est clair que quand on regarde certaines facultés à grand taux de massification comme la faculté des lettres par exemple, la question est de savoir, est ce qu'il ne faudrait pas mettre en place un enseignement en ligne, histoire de désengorger les amphithéâtres, mettre à distance certains étudiants pour baisser la pression au niveau des amphithéâtres. Pour cette catégorie d'étudiants, pour ce niveau de formation, je ne crois pas à ce modèle. C'est-à-dire l'enseignement à distance intégral pour une catégorie d'étudiants : non parce que ça cause trop de problèmes, mais il y'a trop de pré requis. C'est des choses qu'on expérimente, les étudiants font de gros efforts financiers, de gros efforts en matière de mise à niveau indépendamment des efforts à fournir au niveau de leur matière. Comme je dis, jusqu'à preuve du contraire, je pense que les problèmes de massification sont des problèmes structurels qui nécessitent une réponse structurelle. Maintenant on peut trouver des aménagements : je pense qu'un étudiant qui a fait une première année une fois, qui n' pas réussi ou bien qui s'est trouvé éjecté du circuit universitaire, et qui s'entête à vouloir quand même faire quelque chose, on peut lui proposer un modèle d'enseignement en ligne, je pense que certaines problématiques ne seront plus les siennes, cet étudiant ne trouvera pas d'inconvénients à se retrouver dans un dispositif d'enseignement en ligne. Pour peu qu'il ait les capacités à naviguer dans ce système. »*

## 11.5 La gestion de l'EAD en question



Graphique 58 : gestion de l'EAD

### 11.5.1 Intégration de l'EAD au système actuel

Les enseignants semblent opter pour une totale intégration de l'EAD au système d'enseignement actuel au lieu d'en faire un problème à part. En fait cette intégration ou non pose plusieurs problèmes qui varient en fonction du rôle qu'on veut faire jouer à l'EAD. On constate que le fonctionnement de la formation à distance était difficile à concilier avec celui de la formation présentielle. (Karsenti, T ; Larose, F, 2001, p. 121). En effet les investissements lourds liés à la médiatisation des enseignements, la rationalisation des processus de formation et l'organisation du travail rendent laborieuse la gestion commune et unifiée des ressources.



Graphique 59 : Création d'une structure autonome de gestion de l'EAD

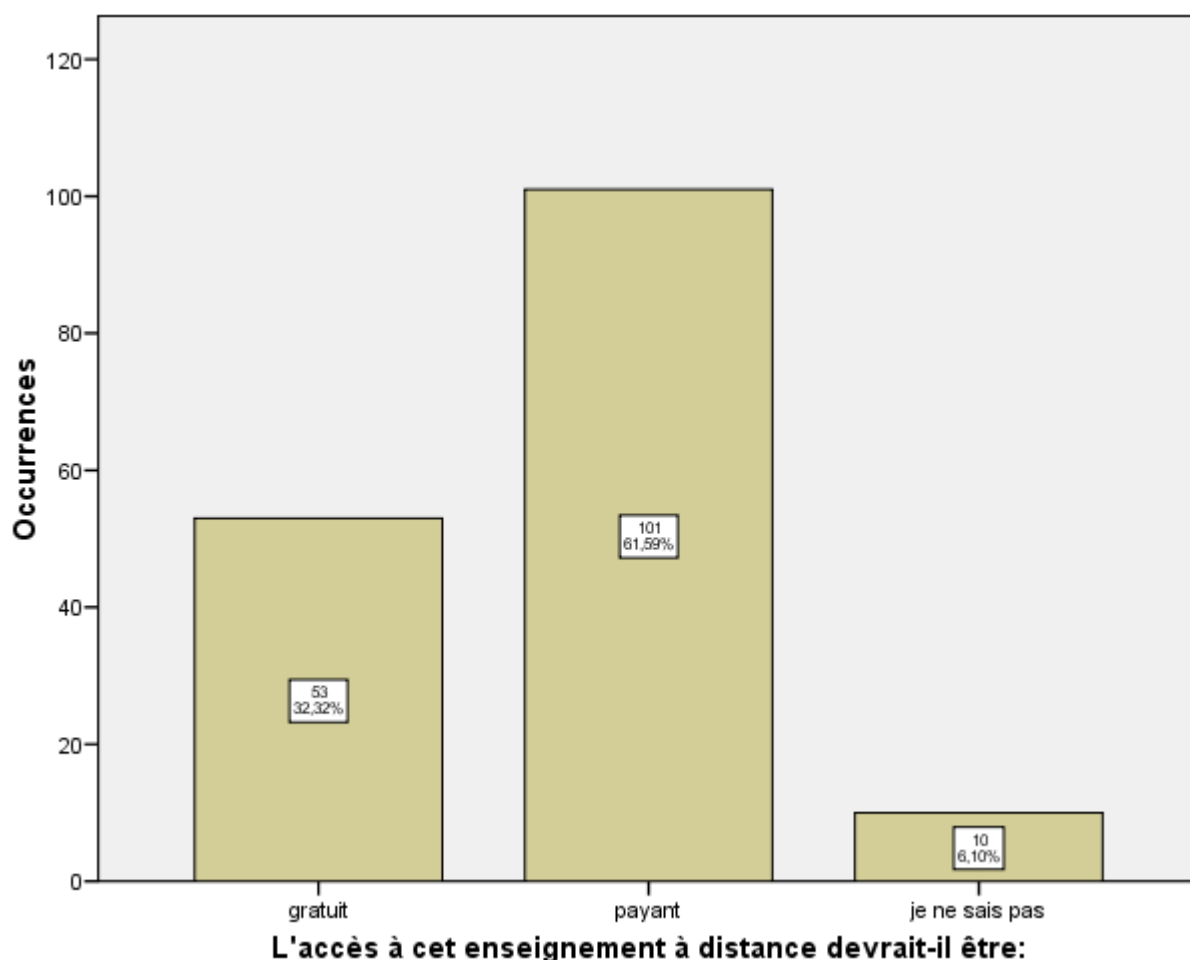
### 11.5.2 Création d'une structure autonome

La nette majorité des répondants pense qu'il faudrait créer une structure autonome de direction de l'EAD pour y mettre un peu d'ordre. En fait l'absence d'une structure centrale semble être à l'origine de beaucoup d'activisme non coordonné. Il n'existe aucune visibilité de ce qui se fait : il ya beaucoup d'initiatives par ci et là, en l'absence de coordination, elles risquent d'être sans lendemain.

Des responsables impliqués dans le déploiement de l'EAD déplorent cet état : un ancien directeur estime que :

*«Il y'a la volonté centrale du recteur à assoir les TIC à l'université, on peut tout reprocher au recteur de l'UCAD d'avoir la volonté, à la limite le volontarisme. Il fait tout pour que l'internet, les TIC, l'ordinateur soient une réalité dans le campus. Sous ce rapport il a lancé des perspectives pour la mise en place de dispositifs d'EAD mais l'organisation, la gestion, le management de cela est en réel déficit si on se dit la vérité. Aujourd'hui il y a le centre de calcul de l'université, la direction de l'informatique, et les missions confiées à la PF, le rapport de l'université et de l'AUF et les expériences qui se font dans les établissements, il y'a un réel déficit de coordination et sous ce rapport et ça je l'ai dit au recteur de la manière la plus simple en respectant la hiérarchie, c'est qu'il y'a besoin aujourd'hui de siffler la fin de la*

*récréation et de retourner tous en classe pour retourner à l'autorité. Et cela me semble doit être d'abord structurer autour d'une organisation, d'un programme unifié de mise en œuvre de l'EAD à l'université, ça se fait où ? Qui le fait ? Quels sont les objectifs, combien ça coûte ? Et quel est le statut de cet enseignement à l'université. » (Extrait de l'entretien 7).*



Graphique 60 : accès à l'EAD : gratuit ou payant

### 11.5.3 EAD accès gratuit ou payant

Seuls 32,32% pensent que l'accès à l'EAD devrait être gratuit pour les étudiants. Cela peut avoir plusieurs interprétations :

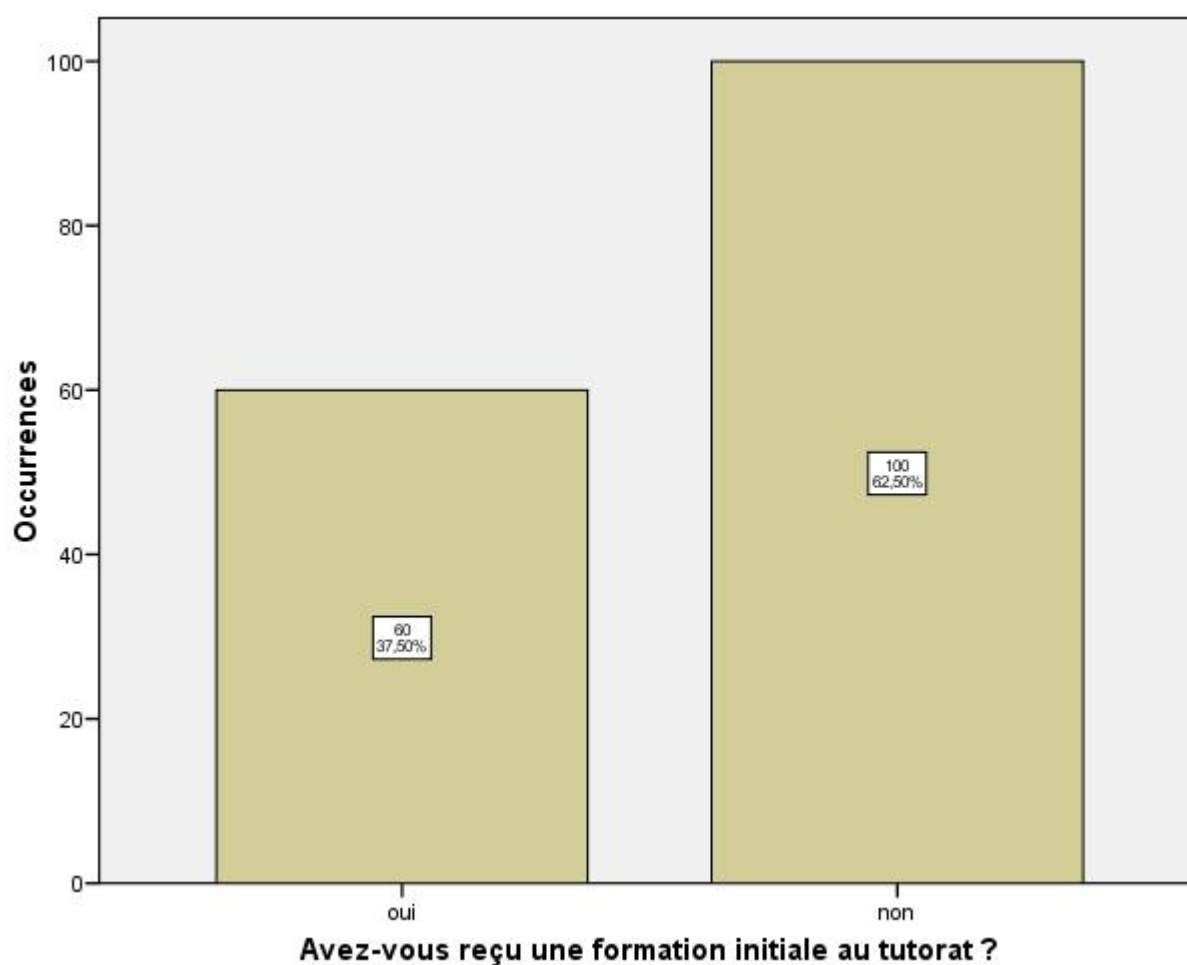
En rapport avec le revenu des enseignants : pour payer les activités des enseignants intervenants, nous l'avons vu, il faut nécessairement disposer de ressources. Et le moyen le plus simple d'avoir ces ressources c'est de faire participer les étudiants.

Mais ce qu'on perd de vue c'est qu'on ne peut faire considérer tous les étudiants au même plan : un travailleur qui fait de la formation continue, on peut lui faire payer plus ses études, mais un étudiant en formation initiale, ne pourra pas supporter au-delà d'un certain coût et le problème devient grave. C'est comme si l'EAD, tel qu'orienté au niveau de l'UCAD, exclut de fait la catégorie d'étudiants qui a le plus besoin d'être supporté et encadré. Et malgré toute

la bonne volonté du recteur, l'EAD risque encore d'aggraver les problèmes de l'enseignement supérieur et accélérer la privatisation de cet enseignement entamée de puis plusieurs années et pompeusement baptisé formation continue. Certains établissements de l'UCAD (ESP, FASEG) offre déjà plusieurs formations initiales qu'ils appellent formations continues ! Et qui reçoit des bacheliers.

## 11.6 Le tutorat

Vu la place importante que devrait avoir un système de tutorat dans l'EAD, nous avons cherché à comprendre ce qu'en pense les enseignants.

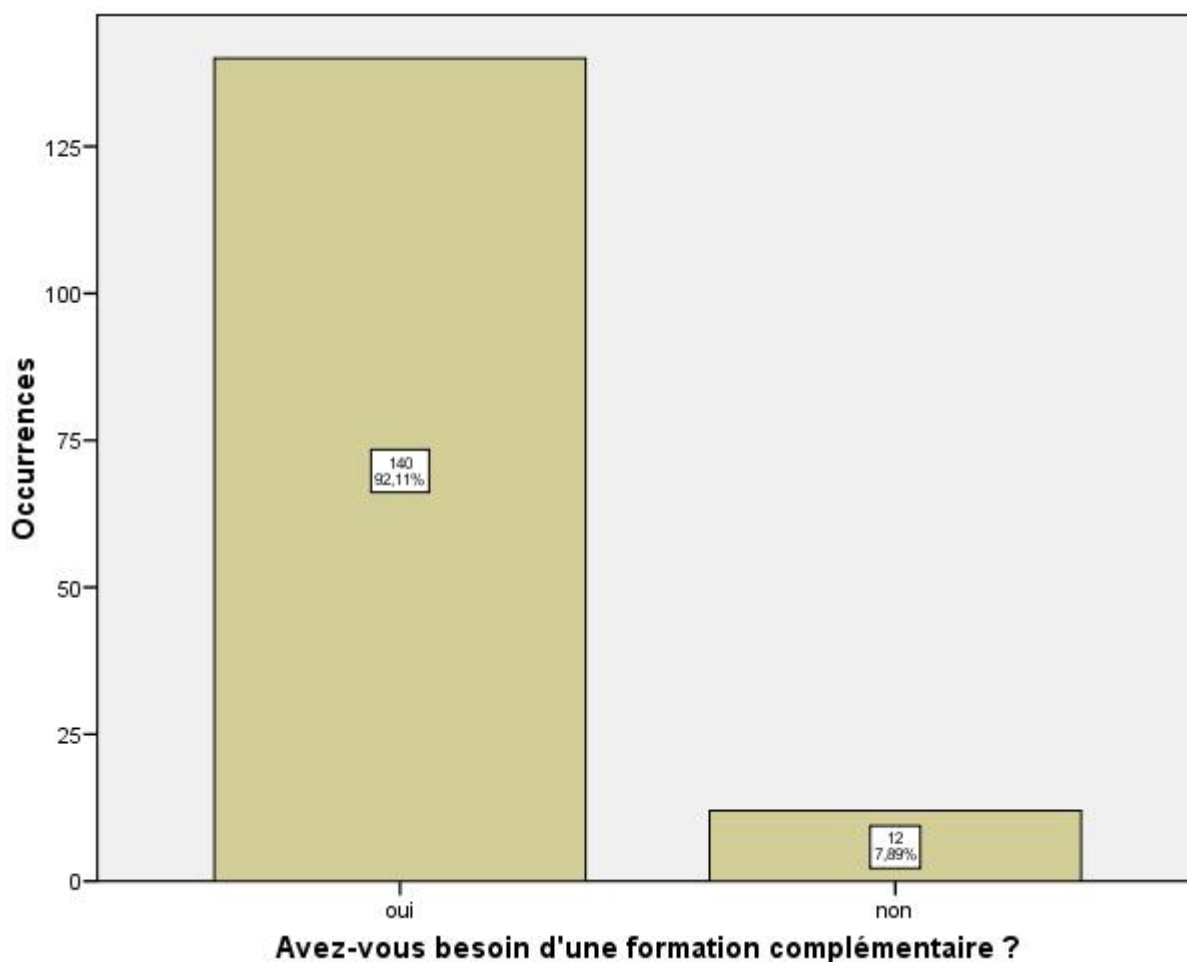


Graphique 61 : formation des enseignants au tutorat.

62,50% des répondants n'ont reçu aucune formation au tutorat. Les 37,50% ont suivi un atelier transfert 3.4. de l'AUF. Le tutorat étant un élément important dans un EAD, il est clair que l'UCAD devra penser dès à présent à définir une politique claire à ce niveau.



### 11.6.1 Besoin de formation



Graphique 62 : besoins de formation au tutorat.

On voit nettement que les enseignants sont conscients de suivre une formation pour mieux encadrer les apprenants à distance. En tout il est inconcevable d'élargir l'EAD au niveau des premiers cycles si on ne définit pas une bonne politique de tutorat et penser dès à présent à la formation, non seulement des enseignants, mais aussi de tuteurs recrutés en fonction des disciplines. Selon le modèle d'EAD choisi, le rôle des tuteurs variera.

La formation des enseignants est plus que nécessaire car vouloir intégrer les technologies de l'information sans s'occuper de la formation des enseignants, est un jeu à somme nulle.

« Sous financer la formation professionnelle des enseignants revient à fournir aux écoles une quantité de technologie qui n'est jamais utilisée – elle reste dans des cartons ou des placards, prend la poussière et devient vite obsolète ». (Carlson, S. et Tidiane Gadio, C., p. 125)

La prise de décisions concernant la formation des enseignants au C2I<sup>98</sup> peut s'avérer très utile, la faculté de médecine l'a si bien compris qu'elle organise avec l'appui du Centre de Calcul une formation au Certificat Informatique et Internet (C2I) pour s'assurer que ses enseignants ont une certaine maîtrise des outils qu'ils utilisent pour être plus efficaces et un document. L'Unesco souligne que les TIC ont des répercussions sérieuses aussi bien sur l'amélioration des méthodes de formation des enseignants que, plus largement, sur la certitude qu'ils seront en mesure d'endosser les nouveaux rôles requis pour l'éducation des sociétés du savoir. Si les TIC sont intégrées aux programmes d'étude, les enseignants doivent avoir atteint un niveau élémentaire de connaissance des ordinateurs, savoir utiliser le matériel et les logiciels pour faciliter l'acquisition du savoir par les élèves, et apprendre de nouvelles compétences qui encouragent l'apprentissage collectif, la créativité, la recherche et une interaction plus engagée avec les apprenants. Ils peuvent se trouver confrontés à des jeunes qui savent déjà se servir d'ordinateurs et craindre que leur autorité ne soit mise en jeu dans ces conditions. Les compétences requises évoluent avec le temps, si bien qu'il faut pourvoir à de nouvelles phases de formation en cours d'activité.

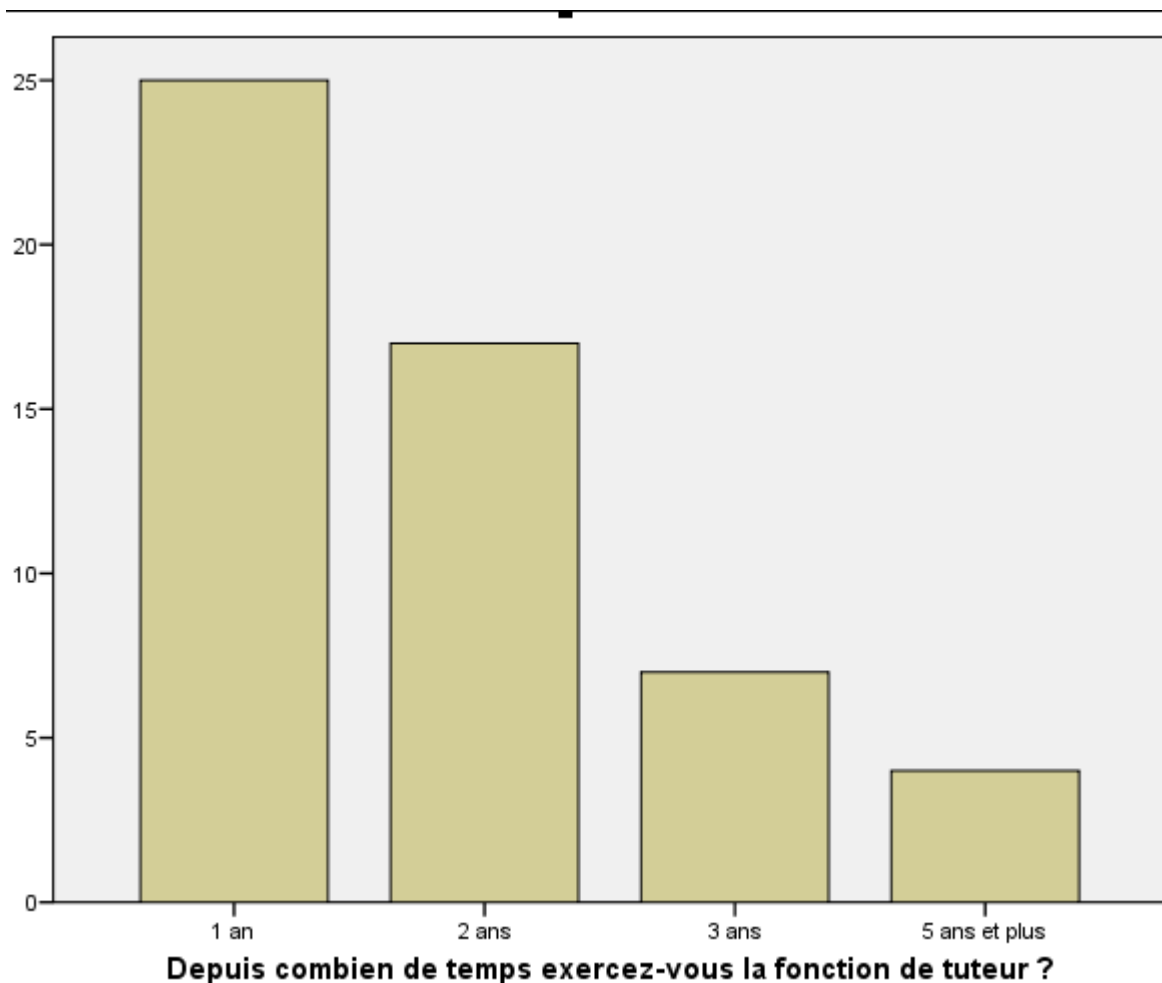
---

<sup>98</sup> En France, dans le but de développer, de renforcer et de valider la maîtrise des technologies de l'information et de la communication par les étudiants en formation dans les établissements d'enseignement supérieur, a donc été institué un Certificat informatique et internet (C2i).

Il est prévu deux niveaux :

un niveau 1 d'exigence applicable à tous les étudiants et les stagiaires de formation continue. Ce premier niveau sera exigible pour l'entrée dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ;

un niveau 2 faisant l'objet d'exigences plus élevées en fonction des orientations professionnelles des formations dispensées.



Graphique 63 : expérience de tutorat.

### 11.6.2 Expérience de tutorat

Les facultés où l'on fait le plus de tutorat sont les facultés de médecine, de la FASTEF, et de l'EBAD. La FASTEF a une longue tradition de tutorat tandis que les enseignants de l'EBAD en font depuis 2001. Les enseignants des autres facultés n'ont pratiquement jamais exercé la fonction de tutorat dans un dispositif d'EAD.

## **Conclusion partielle**

Cette partie a permis de connaître mieux le niveau d'équipement des différents établissements de l'UCAD et surtout d'avoir une vue sur les dispositions des enseignants en terme d'utilisation des TIC dans leur cours. Il y'a il est vrai des situations très disparates en fonction de l'établissement mais ce qui est important, c'était de savoir si ces acteurs que sont les enseignants qui sont en réalité la clé de succès ou d'échec de la mise en place d'un dispositif étaient plus ou moins familier avec ces types d'outils.

La clé de la réussite de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Education est constituée par une intégration sans cesse plus forte des infrastructures, des ressources humaines et des contenus. Les contenus éducatifs pertinents de qualité et en quantité suffisante faciles à exploiter doivent être accessibles.

On voit bien que les technologies sont en train de structurer l'environnement de travail des différents acteurs impliqués dans la mise en place de l'EAD. Des auteurs comme Depover, Karsenti et Komis (2006, p. 179) estiment que « Les TIC donnent l'occasion de repenser et de délocaliser, dans l'espace et le temps, les échanges entre les enseignants et les élèves, et favorisent ainsi de nouvelles avenues pour les activités d'apprentissage ou de formation ».

Les enseignants de l'UCAD dans ce cadre semblent bien accueillir les TIC et sont relativement prêts à mieux les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Les réponses fournies ici laissent présager que les enseignants soient de plus en plus disposés à faire de plus en plus un usage pédagogique des TIC.

Les réponses obtenues suite à notre questionnaire permettent de dire que l'innovation dans l'enseignement supérieur se confirme de jour en jour par le développement des TIC dans les pratiques pédagogiques. Mais il s'agit de faire en sorte que les TIC à l'université ne se limitent plus à la recherche documentaire et devenir enfin un outil pour enseigner et apprendre, qu'elles soient ancrées dans les pratiques pédagogiques aux fins d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

## **Chapitre 12 Les étudiants au cœur de la pratique**

Le but dans cette recherche est de mesurer l'accès au matériel, la connectivité selon les étudiants, les compétences, les besoins de formation et les perceptions des étudiants quant à l'intérêt des TIC par rapport à leur apprentissage. La connaissance de ces aspects est essentielle pour mieux cerner la disponibilité et l'ouverture des étudiants pour coopérer à la mise en place d'un dispositif FOAD au niveau de l'UCAD.

Le questionnaire portait sur plusieurs aspects de la problématique des TIC quant à l'apprentissage des étudiants et surtout leurs connaissances de l'existant au niveau de l'UCAD en termes d'équipement TIC et connectivité Internet. Les principaux points étaient relatifs à :  
Leur niveau de compétences d'utilisation des TIC ;

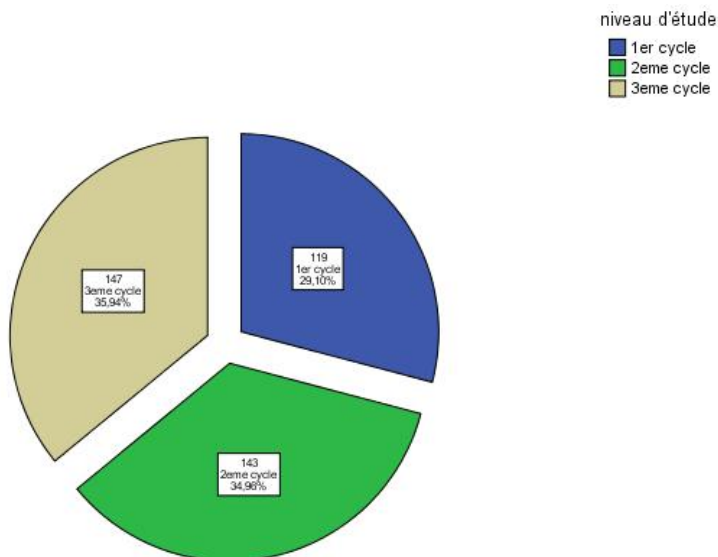
Leur possibilité d'accès à un ordinateur connecté à internet.

Il est intéressant de connaître ces aspects avant de lancer un dispositif d'EAD dont les acteurs principaux sont les étudiants qui devraient s'y adapter et changer ainsi leur manière d'apprendre.

Cette série de questions visait à mesurer l'impact des TIC ou le degré d'aisance des étudiants par rapport à celles-ci, ainsi que leur interactivité avec leurs enseignants par le moyen des outils TIC susceptibles ou non de favoriser leur apprentissage.

### 12.1 Le profil des répondants :

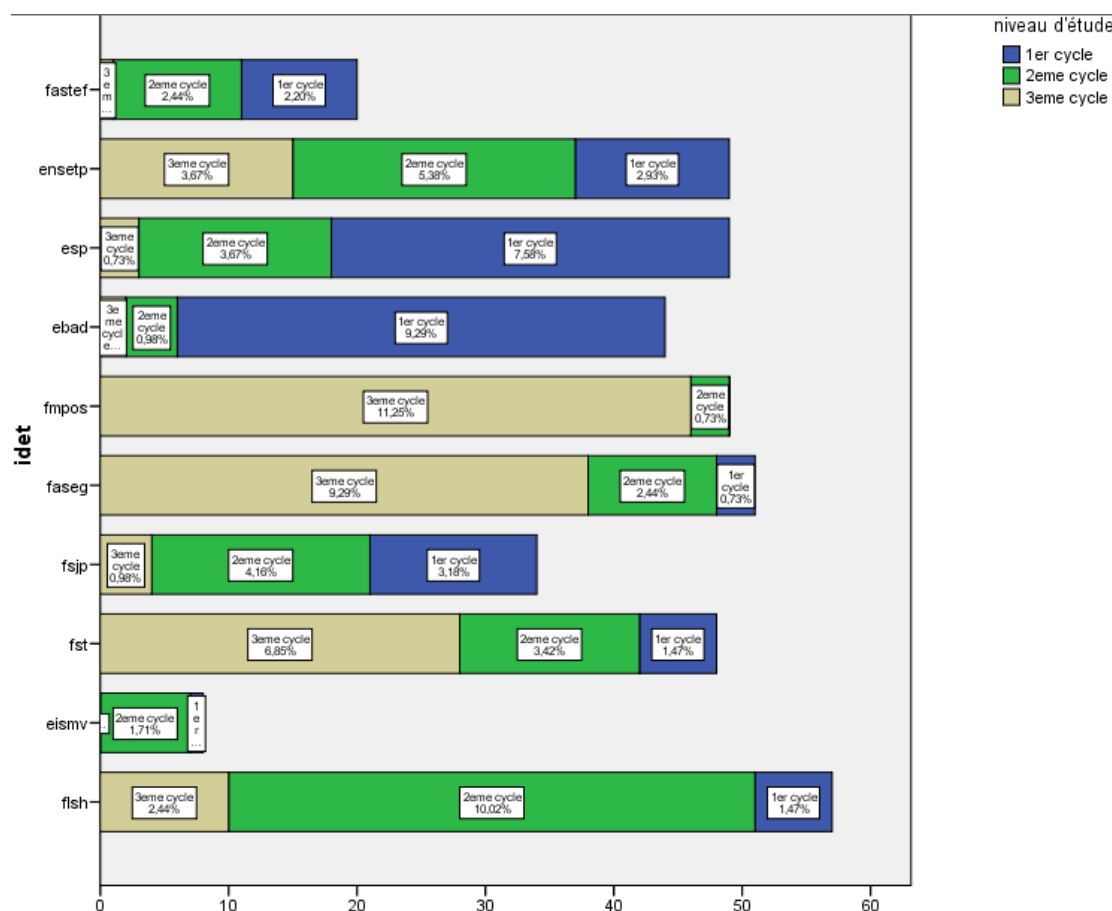
Le profil des répondants se détaille de la façon suivante :



Graphique 64 : Etudiants : profil des répondants.

Nos répondants sont répartis à travers tous les cycles de formation de l'UCAD. Néanmoins les étudiants du premier cycle arrivent en dernière position avec seulement 29,10% contre 35,94% pour le troisième cycle et 34,98% pour le second cycle.

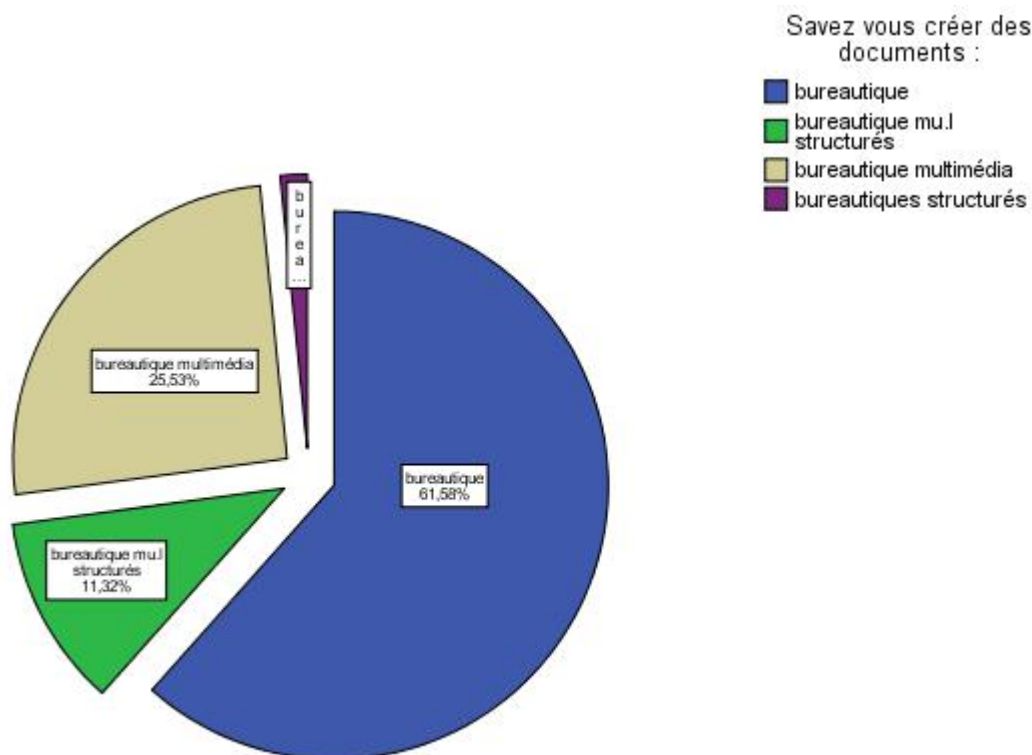
La figure suivante donne cette répartition par faculté.



Graphique 65 : Etudiants : répondants par faculté

On y retrouve pratiquement les institutions de toute l'université.

## 12.2 Compétences TIC des étudiants



Graphique 66 Etudiants : compétences TIC

### 12.1.1 Logiciels de base de traitement de texte

La compétence des étudiants en logiciels de base traitement de texte est nettement affirmée. Au-delà de documents bureautiques simples, ils sont nombreux à pouvoir élaborer des documents plus complexes : 25,53% se disent capables de concevoir des documents multimédias et 11,32% à faire des documents encore plus élaborés de types htm. Cette maîtrise est réconfortante si on sait que pour une introduction et un usage efficace de TIC et de l'EAD, la base avant tout, c'est la maîtrise par le public cible des outils qu'ils seraient invités à utiliser.

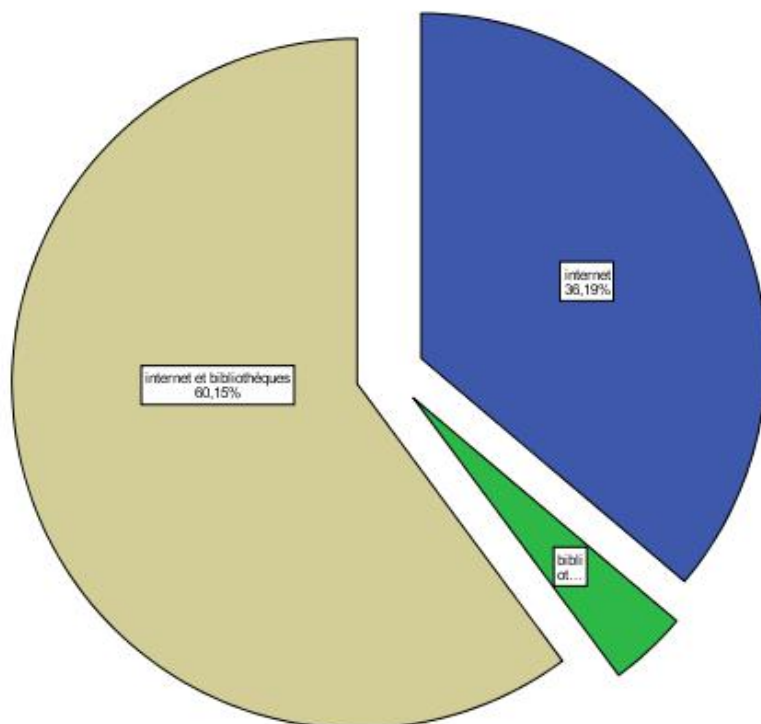
L'implantation d'un dispositif d'EAD dans un établissement quel qu'il soit dépend avant tout de la compétence technique du public cible en terme de familiarité avec les TIC. Et ici le niveau de maîtrise des outils TIC par les étudiants apparaît comme un gage de sécurité pour la réussite d'un tel projet.

#### Compétences TIC des étudiants

Il apparaît clairement que les étudiants qui ont répondu maîtrisent parfaitement les traitements de textes. Les TIC étant la base des formations à distance projetées, il est bon de savoir quel est le niveau de maîtrise technique des étudiants, ne serait ce que pour l'utilisation de base. Et il apparaît bien ici qu'au niveau des étudiants, l'utilisation d'un ordinateur est devenue banale. Leur niveau de technicité correspond effectivement à la réalité de leur époque. 92,9% des étudiants (380) savent créer des documents numériques. Cependant 29 étudiants, soit 7,1% n'ont pas répondu à cette question.



### recherches documentaires



Graphique 67 : Etudiants : Recherches documentaires

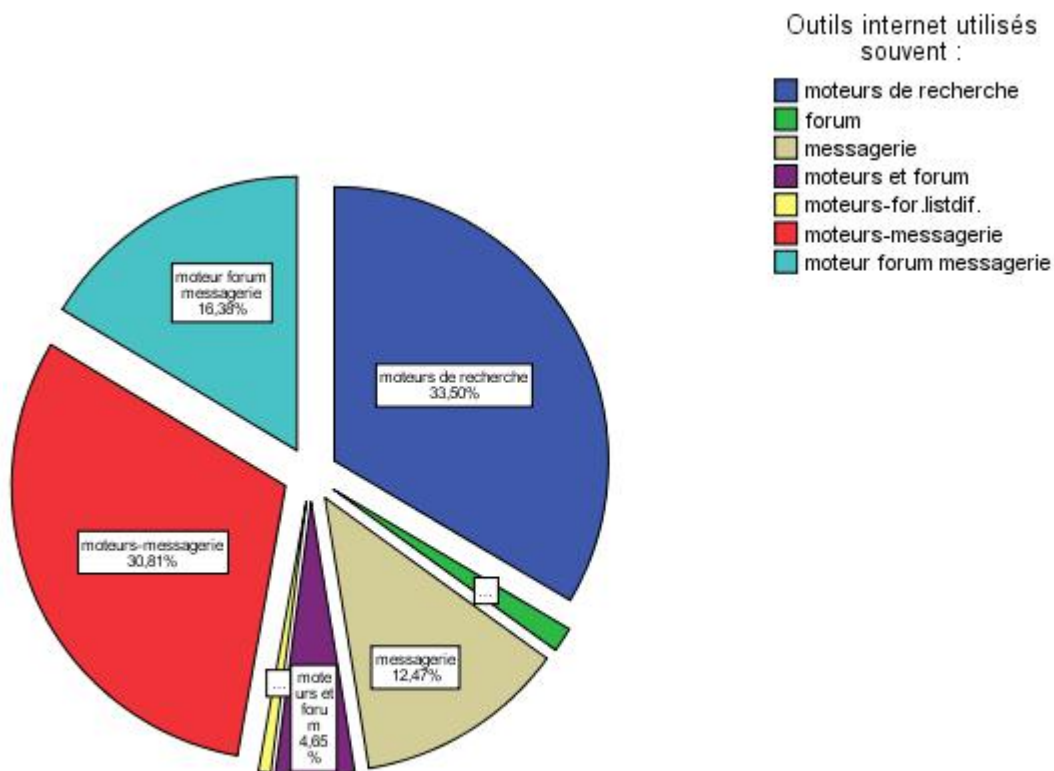
#### 12.1.2 Endroits privilégiés de recherche documentaires

Il apparaît clairement dans le graphe ci-dessous que l'usage d'Internet est généralisé dans le milieu étudiant. L'usage du net est bien intégré dans les pratiques de recherche documentaire des étudiants. 36,2% privilégient Internet comme sources de recherches documentaires, 3,7% les bibliothèques et 60,15% les associe avec les bibliothèques. Au total 95,9% des étudiants utilisent l'internet pour faire des recherches en complément de leurs cours. L'intérêt de cet usage réside dans l'adoption par cette communauté des outils TIC et de l'internet. Il n'existe aucune inquiétude du type « les étudiants qui viennent d'arriver, il faut d'abord les initier au maniement de l'ordinateur et leur apprendre à utiliser Internet » ; tout au plus ce qu'on pourrait faire pour eux c'est faciliter l'accès à un ordinateur. Leur capacité d'utilisation ne fait l'objet d'aucun doute.

Cependant cette recherche documentaire est complexe et nécessite un bon encadrement des étudiants car elle se trouve au croisement de trois chemins : la connaissance disciplinaire, la connaissance de l'accès à l'information, la maîtrise des langages documentaires. L'étudiant

laissé à lui-même, sans formation, sans consignes, sans connaissance de base se perdra dans la jungle exponentielle de l'information sur Internet. (M. Lebrun ; 2005, p.124). Comment mener une recherche documentaire ? Quelles compétences mettre en place en dehors de l'apprentissage de la technique, de la machine ?

On peut noter que la recherche documentaire n'est pas liée à l'usage des TIC par les enseignants, mais porte de façon plus générale sur les bénéfices de l'accès à de l'information en ligne pour compléter le cours reçu en classe.



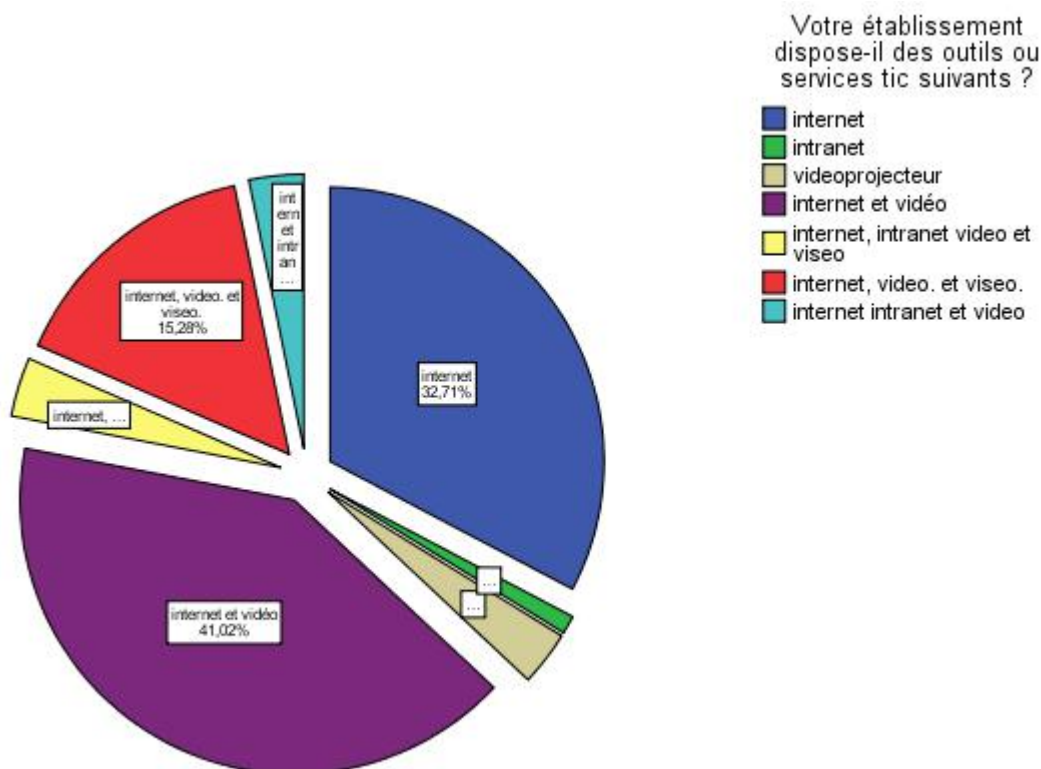
Graphique 68 : Etudiants : outils internet utilisée

### 12.1.3 Outils internet utilisés

En réponse à la question relative à l'utilisation de certains outils, les répondants ont hissé en tête de liste les moteurs de recherche, la messagerie électronique (mail), et les forums de discussions.

Pour mieux mesurer la pratique Internet des étudiants nous avons voulu savoir quels sont les outils internet qu'ils utilisent le plus. 33,5% (137 étudiants) ont un usage courant des moteurs de recherche. L'utilisation de la messagerie croisée avec les moteurs de recherche et les forums montrent que les étudiants connaissent bien les usages les plus courants du net, avec 90% qui affirment les pratiquer couramment. Les listes de diffusion restent cependant peu utilisées.

## 12.2 Equipement des établissements en outils et instruments TIC



Graphique 69 : Etudiants outils TIV disponibles dans les établissements

### 12.2.1 Equipement des établissements

Le graphique ci-dessus indique que les étudiants en grande majorité reconnaissent la disponibilité de certains outils TIC au niveau de leur établissement. Ceci peut valider le niveau des équipements disponibles avec les efforts fournis par les autorités pour intégrer ces outils. 91,19% des répondants disent que leur établissement possède ces outils : internet (32,71%) combinée avec le vidéoprojecteur (37,4%) sont très présents. On remarque tout de même que l'intranet n'est pas encore entré dans les équipements des institutions. Il en est de même des outils de visioconférence, seule la faculté de médecine en est équipée.

Le manque d'infrastructures, d'équipements informatiques, constitue, dans une certaine mesure, un frein à la formation à distance. Seule une volonté politique pour le développement des infrastructures (électricité, téléphone, subvention en matériel informatique) peut aider les établissements universitaires à s'équiper. Dans les pays du nord, la connexion à Internet, indispensable au e-learning, n'est plus un problème, contrairement aux nôtres.

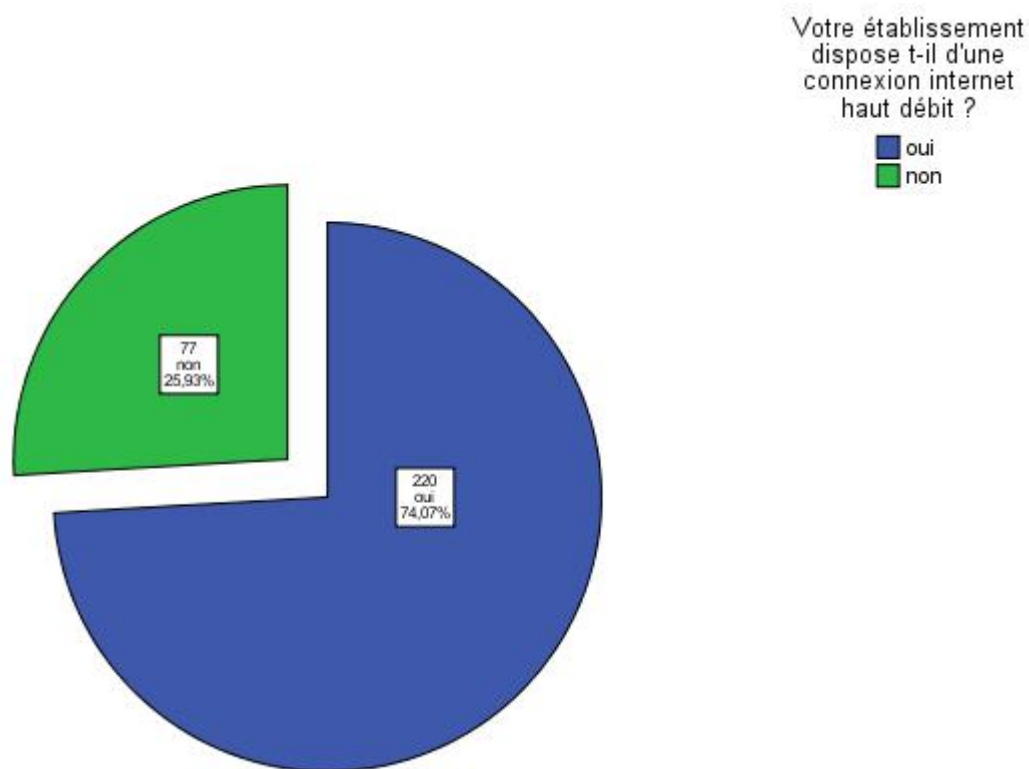
Le tableau suivant donne le détail de ces outils :

cieo Votre établissement dispose-il des outils ou services TIC suivants ?

Tableau 13 : Etudiants : outils TC disponibles

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	internet	122	29,8	32,7	32,7
	intranet	4	1,0	1,1	33,8
	videoprojecteur	12	2,9	3,2	37,0
	internet et vidéo	153	37,4	41,0	78,0
	internet, intranet video et viséo	13	3,2	3,5	81,5
	internet, video. et viséo.	57	13,9	15,3	96,8
	internet intranet et video	12	2,9	3,2	100,0
	Total	373	91,2	100,0	
Manquante	sans réponse	36	8,8		
Total		409	100,0		

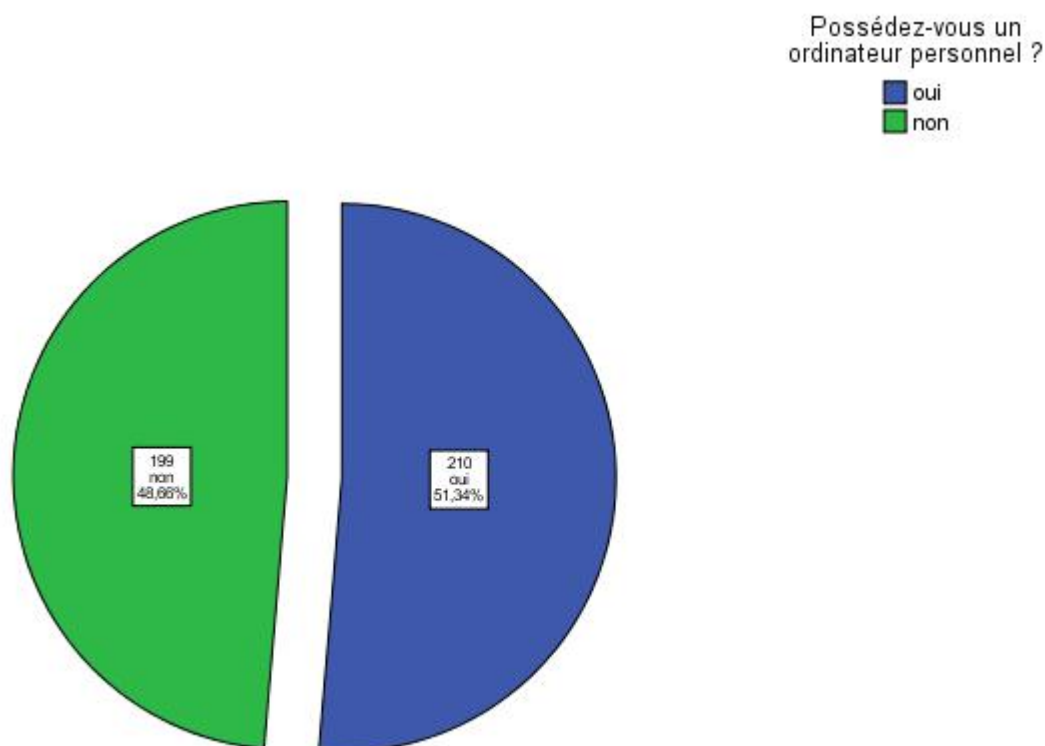
### 12.2.3 Connectivité Internet de l'UCAD



Graphique 70 : Etudiants et connectivité de l'UCAD

Les problèmes de connexion de l'université semblent être résolus si l'on s'en tient aux réponses des étudiants : 71,14% estiment que leur établissement possède d'une connexion internet haut débit. Mais il y'a encore 25,84% qui répondent par non. Cela peut être dû au manque d'information. D'après la direction de l'informatique toute l'université est connectée au haut débit.

#### 12.2.4 Equipement individuel : possession d'un ordinateur



Graphique 71 : Etudiants possession d'un ordinateur

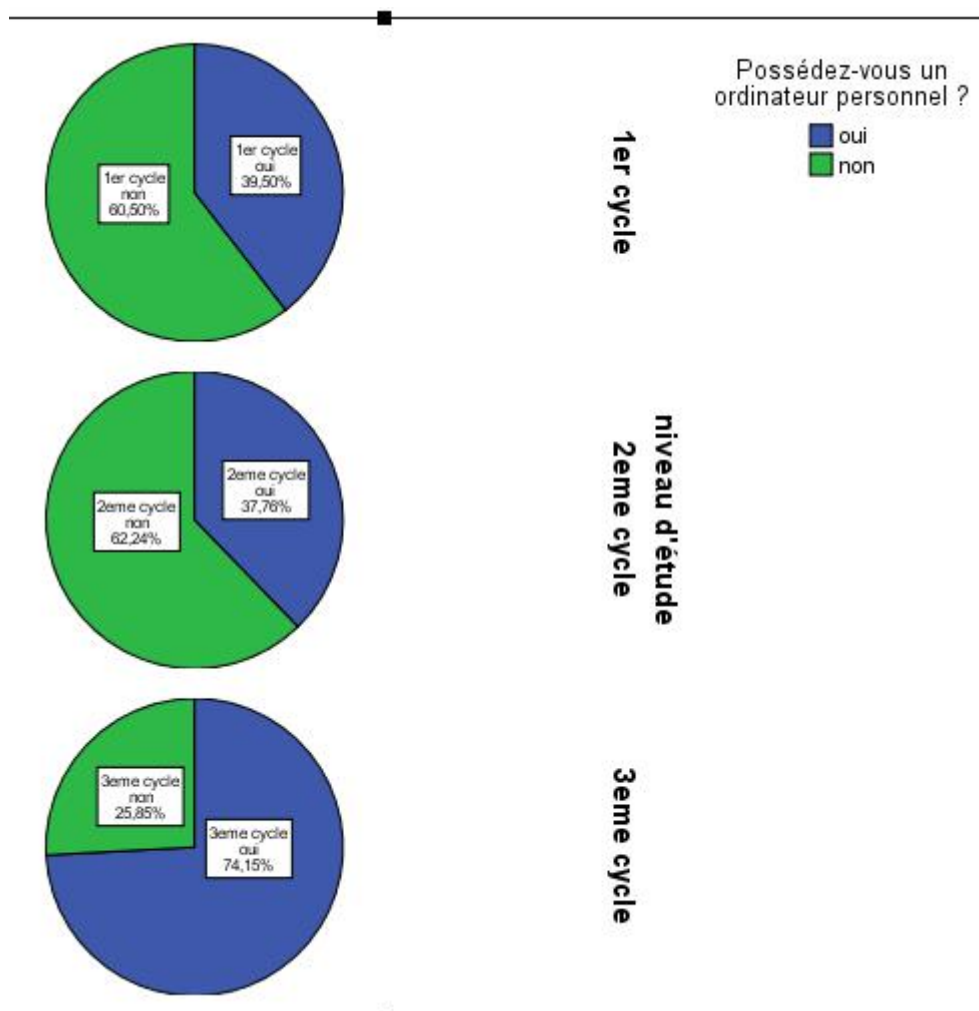
L'accès aux TIC s'apprécie également au regard de l'utilisation de l'ordinateur par les différents acteurs. Plus d'un répondant sur 2 dit posséder un ordinateur. Cela traduit le fait que les TIC sont bien introduits dans le milieu étudiant. Les enseignants disent posséder chacun un ordi et 51% des étudiants en disposent. L'accès à un ordinateur ne constitue donc plus un problème majeur pour une large intégration des TIC dans les cours.

C'est une autre réalité que les autorités universitaires devraient savoir : le niveau d'équipement acceptable des étudiants. Les résultats de notre enquête nous permettaient de constater que la possession d'un ordinateur était encore un phénomène courant en 2010 chez les étudiants sénégalais.

Si on fait le rapport entre la possession d'un ordinateur et du niveau d'étude, on se rend tout de même que plus on monte dans l'échelle des études, plus ceux qui se disent posséder un ordinateur augmentent. On constate que nos répondants de troisième cycle à 74,15% possèdent un ordinateur individuel, tandis que nous avons respectivement 39,5 % du premier cycle qui disent en posséder et 37,76% pour le second cycle.

Et selon toujours l'enquête de l'ARTP citée plus haut, au Sénégal, 13,1% des individus âgés de 12 ans et plus déclarent utiliser un ordinateur. Ce niveau relativement faible traduit une percée limitée de l'utilisation de l'informatique au Sénégal. La pratique de l'informatique est plus un phénomène urbain (Dakar et autres centres urbains, respectivement 32,4% et 16,8%) que rural (4%) et concerne plus les hommes (18,2%) que les femmes (8,2%). Moins d'un pourcent (0,9%) de la population de 12 ans et plus déclarent utiliser l'ordinateur tous les jours

(ARTP, 2009) l'UCAD avec un taux de 51% se donc bien à un niveau d'équipement bien plus qu'acceptable



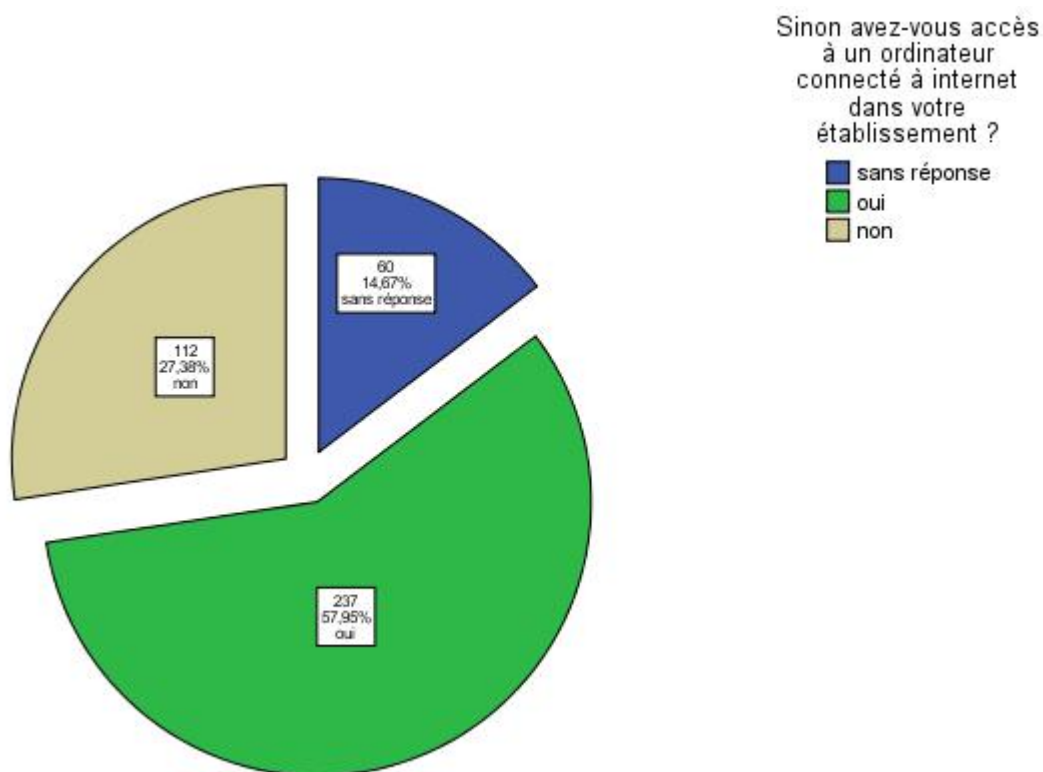
Graphique 72 : Etudiants : niveau d'étude et possession d'un ordinateur.

Sur le plan national il faut rappeler que d'après l'ARTP, le nombre moyen d'ordinateurs disponibles par ménage est de 11,5 pour 100 ménages.

Cette moyenne est plus élevée à Dakar (27,5 ordinateurs pour 100 ménages) que dans les autres villes (moins de 9 pour 100 ménages) et en milieu rural où ce rapport est près de 8 fois moins que dans la Capitale.



### 12.2.5 Accès à un ordinateur dans l'établissement



Graphique 73 : Etudiants : accès à un ordinateur dans l'établissement

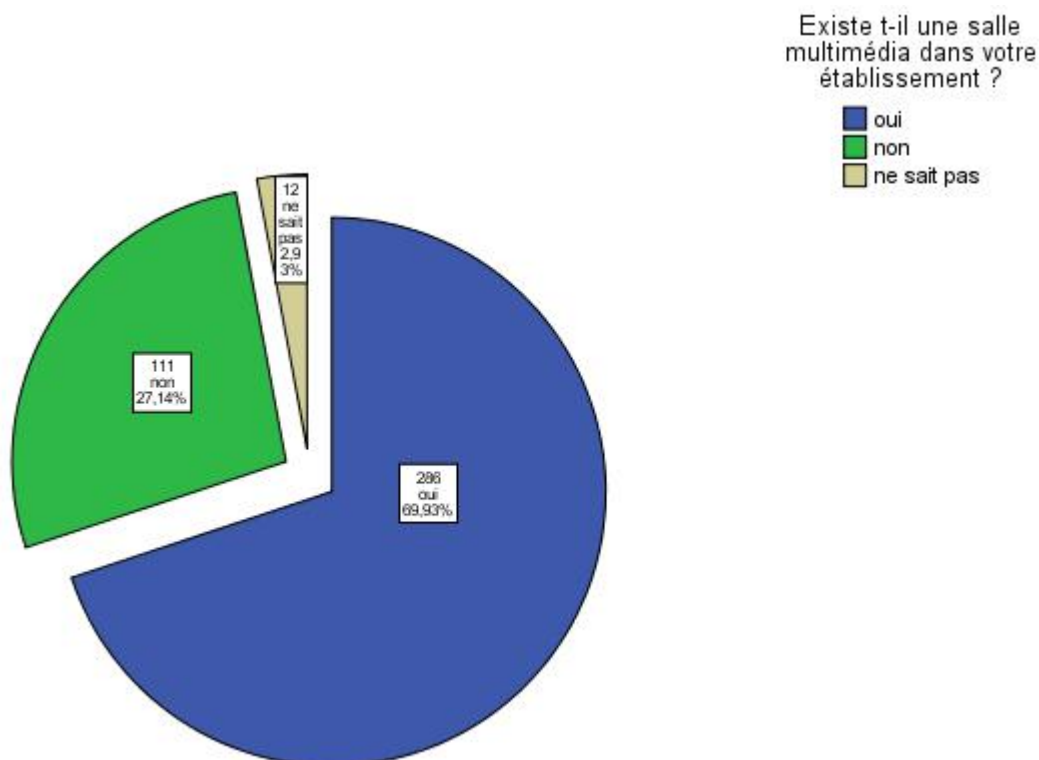
Ce graphe ci-dessus vient conforter le niveau d'équipement de l'UCAD. 57,95% des étudiants ont accès à un ordinateur en ligne dans leur établissement. Cela peut signifier simplement que des endroits de connexion existent (bibliothèques, centres de ressources ou salles multimédias).

Et selon la moyenne nationale moins de 15% des personnes de 12 ans et plus utilisent Internet, ce qui traduit le faible niveau global de connexion à Internet, même si la situation semble plus reluisante à Dakar la Capitale qui enregistre un taux de 35,1% alors qu'on se situe à 16,4% dans les autres centres urbains. Le milieu rural est en marge de l'ère numérique puisque le taux de connexion n'y est que de 5,5%.

Ces chiffres montrent qu'effectivement l'UCAD, en ce qui concerne Internet est largement bien couvert.

L'initiative du chef de l'état sénégalais pour la réduction de la fracture numérique a sans doute participé à l'équipement des étudiants en ordinateur. Pour lui cette lutte passe nécessairement par l'accès à l'ordinateur à toutes les catégories socioprofessionnelles. « Il faut par conséquent acheter et distribuer des ordinateurs à tout le monde : les étudiants, les enseignants et même aux enfants à Noël » ; d'où sa conception « Un fonctionnaire un ordinateur, un enseignant un ordinateur, un étudiant un ordinateur ».

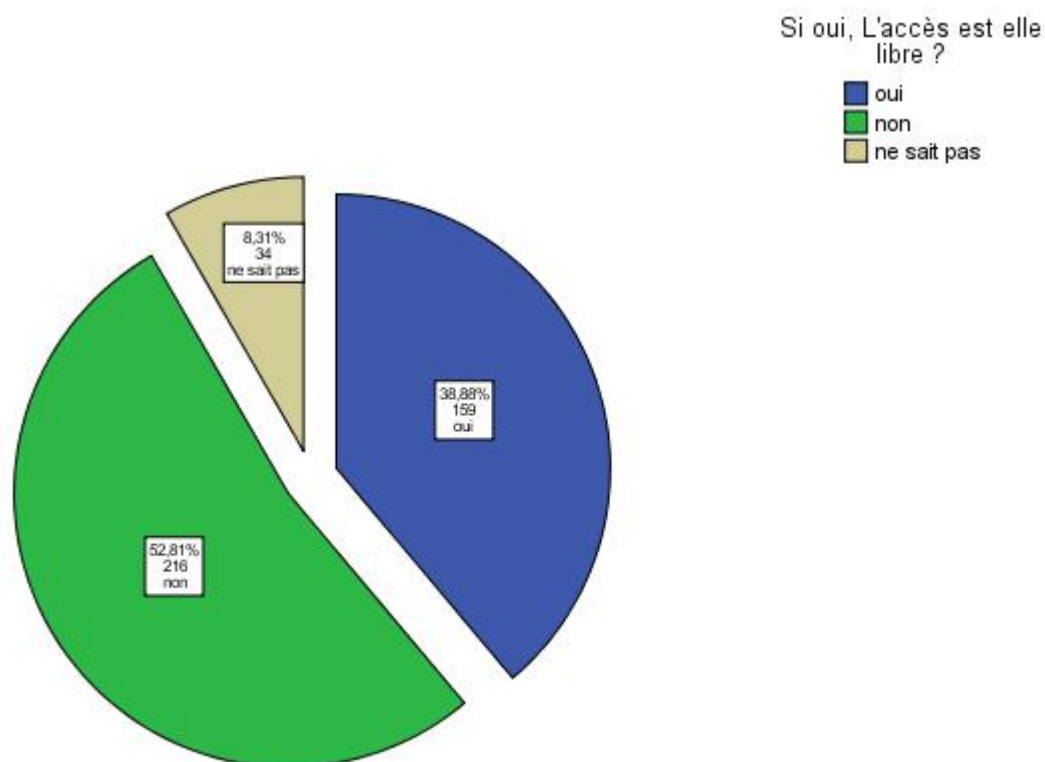
### 12.2.6 Salle multimédia



Graphique 74 : Etudiants : disponibilité d'une salle multimédia dans l'établissement

L'existence de salle multimédia accessible est un facteur déterminant pour les étudiants. Si en grande majorité les répondants affirment disposer d'une salle multimédia dans leur établissement l'accès n'est pas encore libre pour les étudiants comme l'indique le graphe suivant : 52,81% disent l'accès à la salle multimédia n'est pas libre.

La principale activité des étudiants et enseignants dans ces salles informatiques, mise à part la navigation sur Internet était le traitement de texte, le traitement de données statistique et les autres types de logiciels sont rarement utilisés.

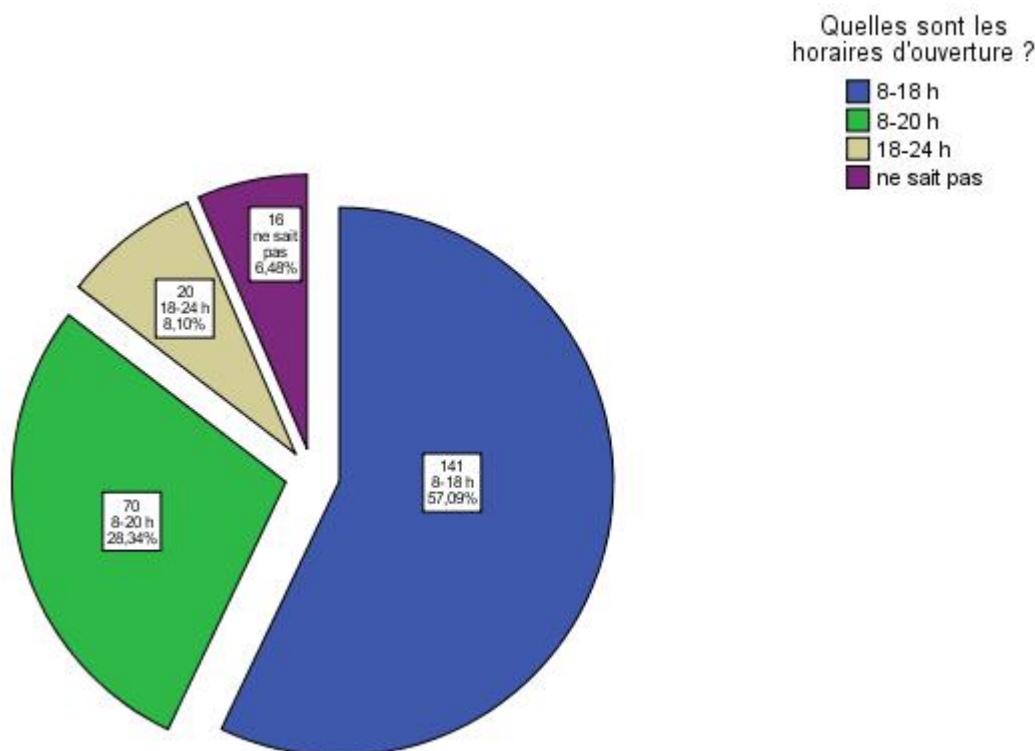


Graphique 75 : Etudiants : accessibilité de la salle multimédia.

Disposer d'une salle multimédia est une chose, la rendre accessible pour les étudiants en est une autre. La plupart dit que la salle de leur établissement n'est pas accessible, souvent elle est réservée dans certains cas comme l'ENSETP aux étudiants des années terminales, dans d'autres cas, pour que la salle soit ouverte aux étudiants, un moniteur devrait être présent. Ce qui constitue autant de blocage pour un accès libre de tous les étudiants qui le désire. Il est vrai que dans certains établissements les amicales des étudiants gèrent des cybercafés où il est possible à un étudiant de travailler moyennant une petite participation financière.

Cependant il y a des institutions comme l'EBAD où les étudiants disent que leur salle est librement ouverte jusqu'à 0 heure.

Là où la salle est accessible les horaires sont les suivants :

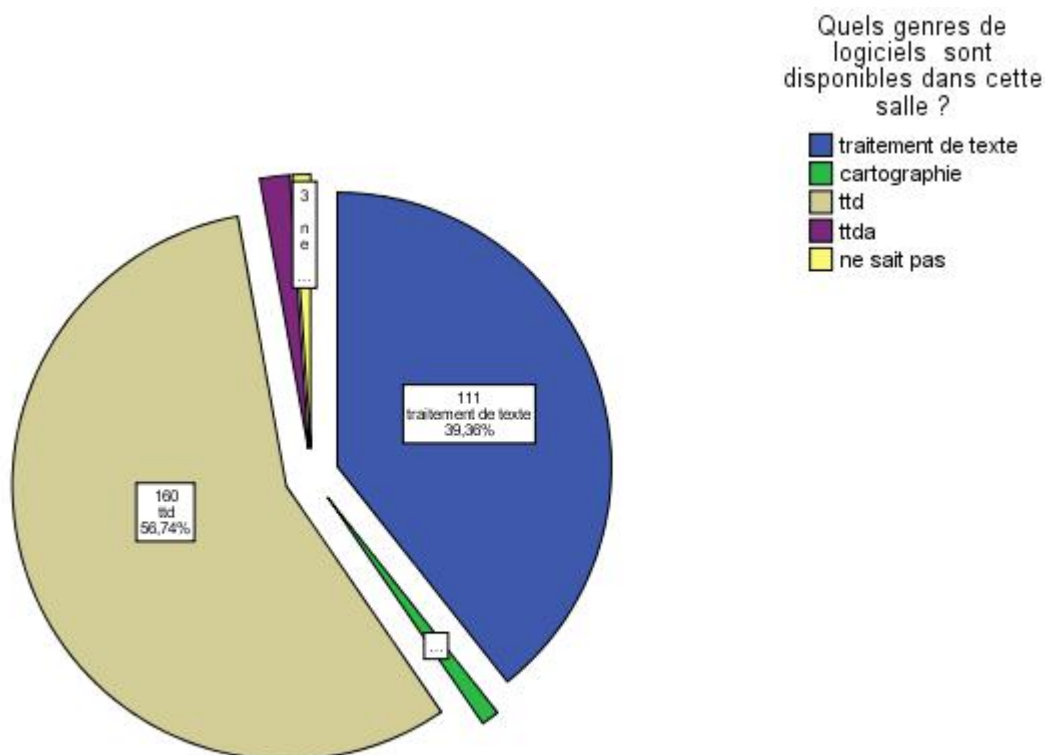


Graphique 76 : horaires d'ouverture de la salle multimédia

L'ouverture des salles multimédia est une des clefs de succès de l'usage des TIC et d'Internet à l'UCAD. Dans certaines facultés ou école le rythme des cours ne permet pas aux étudiants de fréquenter les salles informatiques pendant les heures administratives de travail, il est donc nécessaire d'aménager des horaires pendant lesquels ils seraient plus libres pour accéder à ses salles.

Une contradiction relevée dans le processus d'intégration réside au niveau du temps d'accès des étudiants aux salles multimédias. Les plages horaires réservées pour les recherches pédagogiques sont en général inappropriées et peu convenables par rapport aux emplois de temps. Si l'accès à l'ordinateur est limité. Par conséquent, très peu d'étudiants et d'enseignants utiliseront les TIC comme passerelle pour la réalisation des travaux scolaires. Pour une utilisation durable des TIC à des fins d'apprentissage à l'UCAD, il convient donc de bien arrimer les emplois de temps avec les horaires d'utilisation des salles d'ordinateurs. Il semble essentiel que les activités et actions entreprises pour faciliter l'accès s'insèrent dans un cadre structuré et ciblé en fonction des capacités des facultés ou écoles, d'une vision claire des objectifs à atteindre. La stratégie d'ajustement des horaires devrait être concertée et prendrait en considération les préoccupations des étudiants, 57, 09% des répondants disent que la salle multimédia de leur établissement ouvre entre 8 h et 18 h, c'est-à-dire pendant les horaires administratives de travail. C'est en soi acceptable, mais il faudrait comprendre que pour l'essentiel les étudiants sont en classe pendant ces plages horaires.

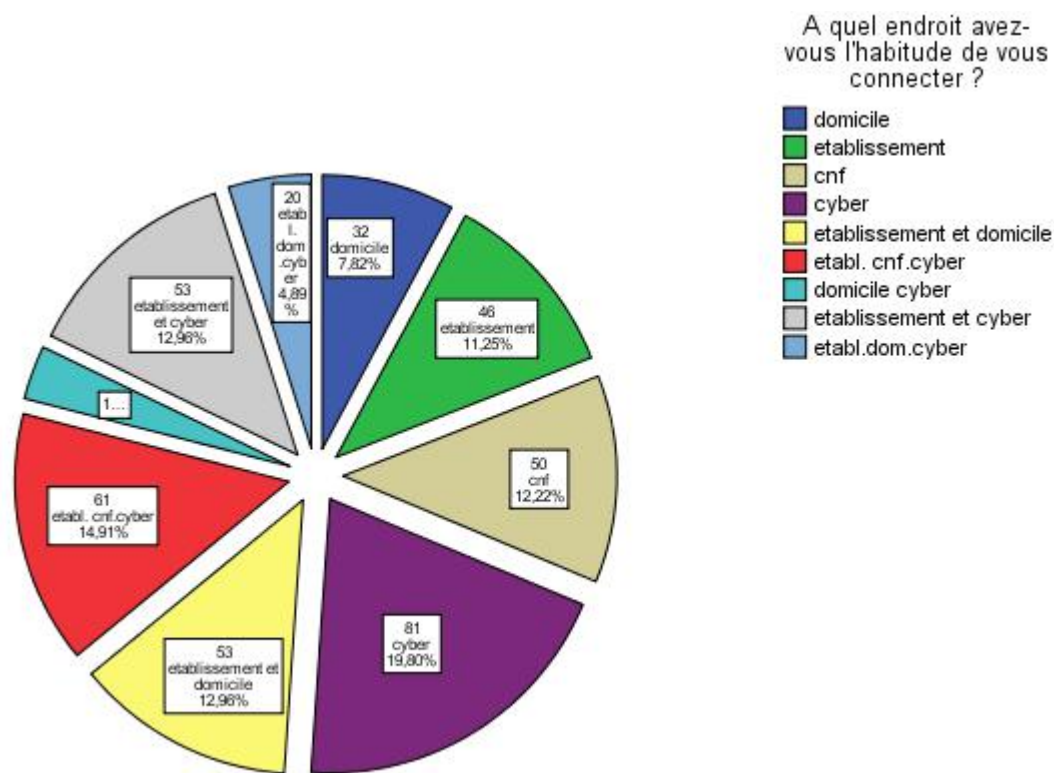
### 12.2.7 Les logiciels disponibles



Graphique 77 : logiciels installés.

Les traitements de texte et les traitements de données statistiques sont les logiciels les plus fréquents dans ces salles. On peut donc dire que les logiciels de base qui permettent de travailler sont bien présents dans les ordinateurs. On note aussi la disponibilité de certains logiciels spécifiques comme des logiciels de cartographie.

### 12.2.8 Lieu de connexion des étudiants



Graphique 78 : Etudiants : lieu habituel de connexion

Le cyber café demeure l'endroit privilégié de connexion des étudiants. Il est suivi du CNF, de l'établissement et du domicile. Le tableau suivant permet de mieux lire les lieux habituels de connexion des étudiants. On remarque que les établissements ne viennent qu'en troisième position. Des efforts restent donc à faire dans ce domaine pour la disponibilité des salles de connexion.

**ciéc À quel endroit avez-vous l'habitude de vous connecter ?**

Tableau 14 : étudiants Lieu habituel de connexion

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
domicile	32	7,8	7,8
établissement	46	11,2	19,1
cnf	50	12,2	31,3
cyber	81	19,8	51,1
établissement et domicile	53	13,0	64,1
etabl. cnf.cyber	61	14,9	79,0
domicile cyber	13	3,2	82,2
établissement et cyber	53	13,0	95,1
etabl.dom.cyber	20	4,9	100,0
Total	409	100,0	

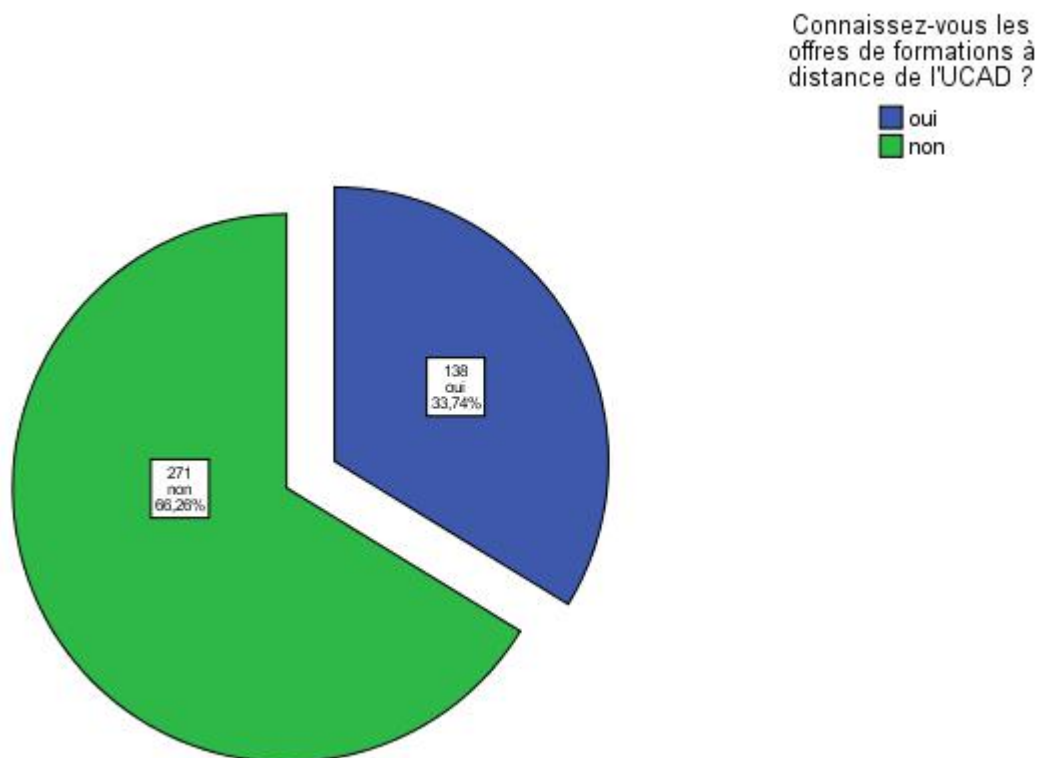
Il est tout de même important que le pourcentage des étudiants 7,8% qui ont accès à Internet à la maison est relativement élevé par rapport à la moyenne nationale.

Sur les 1 373 556 ménages du pays, 55 554 seulement disposent d'une connexion Internet à domicile, soit un taux de connexion de 4,0%. Ce taux est plus élevé à Dakar (10,1%) que dans le reste du pays, distribution qui contraste avec celle de la population (ARTP, 2009)

Les jeunes sont directement concernés par le développement d'Internet. En dehors de l'université, ils rencontrent l'informatique de manière inégale en fonction de leur milieu social. Seuls ceux qui ont un accès personnel à Internet peuvent mieux développer de nouvelles pratiques telles qu'échanger sur des forums, rechercher de l'information sur des sites spécialisés sans être contraint par des questions de limites de temps de connexion.

## 12.3 Pratique EAD des étudiants

### 12.3.1 Connaissance de l'offre EAD de l'UCAD



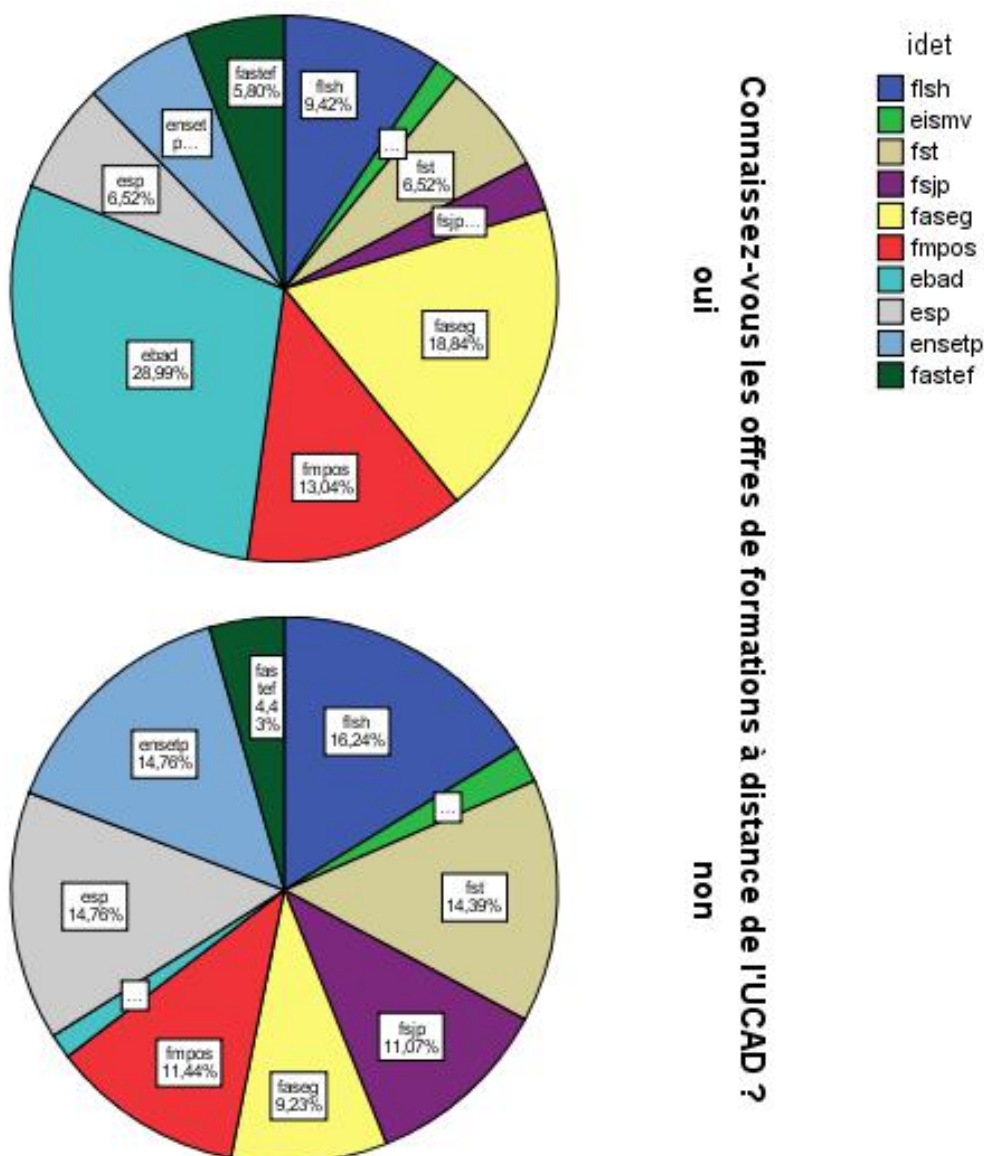
Graphique 79 : Etudiants connaissance de des offres EAD de l'université.

Nous avons cherché à savoir si les étudiants étaient en général informés des projets d'EAD actuellement en cours au niveau de l'université.

66% des étudiants répondants ignorent l'existence d'offres de formation à distance au niveau de l'UCAD. En fait cela traduit que, ceux qui sont visés, sont en général sont hors campus. L'enseignement à distance n'est pas encore destiné aux étudiants traditionnels des universités. Les 33% des répondants qui disent connaître les offres de formations à distance de l'UCAD sont en général inscrits dans des facultés où existe une formation à distance en cours. Les enseignants tout comme les étudiants sont les premiers acteurs du processus d'implantation de l'EAD à l'UCAD. Or, cette catégorie d'acteurs semble oubliée, négligée sinon reléguée au second rang lorsqu'il s'agit d'entreprendre des initiatives et des innovations comme la généralisation de l'EAD.

Le graphe suivant détaille par établissement universitaire le niveau d'information des étudiants sur les offres d'EAD.





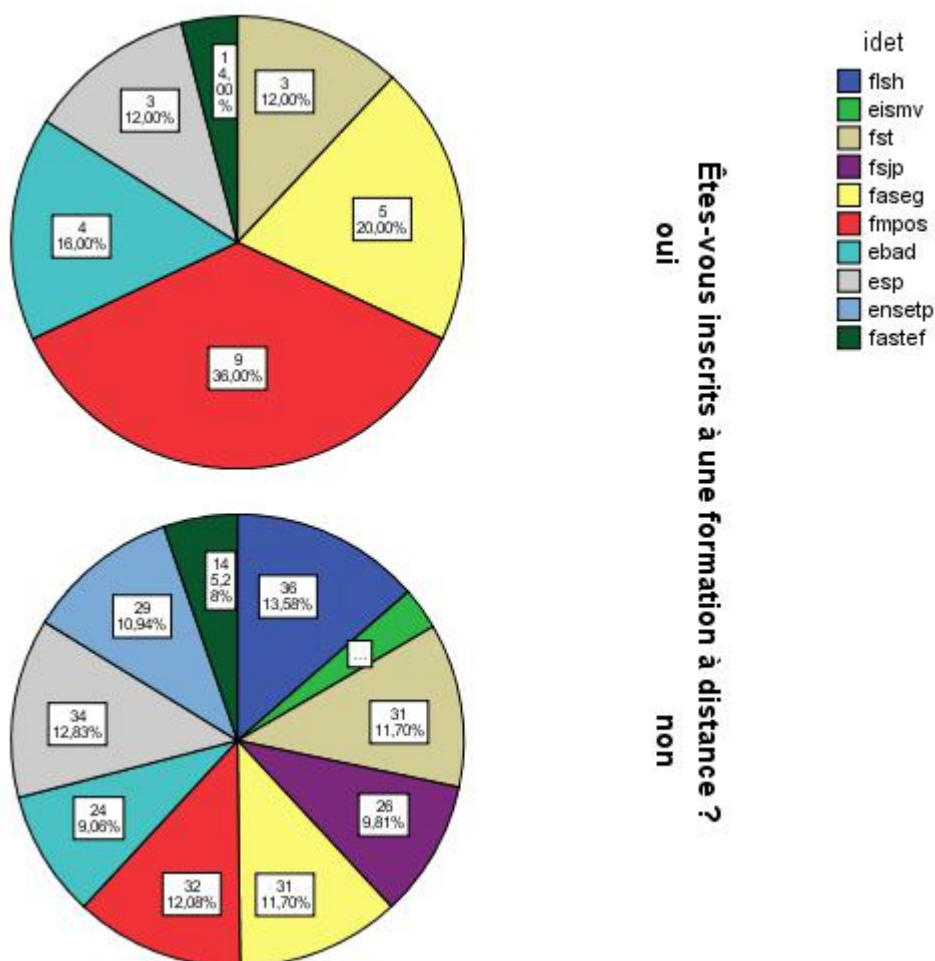
Graphique 80 : Etudiants : connaissance des offres EAD par faculté

La remarque qui se dégage, c'est qu'au niveau de l'EBAD, de la FASEG, de la FMPOS que les étudiants sont les mieux informés (respectivement 28,99%, 18,84%, 13,04%. Et le point commun des ces établissements, c'est qu'ils font de l'EAD.

En revanche dans les facultés comme la FST, la FLSH, l'ENSETP, l'ESP les étudiants sont nettement sous informés. Et indépendamment de certaines initiatives individuelles de certains enseignants, ces facultés et écoles n'ont aucune offre d'EAD. L'ESP possède bien une PF fonctionnelle, mais elle ne propose pas pour le moment en formation en EAD. La pf sert pour le moment à certains enseignants de faire du présentiel enrichi.

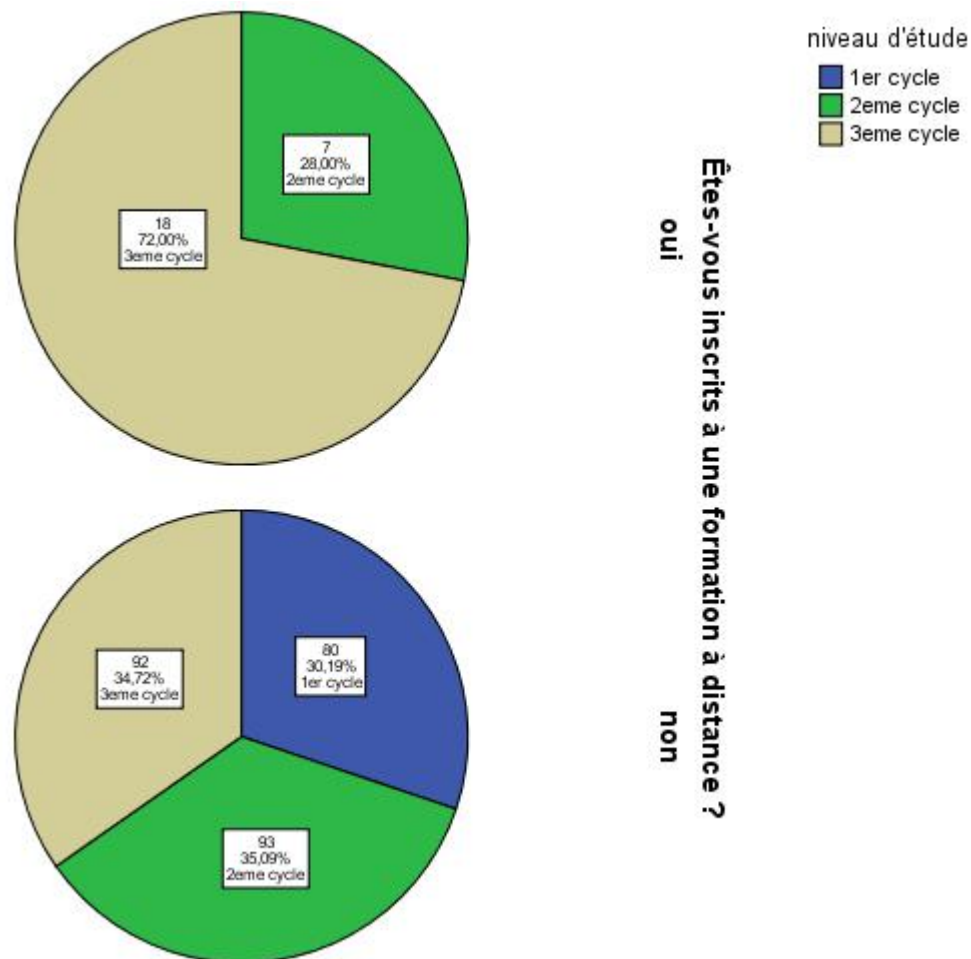
### 12.3.2 Inscription en EAD

Nous avons estimé qu'il était utile de connaître les étudiants inscrits dans un EAD. Dans le graphe ci-dessous, il est intéressant de constater que la faculté de médecine connaît un grand nombre d'inscrits : cela traduit simplement tout l'effort que déploie le doyen de cette faculté pour généraliser l'enseignement à distance. Seulement parmi les répondants le plus souvent ce sont des étudiants de 3eme cycle qui sont inscrits en certificat de Spécialisation-3eme cycle où on leur propose des cours et des activités d'apprentissage en ligne. Les autres facultés où il existe des offres de formation (cas de l'EBAD, de la FASTEF, de la FASEG), les inscrits en EAD ne sont pas en formation initiale, ils font une formation continue de 2eme ou 3eme cycle. Pour l'ESP et la FST, certains étudiants travaillent avec certains profs qui mettent en ligne certains de leurs cours pour leur permettre d'y accéder et de pouvoir les télécharger.



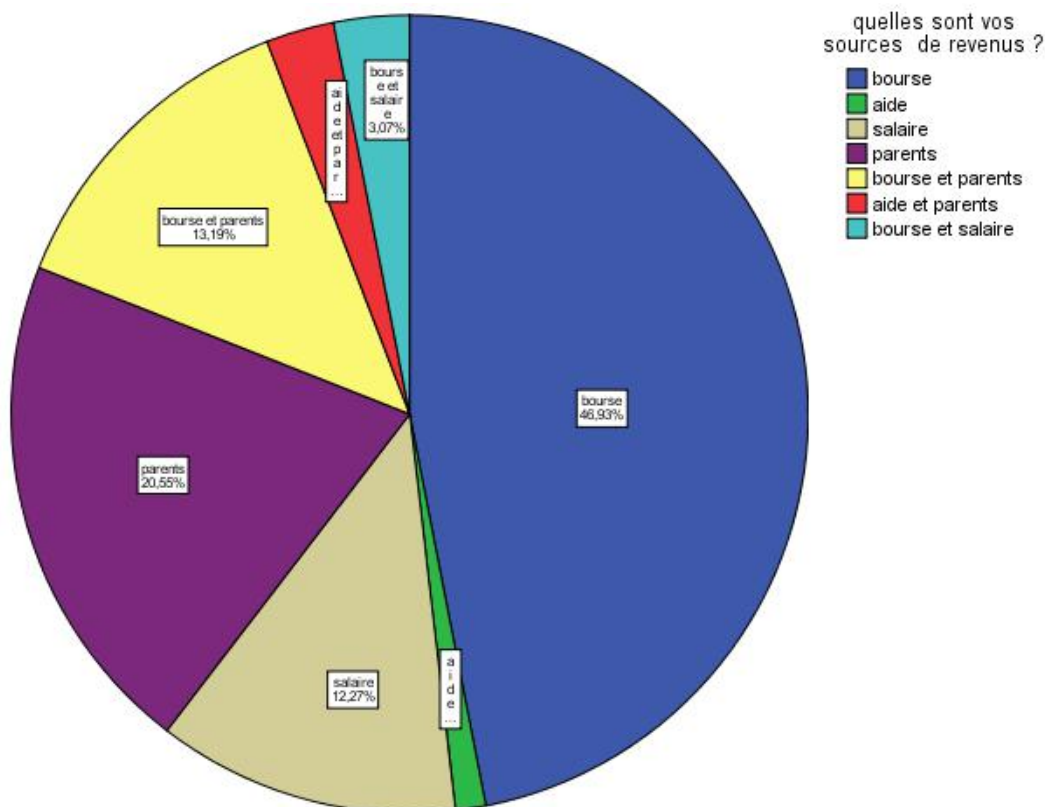
Graphique 81 : Etudiants : inscription en EAD par faculté

Ce graphe fait clairement ressortir que l'EBAD, la FASEG, la FMPOS et la FASTEF sont essentiellement concernés par les inscriptions en FOAD.



Graphique 82 : Etudiants : Inscription en EAD selon le niveau d'études

Si on affine davantage ces graphes par un autre croisement avec leur niveau d'études, l'on se rend compte qu'il n'existe aucun étudiant de premier cycle inscrits en EAD. 72% des étudiants sont en 3eme cycle. Tout le reste sont en second cycle et souvent inscrits en formation continue à la FASTEF ou à l'EBAD. Cela ne fait que traduire l'orientation et le choix politique actuel de l'UCAD : les premiers cycles quoi qu'on en dise, ne sont pas encore pris en compte dans cette mise en place de l'EAD.



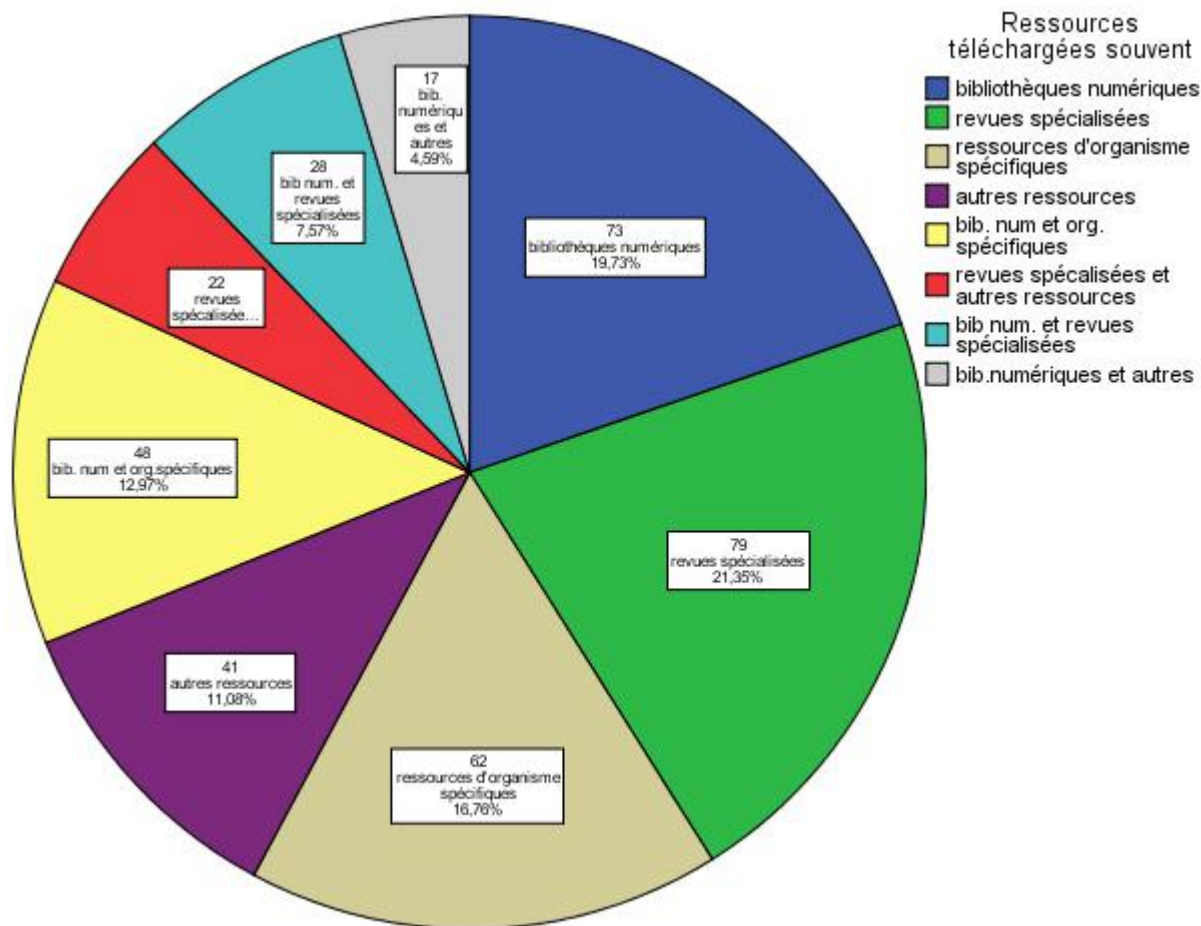
Graphique 83 : Etudiants sources de revenus.

### 12.3.3 Sources de revenus des étudiants

Les étudiants ont en fait une bourse de l'Etat du Sénégal qui s'élève à 40 000 f par mois. Cette bourse en fait, ne peut pas payer les frais d'inscription pour faire une formation en ligne telle que définie pour le moment par les responsables de formation. La formation la moins chère tourne autour de 500 000 f et en général n'est pas destinée aux étudiants en formation initiale. Et à part les bourses les étudiants ne comptent que sur l'appui des parents (26,6%).

Il faut préciser ici que ses bourses offertes par l'Etat du Sénégal n'a rien à voir avec les bourses offertes par des organismes comme l'AUF à des étudiants inscrits en EAD.

### 12.3.4 Ressources téléchargées



Graphique 84 : Etudiants : Sources Ressources documentaires téléchargées

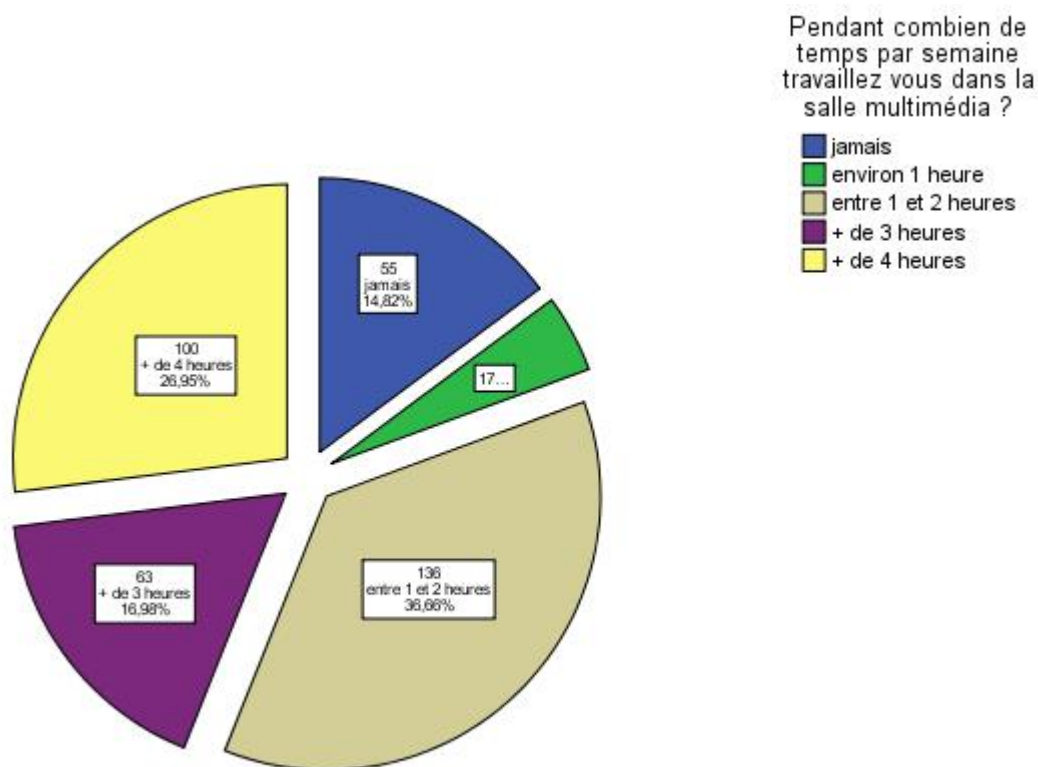
La diversité des sources des ressources téléchargées est un bon indicateur de la capacité de navigation des étudiants. Encore une fois de plus la « génération du numérique » maîtrise parfaitement bien les TIC.

Concernant le type de ressources récupérées régulièrement en ligne par les étudiants, on constate, que parmi les variables proposées les ressources issues des revues scientifiques sont les plus souvent téléchargées avec 21,35%, viennent ensuite les bibliothèques numériques avec 19,73% suivis des ressources issues d'organismes spécifiques avec 16,76%. Nous remarquons par ailleurs que la diversité des ressources illustre bien que les TIC permettent aux étudiants d'accéder à des sources d'information différentes des sources habituelles. Le grand avantage ici c'est l'élargissement de leurs connaissances. En effet grâce à ces sources les étudiants ont la possibilité de compléter plus facilement le cours reçu en classe. Les TIC constituent donc des sources alternatives et complémentaires des connaissances mises à la disposition des enseignants et des étudiants.

Nous n'avons pas cherché à connaître les ressources téléchargées (comme la musique et autres) qui ne sont pas en rapport avec leurs cours. Ce sont seulement les ressources pédagogiques recherchées qui nous intéressent ici. Ces ressources documentaires obtenues en

ligne permettra aux étudiants à coup sûr de compenser le manque de ressources bibliographiques disponibles sur place et surtout de permettre à couvrir la demande d'une population d'apprenants importants avec un personnel enseignant nettement insuffisant, ce qui constitue actuellement la réalité pour pratiquement tous les pays de l'Afrique noire.

### 12.3.5 Fréquentation de salles multimédias

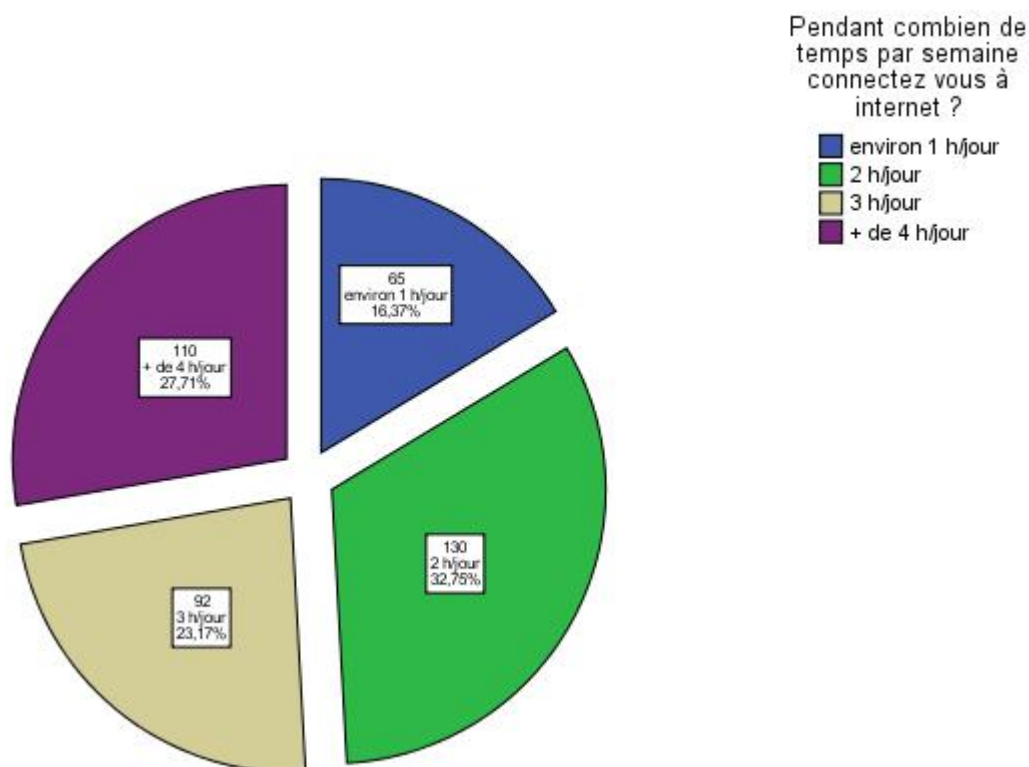


Graphique 85 : Etudiants : fréquentation des salles multimédia

Seuls 14,82% des répondants affirment ne pas fréquenter les salles multimédia de leur établissement. On remarque aussi que l'ouverture de ces salles au-delà des horaires de travail favorise la fréquentation des étudiants. Les efforts pour créer ces salles sont approuvés par le fort taux de fréquentation de ces salles.



### 12.3.6 Temps hebdomadaire de connexion



Graphique 86 : Etudiants : temps hebdomadaires de connexion

Le graphique suivant montre les habitudes de connexion des étudiants. Qui sans être obligés de la faire pour les raisons de leurs études sont régulièrement sur le net. Ce qu'il est important de noter c'est l'accès à Internet qui ne semble pas constituer un problème pour les étudiants. Quel que soit l'endroit note que le net est accessible. Le tableau nous permet d'observer qu'une très large majorité d'enquêtés affirmait se connecter à Internet plus de deux heures par semaine.

**citsc Pendant combien de temps par semaine connectez vous à internet ?**

Tableau 15 : Etudiants : temps hebdomadaires de connexion

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	environ 1 h/jour	65	15,9	16,4	16,4
	2 h/jour	130	31,8	32,7	49,1
	3 h/jour	92	22,5	23,2	72,3
	+ de 4 h/jour	110	26,9	27,7	100,0
	Total	397	97,1	100,0	
Manquante	sans réponse	12	2,9		
Total		409	100,0		

15,9% disent se connecter à Internet 1 h par jour ; ils sont 31,8% à affirmer se connecter plus de 2 h par jour.

Ceci peut avoir plusieurs explications :

Internet dans le milieu étudiant est devenu non seulement une réalité mais est devenu un acte ordinaire de tous les jours.

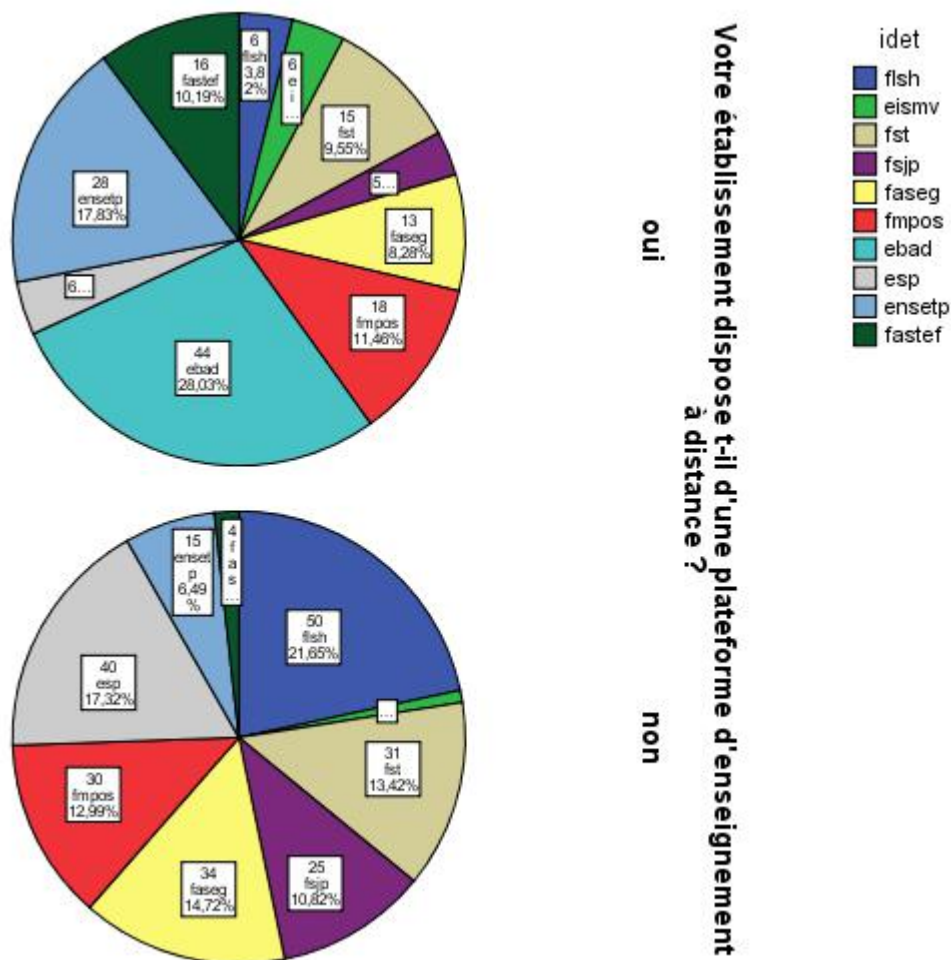
L'accès à un ordinateur connecté ne constitue plus un handicap. En dehors de des salles multimédia dont l'accès est en général gratuit, il existe une multitude de cybercafés dans les différents établissements et le prix d'une heure de connexion est relativement accessible (entre 150 et 200f cfa 22 à 30 centimes d'euros.)

Si on compare cette situation à la moyenne nationale, on remarque que les étudiants sont nettement de grands utilisateurs du net.

Selon l'ARTP, la fréquence de connexion au niveau nationale est encore très faible. Seuls 8,4% des personnes de 12 ans et plus déclarent une utilisation courante d'Internet.

Mais cette faible fréquence de connexion ne semble pas tenir des appréciations et perceptions d'Internet au Sénégal. En effet, Internet est perçu positivement puisqu'il s'agit essentiellement d'un moyen pour se faire des amis (41,6%), se distraire (40,7%), suivre des formations (42,4%) et, surtout, rechercher des informations (43,3%). La population ne relève pas d'obstacles majeurs car le coût du service constitue une préoccupation que pour une personne sur dix (10,9%). La seule limite évoquée a trait à la sécurité des enfants (40,6%).





Graphique 87 : Etudiants : connaissance de la PF de votre établissement.

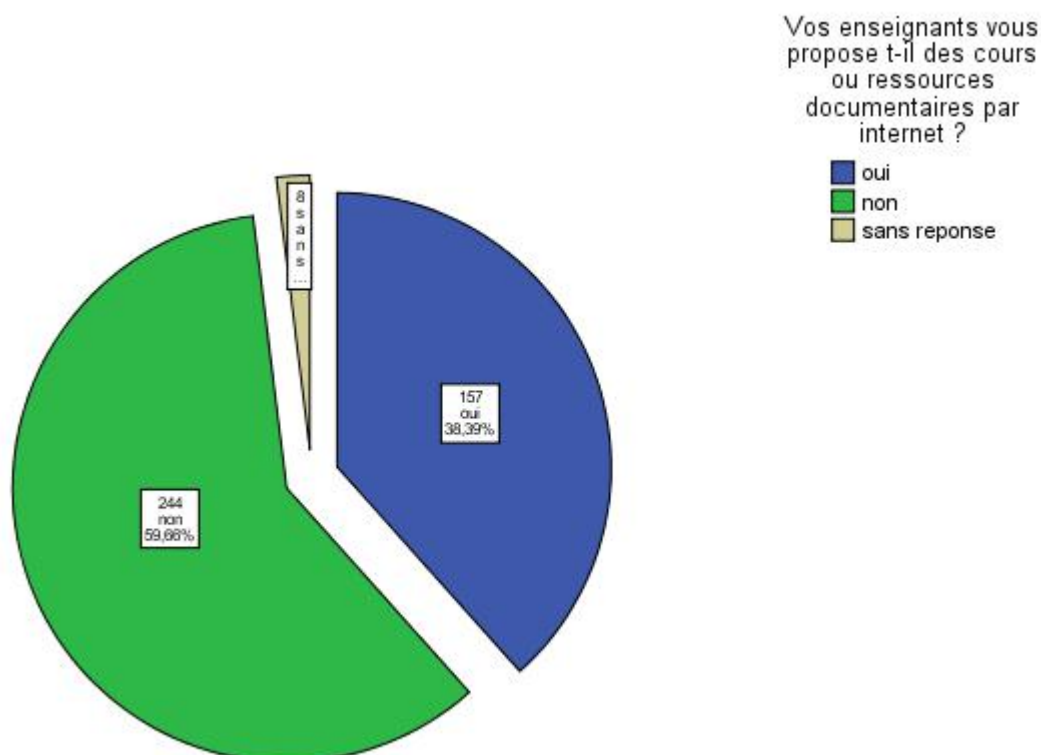
Nous avons volontairement posé cette question pour mesurer le niveau d'information des étudiants concernant les plateformes de l'UCAD. Manifestement il y a ici un problème de communication. Officiellement une Plateforme d'EAD a été créée pour chaque établissement, mais les étudiants bien que grands utilisateurs d'Internet, n'en sont pas informés en grande majorité. Cependant ceux qui sont dans des établissements où il existe des formations à distance en cours sont mieux informés que les autres, même s'ils ne sont pas inscrits dans une FAD.

Cette méconnaissance des pf par les étudiants traduit une double préoccupation :

1 malgré les nombreux discours officiels, les étudiants ne sont pas impliqués dans la perspective de mise en ligne des cours, autrement ils seraient plus informés.

2 d'autre part la création de ces pf ne répondait pas aux demandes des institutions. Et le directeur des PF qui les a créées de A à Z le reconnaît volontiers « on avait créé par défaut une PF à chaque institution et certains n'ont pas joué le jeu. Ils n'y ont jamais rien mis parce qu'elles 'étaient pas demandeurs »

### 12.3.7 Cours et ressources par Internet

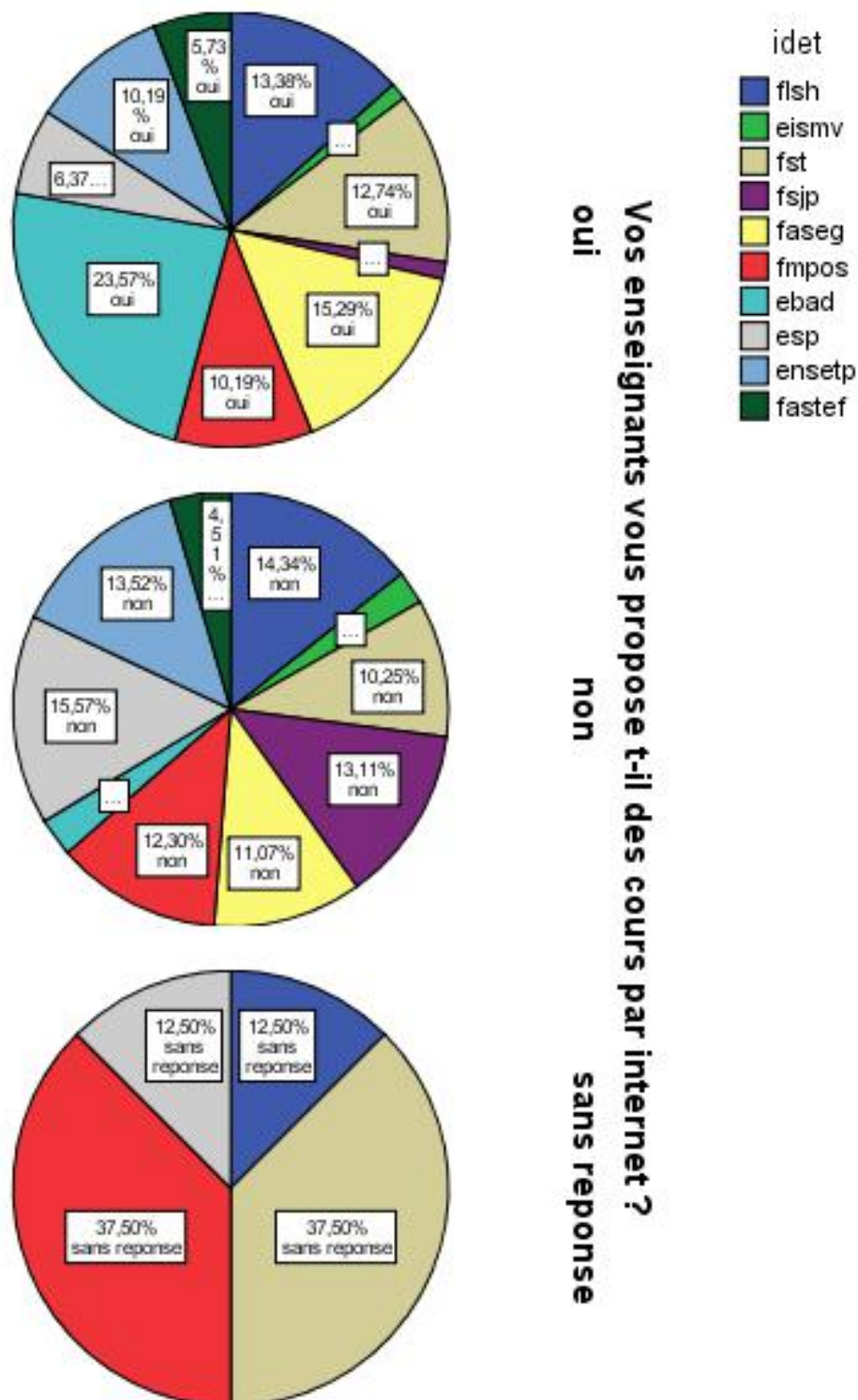


Graphique 88 : Etudiants : cours accessibles par Internet

Malgré l'absence de programmes officiels sur le net, certains étudiants affirment que leurs enseignants leur proposent des cours sur Internet.

Si on cherche à découvrir dans quelles structures sont inscrits les étudiants à qui leurs professeurs proposent des cours ou des ressources documentaires sur Internet, on se rend compte que dans presque toutes les institutions les enseignants proposent des ressources accessibles en ligne. Et surtout on constate que ce phénomène n'est pas lié à l'existence d'un programme d'EAD au niveau de l'établissement. Bien sûr que pour les étudiants de FMPOS de la FASEG, de la FASTEF et de l'EBAD, cela s'explique facilement : ces établissements offrent des formations en ligne à travers des PF. Et même pour les étudiants non inscrits dans une FAD, certains enseignants expérimentent certains de leurs cours avec leurs étudiants. Ces cours et ressources mis en ligne permet aux professeurs d'expérimenter cet outil en vue d'une plus grande généralisation. C'est le cas à la FST surtout avec les étudiants du département de mathématiques avec un cours de mécanique.

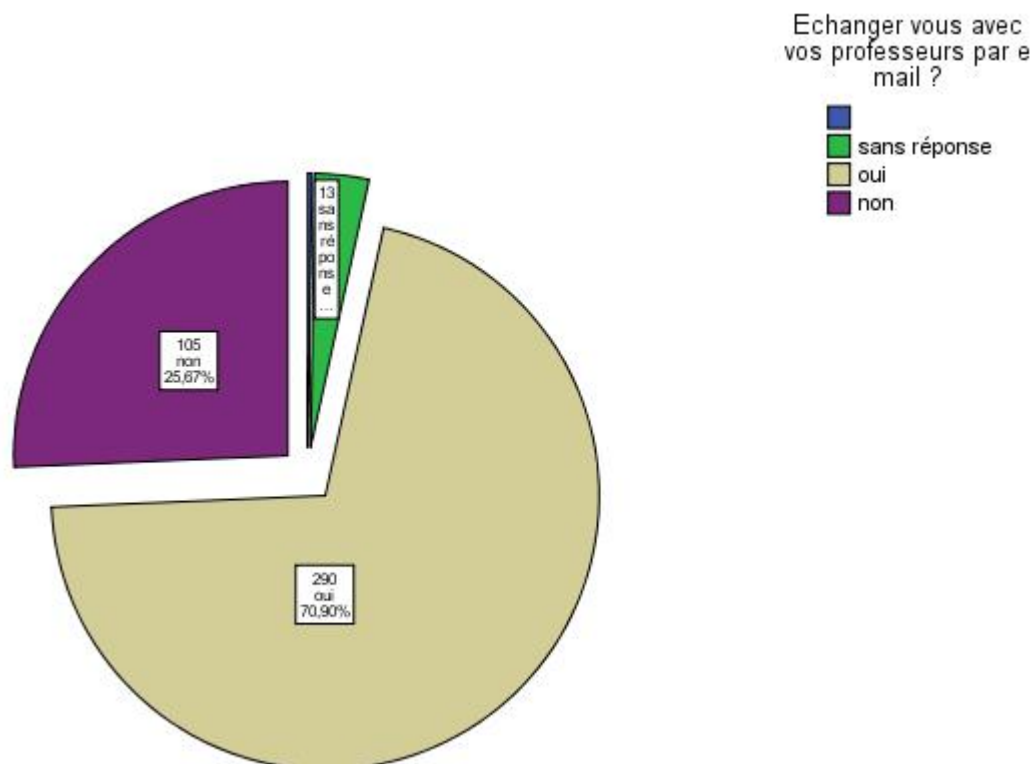
D'autres modèles de projets reposant principalement sur la recherche en ligne dans le but de réaliser une tâche directement liée aux domaines d'apprentissage peuvent être élaborés par les enseignants. Il nécessite de la part de ceux-ci la présélection d'un ensemble de ressources d'Internet pour permettre aux élèves de passer plus de temps à traiter et à analyser les informations qu'à les chercher.



Graphique 89 : Etudiants : Cours internet proposés par les enseignants.

On remarque que pratiquement dans toutes les facultés, les professeurs proposent des ressources disponibles en ligne à leurs étudiants. Ceci dénote une fois de plus que le travail avec les TIC est bien intégré chez les différents acteurs de l'UCAD.

### 12.3.8 Communication par e-mail avec les professeurs



Graphique 90 : Etudiants : communication par mail avec les enseignants.

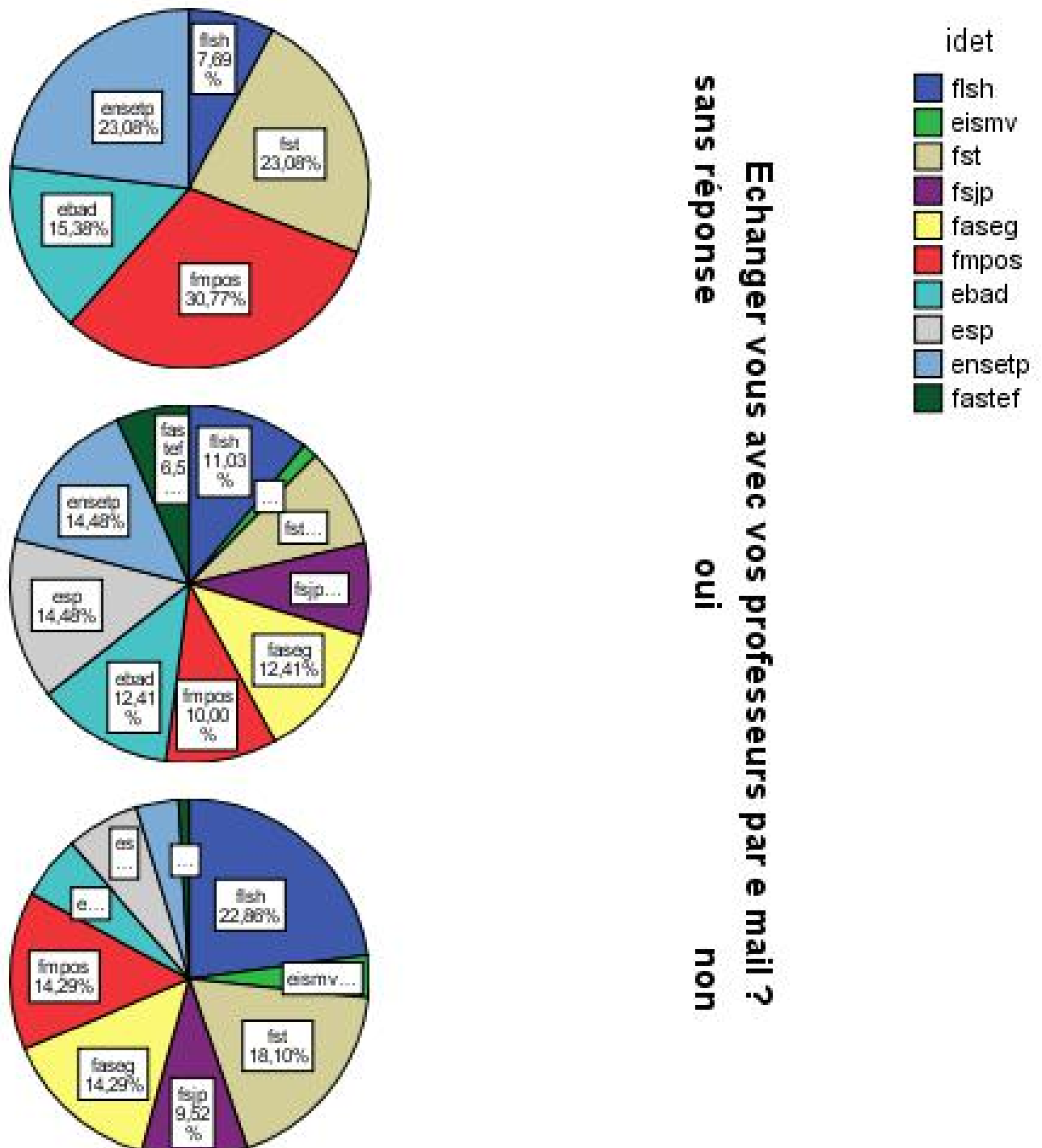
apmail Echanger vous avec vos professeurs par e mail ?

Tableau 16 : échanges mail avec les enseignants

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	,2	,2	,2
sans réponse	13	3,2	3,2	3,4
oui	290	70,9	70,9	74,3
non	105	25,7	25,7	100,0
Total	409	100,0	100,0	

Ce graphe laisse apparaître que les étudiants à une large majorité échangent des mails avec leurs professeurs. 70,9% des répondants l'affirment. Quand on sait l'importance du mail dans l'EAD, on peut accepter que les étudiants de l'UCAD soient prêts pour ce type de formation.

L'utilisation du courrier électronique pour le suivi des étudiants, était surtout très fréquente chez les étudiants des différents établissements de l'UCAD. Ils affirment le faire avec leurs enseignants à une très large majorité (70,9%).



Graphique 91 : Etudiants : échanges mails avec les professeurs selon la faculté.

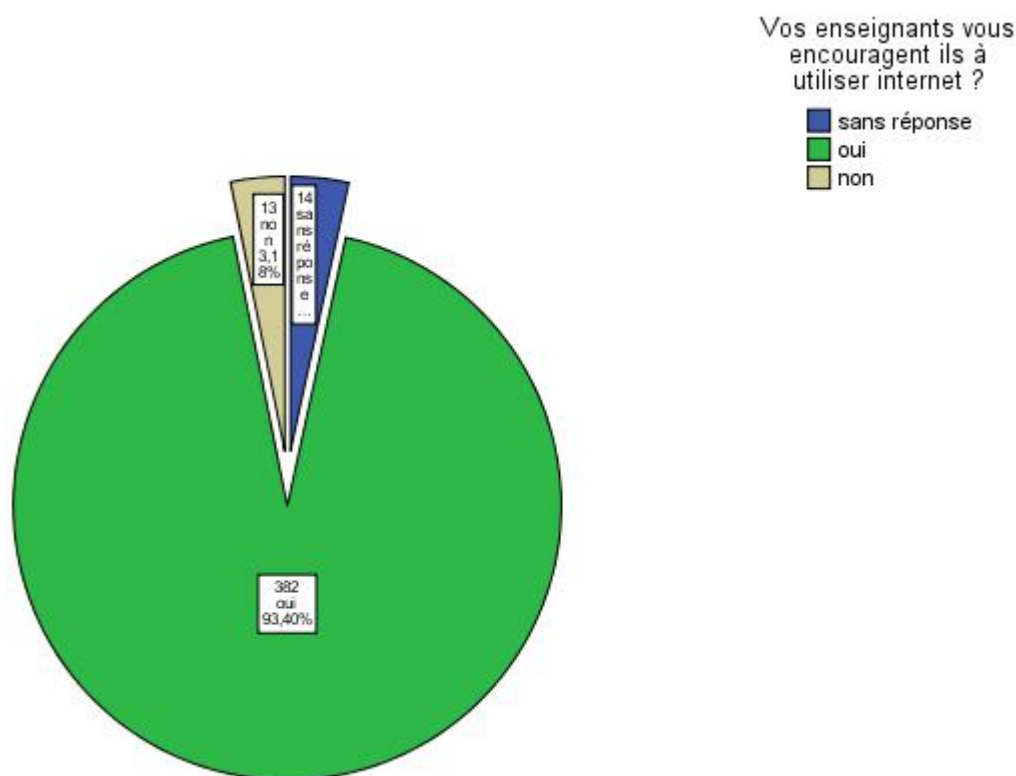
Pour la communication par mail avec les enseignants on constate aussi que c'est une pratique courante dans presque tous les établissements universitaires même si c'est plus développé

dans certaines structures. On constate que dans certaines structures comme l'ESP où il n'existe aucune offre d'EAD en cours, ce mode de communication est bien ancré dans les usages. On observe la même chose au niveau de l'ENSETP et même de la FSJP. On pourrait retenir en conclusion de ce graphique que la communication par mail avec les enseignants est indépendante de l'existence ou d'un programme EAD dans un établissement. Nous trouvons cette situation assez réconfortante pour la simple raison suivante :

Le mail est un outil privilégié dans une formation EAD ; en usant du mail de façon aussi massive pour échanger avec leurs enseignants, les étudiants pourraient accepter sans trop grande difficulté les formes de communication les plus utilisées dans une PF d'EAD.

On note l'importance de cette pratique dans des établissements comme l'ESP, ENSETP et la FSJP où il n'existe aucune offre d'EAD.

### 12.3.9 Encouragement à se servir d'Internet



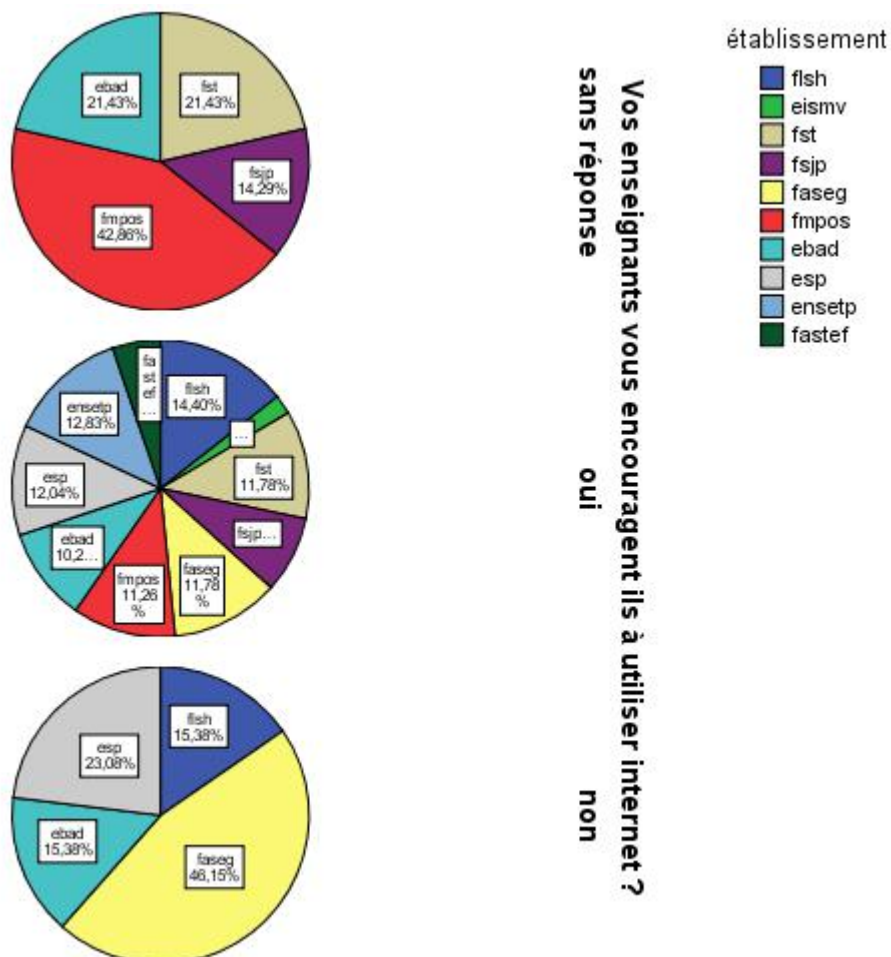
Graphique 92 : Etudiants : incitations des professeurs à utiliser Internet

En grande majorité, l'usage d'internet est encouragé par les enseignants. Si on fait la répartition de cet encouragement au niveau des facultés, on se rend qu'il n'est pas lié à l'existence d'offre EAD en cours au niveau des établissements.

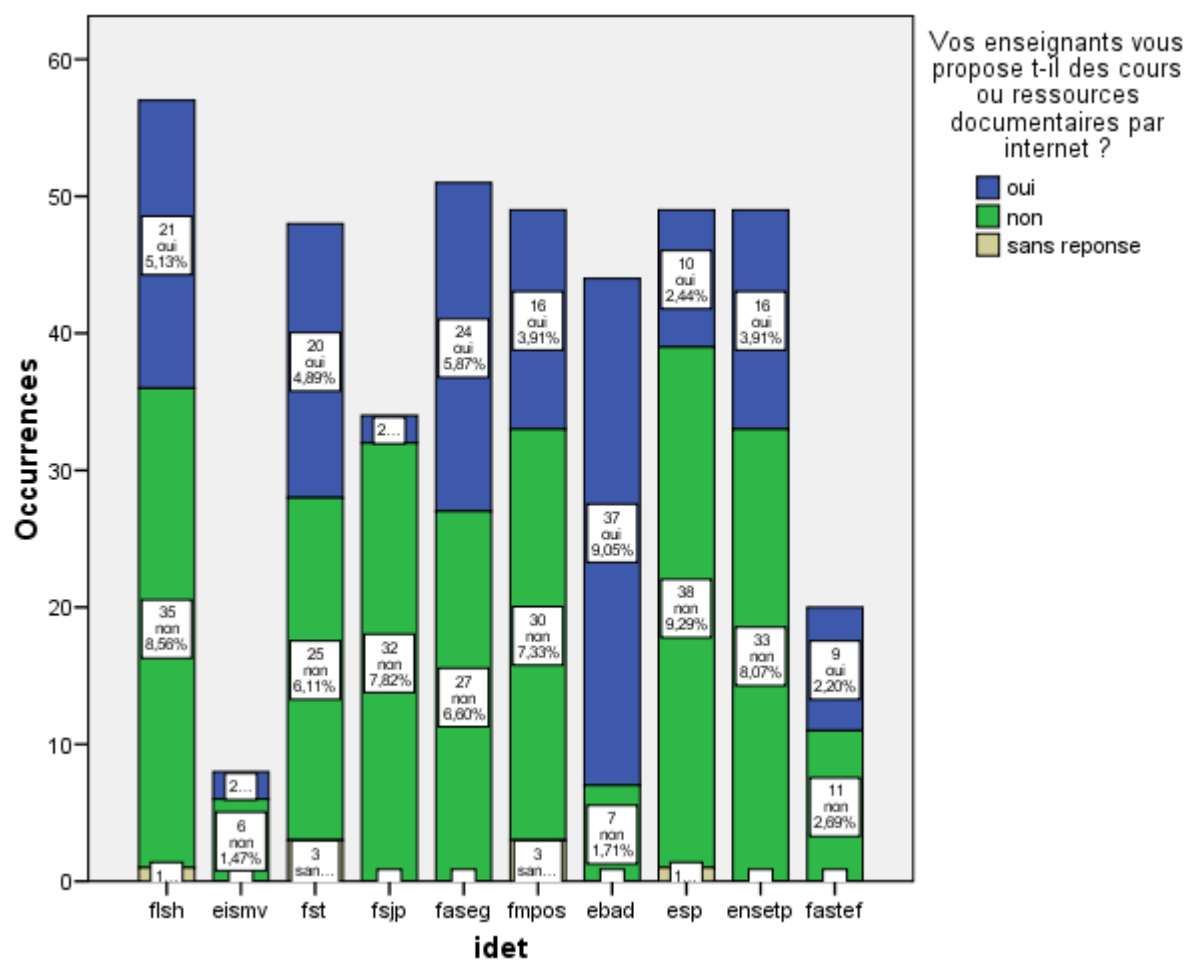
Les enseignants leur proposent principalement la recherche en ligne dans le but de réaliser une tâche directement liée aux domaines d'apprentissage. Il nécessite de la part des enseignants de faire la présélection d'un ensemble de ressources d'Internet pour permettre aux



étudiants de passer plus de temps à traiter et à analyser les informations qu'à les chercher.  
(Sène, P ; 2009)

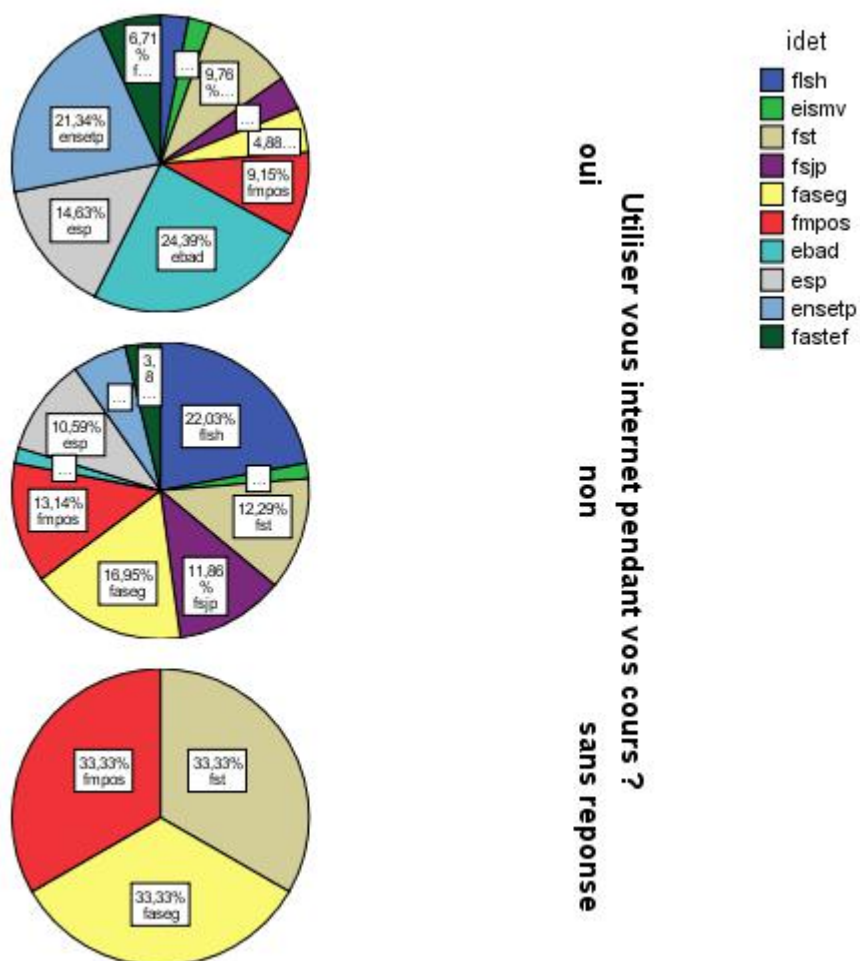


Graphique 93 : Incitation des professeurs par faculté



Graphique 94 : Etudiants : proposition de cours ou ressources sur le net par les professeurs.





Graphique 95 : Etudiants : Utilisation d'internet en cours selon la faculté.

## 12.4 Coût et financement de l'EAD

Le sort réservé au CRTP qui faute de financement a vu ses ambitions revues à la baisse et finalement logé à la FASTEF, ce qui n'en fait plus un service central plus facilement accessible à tous les démembrements de l'université, montre à quel point le financement de l'EAD est dépendant de la coopération extérieure.

L'autre aspect assez singulier c'est la question de la mise en ligne des cours. Certains enseignants estiment que développer un cours et le mettre ligne demande un surplus de travail pour l'enseignant qui doit être payé. Ce qui est tout à fait justifié, parce que selon un responsable,

*« Le 3eme poste important c'est la rémunération des enseignants. Il faut être très clair, c'est une question incontournable. Si on veut que les enseignants dupliquent leur enseignement, on fait une licence pour des étudiants qui viennent physiquement à l'EBAD, pour ça on est payé. Si on veut qu'un étudiant reste à Matam [chef lieu de région situé au nord-est du Sénégal, à 700 km de Dakar] et fait la même formation il faut que l'enseignant prenne sur son temps de recherche, sur son temps social, ce qu'il faut pour construire des cours à destination de ces étudiants, pour ça il faut le payer, si on ne peut pas le payer on ne fera pas d'EAD »* (extrait de l'entretien 7)

Pour les dirigeants en grande majorité le financement doit relever de l'Etat (ministère et UCAD). L'EAD a un coût qu'il ne faut pas sous-estimer. Pour un de nos interlocuteurs, l'EAD a un coût qu'il faudrait prévoir dès le départ.

*« J'ai dit au recteur et il est d'accord, si on n'a pas de ressources non pas suffisantes mais importantes pour démarrer on ne fera pas d'EAD. Si on a fait de l'EAD à l'EBAD c'est que sur 3 ans nous avons eu une subvention de 500 millions parce qu'il y'a plusieurs postes de dépense incontournables en EAD. Il y'a d'abord les infrastructures, on ne peut pas faire de l'EAD si chaque enseignant de l'établissement qui le fait et qui est impliqué dans le programme n'a pas un ordinateur qui lui est personnellement dédié, on ne partage pas les équipements, que chaque enseignant ait dans son bureau son ordinateur de dernière génération connecté avec fiabilité à internet. »*

Au-delà de cet équipement, l'EAD implique aussi d'autres mesures qu'il faudrait prendre dès le départ, comme celui de la disponibilité permanente de l'électricité. Dans les conditions de déficit de production électrique que connaît le pays, la mise en place d'un dispositif FOAD suppose de prendre en compte la question de l'électricité. Il explique que c'est un important aspect qu'il ne faudrait pas occulter :

*« Ensuite il faut disposer de ressources énergétiques permanentes, un an après avoir démarré, j'ai été obligé d'acheter un groupe électrogène de grande capacité. Parce que je peux comprendre qu'un étudiant au Burkina suite à un délestage chez lui ne puisse pas se connecter mais je ne peux pas admettre qu'un étudiant depuis le Burkina ne puisse pas accéder parce qu'on est délesté chez nous. »*

Il faut des équipements informatiques extrêmement importants et des serveurs pour gérer un certain nombre de facteurs. Ça c'est le 1<sup>er</sup> point.

Le 2eme point c'est la formation. Les personnes qui vont dans l'EAD, qu'ils soient enseignants, administrateurs de pf, accompagnateurs (scolarité) doivent être formés. Pour les

former il faut sortir l'école et aller dans les séminaires fermés où on forme tout le monde en même temps et après il faut cibler les partenaires vers lesquels on envoie un enseignant ou un autre personnel.

Dans le coût de l'EAD il y'a immanquablement celui du dispositif informatique fiable à mettre en place, immédiatement vient la question de la rémunération des enseignants : « Il y'a le dispositif informatique, pour mettre des cours en ligne il faut motiver les enseignants c'est-à-dire qu'il faut les payer pour le faire ». Selon lui, l'EAD suppose des équipes spécialisées qu'il faut recruter et former et cela a un coût :

*« Dans le cadre d'un enseignement à distance il n'appartient à l'enseignant de mettre son cours en ligne. Un enseignant on lui demande de donner un manuscrit à un éditeur qui fait un manuel qui met des photos qui fait de belles présentations et qui le publie. C'est la même chose pour un cours en ligne. On ne demande pas à un enseignant d'être un spécialiste de Moodle....d'être capable de créer des qcm avec des logiciels, il y en avoir quelques uns qui ont la maîtrise des outils, ce qu'on peut demander à un enseignant c'est de maîtriser un peu l'informatique pour avoir ces cours sous format électronique. Derrière de vrais supports pédagogique, il y'a tout un travail de scénarisation, c'est un métier un travail particulier. L'enseignant spécialiste de Kant ou de je ne sais quoi on ne peut lui demander d'être spécialiste de scénarisation ça demande des ressources, y a aussi toute la partie administration qui est extrêmement lourde. L'étudiant n'étant pas là, il va envoyer des mails, il va téléphoner il faut que derrière les gens soient capables relativement en temps réel de répondre au problème. Si les tuteurs ne répondent pas dans les délais, si l'administration ne répond pas, quand il y'a un problème pour un étudiant en évaluation quand il y a coupure d'électricité, ça ce n'est pas de la fiction, ça se produit régulièrement, comment c'est gérer ? Voila un ensemble de réalités concrètes qu'il faudrait gérer » (entretien7)*

Il y a tout un ensemble de dispositions qui intervient dans l'EAD. Mais le poste le plus important est toujours l'équipement informatique et le paiement des enseignants qui s'y engagent. L'EAD exige des conditions de travail rigoureuses et avant de le généraliser une administration efficace devrait être en place, ce qui est loin d'être le cas.

#### **12.4.1 Comment faire participer les étudiants ?**

Dans l'analyse du questionnaire nous avons vu que pour 70% des enseignants et pour 50% des étudiants l'EAD ne saurait être gratuit et que comme le souligne un enseignant,

*« d'une manière ou d'une autre c'est l'étudiant qui va se prendre en charge. Tout dépend du type d'organisation et de ce qu'on vise. »(Extrait de l'entretien 3)*

Pour le fondateur du master GAESER, si l'on veut que cela marche, il faut nécessairement faire payer les étudiants, quelle que puisse être la formule :

*« L'enseignement en soit est un service public mais dans un contexte où les ressources sont rares et difficiles à obtenir, dans un contexte de sous développement la gratuité totale me semble être une aberration. Il faut une participation il faut une segmentation des populations qui ont accès à l'enseignement. Certains peuvent être supportés à 100% d'autres qui ont les moyens doivent contribuer, pour certains même un crédit doit être mis en place pour qu'ils puissent supporter eux-mêmes. Il me semble qu'une gratuité sans engagement à servir l'Etat c'est une perte. Quand l'enseignement était*

*totalelement gratuit, il y avait toujours un engagement décennal vis-à-vis de l'Etat. La gratuité sans engagement, économiquement, je ne l'accepte pas. La gratuité par bien des aspects me semblent être antiéconomique. »*

De l'Avis de d'un professeur de la faculté des sciences<sup>99</sup>, on devrait penser le financement autrement en mettant l'accent sur les bénéfices que peuvent apporter ces réformes aux étudiants. Il a une approche plus pédagogique pour faire accepter progressivement aux étudiants d'accepter de payer, dans un contexte où ces derniers refusent de payer plus de 5000 f de droit d'inscription annuel. Selon lui « les enseignants sont payés pour le travail qu'ils font mais il y a un coût additionnel ne serait ce que par le surplus du travail de l'enseignant qu'il faudrait payer mais dans le cadre d'une formation en ligne. Et d'une manière ou d'une autre c'est l'apprenant qui supporte le coût. Dans le modèle qu'il propose, il cherche à convaincre les enseignants que cela les aidera à mieux faire leur travail d'éducation et de formation.

*« Mais je montre que ce modèle économique, il a un coût, c'est un peu l'expérience que j'ai menée. Voila des étudiants de 1<sup>er</sup> année qui font un enseignement de mécanique à qui le prof dit connecter vous autant que possible à la pf, il y'a des tas d'activités qui peuvent vous permettre de maitriser vos cours et d'espérer d'avoir de bons résultats dans vos examens. »*

Le résultat a été plus que positif, la plupart des étudiants ont favorablement accueilli la proposition et se sont mis au jeu. Normalement le programme d'enseignement en question s'étale sur 6 chapitres. Les statistiques tirées de la fréquentation de la plateforme lui ont montré que les étudiants se connectent en moyenne sur chaque chapitre plus de deux heures de temps. En terme de coût, cela a du leur revenir entre 400 f et 500 f par chapitre s'il se connecte à un cybercafé<sup>100</sup>.

Dans l'expérimentation d'un professeur de la faculté des Sciences, les modalités pédagogiques qui avaient été mises en avant étaient les suivantes :

*« Les étudiants se connectaient, téléchargent leur chapitre, se débrouillent pour l'imprimer ou le photocopier pour venir en classe avec le chapitre, histoire de se libérer de la pression liée à la transmission du cours. Les étudiants l'ont fait et au 400 ou 500 f il faut ajouter le coût de la photocopie du syllabus du chapitre. Mon modèle économique me montrent que mon chapitre du cours coûtent environ 600 f à l'étudiant pour faire toutes les activités du distanciel et le support pour le présentiel. Sur la base de 6 chapitres vous tombez à peu près sur le chiffre de 3500 f. donc le cours coûtent 3500 f et comme je dis le rapport qualité prix de cette offre est sans nul autre pareil et est meilleur que celle du livre ou du fascicule qui coûte aussi cher ou plus cher mais vous le vendez à l'étudiant et ils se débrouillent alors que dans une plateforme l'enseignant ou de manière générale l'équipe pédagogique offre un service à l'apprenant. »*

Mais là, où les choses deviennent compliquées, selon toujours l'enseignant, c'est qu'il y a des étudiants qui vous disent : Monsieur nous n'avons pas fait l'expérience parce que nous n'avons pas d'argent. Et là aussi c'est un autre aspect de la question dont il faudrait tenir compte.

<sup>99</sup> Entretien réalisé le mai 2010

<sup>100</sup> Le coût de connexion à internet à partir d'un cybercafé à l'intérieur du campus et environ coute ente 150 et 200 f cfa, 1 euro = 655,957 f cfa

Mais il y a un autre problème que soulèvent les étudiants dans cette expérience. Quand vous faites cela- et le dépouillement des questionnaires le montre- il y'a 10% des étudiants qui vous disent : Il y a un autre problème, cette expérience n'était faite que sur l'enseignement de mécanique qui capitalisent 10% du temps des enseignements dévolus à la section MP1 (Math-Physique 1ere année). Alors la question pour eux est de savoir : si tous les enseignants de la section MP1 avaient le même dispositif de leurs cours en ligne qui nécessitent le même niveau de sollicitation tant en temps qu'en moyens matériels à l'étudiant, ce n'est pas 3 500 f que l'étudiant devrait payer mais 35 000 f pour pouvoir suivre l'ensemble des cours sur la plateforme. »

De l'avis du professeur, c'est un problème réel auquel il faudrait aussi réfléchir et trouver une solution. Mais selon lui, il faudrait bien expliquer aux étudiants de faire la comparaison de coût entre tout ce qu'apporte la plateforme en terme d'assistance et ce que coûte un simple cours vendu sous forme de photocopies.

*« Alors quand vous faites une enquête et que vous dites aux étudiants, vous voyez le support de papier, le support de cours vous êtes obligés d'aller l'imprimer et de la payer à vos coûts. La connexion internet vous êtes obligés d'aller dans les cybers et de la payer. »*

Pour lui, c'est l'approche qu'il faudrait revoir pour convaincre les étudiants de participer aux frais supplémentaires qu'engendre cette innovation pédagogique.

*« Imaginer une université qui vous dise, l'inscription administrative, c'est 5000 f, nous vous garantissons que durant l'année vous avez accès à nos salles informatiques à concurrence de 300 h par an, ça c'est 15000 f, vos fascicules de cours vous seront distribuées, nous vous demandons une contribution de 10000 f, l'accès à la bibliothèque vous est garantie et c'est 5000 f. a la fin vous leur faites comprendre que le package vous coûtent environ 45 000 à 50 000f et on prend en charge tous ces aspects. C'est alors que quand vous leur demandez une inscription pédagogique, ils accepteront dans leur plus majorité.*

Rien ne vaut l'expérimentation, elle permet selon lui de dominer les différents aspects qu'entraînent l'implantation d'un EAD dans l'environnement universitaire.

*« il suffit de bien expliquer aux étudiants ce que signifie l'inscription pédagogique et tout ce qu'elle leur apporte. Les enseignants comme les autres posent du doigt certaines problématiques. Dans les cybercafés l'heure de connexion peut revenir à 300 alors qu'avec par l'inscription pédagogique, l'heure de connexion coûte moins de 25 f. La photocopie aussi va coûter moins cher. C'est alors qu'ils se disent si l'institution me garantie un certain niveau de service, je suis preneur et ils le comprennent parce que ils mettent la main à la poche. Il y'a tout un ensemble de choses dans l'inscription pédagogique, c'est un package. »*

Pour cet autre responsable en ce qui concerne le fait de payer les étudiants,

*« Le recteur est clair là-dessus : les formations diplômantes en ligne seront des formations payantes mais ça n'empêche pas à un enseignant d'utiliser les TIC pour améliorer son cours. »*

Les TIC sont seulement recommandées aux enseignants pour apporter un plus à leurs cours, mais il ne s'agit donc pour l'instant en aucun cas d'asseoir une politique qui exigerait des enseignants qu'un certain nombre de modules soient mis en ligne.

Pour le directeur de l'ENSETP, l'offre de « formation à distance peut à la fois être libre et payant. Par exemple pour les masters professionnels ou le public est pour l'essentiel constitué de professionnels, cela va s'en dire que l'enseignement sera payant.

Et toujours selon lui, une autre formule de permettre un accès libre aux étudiants en formation initiale devrait être étudiée pour voir quelle serait la meilleure formule pour les étudiants en formation initiale.

## **Conclusion partielle**

Au niveau de l'université, l'enjeu est non seulement que tous les étudiants puissent avoir accès aux dispositifs et ressources informatisés, mais aussi qu'ils acquièrent des représentations correctes de leur fonctionnement pour en faire des usages intéressants, efficaces et créatifs (ce que la simple utilisation au domicile ne suffit sans doute pas à assurer).

Ou bien Internet va-t-il innover par rapport aux technologies précédentes et renouveler par exemple le rapport à la documentation? Quels changements vont survenir dans des pratiques courantes d'apprentissage?

En somme, l'étude réalisée auprès des étudiants à l'Université de Dakar a permis d'observer que, dans l'ensemble, les étudiants étaient bien outillés pour utiliser les technologies dans leur formation. Ils sont également très sensibles à la façon dont on emploie ces technologies dans la mesure où ils estiment que la valeur pédagogique des TIC est essentielle à leur intégration. Aux yeux des étudiants la présence des TIC est très importante car ils y trouvent une facilité extraordinaire d'accéder à des informations qu'ils ne pourraient en aucun cas trouver au niveau de la Bibliothèque Universitaire (BU).

Comme l'indique le chercheur principal, Thierry Karsenti, concluant une étude sur l'Utilisation des TIC par les étudiants du Canada, l'important aux yeux des étudiants n'est pas la présence ou non des TIC en pédagogie universitaire, mais bien l'usage qu'on en fait.

Dans un contexte où les technologies sont de plus en plus présentes à l'Université, nous pensons que cette étude est fort importante pour les autorités dans la mesure où elle a permis de mieux comprendre les TIC qui semblent être plus appréciées par les étudiants et qui ont un impact positif sur leur réussite éducative.

## Chapitre 13 L'EAD et TIC entre réformes et innovations

L'analyse et l'interprétation des résultats sont présentées suivant les interrogations soulevées tout au long de ce travail et qui sont regroupées en deux parties.

La première partie concerne les éléments d'analyse sur les représentations des acteurs. Tandis que la deuxième partie tente de rendre compte des actions concrètes effectuées au sein de chaque groupe d'acteurs. ET à la fin de chaque partie, nous procédons à des analyses comparées.

Il est également à signaler que tous les responsables rencontrés pour les entretiens sont en activité au niveau de l'UCAD et occupent des postes de responsabilité stratégiques pour la mise en œuvre de la politique d'EAD.

### 13.1 Justification : entre réformes et innovations

Les raisons pour lesquelles l'EAD s'implante dans l'espace universitaire sont fort diverses. D'ailleurs on constate que les institutions où l'EAD s'est bien développé ou qui ont des projets en cours, ne rencontrent pas du tout un problème de massification. Et en retour on observe que les institutions qui vivent ce problème de massification n'ont aucun projet en cours et ne mènent aucune politique pour l'implanter. Situation paradoxale si l'on sait qu'officiellement, une des raisons principales de la politique d'EAD des responsables universitaires est de trouver des solutions aux questions de massification. Ainsi le problème qui se pose ici, c'est l'absence d'une politique cohérente d'enseignement à distance avec un plan de déploiement et des objectifs clairement identifiés. Et surtout répondre à la question : pourquoi on fait de l'enseignement ? Et l'analyse des entretiens que nous avons eus avec des experts FAD et responsables de formation à distance laisse apparaître que chacun agit en fonction de ses propres objectifs, mais qu'il n'existe aucune politique d'orientation globale au sein de l'UCAD. Il apparaît aussi nettement que la prise en charge d'un quelconque problème de massification n'est la préoccupation des ces autorités. Un seul aspect est pris en considération : l'aspect de la formation de professionnels en activité par le biais de l'EAD. Cela n'est pas sans poser de problèmes avec l'objectif du Recteur qui veut à travers l'EAD résoudre les questions d'accès aux cours liées à la massification. De ce point de vue on constate que l'EAD actuellement tel que orienté à l'UCAD, ne prend pas en compte l'objectif principal de son introduction.

#### 13.1.1 EAD pour réformer l'EBAD

Pour l'initiateur<sup>101</sup>, de l'EAD dans cet établissement, c'est une motivation fortuite,

*« l'EBAD ne s'est pas levée littéralement vers la mise en place d'un dispositif FOAD. Ce dispositif est inscrit dans une perspective de réforme. Lorsque j'ai pris la direction de l'établissement, l'école avait une trentaine d'années d'expérience et avait des acquis dans tous les domaines, elle avait marqué de grands atouts et avait commencé à s'essouffler, parce qu'elle avait atteint l'âge de la maturité et c'est l'âge où on a un bilan à consolider mais on a aussi des déficits. Et nous étions dans une perspective de réforme et dans cette perspective (pédagogique, stratégique et mode d'action) marquée de surcroît par l'irruption de technologie de l'information et de la formation dans le domaine de l'éducation, que s'est insérée ce que j'ai appelé la fortuité de*

<sup>101</sup> L'entretien avec M. Mbaye Thiam a eu lieu réalisé le 15 avril 2010 à l'EBAD ;



*l'enseignement à distance à l'EBAD. La mise en place de l'enseignement à distance répondait à des problèmes recensés à l'EBAD et à une démarche initiée par la coopération française à l'époque, dans le cadre de partenariat pour installer de manière durable les technologies de l'information et de la communication dans l'Université ».*

La mise en place de l'EAD au niveau de cette école n'est donc point liée à un quelconque problème de massification des effectifs d'étudiants. Selon l'ancien directeur et initiateur de la FAD dans cet établissement, l'introduction de la FAD à l'EBAD relève de la nécessité de redynamiser une école qui commençait à s'essouffler. L'introduction de l'EAD accompagne donc selon son initiateur, une restructuration de curricula dans une perspective d'apprentissage en situation de projets. Les TIC sont apparues alors comme étant le levier devant permettre l'interaction entre les membres d'une équipe, les professeurs et les sources d'information. Leur intégration permet à l'établissement et aux apprenants résoudre des problèmes spécifiques. C'est dans le cadre d'un processus d'innovation et d'ouverture que l'EBAD va se lancer dans cette réforme. En fait selon certains chercheurs, l'université dans le monde actuel est obligée d'innover. F Cros (2007, pp.18-19) fait remarquer que l'innovation est une action dont l'essentiel réside dans le processus, c'est-à-dire une succession d'événements dynamiques pouvant être identifiée par des étapes, plus que dans la nature du nouveau introduit. L'intérêt d'un tel point de vue est de mettre au premier plan la notion de durée. Si aujourd'hui, l'exemple de l'EBAD est souvent magnifié, c'est qu'il se situe dans une perspective de durée. L'établissement a réussi à développer son offre d'EAD bien après la fin du programme de la coopération française qui avait aidé financièrement à son démarrage. Il est courant de constater que, dans nos pays, des projets ne survivent pas au départ des partenaires coopérants qui les ont lancés.

### **13.1.2 Innovations et réformes en médecine**

Pour le doyen de la faculté de médecine l'innovation et la nécessité de changer les manières de faire expliquent sa politique de TIC et d'enseignement à distance.

*« Au niveau de la formation de base nous voulons arriver à développer le e-learning pour permettre à nos étudiants de pouvoir concilier la formation théorique et la formation pratique, accéder aux cours quand ils le souhaitent et en même temps avoir accès aux centres de ressources , c'est ça l'objectif pédagogique. Nous avons mis en place un groupe de travail coordonné par un enseignant avec plusieurs compétences (médecine, pharmacie) qui sont motivés, convaincus par la mise en place de l'e-learning. Nous avons beaucoup d'équipements en milieu universitaire, en milieu hospitalier qui peuvent servir pour le diagnostic mais aussi pour l'enseignement ».*

Il est aisé de constater que la nécessité de faire de l'EAD s'impose naturellement dans cette faculté, comme l'explique ce propos du doyen :

*« Moi j'ai une faculté-école et il m'arrive parfois dans la journée qu'il ait des étudiants qui vont jusqu'à Pikine et des fois, ça peut leur faire 2 h à 3 h de trajet pour revenir et suivre un enseignement pour 2 h de temps. On perd donc beaucoup de temps et on arrive essoufflé. Avec nos équipements ils pourront bientôt suivre leurs cours là-bas. Maintenant avec l'aide, tous nos hôpitaux sont équipés en visioconférence. Avec*

*ces supports là, je ne vois pas des étudiants qui sont en fin de cycle, 4eme, 5eme année arrêter leurs services à l'hôpital, pour venir suivre un enseignement en salle. Le fait aussi que nous essayons de mettre sur pied des UFR régionales nous oblige à les (les UFR) accompagner grâce au e-learning (St Louis ouvre l'année prochaine, Thiès a ouvert y'a deux ans). »*

Ce qui est mis ici en perspective c'est de développer et d'enrichir la pédagogie universitaire afin de pouvoir surmonter grâce aux TIC certains obstacles d'accès pour les étudiants aux cours. En effet les TIC doivent permettre aux universités de répondre aux nouveaux besoins de formation et d'enrichir la pédagogie. Les travaux de Laurillard (1993) mettent en évidence l'utilisation des TIC venant pallier certaines faiblesses de l'enseignement universitaire.

A la faculté de médecine le doyen a poussé les enseignants à accentuer la médiatisation de leurs cours et ont initié des programmes d'EAD. Pour lui, l'e\_learning devient un outil incontournable pour rapprocher la communauté universitaire sans que les gens ne soient dans un même environnement physique. Toutes les salles de la faculté sont devenues des salles intelligentes, les possibilités de rapprocher l'apprenant de l'enseignant, de rapprocher les chercheurs évoluant dans des espaces géographiques très éloignés sont devenues une réalité au niveau de cette faculté.

*« La science avance très vite et il est important de pouvoir rapprocher les gens. Et l'e\_learning nous offre cette opportunité. La faculté de médecine est à l'avant-garde de ces changements de comportement pédagogiques. Aujourd'hui nous avons peut-être le campus le plus intelligent en termes de TIC et pédagogie »* poursuit le doyen.

Au niveau hospitalier, la faculté de médecine dispose d'équipements de vidéoconférences qui permettent aux enseignants à la fois de faire du diagnostic à distance, mais aussi de l'EAD.

Pour le doyen, Dakar a un avantage sur le plan ressources, il y existe énormément de moyens sur le plan réseau téléphonique et Internet, qu'il s'agit de mettre à profit.

*« On a juste besoin de mieux nous équiper, de mieux nous organiser, délivrer un enseignement, et mettre le support pédagogique à la disposition des étudiants. Il faut à la fois délivrer les cours à distance, et créer des centres de ressources où les étudiants pourraient trouver les cours sous d'autres supports. »*

### **13.1.3 Formation des corps émergents à la FASTEF**

Au niveau de la FASTEF qui a la plus longue expérience d'enseignement à distance, les raisons des programmes actuels reposent sur la formation des corps émergents de l'éducation qui sont recrutés et balancés immédiatement avec dans le meilleur cas une formation pédagogique très sommaire. Son coordonnateur, explique : depuis une dizaine d'année le gouvernement du Sénégal recrute par an environ 1000 professeurs vacataires pour faire face au besoin croissant d'enseignants au niveau des collèges.

*« Le ministère sous la pression des syndicats a pris contact avec la FASTEF pour mettre un dispositif de formation à distance des professeurs vacataires. C'est en juillet 2009 que le doyen nous a saisis pour lui proposer un programme de formation pour les enseignants. En tout, c'est 9500 candidats qu'il fallait former. C'était des professeurs de lycée, titulaire de maîtrise, de licence et des professeurs de collège titulaire de Dues Duel (Diplôme universitaire d'études scientifiques ou littéraires) et de baccalauréat. »*

Pour relever ce défi de la formation des enseignants, la FASTEF a décidé par la formation à distance d'ouvrir l'accès à la formation pédagogique à un plus grand nombre. Cette formation se fait à distance à travers la plateforme Moodle domiciliée à l'UCAD.

*« Nous voulons former à distance tous les professeurs contractuels titulaires d'une licence ou d'une maîtrise d'enseignement dans les onze domaines de la faculté. »* affirme le coordonnateur

#### **13.1.4 Former les managers des universités**

En ce qui concerne le GAESER, sa mise en place répond à une volonté du doyen de l'époque, de former des professionnels pour une meilleure gestion des universités africaines. Selon lui,

*« Pour le GAESER de manière spécifique la question qui s'est posée c'est le diagnostic de la situation de nos universités. Les universités africaines de manière générale rencontrent beaucoup de difficultés de gestion. »*

Il est parti du constat que les dirigeants des universités n'ont pas souvent une bonne conscience de leurs responsabilités par rapport à la gestion de l'université de demain. L'objectif c'est de participer à la formation de ceux qui doivent les diriger. Parce que malheureusement,

*« ceux qui arrivent aux responsabilités dans ces universités ont des compétences techniques au niveau de leur discipline mais n'ont pas été formés au management des universités »,* souligne le doyen.

Or, depuis de longues années, il s'est constitué un corpus théorique et pratique en management des universités qui devraient être partagé par tous, pour que le développement de universités africaines se fasse dans les meilleures conditions, dans un contexte de mondialisation mais également dans un contexte d'économies du savoir où elles doivent jouer un rôle capitale, encore faudrait-il que ces universités en aient conscience et disposent du capital organisationnel permettant d'assumer cette responsabilité. Le GAESER veut prendre en charge ces aspects, apporter une contribution pour une meilleure efficacité de gestion de l'université africaine, mais également faire la démonstration qu'il est possible de faire quelque chose, ne pas attendre mais commencer. C'est un projet de la FASEG.

Ces exemples illustrent les motivations pour lesquelles des institutions ont mis en place des programmes de formation à distance. Pour la faculté de médecine, la FASEG et l'EBAD ce sont des projets qui s'intègrent dans le cadre de leur programme de développement stratégique. La FASTEF, dans le cadre du programme en cours répond à un besoin de la tutelle qu'est le Ministère de l'Education pour la formation de ses personnels des corps émergents.

### 13.1.5 Enrichir les pratiques pédagogiques

Des chefs d'établissement nous font remarquer que la FOAD peut aider à résoudre un certain nombre de problèmes parmi lesquels, la formation pédagogique des enseignants du supérieur.

De l'avis du directeur de l'ENSETP, l'enseignement à Distance peut aider à résoudre deux problèmes majeurs de l'Université.

Le premier problème est selon lui la formation des enseignants :

*« Aujourd'hui l'université est confrontée à un problème majeur : la formation des enseignants.<sup>102</sup> Pour ces derniers, nous savons qu'actuellement près de ¾ des enseignants sénégalais ne sont plus formés : on les prend directement en fonction de leurs diplômes académiques et on les met en classe. Ils ont donc besoin de formation continue, or la formation continue ne peut être réglée que par la FOAD. »*

Le second problème que l'EAD peut aider à résoudre est celui de la massification.

*« Pour les élèves et les étudiants, seule la FOAD peut aider à résoudre le problème d'accès lié à la massification des effectifs. »*

A ces deux titres, formation des enseignants et massification, la FOAD est aujourd'hui incontournable selon lui. Une bonne utilisation des TIC est un moyen pour combler certaines insuffisances constatées. Les travaux de Laurillard (1993) par exemple, présentent un intérêt certain en ce qu'ils mettent en évidence des utilisations des TIC venant pallier certaines faiblesses de l'enseignement universitaire. Et à l'UCAD la plus grande faiblesse, c'est les limites des places disponibles dans les amphithéâtres en rapport avec le grand nombre d'étudiants. Et comme le dit un doyen de faculté, la solution ne peut être de continuer à construire comme c'est le cas avec la faculté des lettres où on a mis 6 milliards pour construire des amphithéâtres. Même s'il est utile de construire des bâtiments, on pourrait aussi investir davantage sur les TIC et la formation des acteurs :

*« On pouvait faire une promotion pour l'accès à l'outil informatique au niveau des étudiants quitte à ce que l'Etat subventionne, vous avez droit à un ordinateur mais tous les mois, verser 1000 f 2000 f etc. Tous les étudiants auront un ordinateur et les enseignants, on les met dans des conditions pour mettre leurs cours en ligne par le biais de séminaires, d'ateliers. Tu mets 500 millions, tu organises autant de séminaires, avec leurs assistants, ils s'enferment et ils vont mettre leurs cours en ligne. Si on y met les conditions les gens l'auraient fait, on rédige des protocoles, on rédige des manuels, on aurait conditionné les gens, ils l'auraient fait. Vous les mettez dans un séminaire isolé, vous leur dites arranger vos cours, vos supports, voilà ce qu'il faut faire »*

D'aucuns estiment qu'à défaut de faire de l'EAD, enrichir les pratiques pédagogiques en intégrant davantage les TIC permettraient de résoudre un certain nombre de problèmes liés à l'accès aux cours et même à sa compréhension. Un professeur de la faculté des sciences

<sup>102</sup> Entretien avec Ibrahima Wade directeur de l'ENSETP réalisé le 10 juin 2009

remarque qu'en faisant progresser les méthodes pédagogiques, on peut enrichir efficacement son cours et se préparer tout doucement vers par exemple, l'EAD.

*« En présentiel, c'est la communication quasiment univoque de l'enseignant vers l'apprenant parce que structurellement on n'a pas le temps de prendre autant de questions, que l'on voudrait dans un amphithéâtre. Quand un étudiant pose une question dans un amphithéâtre, l'enseignant n'a pas le temps de demander aux autres étudiants de répondre à la question. Alors que dans une plateforme on peut aisément se prêter au jeu. Un étudiant pose une question, l'enseignant ne répond pas, il laisse le soin aux apprenants, d'apporter leur contributions et puis, lui il vient apporter la dernière touche. Finalement l'enseignant accepte de partager son pouvoir de connaissance avec les autres. Ça demande de l'humilité. Ça change les rapports parce que l'étudiant, vous lui faites comprendre que rien n'est caché, que le cours que vous lui faite, il y a votre touche personnelle, mais il y a un effort de documentation, un travail de recherche et vous lui apprenez à opérer les mêmes actes, donc vous acceptez de partager avec lui un certain nombre de choses. » (extrait de l'entretien 3)*

## **Conclusion partielle**

L'EAD pratiqué actuellement au niveau de l'université se dessine sous la forme d'innovations pour mieux prendre en charge certaines catégories d'étudiants. Pour répondre à des besoins précis ou ponctuels, des structures ont initié ce type d'enseignement pour résoudre des questions propres qui leur sont internes. L'EAD apparaît comme un instrument pour s'ouvrir et innover, mais surtout comme un moyen pour faire évoluer les pratiques d'enseignement. Si des établissements de l'UCAD en font un usage à bon, la structure centrale qu'est l'UCAD, n'arrive pas encore à en tirer un profit significatif de manière globale.

## Chapitre 14 Massification, EAD et TIC : quelle stratégie ?

Un important aspect apparaît au cours de nos entretiens : la distinction faite souvent entre un usage pédagogique des TIC et faire de l'EAD. C'est une question à enjeu très important pour la stratégie, à mettre en œuvre dans la définition d'une politique de prise en charge de la massification au niveau des premiers cycles.

Avant l'enseignement à distance proprement dit, à travers Internet, les TIC ont pendant longtemps été utilisées à des fins de formation. Et c'est là qu'il faudrait bien distinguer ce qu'on pourrait faire avec les TIC d'une part, et l'enseignement à distance d'autre part. Si l'EAD moderne se fait par le moyen des TIC médiatisé par Internet, il est fort possible de médiatiser un enseignement par les TIC sans nécessairement faire de l'enseignement à distance. Ce schéma, c'est exactement ce que proposent certains acteurs au niveau de l'UCAD.

Tous les recteurs des universités sénégalaises font face à des problèmes de locaux. Et à ce niveau que les TIC pourront aider à régler les problèmes d'accès avec par exemple, par la diffusion des cours sous d'autres supports. L'option doit être de plus en plus, le développement des TIC, adossé à une mutualisation des ressources et des cours.

### 14.1 Massification : la solution par l'EAD, une utopie ?

C'est au niveau de la prise en charge des premiers cycles -pour qui la massification se pose en réalité- qu'on se rend compte de l'inexistence d'un plan stratégique pour prendre en compte ce problème. Et les points de vue sont loin de s'accorder ni même les stratégies pour y arriver.

Pour certains acteurs et partenaires de l'UCAD, l'EAD peut bel et bien et malgré les réticences constituées une solution aux questions de massification des effectifs.

Des partenaires comme l'UVA, par la voie de son recteur, B. Diallo, estime que l'enseignement à distance par le moyen des TIC, peut aider à résoudre cette question. Pour B. Diallo, le recteur de l'UVA, les technologies de l'information et de la communication, à travers le programme Aled, ont une possibilité de lutter contre la pléthore d'effectifs dans les universités africaines. Cela, «*en limitant la formation en présentiel et en misant sur la formation à distance*». Ces propos de Bakary Diallo de l'UVA sont intéressants à analyser si on fait le rapport avec ce qui se fait jusqu'à présent à l'UCAD : en réalité les quelques expériences institutionnelles menées ici et là ne sont pas orientées dans une perspectives de prise en charge des questions de massification. Améliorer la qualité de l'enseignement, c'est avant tout améliorer les conditions d'accès des étudiants aux cours.

*« Les TIC ont le potentiel d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique et les activités de recherche. Cette initiative est motivée par le désir de voir l'Afrique se développer à un niveau où ses citoyens peuvent rivaliser et entrer en compétition avec n'importe qui dans le reste du monde ».*

Un professeur de la faculté des sciences, quant à lui, a une toute autre approche fondée sur l'expérimentation. Pour prétendre élargir cet EAD au niveau du premier cycle, il faut d'abord impérativement passer par la phase d'expérimentation qui permettrait aux enseignants et étudiants de travailler d'abord librement sur des Plateforme d'EAD sans contrainte. Nous donnons les détails de son expérimentation au chapitre (14.3). Il faut essayer progressivement de faire du présentiel enrichi car comme le montrent certains auteurs (Karsenti et Larose, 2001), ce présentiel enrichi permet d'avancer progressivement. Ils notent que les TIC doivent permettre aux universités de répondre aux nouveaux besoins de formation et d'enrichir la pédagogie. Sur ce plan, les TIC ont amené une recrudescence des travaux portant sur la pédagogie universitaire. Et justement dans ce cadre, que B. Charlier (2000) estime que si la classe enrichie modifie la pratique du tableau noir, elle n'offre pas la simple transposition de ce qu'on aurait pu écrire au tableau. Une animation permet, par exemple, de faire voir la dynamique de la représentation d'un phénomène physique. La classe virtuelle (avec la vidéoconférence) oblige l'enseignant à structurer davantage son discours, à gérer de manière précise le temps et l'interaction avec les apprenants. Le média enseignant introduit toutes les possibilités de l'apprentissage assisté par ordinateur. L'information devrait être structurée autrement et le plus souvent en fonction des activités que l'on veut susciter chez les apprenants. Enfin, la collaboration à distance ne se vit pas comme en présence.

D'autres interlocuteurs, responsables au niveau de l'UCAD, rencontrés dans le cadre de ce travail, ne sont pas convaincus de la pertinence de l'EAD pour résoudre les problèmes liés à la massification. Si pour B. Traoré, les outils du Centre de Calcul mis à disposition par l'UVA devraient participer à la prise en charge de ces questions, les responsables pédagogiques ne sont pas décidés à changer l'orientation actuelle.

Pour l'ancien directeur, au moment de commencer à faire de l'EAD à l'EBAD, la massification ne posait pas pour cet établissement :

*« L'enseignement à distance est une solution à des problèmes et à des problèmes d'ordre structurel, pédagogique et matériel, mais il ne faut pas essayer de travestir les objectifs de la FAD en liant massification des étudiants et solution par l'enseignement à distance. »*

Et il souligne qu'en ce qui les concerne à l'EBAD, il n'y avait pas de problème de massification *et que* leur projet n'était pas une réponse à une massification.

*« C'était une perspective de saut qualitatif pédagogique et managérial majeure. Ce n'était pas une réponse à un problème de massification. Il ne pourrait non plus être, pour les facultés massifiées, la réponse idéale à la massification. Je pense par contre, que l'enseignement à distance peut contribuer, avec d'autres modalités et d'autres modes d'action à apporter, des réponses adéquates à la massification. »*

Tout au plus selon lui, l'EAD peut accompagner le présentiel mais pas se substituer à lui.

*« Je me rappelle avoir suggéré au recteur, en son temps de penser l'EAD en terme d'accompagnement de l'enseignement présentiel, pour systématiser tous les acquis en terme de solutions à apporter à certains obstacles structurels comme la massification, mais sans être la solution à la massification parce que si on pense l'EAD comme une solution à la massification, si elle n'apporte pas de solution à ce problème,*



*définitivement on va penser qu'il a échoué alors que ce n'est pas son objectif majeur. »*

Un autre acteur, bien informé des questions d'EAD et des TIC, est encore plus radical dans ce domaine

*« Par rapport à cette question de massification, j'ai une position très radicale. L'enseignement à distance, ce n'est absolument pas un outil pour répondre à la massification des effectifs à l'UCAD. »* (Extrait entretien 8.)

Pourquoi ? La massification des effectifs quand on regarde à l'université, ça pose deux problèmes :

C'est dans les premiers cycles en lettres, en droit et en sciences économiques ; c'est dans ces facultés où essentiellement se posent des problèmes de massification des effectifs. Et là où y'a un problème à la faculté des lettres, c'est le département d'anglais.

Il serait hasardeux de vouloir faire de l'EAD dans les premiers cycles universitaires actuels, car si techniquement c'est possible, il reste encore beaucoup de choses sur le plan mental au niveau des étudiants :

*« Et il faut que les étudiants qui utilisent ces technologies aient une certaine maturité. On est dans un système éducatif dans lequel on ne laisse aucune initiative, aucune autonomie aux élèves, du primaire au lycée, les élèves sont parfaitement encadrés sans aucune autonomie, les emplois du temps, les contenus sont décidés pour eux, c'est un peu le modèle de l'école coranique, ils sont là pour apprendre et réciter. Dans le cadre de leur formation, on ne leur demande pas de faire preuve d'autonomie. On ne leur demande pas d'aller se documenter, on ne leur demande pas de faire des exposés et on ne leur demande pas de faire des travaux de groupe. Tout se qu'ils font c'est des choses définies pour eux, par le système par les enseignants, ils n'ont qu'un rôle tout à fait passif. Alors que, dans le cadre de l'EAD, on attend une participation active des étudiants. Je ne vois pas, des élèves formés dans cette perspective, pouvoir être devant un ordinateur et suivre une formation à distance dès la première année. »* (Extrait de l'entretien 7.)

Une période d'acclimatation de ces étudiants face aux TIC est donc nécessaire pour les adapter et les adopter. Et pendant cette période, l'université va les former pour les rendre aptes à relever les défis d'autres méthodes d'apprentissage. D'ailleurs de plus en plus de profession incluent la maîtrise des TIC dans le profil des compétences attendues.

Un autre responsable de l'implantation de l'EAD, estime que vouloir résoudre la question de massification par l'EAD est une illusion. Par contre on peut se servir des TIC pour résoudre cette question. Et il précise :

*« Y a pas de disparité les missions ne sont pas les mêmes, ce n'est pas l'EAD qui va régler le problème de massification, les gens se trompent un peu. »* Extrait de l'entretien 10.

Par contre selon lui, on peut trouver une solution à cette question de massification par les TIC en ne faisant pas nécessairement de l'EAD

L'heure est à la médiatisation des cours et des contenus et de définir un programme cohérent dans le domaine des TIC et du e\_learning. Il est possible comme on le fait à la faculté de médecine de développer tout un secteur exploitant les TIC rendant ainsi disponibles des programmes offerts complètement à distance.

## 14.2 Médiatisation et diffusion des cours

C'est en s'appuyant sur cette possibilité d'utiliser les TIC sans nécessairement faire de l'EAD que certains acteurs proposent la solution de la diffusion des cours à grande échelle par le moyen des TIC. Et dans ce contexte, l'UCAD pourrait mettre l'accent sur les moyens de diffuser en masse les cours et les rendre accessibles par les étudiants hors campus, même si à ce niveau on ne peut pas parler proprement d'enseignement à distance. On peut faire une simple médiatisation des cours qui n'a ni les mêmes contraintes, ni les mêmes exigences que l'EAD. Et les propos de notre *interlocuteur 10* entrent dans ce cadre d'usage des TIC sans nécessairement faire de l'EAD :

*« C'est plutôt les techniques numériques de duplication ou de diffusion des cours. Ça n'a rien à voir avec l'EAD. Il faut que les gens le comprennent. Il faut qu'on puisse médiatiser les enseignements. Quand je prends un cours où il y a 3000 étudiants dans un amphithéâtre, il n'y a ni capacité, ni possibilité de travailler correctement. Il faut dans chaque salle, diffuser sur des moniteurs le même cours, il faut à travers une télévision éducative diffuser ce cours de droit où il y'a 3500 ou 4000 étudiants ; il faut faire de telle que ces étudiants puissent derrière leur télévision, même à la maison puisse recevoir ce cours là. Donc la massification c'est plutôt le problème de diffusion du cours qui se passe. Il faut donc trouver les canaux pour le faire, faire en sorte que tout le monde puisse participer, ne mettre personne sur la touche, médiatiser, réaliser des cd roms des cours les distribuer, voire même à trouver un modèle financier (le cd coûte 150 f) pourquoi ne pas le vendre à 500 f, on n'est pas là pour faire des bénéfices, la différence c'est pour financer l'ingénierie pédagogique qui a permis de le réaliser et l'étudiant suit ce cours là dans de meilleures conditions que d'être en place dans l'amphithéâtre. »* (Extrait de l'entretien 10.)

L'utilisation des moyens de diffusion de masse comme la web-tv pourrait beaucoup aider à la prise en charge des effectifs d'étudiants qui posent problème dans presque toutes les universités de la région ouest africaine. Dans ce contexte de massification de l'enseignement universitaire, où certaines facultés connaissent un accroissement alarmant du nombre d'étudiants, on comprend que l'usage des technologies éducatives à travers une plateforme multimédia (diffusion d'information et de documents pédagogiques) peut aussi être un indicateur des contraintes d'organisation de l'enseignement plus qu'un modèle pédagogique.

### 14.2.1 La pédagogie des grands groupes par les TIC ?

Il y a un point qui semble faire l'unanimité au sein des enseignants : c'est qu'au-delà d'un certain seuil, l'action de l'enseignant en classe ou dans un amphithéâtre n'est plus efficace,

dans la mesure où il n'y a plus d'interaction possible au sein du groupe-classe. Il s'agit avant tout de savoir, à partir de quel nombre d'étudiants on pourrait, parler de grands groupes, car les spécialistes ne sont pas unanimes là-dessus. Il est ainsi difficile de fixer un seuil pour définir ce qu'est exactement un grand groupe, mais un consensus semble se faire autour de 45 à 50 personnes qui est

*« la moyenne au-delà de laquelle on est dans une situation de classe à effectifs élevés. »* (Ngamassou, D., 2005)

La pédagogie des grands est encouragée surtout dans certaines universités du nord pour créer plus d'interactivité entre les étudiants et les enseignants. Dans les conditions d'étude actuelle, au niveau des amphithéâtres, de l'UCAD, la pédagogie des grands comme le conçoit un acteur principal de l'EAD, ne constitue pas selon nous, une approche réalisable à Dakar. On parle surtout de la pédagogie des grands, pour mieux prendre en charge la participation active des étudiants à un cours, c'est-à-dire qu'on cherche de l'interactivité et des conditions de travail qui permettraient aux étudiants de mieux s'intéresser aux cours. M. Kyne souligne que :

*« beaucoup d'enseignants et d'étudiants pensent que plus le groupe est large, plus il est difficile d'interagir avec le groupe. Un grand groupe encouragerait aussi les arrivées tardives, les départs anticipés, les bavardages ou les sujets de distraction. Ces conceptions partagées par les enseignants et les étudiants ont tendance à faire en sorte que tout le monde se désinvestit dans une grande classe »* ( Mulryan-Kyne, C. 2010, p. 175).

C'est pour lutter contre ce désintéressement des étudiants qu'on parle de mieux répartir les étudiants en groupes à dimension humaine pour mieux les gérer.

Or les cours magistraux tels qu'ils se déroulent ici à Dakar ne cherchent pas de l'interactivité entre apprenants et enseignants. Et les conditions à Dakar sont telles, qu'il est simplement impossible de répartir les étudiants en plusieurs groupes pour les cours magistraux (manque d'amphithéâtres et de professeurs qualifiés en nombre suffisant). Certaines facultés comme la faculté des sciences le font déjà en première année, mais cela n'empêche pas à l'enseignant de se retrouver avec plusieurs centaines d'étudiants dans son amphithéâtre comme c'est le cas présentement en première de PC (Physique-chimie) depuis quelques années.

Il est vrai que la pédagogie des grands groupes, par le moyen d'un bon usage des TIC peut aider à surmonter certaines difficultés identifiées pendant des cours en présentiel. Ces théories s'appuient sur la nécessaire autonomie des apprenants. Les TIC réaffirment l'importance de l'autonomie de l'utilisateur, Monique Linard trouve que cette autonomie est une condition de leur efficacité. Cette dimension sociale de l'apprentissage fait partie intégrante de toute démarche basée sur l'autonomisation des apprenants.

Le recteur semble aussi se situer dans cette même perspective de la pédagogie des grands groupes pour espérer apporter une solution aux difficultés posées par la massification des effectifs d'étudiants au niveau des premiers cycles :

*« Nous sommes en train de nous organiser pour que dans les amphithéâtres à grands effectifs, tous les cours soient disponibles sur le web, sur texte ou sur présentation multimédia. Notre volonté c'est que tous les masters soient accessibles à distance. Nous avons des ambitions, mais il me semble que nous manquons encore d'organisation, car les collègues sont pris par énormément de choses. Nous*

*continuerons de travailler. Nous avons des opportunités avec l'AUF pour mettre les cours en ligne. Je constate avec beaucoup de bonheur que la FASTEF s'articule avec l'UVA pour déployer des formations à distance et continuer son projet CAERENAD. »*

Dans ce contexte où on réfléchit sur les possibilités et moyens de prendre en compte la masse des étudiants, l'expérimentation de C. Lishou a le mérite d'indiquer des pistes de recherche et de réflexion.

#### **14.2.2 La Web-tv, un instrument pour une diffusion plus large des cours**

C. Lishou décrit les conclusions d'une expérience qu'il a conduite dans ce cadre en Afrique de l'Ouest grâce à la Web-tv qui est

*« est une plateforme web d'hébergement et de diffusion de vidéos. Elle utilise la technique Adobe Flash® pour afficher toutes sortes de vidéos : des films, des clips, mais aussi des vidéos provenant de blogs par exemple. »* (Lishou, C., 2008, p. 623)

Dans cette expérience il s'agissait de faire une expérimentation de l'utilisation d'une web-tv pour essayer de résoudre la question de l'accès aux cours rendus difficile dans les amphithéâtres actuelles à cause du surnombre d'étudiants trop élevé. L'expérimentation fut menée au niveau de l'UCAD et au niveau de l'Université de Cocody à Abidjan. Selon l'auteur les tests furent concluants aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants.

La première a pour cadre l'Université de Cocody qui est un établissement public en Côte d'Ivoire disposant de 53 700 étudiants, 1 355 Enseignants-chercheurs, 81 Chercheurs. Les tests ont ciblé particulièrement le cours d'Introduction du droit, de durée 45h pour une cible de 2000 étudiants inscrits en 1<sup>ère</sup> année du Département de Sociologie de l'UFR Sciences de l'Homme et Société qui compte 14 000 étudiants. (Bahi, 2004). Pour la diffusion, des séquences de cours ont été téléchargées de banques de cours libres de tous droits. Ces séquences ont été sélectionnées avec l'enseignant responsable volontaire. Les 10 chapitres d'une durée en face à face de 40h, ont été remplacé par 10 séquences vidéo de 20mn chacune.

La seconde étude s'est déroulée au Département de Gestion de l'Ecole Supérieure Polytechnique de Dakar, dont la 1<sup>ère</sup> année comporte 240 étudiants. Le campus de l'ESP dispose d'un réseau wifi ouvert, à toute la communauté et plus d'une dizaine de cybercafés, bien équipés. Plusieurs salles informatiques gérées par l'administration ou par l'Amicale des étudiants sont aussi accessibles sur le campus de l'ESP et de plus en plus les étudiants possèdent des ordinateurs portables. (Lishou, 2008, p. 625)

Si au niveau des étudiants les tests ont été concluants malgré le fait que les conditions financières ne suivaient pas souvent :

*« Sur le plan matériel, l'expérience a montré que les étudiants ont préféré, dans leur très grande majorité, se connecter à partir des points d'accès payants situés hors de l'espace universitaire. C'est donc dire qu'à ce niveau beaucoup de choses restent à faire, essentiellement en termes de mise en place de salles d'accès aux ressources pédagogiques. Dans cette perspective, si tous les cours magistraux des départements*

*disposaient du même environnement de diffusion vidéo, et si le niveau de sollicitation des étudiants était identique pour toutes les matières, l'effort matériel et financier global requis pourrait plomber ce genre de démarche dans un court délai. »*

C'est donc au niveau institutionnel que des solutions peuvent être envisagées pour généraliser ce type d'expérience.

Les enseignants, ayant participé à l'expérience ont le sentiment que les étudiants revisitent les vidéos en ligne plusieurs fois pour mettre leurs notes au propre et clarifier leur compréhension du discours. Ces enseignants n'ont pas changé leur méthode d'enseignement, mais l'accessibilité libre de leurs cours sur le net leur demande un travail supplémentaire et une plus grande rigueur avant la mise en ligne du cours.

De nouvelles compétences ont été acquises dans le domaine de l'ingénierie pédagogique et ces professeurs ont de nouvelles approches dans l'organisation de leur cours.

Pour les institutions, l'expérimentation a conduit à réfléchir à son extension aux facultés qui connaissent des problèmes de massification d'autant plus que ce dispositif peut bénéficier de l'expertise pédagogique acquise en enseignement à distance où il existe de réelles compétences en ingénierie pédagogique.

*« L'équipe projet est parvenue à insuffler un esprit de fonctionnement similaire aux TV éducatives « d'antan, mais à un coût dérisoire et sans nécessiter d'équipe de tournage, de montage, etc. (Jouët, 1997). L'offre s'inscrit ainsi dans une démarche de fourniture de nouveaux services aux étudiants. Elle donne accès à un nouveau moyen d'apprendre par l'écoute et la prise de notes, et permet à l'Université d'enrichir sa banque de cours numériques. »*

L'intérêt d'une telle expérimentation réside dans le fait que malgré les difficultés de tous ordres aux quelles les universités africaines sont confrontées, des ébauches de solution existent pour peu que les cadres africaines puissent prendre à bras le corps ces problèmes et essaient de proposer des solutions innovantes.

Et un autre responsable, coordonnateur d'une formation à distance, souligne à ce propos que la réflexion devrait être axée vers cette direction de diffusion des cours par des canaux appropriés qui permettraient aux étudiants d'y accéder plus facilement :

*« il y'a un président de conseil régional qui m'avait contacté quand il a vu ce programme<sup>103</sup>, qu'est ce qu'il me dit : moi je paie un immeuble pour mes étudiants à Dakar, je donne des bourses et beaucoup de choses que les gens me demandent. Et pourtant nous nous pouvons mettre sur pied un centre virtuel dans notre localité, retenir nos étudiants et puis via une plateforme et des cours filmés depuis Dakar, et, vraiment on peut régler tous ces problèmes et dépenser moins, je peux même acheter un ordinateur portable par étudiant et puis participer à une connexion, donc vous voyez. Moi, je dis que, si c'est bien élaboré avec une bonne réflexion et une bonne sensibilisation, je pense que l'e\_learning peut résoudre les problèmes de la massification. » (Extrait de l'entretien 11.)*

<sup>103</sup> Il s'agit du dispositif mis en place pour la formation des corps émergents à travers tout le territoire national.

On voit bien ici que des acteurs principaux de l'EAD au niveau du campus font bien la différence entre TIC et EAD. Il s'agit ici d'user de l'un ou de l'autre selon leur aptitude et capacité à aider à trouver une solution aux questions qui se posent.

Pour le directeur du Centre de Calcul, il faut bien distinguer l'usage des TIC dans l'éducation et l'enseignement à distance :

*« Je dissocie deux choses l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'enseignement à distance. Je pense qu'on peut résoudre la massification en utilisant l'intégration des TICE, l'EAD peut être un appui mais ça ne peut pas résoudre le problème de la massification ; par contre on peut se servir des TICE pour trouver une solution à ce problème. Un exemple le fait de dupliquer un signal sur un autre amphithéâtre pour un peu disperser le flux des étudiants, c'est la gestion des grands groupes. Le ministre a un jour utilisé un terme très correct, c'est comment utiliser les TICE pour faire une pédagogie des grands groupes »*

Il s'agit ici de voir, comment à travers les TIC, prendre en charge in ou hors campus la masse des étudiants des premiers cycles de certaines facultés. Ici il faut comprendre les TIC comme un appui et un accompagnement des étudiants pour faciliter leur accès au cours qui s'est fait en présentiel. Les TICE permettent simplement, mais c'est déjà beaucoup, de réaliser cet appui et cet accompagnement avec des modalités souples qui permettent aux étudiants de suivre les cours des professeurs avec moins de pressions dues aux manques de places dans un amphithéâtre.

Il pense que les TIC peuvent compléter et enrichir les cours en présentiel. Le mode pédagogique présentiel peut s'appuyer sur les TIC et constituer avec elles deux variantes complémentaires pour une prise en charge intégrale des étudiants qui ne peuvent pas accéder au cours dans les amphithéâtres faute de places.

### **14.2.3 Les classes virtuelles, une possibilité**

Dans tous les cas de figure, quel que soit le modèle adopté, la création de classe virtuelle sera indispensable pour la prise en charge de la masse d'étudiants. En diffusant par délocalisation un cours, une projection du cours en l'absence physique du professeur nécessite un certain dispositif pour déconcentrer les amphithéâtres, délocaliser les cours magistraux et lutter contre l'engorgement de l'Université. Dans cette optique la collaboration des autorités locales serait un atout majeur. Il est tout à fait possible en collaboration avec les autorités des collectivités locales d'imaginer un modèle disposant de salles décentralisées. Ce modèle permettrait de répondre de manière structurelle à la problématique posée par la massification des effectifs au sein de Facultés comme celles des Lettres ou de Sciences juridiques de l'UCAD, grâce à la déconcentration et la délocalisation des cours magistraux vers des lieux externes à l'université de Dakar, plus proches des étudiants et mieux à même de faciliter les niveaux de maîtrise des enseignements.

Une classe virtuelle nécessite au-delà de la salle, des équipements spécifiques qui permettent de faire des sessions de cours synchrones avec des apprenants via Internet. Il offre des possibilités de partage d'application. C'est-à-dire que l'enseignant peut ouvrir un tableur par exemple et demander aux apprenants d'intervenir, à distance, dans cette application partagée.

Il offre également l'ensemble des moyens de communications utiles à l'apprentissage (audio, vidéo, clavardage, ...). Des exemples de classe virtuelle existent un peu partout à travers le monde. C'est le cas de l'université de Sherbrooke. Plutôt que de se dérouler physiquement dans une salle de cours, l'étudiant s'installe devant son écran, à l'endroit de son choix, au moment convenu pour le groupe dont il fait partie. Par le biais de communications audio et vidéo, il peut prendre connaissance du matériel didactique, écouter l'enseignant et les autres membres du groupe, intervenir, dialoguer, poser et répondre aux questions et effectuer une foule d'autres activités d'apprentissage comme s'il était dans une salle de classe. Ce modèle présente plusieurs avantages :

- Flexibilité du lieu d'apprentissage les participants peuvent choisir le lieu de leur formation (à la maison, au bureau ou n'importe où dans le monde !)
- Réduction de frais personnels reliés à la formation dont les frais de gardiennage, de déplacement, de stationnement, de repas et de séjour ;
- Possibilité de visionner les formations en différé toutes les formations en classe virtuelle sont enregistrées. Les étudiants peuvent les revoir en tout temps ;
- Évaluations formelles : les évaluations sont les mêmes qu'en salle de cours : elles se tiennent aux mêmes dates, ont la même durée et sont basées sur les mêmes critères.

Il est vrai que l'Afrique n'est pas le Canada, mais on pourrait opter pour des modèles plus souples en assurant un minimum d'équipement. Si la classe virtuelle crée plus de problèmes que ce qu'elle voudrait résoudre, alors il serait insensé de vouloir les créer. Dans un premier temps ce qu'il faudrait envisager, c'est de permettre simplement aux étudiants de pouvoir suivre en groupe, un cours délivré ailleurs.

Le principe de déconcentration des amphithéâtres, via l'enseignement à distance des cours magistraux dispensés à l'UCAD, semble être accepté par différentes autorités mais des obstacles administratifs et de choix politique ont freiné une belle initiative qui a été faite depuis le début des années 2000.

### Une proposition sans effet depuis 2002

Déjà un cabinet s'intéressait à ce dispositif et avait même fait des propositions aux autorités universitaires de l'époque<sup>104</sup>. Ce modèle

*« au-delà de la décongestion des amphithéâtres, pourrait mettre à la disposition des étudiants, par le biais de l'Internet, des enseignements dont la compilation annuelle ferait l'objet d'enregistrements et de duplications sur des supports de lecture magnétique : DVD, VCD qui seront les ersatz des polycopies actuelles<sup>105</sup> ».*

<sup>104</sup> Il s'agit du Cabinet conseil en Communication Marketing et Reengineering d'Entreprises, dirigé par Idrissa Alao-Fary. Le projet fut présenté aux autorités en Novembre 2002

<sup>105</sup> Voir Sud quotidien du 28 mai 2009.

Le recteur de l'UCAD commandita alors une étude de faisabilité technique en relation avec la Direction des Etudes du département informatique de l'ENSUT. Mais, en dépit du blanc seing délivré par ladite étude de faisabilité qui avait ciblé pour recevoir le projet, deux salles de cinéma à l'abandon de la proche banlieue de Dakar, (El Mansour et Lux), d'une capacité totale de 850 places, proches des installations de câblage et de relais à l'UCAD, le Recteur de l'époque ne donna pas suite à l'initiative de délocalisation des cours magistraux supposée par le projet d' « Université perpétuelle ». Quelque quatre mois après avoir été saisi à propos du nouveau modèle didactique, le recteur attestait par correspondance que

*« la situation financière de l'université de Dakar ne permettait pas d'envisager, pour le moment, le projet de déconcentration des amphithéâtres ».*

La question des moyens financiers de l'université constitue toujours le perpétuel problème pour toute initiative demandant un minimum d'investissement.

*« L'utilisation des supports magnétiques nés de la délocalisation des enseignements pourrait permettre aux dits étudiants d'avoir le loisir de la répétition des cours, ce qui augmenterait leurs niveaux de compréhension et corrélativement les taux de réussite »,* dira le promoteur.

Par voie épistolaire entre 2004 et 2007, la proposition d' « Université perpétuelle » est soumise autant au nouveau recteur (Abdou Salam Sall), au ministre en charge de l'Enseignement supérieur ainsi qu'au doyen de la Faculté des Sciences juridiques et politiques. Le modèle proposé rencontra alors la pleine adhésion de ce dernier et un projet de protocole d'accord fut rédigé pour la réalisation du produit prêt à être exploité, à hauteur de 292 millions de F cfa.

Celui-ci octroyait à l'« Université perpétuelle » la possibilité de négocier la mise à disposition des sites externes retenus (El Mansour et Lux) pour abriter le nouveau concept pédagogique. La location de la salle de cinéma Lux s'avérant irréalisable parce que son propriétaire voulait y établir un projet immobilier, l'« université perpétuelle » jeta alors son dévolu sur le cinéma El Mansour, propriété de la mairie de la ville de Dakar. Un site dont l'étude d'implantation et de réhabilitation, diligentée avec un cabinet d'architecture de la place, avait fait ressortir la possibilité d'édifier 24 salles de travaux dirigés, des classes qui seraient construites à partir d'éléments modulaires, autrement dit transférables sur d'autres sites en cas de besoin.

Malheureusement, les diverses tentatives faites en direction de la mairie pour bénéficier de la mise à disposition du site d'El Mansour furent infructueuses. La municipalité de Dakar notifiait en effet à la Faculté des Sciences juridiques et politiques l'impossibilité de leur céder la salle en raison, là aussi, de l'érection programmée d'un centre commercial sur le lieu. Or, comme dira le concepteur du projet « Université perpétuelle », *« l'obtention de ce local était une condition sine qua non pour la mise en application du projet de protocole d'accord arrêté avec le Doyen de la Faculté des Sciences juridiques et politiques ».*

Le ministre de l'Education est alors mis à contribution en 2006 et en 2007, pour intercéder auprès du maire de Dakar et permettre à la Faculté des Sciences politiques et à l'« Université perpétuelle » de bénéficier de la cession du site d'El Mansour qui restait toujours à l'abandon. Rien n'y fit, les correspondances épistolaires furent sans suite. En désespoir de cause, le concepteur du projet sollicita l'intervention du Président de la République, eu égard à « son implication avant-gardiste dans les technologies de l'information et de la communication et



surtout à son rôle de père fondateur du concept de la fracture numérique », dira le promoteur. Après 04 lettres adressées au Président Wade, le concepteur de l'Université perpétuelle dû alors se rendre à l'évidence. Si généreux fût-il, son modèle pédagogique n'entraîne pas dans les tablettes des autorités politiques de notre pays. Et cela, en dépit du fait que la Faculté des Sciences juridiques et politiques ait largement montré sa disposition à accompagner la réalisation du projet d'enseignement à distance porté par le projet.

### 14.3 Vers un modèle hybride généralisé ?

L'avis général qui se dégage de nos entretiens révèle que la plupart des responsables impliqués dans la mise en place du e-learning dans le cursus universitaire prône plus ou moins clairement une formation hybride impliquant graduellement les étudiants en formation initiale.

Un enseignant de la FST n'est pas loin de cette idée lorsqu'il a mis en place sa plateforme : encourager les étudiants à y mener des activités tout en ne leur imposant rien. Il leur montre simplement dans un premier temps tout ce qu'ils peuvent gagner en se connectant sur la plateforme.

Telle que dessinée par le directeur de la réforme, l'université tend précisément vers un modèle bimodale ce qui en soi est un choix qui pourrait permettre la prise en charge de tout type de public pour le e-learning, en permettant à la fois de former des professionnels et des étudiants en formation initiale.

La caractéristique essentielle d'un tel système est

*« l'introduction intentionnelle dans un dispositif de facteurs innovants : l'articulation du présentiel et de la distance soutenue par un "EIAH" (Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain). (Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D., 2003) »*

Selon Peraya, les dispositifs en présence se transforment assez facilement en dispositifs hybrides, notamment à travers ce que l'on appelle le « présentiel enrichi »<sup>106</sup>. Il semble pour l'UCAD que pour le moment c'est ce dispositif hybride qui est le mieux adapté. Dans cette modalité hybride, il y'a du présentiel et il y'a aussi des TICE intégrées au présentiel : l'utilisation de l'ordinateur par exemple pour les TP, c'est effectivement de l'intégration des TICE au sein du présentiel. Il y'a ici a un premier niveau d'intégration des TICE qui est important. Et puis il y'a l'hybridation qui permet la mise à distance de certaines activités, de trouver un espace social d'apprentissage commun pour les travaux de groupe, pour l'accès aux informations, pour le travail à distance. Finalement, estime Peraya,

*« l'hybridation et la mise à distance sont au fond une conséquence logique de l'évolution des technologies qui nous ont permis de nous mettre en communication et en situation de travail à distance. »* conclut-il.

Si on se réfère au lexique du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance, un dispositif hybride ou mixte est un système combinant des modalités pédagogiques diversifiées. Littéralement, un dispositif mixte (de l'anglais « blended ») implique que la combinaison de modalités est pensée « après » l'identification des éléments, par opposition à

---

106 <http://www.cursus.edu/?division=5&module=document&uid=71506&0=>

hybride, qui suppose un mélange dès la conception, c'est-à-dire la mise en place d'un dispositif d'ingénierie pédagogique répondant à un besoin identifié. On traduit donc « blended » par mixte. Certains textes utilisent le mot « mix-formation ».

Partant de ces définitions nous pouvons dire que l'orientation prise par les projets en cours à l'UCAD encourage ainsi un dispositif bimodal. L'avantage d'un tel modèle trouve tout son sens à ce que les responsables de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)<sup>107</sup>, entendent par enseignement bimodal, qui selon eux, évoque la coexistence de dispositifs d'enseignement parallèles au sein d'un même établissement. La formation hybride (aussi appelée apprentissage mixte) fait référence à l'intégration de ces deux types de formation, c'est-à-dire la présence et la distance, les technologies étant utilisées afin de soutenir le processus d'enseignement-apprentissage. Elle est orientée vers le suivi de l'apprenant, l'ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction.

C'est un système qui repose sur plusieurs paramètres :

L'apprentissage visé, les caractéristiques des apprenants, le besoin et la facilité de mise à jour du contenu, la possibilité d'économies d'échelle, l'intégration organisationnelle et la gestion du changement, ainsi que les ressources disponibles. Elle s'effectue à plusieurs niveaux :

- Juxtaposition : l'hybridation peut être simple (chaque composante est utilisée de façon indépendante), en série (les composantes se suivent selon un ordre spécifique) ou en parallèle (les composantes permettent de réaliser la même tâche) ;
- Intégration : dans cette hybridation systémique, les composantes se soutiennent mutuellement et se renvoient l'une à l'autre ;
- Collaboration : dans l'hybridation assistée, les composantes sont complétées par du tutorat, du coaching ainsi que des activités collaboratives. Elle se caractérise par l'émergence de communautés de pratiques ;
- Expansion : dans l'hybridation implantée, le système inclut des ressources sur les lieux de travail, des médias électroniques, le Web et des équipements mobiles. Le transfert des apprentissages s'en trouve facilité.

Ce modèle devra amener l'institution à s'ouvrir : ouverture à l'informel, à l'émergence, à l'innovation, au collectif, aux savoirs d'action et à la diversité.

Selon certains enseignants, actuellement, ce qu'il faudrait encourager, c'est faire de l'enseignement à distance pour accompagner les cours qui se font en présentiel et permettre ainsi aux étudiants d'accéder à des cours à distance. En présentiel enrichi, les enseignants vont mettre certaines de leurs ressources pédagogiques en ligne à travers une plateforme d'EAD pour mettre aux étudiants qui le désirent, de pouvoir mener des activités d'apprentissage en ligne.

Un professeur de la faculté des sciences a fait une expérimentation très intéressante dans ce domaine et qui mériterait d'être plus connue. Sa méthode consiste à ne rien imposer aux étudiants et surtout ne pas privilégier au début les étudiants qui participent à l'expérimentation.

---

<sup>107</sup> Voir le site de l'UQAM <http://sites.google.com/site/versluqambimodale/Home/la-formation-hybride>  
dernière consultation le 9 janvier 2011

*« Lorsque je me lançais dans l'enseignement à distance les collègues me disaient tu vas vers la catastrophe, les étudiants ne savent pas surfer sur internet, ils n'ont pas d'ordinateurs, j'ai commencé par faire des expériences, en précisant que c'est purement volontaire et que ceux n'y participent pas ne seront pas lésés pour les cours, personne ne sera laissé en rade, et que c'est le présentiel qui prime. Puis je me suis rendu compte qu' à la 5eme année 20% des étudiants disposent d'un ordinateur, que 20% ont un accès internet, dans leur lieu de résidence, un étudiant sur 2 a une clef usb, à l'an 1 de l'expérience 75% avaient un e-mail, que 80% ont appris à mieux connaître la plateforme par leurs pairs, donc vous déclenchez un apprentissage par les pairs. Au terme de l'expérience l'apprenant vous dit que, non seulement j'ai compris mon cours de mécanique, mais que j'ai appris à surfer sur internet, je maîtrise la recherche de document sur internet, je sais ce que c'est une plateforme et cela m'aide mieux à rendre mes travaux et je sais comment faire pour m'en passer les années à venir et l'enseignant, c'est exactement la même chose. Il y'a des tas de choses qu'ils ne savaient pas faire, mais il est obligé toujours de relever des défis de relever des problèmes, donc tout le monde gagne en qualité et en compétence. »*

Cette expérience a été menée dans le but de tester les compétences TIC des acteurs, mais aussi et surtout de les habituer à de nouvelles méthodes d'apprentissage à travers des outils TIC. Le présentiel enrichi est la première modalité pédagogique du schéma général d'intégration des TICE selon l'expérimentateur. Le principe de base, est l'enrichissement des cours traditionnels en salle par la mise en œuvre en amont et en aval, via une plateforme d'EAD, dans ce cas précis il s'agit de Moodle, de stratégies documentaires et de communication entre formateurs et auditeurs. L'expérience a permis au professeur de rendre les auditeurs plus actifs sur la plateforme, encourager des échanges et faciliter ainsi l'interactivité entre apprenants d'une part, et entre apprenants et l'enseignant d'autre part. Les possibilités de rendre plus actifs les étudiants sur la plateforme sont très nombreuses : informer, motiver, faire appliquer, faire synthétiser, apporter des connaissances, questionner, faire produire, évaluer, faire interagir, faire rechercher à travers un forum créé sur la plateforme. Il y'a beaucoup d'activités pédagogiques susceptibles d'être mises en œuvre aisément à l'aide des TICE.

Dans l'état actuel des choses, il est plus prudent au niveau de certaines facultés, d'y aller progressivement. En ce qui concerne les premiers cycles, on ne peut selon notre interlocuteur 7 que d'y aller suivant un rythme évolutif, et pour le moment il n'est pas indiqué de leur proposer directement un enseignement à distance, sans leur faire d'abord découvrir l'université et ses réalités à la fois pédagogique et sociales :

*« Aujourd'hui la question qui se pose, est ce qu'on exclut les premiers cycles ? Et dans le LMD, le premier cycle c'est la licence, la réponse, elle est non. Mais et ça je le dis de façon très claire, si on veut faire de l'enseignement à distance intégrale au niveau du premier cycle il est impossible, en tout cas pour des raisons de qualité, de pertinence, de faire de l'EAD intégral dans le 1<sup>er</sup> cycle. Par contre l'une des voies pour l'implantation de l'EAD dans le premier cycle, c'est que qu'on appelle en Belgique les solutions hybrides, l'hybridation pédagogique. C'est quoi ? C'est faire en sorte que dans le premier cycle, il puisse y avoir une forte dose d'enseignement en présentiel et une dose minima d'EAD selon les niveaux du premier cycle. Je me*

*souviens avoir dit un jour à M. le recteur que l'option pourrait être, dans un premier temps, de dire : au premier cycle, un tiers des enseignements en EAD, et deux tiers en présentiel. Au niveau des cycles de masters, que le choix soit donné à l'étudiant de faire un master à distance ou un master en présentiel ou alors 50% à distance et 50% en présentiel. Mettre de l'EAD, pour un étudiant qui vient de Daradjolof<sup>108</sup> qui n'a jamais ouvert ou fermé un ordinateur, à qui on demande de rester à Dara et de s'inscrire à l'université sans découvrir l'UCAD, j'ai toujours pensé, qu'on ne fait de l'EAD en L1. En L1 on fait de la sensibilisation, on fait de la découverte, on fait de la formation à l'introduction aux TIC. En L 2, quand l'étudiant connaît l'université, découvre l'université (ce qui se passe avec les questions sociales, pédagogiques et scientifiques, on peut lui dire qu'un tiers de ce que l'on fait dans les amphithéâtres bondés, on peut les faire à distance, avec au besoin, une répartition d'1/3 à l'amphi et les 2/3 à distance, et élargir la base en licence, parce que quand un étudiant arrive en licence, il a déjà une base scientifique solide qui lui permet quand même une certaine autonomie d'apprentissage. Et quand il arrive dans les masters et doctorat, l'étudiant peut légitimement gérer une partie de ses processus d'apprentissage tout seul. ». (Extrait de l'entretien 7.)*

Pour ne pas faire entièrement de l'enseignement à distance qui exclurait les étudiants en formation initiale, rien ne vaut de faire dans un premier du présentiel enrichi.

#### **14.4 Une diversification pédagogique**

L'objectif d'intégration des TIC ici est de montrer qu'elles peuvent être une possibilité de diversification pédagogique non seulement compatible avec le mode présentiel classique, mais qui est porteur de changement et d'amélioration pour cette situation de face à face classique.

Mais ce qu'on ne semble pas prendre en considération ici, c'est la nécessaire mise en place d'un dispositif d'accompagnement pour l'autonomisation des apprenants. Comme dans un système d'enseignement totalement ou partiellement à distance, cette utilisation des TIC pour dupliquer les cours et permettre aux étudiants d'y accéder à des endroits autres que celui où le professeur est en train de faire son cours, suppose aussi un dispositif d'accompagnement. Dans un système scolaire où les étudiants n'ont pas appris à être autonome comme le remarque un autre interlocuteur :

*« Il faut que les étudiants qui utilisent ces technologies aient une certaine maturité. On est dans un système éducatif dans lequel on ne laisse aucune initiative, aucune autonomie aux élèves, du primaire au lycée. Les élèves sont parfaitement encadrés sans aucune autonomie, les emplois du temps, les contenus sont décidés pour eux, c'est un peu le modèle de l'école coranique, ils sont là pour apprendre et réciter. Dans le cadre de leur formation on ne leur demande pas de faire preuve d'autonomie », (Extrait de l'entretien 8.)*

<sup>108</sup> Localité située dans la région de Louga, au nord de Dakar.

Un dispositif d'accompagnement est plus que nécessaire pour que cette duplication des cours en d'autres endroits puisse être acceptée et rationnellement utilisée. Face à l'impossibilité de travailler simultanément avec tous les étudiants dans un amphithéâtre trop rempli, des stratégies visant la responsabilisation et l'autonomisation des apprenants sont nécessaires. D'autres auteurs estiment qu'on peut

*« dynamiser sa pratique pédagogique en utilisant les modalités FOAD » sans en faire nécessairement. Cela passe par la prise en compte de ce qui fait la diversité de la FOAD et des formes qu'elle peut prendre. Il faut dépasser les clichés réducteurs qui assimilent la FOAD au seul téléenseignement, voire à la mise en ligne de ressources ! Il est donc nécessaire dans un premier temps de découvrir (redécouvrir) ce qu'est ou plutôt ce que peut être la FOAD : une formation peut s'ouvrir de différentes façons, il y a de multiples "variables d'ouverture" possibles. »<sup>109</sup>*

Il est demandé ici de dépasser le mythe de la FOAD pour mieux s'en servir. La FOAD ne se réduit pas à la mise "à distance" d'une formation, elle ne se limite pas non plus à la mise à disposition de ressources médiatisées (mise en ligne d'un cours, ou d'un support). C'est d'abord et avant tout un dispositif dont l'organisation et la conduite peuvent être assouplis par la gestion de plusieurs paramètres (les variables d'ouverture de la FOAD) :

- Organisation de la dimension temps, de l'organisation temporelle ;
- Prise en compte de la diversité des publics, et en particulier de leur niveau ; d'autonomie en matière de formation ;
- Organisation de l'espace pédagogique (alterner le présentiel et la distance, diversifier les lieux) ;
- Organisation de la relation pédagogique ;
- Organisation des formes de regroupement ;
- Le matériel et les supports didactiques ;
- Une nouvelle gestion des ressources humaines (vers un "collectif" pédagogique).

La FOAD apparaît ici comme modèle et une source d'innovation pédagogique. Elle est une source d'inspiration pédagogique, en offrant des perspectives d'ouverture, d'assouplissement transposable dans des situations y compris classiques.

## 14.5 La question de l'évaluation des étudiants

L'évaluation des étudiants est un problème fondamental dans un dispositif d'enseignement. Avec la problématique de la massification au niveau des universités, cette question se pose avec acuité dans certaines facultés où les enseignants sont confrontés à ce réel problème. Sur le plan purement humain comment est-il possible d'évaluer 3 000 copies par un enseignant ? L'évaluation sert à mesurer les niveaux d'assimilation de connaissance et de compétences acquises dans un système d'apprentissage. C'est une question fondamentale pour la fiabilité des diplômes délivrés par une université, car elle doit refléter le niveau exact des étudiants. Mais devant un nombre important de copies, comment un enseignant va-t-il s'y prendre pour

<sup>109</sup> Le C.U.E.E.P. (Centre Université Économie d'Éducation Permanente) Université des Sciences et Technologies de Lille ; [http://cueep100.univ-lille1.fr/dufa\\_foad/p%E9dagogie\\_FOAD.pdf](http://cueep100.univ-lille1.fr/dufa_foad/p%E9dagogie_FOAD.pdf) consulté le 4 janvier 2011.

faire correctement ce travail qui est un pilier fondamental du système éducatif ? C'est une question légitime car du résultat dépend en grande partie la réussite universitaire.

Les spécialistes de la question reconnaissent volontiers qu'en Afrique avec le sureffectif des étudiants ces dernières années, on doit s'interroger sur les conditions d'enseignement et d'évaluation.

Selon le directeur de la Réforme de l'enseignement et de la pédagogie, pour pallier le récurrent problème des échecs dans les Facultés, il est plus que nécessaire de trouver les moyens d'adapter les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, de les améliorer et de les diversifier. À cet effet, les enseignants des Facultés doivent trouver d'autres modalités d'enseignement que les cours magistraux, les Travaux Dirigés (TD) ou les Travaux Pratiques (TP).

*« Il faut que nous allions vers d'autres techniques d'enseignement comme l'approche par résolution des problèmes, les pédagogies du progrès, les portfolios », confie-t-il. Il précise que les collègues devraient aller vers la pédagogie par objectif. Il faut, au début de l'année, que les professeurs nouent un contrat pédagogique avec les étudiants en définissant de manière claire les objectifs visés dans l'enseignement. En d'autres termes, pratiquer la pédagogie de la transparence ».*

Selon lui, l'amélioration du taux de réussite est un « impératif ». Il faut alors que les collègues des Facultés enseignent autrement ! Car il est humainement impossible qu'un enseignant puisse corriger 1.000 copies voire 1.200 ou plus.

*« En évaluation, l'instrument de mesure, c'est l'évaluateur. Or toute chose étant égale par ailleurs, un homme, une femme, un professeur, c'est toujours une personne, donc c'est toujours la subjectivité », s'explique-t-il encore.*

Il suggère que l'on abandonne dans les Facultés la politique solitaire de la notation. Il faut donc imaginer des formes plus modernes d'évaluation. Mais, il faut faire en sorte que dans les modalités d'évaluation, le contrôle continu prenne le pas sur le contrôle terminal. C'est d'ailleurs ce que préconise la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat).<sup>110</sup>

C'est une question lancinante dans le système d'enseignement présentiel.

Si on veut résoudre par le moyen des TIC cette question, il faudrait nécessairement passer à son automatisation. Le problème qui se pose ici est de savoir comment procéder ? Il est clair que cette question ne peut être résolue que par une équipe pluridisciplinaire à laquelle les pédagogues auront un rôle central. Avec les NTIC il est tout à fait possible de concevoir des systèmes d'évaluation automatique où les étudiants vont passer directement leur évaluation sur la plateforme. Maintenant, la question est de savoir quel dispositif mettre en place pour l'évaluation dans le cadre d'un enseignement supporté par les TIC de manière généralisée.

Les traditionnelles questions QCM ne peuvent pas remplacer une évaluation digne de ce nom pour décider du sort des étudiants.

Les dispositifs d'enseignement à distance possèdent le plus souvent leurs propres outils d'évaluation et de suivi des apprenants. Par évaluation, nous entendons ici le suivi complet de toute l'activité d'apprentissage des étudiants à travers un dispositif comme une PF d'EAD.

<sup>110</sup> UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR : Pourquoi les échecs massifs au premier cycle. Article publié dans l'édition du Mercredi 1er septembre 2004. Accessible par le lien : <http://fr.excelafrica.com/node/2366>

L'évaluation est avant tout « humaine », et repose sur le lien accompagnateurs-apprenants et mis en œuvre à travers un dispositif technologique. Pour Rizza et al.,

*« il s'agit alors de vérifier que chaque apprenant a réalisé les activités d'apprentissage qui lui sont proposées et, que pour chacune d'entre elles il a*  
- *Atteint les objectifs pédagogiques ;*  
- *Su ou appris à utiliser les outils mis à sa disposition ;*  
- *Pu se construire un ou des « espaces-temps » de travail à distance ;*  
- *Bénéficié des relations pédagogiques envisagées (avec les autres apprenants, accompagnateurs, etc.) pour la réussite de son apprentissage (lors d'activités collectives par exemple). »* (Rizza, C. Morin, S. ; Lemarchand, S. , 2006, p. 7-8.)

Pour ces auteurs, le croisement de ces différentes dimensions constitutives d'un dispositif d'enseignement ouverte et à distance du DFOAD permet de positionner l'apprenant au sein de dispositif en évaluant à la fois sa production, son apprentissage et son évolution en interaction avec l'ensemble des éléments et des acteurs.

En fonction de ce positionnement, il s'agit alors de jouer sur les médiations pédagogiques pour atteindre l'objectif pédagogique global.

### **Conclusion partielle**

Les stratégies pour faire face à la massification par les TIC et l'EAD sont très diverses et les appréciations divergentes. Sous quelle forme faire usage de ces outils pour apporter une solution au sureffectif de certaines facultés ? Les TIC sont considérées comme la solution, mais les modalités de son introduction sont loin de faire unanimité parmi la communauté universitaire. Devant l'absence d'une politique claire et malgré les importants investissements faits, on continue encore les conjectures et ceux qui s'y aventurent le font de manière quasi informelle.

## Chapitre 15 La gestion et la coordination en question

### 15.1 La coordination en question

Le recteur lui-même est conscient des limites de ce qui se passe actuellement à l'UCAD dans le domaine du e-learning : il y'a des actions ici et là mais c'est la dynamique globale qui n'est pas encore bien réglée et qui ne permet pas d'atteindre tous les objectifs visés. Et ce qui risque de se passer avec la création des Aled ne participe pas de contribuer à améliorer malheureusement cette situation. Et comme le dit un expert du domaine, un des premiers responsables de l'EAD à l'UCAD,

*« il y'en a qui parle de l'EAD d'un coté et ceux qui en font d'un autre coté ; ceux qui en parlent depuis des années ne feront qu'en parler. Le recteur leur aura bien créé des espaces et leur donner des moyens techniques, ils ne feront pas plus qu'en parler. Mais même dans leurs propres établissements ils ne mettront jamais rien à pied. Et c'est à cette situation de positionnement qui ne fait que freiner l'éclosion des compétences que l'autorité rectoral devrait mettre fin. »* (Extrait de l'entretien 7.)

Cette absence de coordination entraine beaucoup de doublons si réellement tout le monde avait le même niveau d'information sur ce qui se fait au niveau de l'UCAD beaucoup de répétitions pourraient être évitées.

Beaucoup de responsables au niveau de l'UCAD, soulignent à ce propos que le véritable problème est

*« un problème de coordination pour avoir une visibilité de ce qui se fait. J'estime qu'il y'a une vision en haut niveau, une vision politique celle du recteur, mais cela ne suffit pas. Il n'y a pas d'organisation, on ne peut pas lui [le recteur] faire le reproche de ne pas mettre en œuvre l'enseignement à distance, ce n'est pas à lui de le faire. Il estime que c'est un axe de développement pour l'université, mais après en dessous, on n'a pas véritablement quelque chose pour le gérer. Pour une chose aussi complexe que l'enseignement à distance, il devrait y avoir une direction en tout cas une structure qui est centrale, qui est responsable de l'EAD et qui se chargerait de traiter de toutes les questions. »* (Extrait de l'entretien 8.)

Pour un enjeu aussi important de l'EAD au niveau du campus, on est en droit de se poser la question de l'absence d'une structure de coordination au niveau central, ne serait ce que pour optimiser les ressources tant techniques qu'humaines. Et le type de management institutionnel mis en œuvre est une condition déterminante de l'innovation (Delaunay, G.J ; Fichez, E, ; 2008, p. 71). Ces auteurs conçoivent le management institutionnel comme

*« Les diverses formes institutionnalisées de prise de décision et de suivi de la mise en application dans une organisation donnée. Il peut s'y réduire lorsque la prise de décision et de suivi de la mise en application sont effectués par une direction placée en haut d'une structure très hiérarchisée. Mais il recouvre aussi des situations dans*



*lesquelles différents types de délibérations collectives, des délégations de responsabilités susceptibles de conférer à leurs titulaires une très large autonomie. »*

### **15.1.1 Des initiatives éparses**

Beaucoup d'initiatives plus ou moins connues existent au niveau du campus. Et les avis divergent quant à l'appréciation de cette situation. Pour notre interlocuteur 3, cette situation pour le moment ne pose pas de problèmes :

*« dans l'état où on est actuellement ce n'est pas grave. Il faut arriver à faire, qu'en sorte à l'UCAD, d'une manière ou d'une autre, qu'on arrive à obtenir une masse critique d'enseignants qui ont pratiqué, qui ont une expérience, qui ont vécu qui ont un modèle de référence par rapport à tout ce qui touche à l'EAD. Et que par la même occasion, on donne la possibilité à un plus grand nombre d'étudiants de participer à des expériences pilotes qui leur permettent de toucher du doigt la problématique de l'EAD. Vous prenez aujourd'hui les enseignants de l'UCAD, j'ai eu à faire une petite enquête à ce niveau il y'a de cela quelques années, je leur posais un certain nombre de questions (connaissance de e-learning, possession d'un ordinateur etc..) et vous vous rendez compte d'un certain nombre de choses ; tout le monde n'a pas le même niveau, tout le monde n'a même pas les mêmes représentations. »* (Extrait de l'entretien 3.)

Un autre responsable milite pour une plus grande coordination pour avoir une meilleure visibilité de ce qui se fait. Pour lui les questions multiples devraient se poser à plusieurs niveaux :

*« Combien ça coûte ? Et quel est le statut de cet enseignement à l'université ? 2eme chose quelles sont les étapes ? Il me semble que cela nécessite qu'on procède par étape : on va dire qu'il va falloir nécessairement expérimenter dans les différents établissements, le pool à l'intérieur duquel on peut le mieux assoir une expérimentation, décliner la programmation chronologique de cela, en disant ça va durer deux ans, 3 ou 4 ans et à l'issu de cela, s'arrêter, évaluer et généraliser ou pas. Ensuite mettre en place un pool standard pour la coordination. Il me semble que l'existence de la Direction de l'Informatique, du Centre de Calcul et de la Direction de la Plateforme de l'UCAD gagnerait à être structurée, même pas centralisée, mais coordonnée, au moins pour que, chacun sache quel est son territoire, quelle est sa mission et comment faire converger les différents territoires et missions. »* (Extrait de l'entretien 7.)

### **15.1.2 Une structure centrale de coordination ?**

Comme nous l'avons relevé plus haut, les modalités observées pour la gestion de l'EAD ne sont pas faites par étapes successives, les unes après les autres. Certaines actions peuvent être entreprises parallèlement, concomitamment ou de façon circulaire. Des chevauchements sont quelquefois observables. Les résultats des entrevues réalisées auprès des directeurs, des responsables de facultés et d'écoles ont montré que la gestion de l'EAD n'est pas un projet

rigoureusement planifié et organisé selon un processus continu. Et cette situation est déplorée par nombre de nos interlocuteurs

L'absence d'une structure managériale de l'EAD dénote l'inexistence d'une corrélation entre la nature et l'importance du programme d'implantation de l'EAD et l'engagement des responsables de l'institution. L'absence de modèle pourrait aussi expliquer l'absence d'une structure de direction car l'organisation se fait selon le modèle choisi. Selon Rumajugge (200 : 49) on peut distinguer quatre modes ou modèles d'organisation institutionnelle de l'offre ou de la dispense de l'éducation à distance : simple, dualiste, mixte et en consortium ; l'organisation de la structure à mettre en place dépend du modèle choisi. Et au cours de l'enquête, plusieurs de nos interlocuteurs ont déploré l'absence réelle de modèle. Mais quel que soit le modèle retenu, il est admis que la réalisation d'un projet EAD demande la mise en place de structures susceptibles de renforcer l'esprit d'équipe et de favoriser la construction du projet (Bouthry, A ; Jourdain, C. et al. 2003, p.69).

L'EAD devrait d'abord être structuré autour d'une organisation, d'un programme unifié de mise en œuvre de l'EAD à l'université.

Pour ce doyen,

*« il faudrait constituer au niveau de l'UCAD une entité pluridisciplinaire dédiée à l'EAD. Ce ne serait pas simplement une direction logistique, mais serait une structure qui verrait la participation de toutes les autres structures pour mettre à leur disposition la logistique nécessaire, l'encadrement et le suivi pédagogiques nécessaires pour l'EAD. Je dirais qu'il faut que l'université retienne comme axe stratégique l'EAD et à partir de ce moment là, se donner les moyens d'assurer cet enseignement à distance. »*

La question de l'administration est une question centrale pour le management d'un dispositif d'EAD. Et certains auteurs vont jusqu'à lier la mise en place d'EAD d'une entité de direction parfaitement organisée. Un dispositif d'EAD est un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, des méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Les étapes par lesquelles il faut passer pour mettre ce dispositif sur pied sont clairement indiquées. (Lebrun, M, 2005, p.183).

Les projets d'EAD génèrent des changements dans l'organisation : les méthodes de travail, et les fonctions changent. Il est donc important de mettre en place au niveau des structures outre une méthodologie de projet adaptée (chef de projet, équipe projet pluridisciplinaire, calendrier de projet, etc.) mais aussi des démarches d'accompagnement du changement.

Ces démarches reposent sur trois axes d'information, communication, formation (ou encore professionnalisant.)

Informé : capitaliser l'information sur les projets et autour des domaines du projet, faire circuler l'information sur les projets, favoriser les revues de projet collectives.  
Communiquer : avoir une vision du projet et la faire partager par des mots simples, compris de tous, communiquer au fur et à mesure des résultats obtenus pour élargir le cercle des initiés.

Professionnaliser : sur tous les champs du projet FOAD à la fois technique et pédagogique en adaptant les registres d'appropriation des connaissances aux besoins<sup>111</sup>.

<sup>111</sup> <http://foad.ctn.asso.fr/RAppuiManProjFoad/index.html> consulté le 27 /08 2010

Certes, il existe un groupe de personnes engagées activement dans le projet EAD de l'UCAD ; mais, ces personnes ne constituent pas encore un noyau solide regroupant différents représentants des catégories d'intervenants de l'UCAD (enseignants, enseignants- TIC, étudiants.) et les acteurs réellement impliqués ne lui reconnaissent aucune légitimité pour agir dans ce domaine ? La raison ? On leur reproche de faire du sectarisme en ne défendant au fond de leurs propres intérêts en cherchant de faire du positionnement. Comment pourrait-on par exemple au niveau de l'UCAD, créer un groupe PRECA soit disant pour renforcer les capacités en ignorant vertement les enseignants de l'EBAD qui tout de même ont une certaine expertise dans le domaine ? Il est vrai qu'il existe une structure dénommée PRECA (programme de renforcement des capacités) mais la plupart de nos interlocuteurs estiment que c'est une structure illégitime au vu de sa composition bien que légale parce que mise en place par le recteur sur la base d'informations erronées concernant certains de ces animateurs qui n'ont pas le profil requis pour gérer une structure pareille. Pour eux ces types de structure sont minés par le positionnement de certains individus qui ne vivent que de manipulations pour décrocher des projets auprès des bailleurs mais n'ont aucune compétence prouvée dans le domaine du e-learning.

Un responsable le souligne sans ambages :

*« la chose qui me désole le plus maintenant c'est que chaque fois que j'entends parler d'EAD à l'UCAD, j'ai l'impression qu'on occulte les expérimentations premières. L'UCAD n'a pas exploité les résultats des expériences passées. »* (Extrait de l'entretien 7.)

Et pourtant une simple question de bon sens voudrait qu'on parte d'expérimentations réussies pour essayer de l'élargir à travers toutes les autres structures,

Et pourtant l'apport d'une pareille structure composée de diverses personnes-ressources, qui ont réussi quelque chose dans leurs propres établissements serait pourtant très bénéfique aux différentes instances chargées de piloter le processus mise en œuvre de l'EAD, car elle maîtrise mieux les besoins, charges et aspects à couvrir pour la réussite de ce processus. La structure qui pilote l'intégration des TIC dans l'université doit à cet effet procéder à des réajustements et repenser la composition des instances qui gravitent autour d'elle afin d'associer les véritables acteurs dont la compétence est reconnue de tous et ne fait l'objet d'aucun doute.

Il reste, bien entendu, comme l'ont souligné les auteurs (Leclerc, M., 2003; Fullan, M., 2001; Gibson, I., 2000; Ely, D.P., 1999) que le leadership des responsables d'établissements est nécessaire et de la plus haute importance. Le rôle crucial des responsables de structures de l'UCAD constitue un des facteurs primordiaux de la réussite de l'implantation de l'EAD. La preuve : les quelques succès connus à l'UCAD dans ce domaine émanent de structures comme la faculté de médecine et l'EBAD où le leadership des autorités est nettement affirmé. Seule leur implication personnelle a permis de tirer leurs collaborateurs pour une réelle implantation des TIC et de l'EAD au niveau de leur structure.

La structure chargée de piloter le projet d'intégration des TIC doit rechercher des appuis d'ordre moral, politique ou financier. Cela suppose que les valeurs, les orientations, les objectifs du projet ainsi que les modalités du processus d'implantation sont largement diffusés, et bien compris par les principaux intervenants concernés à l'intérieur de l'université.

Si les pouvoirs sont présents dans la formation et de façon parfois sournoise, subtile, si les personnes relevant d'une action de formation sont concernées par les jeux et enjeux de pouvoir, il y a aussi la question de l'autorité. L'autorité est plus qu'un pouvoir accepté ; elle implique la co-reconnaissance des uns et des autres. Elle est d'autant plus reconnue qu'elle est reçue comme une invitation à être plus dans la confiance et la collégialité. L'autorité comme manière d'être va au-delà du pouvoir, rejette le laisser-faire et refuse l'autoritarisme. (Bernard, M. ; 2005, p. 176)

Aujourd'hui force est de constater que comme le souligne un acteur principal, c'est quasi la dislocation totale : chacun gère quelque chose : direction de l'informatique, Centre de Calcul, Direction de la PF.

*« J'ai toujours pensé qu'à côté du recteur il faudrait un enseignant chargé de coordonner les programmes et politiques d'enseignement à distance à l'université, une direction de l'enseignement à distance. Le centre de calcul de l'université comme la direction de l'informatique deviendraient des directions techniques tandis que la direction à côté du recteur deviendrait une direction pédagogique et administrative. Un dispositif de FOAD fonctionnel ne peut pas exister sans autorité. Si diverses structures interviennent à égale autorité sur un même objet, on risque de faire du surplace et de tourner éternellement en rond. » (Extrait de l'entretien 7.)*

Après la création d'une structure de coordination, il faudrait avoir un objectif clairement défini : pourquoi cherche t-on à faire l'EAD au niveau de l'UCAD ?

## **15.2 Orientation et Stratégie de l'EAD en question**

Ce qui est déroutant dans la pratique actuelle de l'UCAD dans le domaine de l'enseignement à distance c'est l'absence d'objectifs clairs, de modèle d'EAD précis.

### **15.2.1 Un EAD sans objectifs ni modèle précis**

Malgré la volonté reconnue au Recteur d'avoir une vision d'une politique d'EAD, manifestement les objectifs visés par cette implantation sont très différents d'une structure à une autre. L'enquête a révélé que plusieurs justifications coexistent au niveau du campus de Dakar. Ce n'est pas mauvais en soi disent certains acteurs, mais là où ça pose problème, c'est au niveau de l'orientation globale. Les difficultés de l'UCAD sont clairement connues. Et le discours à ce niveau, c'est d'introduire comme aime à le dire le recteur les TIC et l'EAD pour surmonter ces difficultés, mais en réalité au vu de ce qui se fait, pour le moment du moins, la prise en charge de ces difficultés est royalement ignorée. Et on semble ne retenir que faire des gains, toujours des gains avec l'EAD. Or il est difficile de mettre en œuvre un dispositif d'EAD si on ne détermine pas des objectifs clairs.

En décidant de mettre en œuvre un EAD les objectifs devraient avant tout être proposés :

Qu'est ce que l'UCAD vise en lançant dans un projet d'EAD ?

- Est-ce pour atteindre un nouveau public professionnel ?
- Est-ce pour améliorer les conditions d'apprentissage des étudiants en formation initiale confrontés à un réel problème de manque de places dans les amphithéâtres ?

Il est impératif avant de se lancer dans une telle entreprise de connaître les réelles motivations d'un tel projet. Ce sont ces motivations qui vont agir comme déclencheur et qui vont donner l'ampleur du projet.

Une détermination d'objectifs globaux et d'objectifs spécifiques pour une période déterminée permet toujours de mieux s'orienter et se recadrer si nécessaire.

Et en fonction de l'objectif, la gestion du dispositif va fondamentalement changer. Les étudiants en formation initiale ne seront pas pris de la même manière qu'un public en formation continue.

Une fois les motivations précisées, il reste maintenant d'élaborer une stratégie d'implantation sur la base d'un cahier des charges bien détaillé, qui est la définition des besoins à satisfaire. Il constitue un référentiel contractuel, et faisant partie intégrante du dispositif contractuel. Il est donc essentiel d'être très précis dans ce document et d'y décrire, avec autant de précision que possible, les objectifs attendus, les résultats attendus, notamment en terme de performances et de services<sup>112</sup>.

Sans objectifs globaux définis, il devient quasi impossible de mettre sur pied une équipe pédagogique sur qui s'appuyer. Or une équipe de formateurs travaillant sur la structure pédagogique du dispositif, animée par une personne dont les compétences en ingénierie pédagogique sont reconnues, serait très utile. C'est cette équipe pédagogique qui s'occupera de tout ce qui est formation :

*« s'il faut former les enseignants à la formation à distance, c'est cette structure qui sait à quoi on doit les former, si on doit produire des contenus c'est cette structure qui a sous sa tutelle les unités, les cellules qui doivent se charger de produire les contenus, quels types de PF on va utiliser : logiciels utilisés, les logiciels auteurs ou libres, globalement quels dispositifs on va adopter pour qu'on ait un dispositif harmonisé au niveau de l'université. » (Extrait de l'entretien 8.)*

Sans la formation d'équipes pédagogiques solides, l'implantation de l'EAD sera difficile. Le professeur devra partager avec d'autres spécialistes (informaticiens, designers, graphistes,...) les tâches de conception et de régulation de son cours supporté par les TIC. Et cela ne peut se concevoir sans une équipe pédagogique dynamique.

### 15.3 A la recherche perpétuelle de modèles

Les modèles d'EAD sont aussi nombreux que les projets épars qui foisonnent au niveau de l'UCAD. Jusqu'à maintenant aucun choix conséquent n'a été fait. Faut faire du blending-learning ? Ou faire comme en faculté de médecine où subsistent plusieurs modèles. L'autorité actuelle qu'est le Centre de Calcul pourra-t-elle (Lebrun, M., 2005, p.78) proposer un modèle unique facilement évaluable ? Et sur cette question fortement stratégique, les experts autorisés de l'UCAD sont loin de s'accorder sur un choix de modèle précis. C'est comme si cette question ne représente aucun enjeu. Or en réalité la politique cohérente d'EAD dépend essentiellement du modèle choisi. De l'apprentissage à l'évaluation, tout dépend du modèle choisi.

<sup>112</sup> <http://greco.grenet.fr/bases/projet/6112.php>

Et M. Lebrun rappelle à ce propos

*« qu'il est bon de s'arrêter un instant sur la manière dont se construisent les dispositifs censés favoriser le cœur de notre problème : l'apprentissage. C'est à ce niveau ....que nous trouvons comme focalisé un intéressant principe d'organisation, celui de la cohérence entre les objectifs, les méthodes et les outils » p.8.*

Il est vrai que pour choisir un modèle adéquat d'EAD il faudrait d'abord bien identifier son public cible à former. Or, en réalité la politique de l'UCAD en ce domaine, n'est pas encore déterminée. Les programmes actuellement en cours (formation des vacataires à la FASTEF, master GAESER, licence et master de l'EBAD), toutes ces formations ont pour public des professionnels en activité, elles ne concernent pas les étudiants des premiers cycles. Et dans le principe, l'EAD et les TIC visent d'abord la prise en charge des étudiants du premier cycle universitaire, confrontés à des problèmes d'accès aux salles de cours. Or, dans ces formations, le niveau d'études, l'âge et l'autonomie d'utilisation d'un ordinateur sont déterminants pour le choix du modèle. Un public adulte déjà expérimenté n'a pas le même comportement en EAD qu'un public de jeunes élèves qui fréquentent pour la première fois l'enseignement supérieur.

L'UCAD devant un choix cornélien ?

Le problème qui se pose, c'est l'absence de choix : autrement dit, il faut nécessairement répondre à la question, pourquoi l'UCAD fait de l'enseignement à distance ? De la réponse à cette question dépendra l'explication sur la pratique actuelle du e-learning par rapport aux difficultés rencontrées par l'université. Ceci est d'autant plus évident que seuls les projets qui ont décollé, sont les projets qui accueillent un public professionnel capable de payer cher pour suivre la formation. Indépendamment de quelques initiatives individuelles à la faculté des sciences, il n'existe pas encore dans aucune faculté, un EAD qui s'adresse directement aux étudiants du premier cycle. Si le recteur est conscient de la nécessaire prise en charge des premiers cycles, il n'en demeure pas moins qu'en réalité les seuls projets que les enseignants acceptent de faire démarrer, ce sont les licences et master. Et d'ailleurs les responsables interrogés ne s'en cachent pas :

*« l'EAD dans l'enseignement supérieur, sa pertinence et son efficacité, je dirais plus on monte en termes de niveau de formation, plus c'est pertinent. Au fait l'EAD, dans le cadre d'un master, des gens qui ont déjà l'expérience de l'université, qui ont des bases solides dans le domaine dans lequel ils vont faire leur formation, qu'il y ait tout ou partie de la formation qui se fait à distance, ça se comprend. On va de plus en plus vers le blended-learning, c'est à dire une combinaison d'enseignement en présentiel et d'enseignement à distance, parce que là aussi, il y'a des expériences qui ont été menés aux USA et dans un certain nombre de pays développés » (Extrait de l'entretien 8.)*

Manifestement à l'UCAD, on en est encore à une période de balbutiements, des projets plus individuels qu'institutionnels foisonnent partout, et des tâtonnements administratifs qui ne permettent pas aux TIC d'acquérir une crédibilité auprès des acteurs que sont les étudiants et les enseignants.

Le développement de l'EAD est essentiellement fondé sur la coopération internationale. Toute notre expertise est utilisée à faire de bon montage de projets à présenter aux bailleurs. L'exemple de l'UVA et de l'AUF est là : l'UCAD marche à leur rythme.

Mais la difficulté principale semble être, pourtant une question très simple, et on ne s'explique pas pourquoi le recteur ne répond pas à cette question : quelle est en réalité

l'objectif réel de l'introduction de l'EAD dans l'espace universitaire ? Si la réponse ne va pas de soi, les pratiques en tout cas laissent indiquer que l'objectif global n'est pas la prise en charge immédiate de la question de la massification. A-t-on analysé les besoins des structures dans ce domaine ? Or tous les auteurs s'accordent que cette analyse est à la base de toute politique de FOAD.

## 15.4 Problème de Stratégie

La volonté d'intégrer l'EAD au niveau de l'UCAD est nettement affirmée par son Recteur. Des acteurs comme de premier plan le reconnaissent volontiers. Ils estiment qu'au Sénégal, le cadre s'y prête très bien, et qu'au delà de l'UCAD, les autorités, du sommet à la base sont dans de très bonnes dispositions pour appuyer les TIC : le cadre est très propice pour cette intégration. Un responsable le laisse entendre clairement :

*« Je pense qu'on a la chance au Sénégal, d'avoir un chef d'Etat qui appuie tout ce qui est NTIC. C'est un signal politique très fort. Quand on va plus bas, au niveau du ministre en charge de l'enseignement supérieur, on a le même signal qui se décline sous différents aspects. J'ai déjà accompagné le ministre actuel quand il était à Ziguinchor comme recteur. Il avait déjà un souci de connectivité de son université et on avait travaillé sur ces aspects là. Etant ministre je pense qu'il est encore très sensible à ces choses. En termes de modernité d'abord, ensuite en termes de solution pour résoudre deux problèmes : le premier problème c'est la spécialisation, le deuxième problème, c'est la massification. On ne va pas utiliser ces technologies de la même manière pour régler ces deux problèmes là. Il y a même beaucoup de divergences au sein l'université sur la spécialisation et la massification. La massification intervenant dans les premiers cycles et la spécialisation intervenant beaucoup plus dans les cycles élevés, en tout cas à partir des masters voire des licences professionnels. » (Extrait de l'entretien 10.)*

Il poursuit qu'au niveau plus bas encore, au niveau des rectorats, pour l'ensemble du pays, le signal est aussi très fort.

*« Dans les documents que nous manipulons, nous partons du document qui s'appelle la Vision du Recteur, il est bien marqué NTIC, e-learning, etc. le cadre est important, il faut bien situer le cadre. Le recteur Sock de Ziguinchor, a la même vision, nous le connaissons trop bien, Marie Teuw, recteur de l'UGB a la même vision, le recteur de Bambey, on collabore sur ces sujets là. Bref je pense qu'il y'a une volonté des premiers acteurs pour que ces technologies se développent. »*

Les plus hautes autorités de l'éducation sont donc conscientes de l'apport des TIC et de l'EAD et apportent toute leur soutien pour la réussite de leur intégration au niveau de l'université.

Mais malgré ce soutien, le programme EAD de l'UCAD souffre terriblement de manque de politique cohérente. Tant qu'il n'y aura pas une orientation claire à partir d'objectifs bien définis, il sera quasi impossible d'avoir une politique dynamique dans ce domaine.

## **15.5 Une trop grande dépendance de la coopération extérieure**

Si la coopération peut aider à acquérir des infrastructures et équipements techniques, elle ne pourra en aucun cas définir pour les africains une politique suffisamment cohérente pour la prise en charge de nos problèmes fondamentaux de développement. Dans les années 90 on nous parlait d'ajustement structurel avec les programmes de la Banque Mondiale et du Fonds Monétaire International. Et les résultats ont été catastrophiques pour l'Afrique. Actuellement le concept en vogue, c'est la lutte contre la pauvreté. Et jusqu'à présent l'Afrique est encore loin de sortir de la pauvreté.

Et pour sortir le continent africain de cette pauvreté, la formation a, avant tout, un rôle primordial. Il est vrai que notre système éducatif est fort dépendant de financement externe mais il y a des choses que nous devons assumer et prendre notre destin en main.

Nous avons montré la place qu'occupent l'AUF et l'UVA dans la mise en place de l'EAD au niveau de l'UCAD. Récemment, l'UVA a renforcé sa coopération avec la mise en place du centre Aled. Faut-il le rappeler, ces centres Aled existent depuis longtemps et n'ont pas permis aux universités africaines d'avoir une politique cohérente d'EAD. Si aujourd'hui, on revient pour qu'à la suite de l'UVA, qui a connu un échec retentissant, nous présenter le même schéma, sous de nouveaux habits et qu'on saute dessus, il y a quelque chose que les africains de quelque niveau qu'il soit, n'ont pas encore compris : pour la mise en place d'un programme aux enjeux aussi déterminants pour l'avenir de l'université, faire dépendre toute sa stratégie de mise en œuvre sur une institution qui a ses propres canevas pourrait être catastrophique. L'UVA a beau changé de stratégie par rapport à ses premières orientations qui ne consistaient qu'à nous retransmettre par satellites des cours tout faits conçus pour d'autres environnements, mais fondamentalement son orientation n'a pas changé. Maintenant avec tous les moyens que permet de faire Internet, et les équipements disponibles, si on a encore besoin d'assistance pour ingénieriser nos cours, ça ne marchera jamais.

Faire marcher une structure de coordination de l'EAD comportant des ressources humaines, à notre avis ne nécessite pas de vouloir se faire financer par l'extérieur. Pour rien au monde de notre avis, le Centre de Ressources Pédagogiques et Technologiques (CRPT) ne devrait être mis en veilleuse à cause de l'absence d'un partenaire extérieur qui le financerait.

## **15.6 La question de la propriété intellectuelle**

L'avènement de l'EAD et les nouvelles méthodes de travail qu'il demande bouleverse la manière habituelle des institutions de formation et surtout des universités. Il devient dès lors pour ces structures nécessaires de s'adapter à cette innovation techno-pédagogique majeure. Leur fonctionnement et organisation vont subir des mutations importantes, pour prendre en considération, les nouvelles exigences que demande la médiatisation des contenus pédagogiques. Les nouveaux supports pédagogiques utilisés demandent parfois des investissements de départ assez conséquents et posent, en même temps, des questions de fond comme le coût et les conditions d'accès à l'enseignement supérieur. L'élaboration des contenus et les supports de médiatisation des contenus invitent à une réflexion sur les droits d'auteurs et plus largement sur la libre circulation du savoir.



La question est de savoir à qui appartient les cours et les objets d'apprentissage élaborés pour un apprentissage en ligne. Cette question est-elle prise en compte au moment de mettre sur pied un enseignement et une formation à distance ? Dans les pays du nord cette question est prise en considération selon des modalités différentes d'un pays à l'autre.

Une étude de l'OCDE (2005) indique que 39% des établissements concernés par son étude avaient une politique officielle des droits de propriété intellectuelle associés aux matériels et ressources d'apprentissage en ligne, 29% supplémentaires déclarant qu'une telle politique était en cours de développement. Bien évidemment les établissements les plus actifs en matière de cyberformation étaient les plus susceptibles d'en avoir une. Par exemple, toujours selon l'étude, les établissements d'Asie Pacifique interrogés étaient 76% à répondre positivement par rapport à 33% pour le Canada et 36% pour le royaume uni.

Interrogées sur cette question, de nombreuses autorités avouent que la réflexion devrait être poussée, pour voir comment prendre en compte cet aspect de la question.

Pourtant, beaucoup d'enseignants conscients de ce problème, s'interrogent sur ce que deviendra leurs productions une fois mise en ligne. Ils redoutent n'en pouvoir plus avoir aucun contrôle, et n'importe qui pourra s'en accaparer sans autorisation.

Pour résoudre cette question qui semble constituer un handicap au développement du e-learning, il semble nécessaire de prendre dès à présent des dispositions dans ce sens.

Certains pays qui ont une longue tradition de pratiques de l'enseignement à distance ont pris des mesures pour résoudre cette question. L'OCDE (2005) résume assez bien comment plusieurs pays ont pris en compte la question de la propriété intellectuelle. L'étude indique ainsi qu'

*« Aux Etats unis il est courant pour les enseignants d'être propriétaire de l'ensemble des matériels d'enseignement et d'apprentissage qu'ils créent tant qu'ils sont en poste dans l'établissement, alors qu'en nouvelle Zélande par exemple la loi déclare que tous les travaux de création entrepris en poste appartiennent à l'employeur. »*(OCDE, 2005, p. 134)

A paris X-Nanterre tous les matériels mis au point par les employés étaient la propriété de l'établissement. L'open University Catalunya préférait être propriété de ces matériels (pour une réutilisation plus facile), mais était ouverte à d'éventuelles négociations avec les auteurs. (OCDE, 2005, p. 135)

A Dakar, l'EBAD a su trouver sa voie pour une solution à ce problème. Selon un l'ancien directeur,

*« Nous avons discuté en responsable avec tous les intervenants, et nous avons convenu que le travail effectué par un enseignant pour produire un cours et le mettre en ligne méritait d'être payé. La décision fut alors prise de payer à chaque enseignant pour un cours semestriel 400 000 f et pour un cours annuel 800 000 f. Pour des enseignants à l'époque qui gagnaient 250 000 f, ça a été une source de motivation telle que les gens se sont engagés, et à l'arrivée on a réussi des choses ! Ça je l'ai dit de façon très claire c'est un surcroit de travail qui doit être rémunéré à sa juste valeur »*<sup>113</sup>

<sup>113</sup> Entretien avec Mbaye Thiam réalisé le 15 avril 2010.

Cette politique de l'EBAD qui est un pionner dans l'enseignement à distance au niveau de l'université de Dakar, pourrait constituer un point de départ pour une réflexion approfondie. C'est une question essentielle et le rectorat devrait le prendre en considération, pour éviter que ce problème ne puisse constituer un blocage pour la mise en ligne généralisée de cours au niveau de l'université. Il est souvent apparu dans nos entretiens comme une préoccupation majeure de nos interlocuteurs enseignants, même si pour l'instant pour des questions de moyens financiers, le recteur ne veut pas en entendre parler. Et pourtant, l'intégration de tâches d'ingénierie pédagogiques, d'utilisation des TICE, pose le problème de la titularité des droits de propriétés intellectuelles. (C. Riqueau, 2004)

En effet, les nouvelles tâches que demande l'EAD méritent pourtant une plus grande attention des autorités quant à leur prise en compte dans la politique d'EAD que tente de mettre en place le recteur. L'EAD entraîne de nouvelles tâches qui viennent s'ajouter aux activités traditionnelles de préparation d'un cours à faire en présentiel. Aujourd'hui, qu'en est-il d'un enseignant titulaire dans une composante de l'université, qui crée pour le service d'EAD, un cours scénarisé, payé en prime pédagogique ? L'œuvre ainsi créée fait-elle partie de son service ou se détache-t-elle de ce dernier ? Dans le premier cas, les droits d'exploitation sont cédés à l'établissement public qui l'emploie, dans le second cas, ils restent à l'auteur. (C. Riqueau, 2004.). Selon cet auteur, l'engagement de l'enseignant dans une approche pédagogique nouvelle est une réelle charge de travail complémentaire et demande beaucoup d'investissement humain dans le renouvellement du matériel et de l'approche pédagogique. L'apprentissage de nouveaux outils et environnements techniques de travail pour les plateformes d'EAD, constitue d'autres charges de travail dont il faudrait tenir compte. C'est tout un engagement que prend l'enseignant pour s'investir dans un projet d'EAD et cet engagement n'est pas pour autant reconnu (Belloc, 2003) et peut engendrer des inefficacités de l'enseignement supérieur à distance liées entre autres à la démotivation (Benabid et Grolleau, 2001), (Riqueau, C., 2004)

Riqueau estime que de nombreuses universités ont intégré dans leur budget, des sommes censées rémunérer le travail de scénarisation qu'implique l'EAD médiatisé sous forme de droits d'auteurs. Ce travail de scénarisation, réelle création de l'esprit, se voit ainsi gratifié et a une vertu incitative pour les auteurs. Cette rémunération, qui a permis également de recourir à des enseignants du second degré et à des socioprofessionnels, peut heurter la conviction de certains : ce mode de rémunération fait de l'enseignant, un auteur à part entière, et favorise la marchandisation du savoir.

A la FASTEF, le même problème s'est posé lors du démarrage de son programme : il fallait payer les enseignants pour le développement et la mise en ligne de leurs modules.

*« Il faut dire que, nous au départ, il nous fallait négocier parce qu'il y a des collègues qui étaient réticents, voire totalement hostiles. Mettre leur cours en ligne était un réel problème et il fallait donc les désintéresser et nous avons négocié, et c'était un peu difficile parce que le budget n'était pas encore en place. Mais nous nous sommes dit que si nous voulons que ça marche, si nous voulons atteindre notre objectif, achetons les cours. Et c'est cette motivation financière qui a facilité le démarrage. »*

Ici l'enseignant producteur de cours en ligne semble avoir un double statut : il est enseignant et en tant que tel perçoit, une rémunération pour ses activités d'enseignement d'une part, et d'autre part il est considéré comme un auteur et en tant que tel il perçoit ses droits d'auteur

pour le travail d'ingénierisation de scénarisation de son cours. Il reste maintenant à voir si les autorités étatiques vont officialiser ce nouveau statut car pour le moment, chaque établissement de l'université applique sa propre solution.

Par ailleurs d'autres propositions avancent l'idée selon laquelle pour l'avancement académique des enseignants, le travail de ceux qui font de l'EAD devra être pris en compte. En général, l'enseignant avance en fonction de ses activités de recherche et de publication. L'idée ici, c'est de prendre en compte sur le plan académique, le supplément de travail induit par les nouvelles activités liées à l'EAD. Un responsable de programme d'EAD, explique pourquoi selon lui, l'UCAD devra se pencher sur cette question :

*« Il y'a une chose que l'université n'a pas faite et qui constitue un obstacle à l'EAD, c'est comment dans les commissions d'avancement, prendre en compte l'investissement de l'enseignant à distance, or ce travail n'est pas reconnu. On aurait pu dire au moment de la commission d'avancement que, s'il y'a 2 enseignants inscrits, celui qui fait de l'enseignement à distance puisse bénéficier d'un plus, y compris au moment des nominations. Je pense à un statut de l'enseignant à distance, à coté du statut de l'enseignant chercheur simple, non pas comme deux statuts parallèles, mais comme un statut complémentaire, il doit y avoir un complément de reconnaissance pour l'enseignant à distance à l'université. » (Extrait de l'entretien 7.)*

Toujours sur cette question de reconnaissance académique du travail de l'enseignant à distance, beaucoup d'acteurs partagent ce point de vue quant à la reconnaissance sur le plan de la carrière universitaire, du travail de l'enseignant effectué dans ce cadre.

*« Aujourd'hui c'est une question d'avancement, même sur le plan de la carrière, ça peut même compter comme une publication. Si l'état, le CAMES, l'UCAD acceptaient que les cours en ligne validés fassent l'objet de publication, c'est une motivation parce que quelqu'un qui fait un article de 3 à 5 pages, cet article est coté au niveau du CAMES etc., mais quelqu'un qui fait un cours de 50 pages bien structuré, validé par les instances de validation, moi je dis que ce cours, peut compter pour deux, trois ou quatre articles et ça peut être source de motivation. » (Extrait de l'entretien 11.)*

Nous constatons que l'avènement de l'EAD s'accompagne de pas mal de problèmes juridiques et organisationnels que le statut actuel de l'université ne permet pas de prendre en considération. Il revient donc aux différents acteurs enseignants, administratifs et politiques, de définir un nouveau cadre juridique et administratif pour prendre en considération ces différents aspects.

L'enseignement à distance constitue le moteur principal de l'innovation pédagogique dans les dispositifs de formation. Mais, le problème des droits d'auteurs risque d'entraver son développement dans certains établissements. Faut-il reconnaître aux enseignants la qualité d'auteurs ?

## **15.7 Stratégie de privatisation de l'espace public universitaire ?**

En principe les TIC et l'EAD devraient aider à surmonter les difficultés de l'UCAD. Mais la question qu'on est en droit de se poser est simple: et si l'absence de politique claire et précise dans le domaine de l'EAD signifiait une stratégie non annoncée, mais clairement visée ?

Pour les résultats attendus de la politique actuelle de l'EAD, il est indiqué selon le document stratégique intitulé : Plan d'action FOAD/UCAD

1. Amélioration sensible de la qualité de l'enseignement à l'UCAD ;
2. Réduction des effets négatifs dus à la massification et aux sureffectifs ;
3. Donner aux étudiants en rupture de cycle la possibilité de poursuivre leurs études autrement ;
4. Conquérir de nouveaux segments du marché de la formation (formation continue, Master, offre de nouveaux curricula totalement en ligne etc.) ;
5. Développer l'expertise de l'UCAD en matière de e-learning afin de renforcer la position de l'UCAD sur le plan national et international.

Et il est malheureux de constater que les quelques efforts déployés dans ces domaines, en tout cas pour le moment, ne profitent pas aux étudiants en formation initiale du premier cycle universitaire.

Seul le point 4 de ce plan d'action, semble pour le moment, intéresser les autorités universitaires : conquérir de nouveaux segments de marché de la formation... En optant d'abord pour généralisation des masters à distance, l'UCAD ne fait que perpétuer une tradition ancrée depuis plusieurs années : créer à grande échelle des formations privées au niveau de l'UCAD. Ces formations sont destinées à un public adulte déjà en activité professionnelle, et l'EAD ne sera alors mis en place que pour participer à cet élargissement vers ce nouveau public, mais ne s'intéresse que de manière périphérique aux étudiants des premiers cycles. Les points 1 (Amélioration sensible la qualité de l'enseignement à l'UCAD) et 2 (Réduction des effets négatifs dus à la massification et aux sureffectifs) de ce plan d'action ne sont pas pour le moment pris en compte et rien ne laisse présager qu'ils le seront dans un délai acceptable.

Quelque part on semble oublier qu'avant tout, l'université a une mission de services publique et que la privatisation de son espace ne saurait se justifier, quelle qu'en soit la raison.

### **15.7.1 Une privatisation non assumée ?**

L'UCAD s'est investie dans une sorte de privatisation, avec la Fonction de service et surtout la formation continue, qui reste pour certains établissements tels la FMPOS et l'ESP, un levier non négligeable de génération de ressources extrabudgétaires. Aucune réflexion ni aucun débat publics n'ont permis de poser le rôle de ces services et prestations privées dans l'institution publique qu'est l'université. Les moyens publics sont utilisés à des fins strictement privées ; ce qui pose problème, et le crédit moral de l'institution dont la mission de service public pourrait, à terme, en souffrir. Comment concilier les exigences du service public et les opportunités des prestations privées ? Que devient la mission première de

formation d'un établissement quand les effectifs d'étudiants « privés » tendent à dépasser ceux du public, ainsi qu'on l'observe à l'ESP ? Quelle est l'efficience de la clef de répartition des ressources de la Fonction service (de l'UCAD et de toute autre université) dans le contexte actuel où l'université publique a besoin d'une véritable régie financière ouverte et transparente ? Quid des problèmes d'accréditation et d'homologation ? Etant entendu que l'agrément du gouvernement ne vaut que sur le plan administratif. Comment résoudre cette équation de la demande de plus en plus importante des usagers de l'enseignement supérieur et d'une offre de moins en moins consistante du système<sup>114</sup>?

Avec la généralisation de filières privées, c'est la mission de service publique de l'université qui est simplement menacée.

Cette privatisation latente est perceptible dans le discours des autorités. En effet, le recteur en personne, encourage ce qu'il appelle les fonctions de service, en essayant de les réglementer pour que l'institution universitaire puisse en bénéficier. Il s'agit selon son entendement de développer et de réglementer l'expertise des universitaires.

*« Cette expertise doit être visible ; l'université doit y retrouver son compte en respectant ses fonctions régaliennes de formation des étudiants, mais aussi, par un pourcentage qui doit revenir à l'université. Un texte sur la fonction de services a été sorti. Nous allons légiférer sur la vente d'expertise de sorte qu'elle bénéficie à l'université<sup>115</sup>. »*

Il prend l'exemple des pays anglo-saxons, où selon lui, on trouve le modèle le plus achevé de l'Enseignement supérieur. Dans ces pays, les étudiants payent ;

*« aux Etats-Unis, les étudiants peuvent emprunter au niveau des banques pour payer et il est mis dans leur Constitution que l'accès à l'Enseignement supérieur est un droit. Au Sénégal, c'est aussi un droit et il doit être équitable. Toutefois, il est connu de tous que les droits d'inscription restent ce qu'ils sont depuis des décennies, alors que nous payons plus pour nos enfants dans le primaire et le secondaire. Pourtant, l'Enseignement supérieur coûte cher. Pour que le principe de l'accès soit équitable, il faut construire l'environnement adéquat. C'est la raison pour laquelle nous allons créer une Fondation et des crédits seront "priorisés" pour des étudiants qui les rembourseront après. »*

En l'état actuel des choses nous trouvons la comparaison un peu trop osée. La réalité sociale et économique de ces pays ne sont pas celle du Sénégal, non pas seulement sur le niveau de développement économique où toute comparaison est impossible, mais surtout sur le processus de développement des structures d'enseignement supérieur de ces pays. La culture fondamentalement libérale d'un Etat comme les USA n'a absolument rien n'a voir avec la gestion publique très approximative de nos systèmes d'enseignement à tous les niveaux.

D'ailleurs on devrait s'interroger pourquoi un établissement comme l'ESP qui remplit toutes les conditions n'arrive pas à développer un EAD. Un enseignant de l'ESP juge ainsi la situation de l'EAD dans cette école :

<sup>114</sup> Rapport de la Section Lettres-CESTI-EBAD au IX Congrès du SAES

<sup>115</sup> Recteur in <http://fr.excelafrika.com/showthread.php?p=2230> 23/08/2010

*« La question de l'ESP est assez particulière, elle se trouve à la croisée de tout avec une évaluation à mon niveau assez surprenante. Surprenante parce qu'elle dispose de toutes les compétences en termes de nombres de personnes formées, en termes de compétences individuelles sur l'ensemble des sujets, elle dispose d'effectifs réduits permettant effectivement de participer à ce mode d'enseignement. Elle est connectée même si quand, on allume son ordinateur on voit 2 ou 3 réseaux wifi qui trainent. 3 connexions ADSL au campus existent, les départements ont des connexions ADSL individuelles, pour dire que l'ESP est connectée. Ça marche ou ne marche pas, le problème n'est pas là. Globalement on peut estimer que le problème de connectivité qu'on redoute dans d'autres institutions est réglé ici. Nous avons même des diplômes qu'on 'a fait valider. Le diplôme d'ingénieur technologue (DIT) électromécanique est validé au niveau de l'assemblée de l'université, nous avons l'autorisation complète, et ça ne suffit pas. Autre chose, nous avons les moyens et le public spécifique. Nous avons en termes de formation continue, des travailleurs, des gens qui ne demandent que de la flexibilité. C'est pour ça, je dis que tout est réuni pour qu'on puisse réussir. Cependant on ne réussit pas. » (Extrait de l'entretien 10.)*

L'existence des nombreuses formations payantes en présentiel n'est pas étrangère à ce problème. Pris entre leurs cours à faire pour les étudiants en cycle normal, et les enseignements pour les formations payantes, il est tout à fait naturel, que les enseignants de cet établissement n'aient pas de temps pour s'occuper suffisamment de l'EAD, d'autant plus des revenus substantiels sont tirés de la formation continue. Pourquoi se consacrer aux exigences de l'EAD si l'on peut gagner plus dans ce qui se fait actuellement ? Récemment un mémorandum publié par des professeurs de l'ESP et diffusé par la presse, donne des renseignements sur les dérives que constitue la privatisation de l'espace publique universitaire:

*« Initialement conçues et acceptées par les acteurs de l'enseignement supérieur concernés par cette affaire pour trois objectifs seulement, à savoir aider au fonctionnement des structures de l'UCAD grâce à un appoint de ressources additionnelles facilement mobilisables ; aider au financement de la recherche et des investissements y afférents ; mieux ouvrir l'université à la société. Malheureusement à l'ESP, ces objectifs principaux ont été détournés. » (Le Populaire, Mercredi 29 Décembre 2010)*

Les auteurs du mémorandum poursuivent que :

*« l'année 2009, l'Esp, avec 103 enseignants permanents pour 663 étudiants pris en charge par l'Etat, c'est-à-dire ceux qui sont inscrits dans les filières publiques, a reçu une subvention du gouvernement d'un montant de 657 millions de F Cfa. [ 1.001.590 euros] Les ressources générées pour la même année par les fonctions de services s'élevaient à la somme de 2,9 milliards de F Cfa [4.421.020 euros ] pour un effectif de 3764 étudiants en formation payante, soit 5,7 fois celui de la filière publique. Cette course effrénée vers l'argent dénature de plus en plus le caractère de service public de l'Esp et la détourne de ses missions principales ».*

Et le journal de poursuivre que cette massification des effectifs pour des considérations mercantilistes entraîne sans surprise des dysfonctionnements sur l'organisation des enseignements et déteint sur la qualité des cours et du produit final. Parce qu'aujourd'hui, le ratio étudiants/enseignant est loin d'être efficient. Au plan de l'encadrement, l'enseignant

permanent s'occupe désormais de 40 étudiants. Une situation qui a débouché sur un recours abusif aux vacataires. Pourtant, renseignent les enseignants,

*« la règle voudrait que leur nombre ne dépasse pas le tiers des enseignants permanents, alors qu'il est actuellement supérieur dans certains départements ».*

Et l'apprentissage complémentaire, concernant le stage en milieu de travail, n'est plus possible à cause du nombre pléthorique d'étudiants en position de demande.

Au vu des profits tirés des formations pompeusement appelés « formation continue », l'Esp n'est pas encore prête à se lancer dans l'enseignement à distance.

La seule formation EAD gérée par l'ESP en collaboration avec d'autres structures est arrêtée depuis longtemps faute de rentabilité suffisante.

### **15.7.2 Des offres de formation privée**

C'est la même tendance qui se confirme aussi par les programmes de formation à distance actuellement en cours à l'UCAD. De par leur coût très élevé, ces formations ne sont pas faites pour les étudiants qui viennent d'arriver en première année à l'université. Il n'y a parmi ces formations, aucune offre pour les jeunes bacheliers, souvent il faut être titulaire d'une licence ou d'une maîtrise pour espérer prétendre s'y inscrire.

Aujourd'hui préparer un diplôme à distance à l'UCAD coûte entre 500 000 et 1 million<sup>116</sup>. Pour les formations en ligne offertes par l'EBAD en 2009/2010 que sont la Licence pro (L3) Sciences de l'information documentaire, le Master pro (M1) Sciences de l'information documentaire, le coût de la formation pour 2009/2010 est de 1100 euros, soit 721 552,7 f cfa par étudiant. Les conditions financières pour accéder à cette formation constituent en elles même un frein pour la masse des étudiants qui désireraient faire une formation à distance.

Il en est de même pour le master GAESER, les étudiants en formation initiale ne sont pas concernés.

Or, l'objectif majeur avoué de généralisation de l'EAD au niveau du campus de Dakar est de lutter contre la massification des effectifs d'étudiants surtout au niveau des premiers cycles de certaines facultés.

---

<sup>116</sup> L'AUF accorde à certains étudiants des allocations d'étude. Le montant de l'allocation d'étude à distance de l'AUF est de 800 euros. Il reste donc 300 euros à la charge du candidat sélectionné avec une allocation, ainsi que 10 Euros (ou l'équivalent en monnaie locale) de frais de dossier en cas de sélection. En dehors de l'AUF aucune bourse ni aide financière n'est proposée. La somme à la charge du candidat, allocataire ou non, est à verser en une seule fois, auprès du campus numérique francophone du pays de résidence du candidat, dès la confirmation de sa sélection définitive. Et il est bien précisé qu'aucun délai de paiement ne sera accordé.

Source : <http://foad.refer.org/article550.html>, consulté le 28 septembre 2009

## 15.8 Facteurs favorisant de l'EAD à l'UCAD

L'EAD peut bien aider à améliorer les conditions d'apprentissage et les méthodes d'enseignement au niveau des premiers cycles universitaires. Mais la confusion qui entoure son organisation au niveau de l'UCAD, l'empêche de décoller. Confusion traduite une sorte d'anarchie organisée, où chaque groupuscule se proclame expert et mène des activités soit-disantes de formation sans tête ni queue. A en croire un de nos experts,

*« l'absence de structure de coordination est à l'origine de ce qu'on appelle peut le positionnement de quelques groupes. »*

On voit des individus s'autoproclamer expert en EAD et qui n'ont jamais réussi rien de concret dans leurs établissements d'origine.

Il existe tout de même des facteurs encourageant pour une politique dynamique de l'EAD au niveau de l'UCAD qui pourraient à moyen influé à l'élaboration d'un programme unifié de mise en œuvre de l'EAD à l'université.

### 15.8.1 Engagement du recteur et équipement de l'Université

S'il y'a un point sur lequel tout le monde est d'accord, c'est la détermination du recteur actuel de l'UCAD. A chaque fois que l'occasion s'est présentée, il a montré sa détermination. Et les mesures prises pour renforcer le niveau de connectivité à internet de l'UCAD est très parlant à ce propos.

Techniquement parlant les questions d'équipement institutionnel de l'UCAD ne constituent plus un obstacle majeur pour le développement du e-learning au niveau de l'université de Dakar.

Tous les acteurs, enseignants comme étudiants ont accès facilement à un ordinateur connecté à internet. Chez les enseignants, notre enquête révèle que 100% possède leur ordinateur et ne rencontre pas de difficultés majeures de connexion, soit à la faculté, soit à la maison. Le coût d'une connexion internet est devenu véritablement accessible. Sur le plan connectivité et réseaux, les autorités ont fait d'importants efforts d'équipement pour que l'internet soit partout dans tout le campus.

### 15.8.2 La Plateforme EAD de l'UCAD

Au niveau opérationnel pour l'UCAD, il y'a eu la volonté au niveau central avec la création et la gestion de la plateforme virtuelle.

*« Ce pilotage faisait appel à une mission : comment faire en sorte que l'UCAD puisse disposer d'une plateforme virtuelle qui se décompose en deux parties, un espace de formation et un espace d'information. Sur l'espace d'information nous avons mis en place pour l'ensemble des écoles et facultés une page web avec une stratégie participative. La première stratégie c'était de doter tout le monde par défaut d'un système d'information. La deuxième stratégie consistait à mettre un espace de*



*formation, une PF, Moodle en l'occurrence, à la disposition de chaque établissement. » (extrait de l'entretien10).*

Si comme indiqué ci-dessus, il y a une nette volonté des plus hautes autorités pour que les TIC et l'EAD puissent être intégrés au niveau des universités, et on constate que ça n'évolue pas, alors il doit avoir manifestement un problème quelque part. On a beau avoir toutes les intentions du monde, si on ne définit pas une politique claire avec des modalités d'évaluation transparentes, on ne pourra aller nulle part. A quoi bon de créer des structures si en même temps aucune disposition d'évaluation n'est prise pour apprécier ses activités et résultats ?

Cette décision politique devrait s'appuyer sur une structuration administrative, ne serait ce que pour savoir qui fait quoi. Et comme pour l'indique un interlocuteur, un des freins du développement de l'EAD est dû à une absence de coordination :

*« La réalité de l'UCAD, en matière d'enseignement à distance aujourd'hui, qu'elle est telle ? Si on peut la camper de façon synthétique on peut dire qu'il y'a ceux qui font de l'EAD avec évidemment un ensemble d'acquis mais aussi de lacunes, c'est l'EBAD, c'est dans une certaine mesure la faculté de médecine ; cette faculté a été la première à l'UCAD avec la télémedecine, il y'a aussi ce que fait l'AUF. Il y'a maintenant d'un autre coté ceux qui ne font qu'en parler, ils ne feront rien de concret et ça commence à durer. Il y'a la volonté centrale du recteur à asseoir les TIC à l'université, on peut reprocher tout au recteur de l'UCAD, sauf d'avoir et la volonté à la limite le volontarisme. Il fait tout pour que l'internet, les TIC, l'ordinateur soit une réalité dans le campus. Sous ce rapport, il a lancé des perspectives pour la mise en place de dispositifs d'EAD. Malgré cet engagement, il n'y'a aucune structure pour le gérer au quotidien, et c'est ça le problème.» (Extrait de l'entretien 7)*

L'organisation, la gestion et le management de tout cela sont en réel déficit. Aujourd'hui il y'a le centre de calcul de l'université, la direction de l'informatique, les missions confiées à la direction de la PF de l'UCAD, la DER de l'université, l'AUF et les expériences qui se font dans les établissements. Il y'a un réel déficit de coordination et sous ce rapport, il est impératif d'avoir une structure unique pour coordonner et manager tout.

Mais pourquoi tant de difficultés à mettre de l'ordre dans tout ceci ?

Ces difficultés semblent relever d'absence de stratégie globale concernant l'EAD. En en faisant un axe stratégique, on allait se donner les moyens de l'assurer correctement.

### **15.8.3 Nouveau rôle du Centre de Calcul : entre pédagogie et appui technique.**

Avec les nouvelles attribuées au CC, nous espérons que les réelles difficultés de coordination seront surmontées, mais à condition, de bien préciser le rapport entre les porteurs de projets et le Centre de Calcul chargé de l'assistance technique. Le risque de conflit de compétences risque de surgir à tout moment si on ne fait pas la différence entre le technique et le pédagogique. Il est temps de structurer les choses pour que le rôle de chacun soit clarifié, et notre interlocuteur donne quelques raisons du retard de l'UCAD dans le domaine de l'EAD :

*« Le fait qu'on tourne en rond depuis des années, s'explique par le fait que c'est des techniciens qui gère la question, plus que les administrateurs de programmes*

*pédagogiques. Les pédagogues pour moi, c'est les enseignants, les administrateurs de programmes, c'est les chefs d'établissement comme le directeur de l'EBAD, le doyen de la faculté de médecine ou autres responsables d'établissements qui veulent se lancer en enseignement à distance. Il a plusieurs acteurs avec lesquels il construit le projet, d'abord et avant tout avec les enseignants de son département, de sa faculté, de son établissement. Ensuite les techniciens à l'intérieur de l'université, pour éviter d'aller vers de l'expertise extérieure. Mais, si ce sont les techniciens, la direction de l'informatique, le centre de calcul qui sont porteurs des projets d'enseignement à distance, on part du haut vers le bas et ça ne marchera pas. Si on a réussi quelque chose à dans notre établissement, c'est que le premier recteur qui nous autorisé c'était Moustafa Sourang : il nous a dit allez y après on verra. C'est à l'intérieur de la maison qu'on a construit notre projet, qu'on a construit notre activité de façon régulière. Donc, je pense que nous avons intérêt dans notre université, à coordonner l'enseignement à distance au niveau central et à structurer pour chacun des établissements de l'université, un répondant à l'unité centrale. Dans chaque établissement, il doit y avoir un pool de coordination des programmes d'enseignement à distance qui instruit localement les perspectives, les besoins, les demandes, les problèmes et les objectifs et qui fait valider par l'unité centrale qui supervise. La direction de l'informatique de l'université et le Centre de Calcul sont des structures d'appui technique et non pas de conception et de mise en œuvre de programmes d'EAD » (Extrait de l'entretien 7.)*

Si les nouvelles missions attribuées au Centre de calcul sont bien expliquées et clarifiées au niveau des autres acteurs, une meilleure visibilité de l'orientation de l'EAD serait facilement possible.

#### **15.8.4 L'EAD pour combattre un taux d'échec trop élevé**

Les conditions de travail très difficiles des étudiants dans certaines facultés comme la faculté de droit et celles des lettres expliquent en grande partie le taux d'échec fort élevé dans ces structures. Selon la DER, le taux d'encadrement de la faculté des lettres est le plus faible de tout le campus. A titre d'exemple, en 2006-2007, la faculté des lettres et sciences humaines compte 22 845 étudiants encadrés par près de 161 professeurs son taux d'encadrement est ainsi de 1/118 et est le plus faible de l'ensemble de l'université qui est en moyenne de 1/43. Cette année, 8 981 dossiers d'admission de nouveaux bacheliers ont été transmis à la FLSH qui en avait reçu 4 499 en 2000/2001, soit un doublement du nombre de dossiers, en six ans<sup>117</sup>. Avec de tels facteurs de contexte très défavorables, obtenir de bons résultats à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines ne semble pas chose aisée. Comme les années précédentes, les taux de réussite sont particulièrement bas, en 2005-2006, surtout au premier cycle.

Et face à ces difficultés, les autorités pensent que l'EAD peut aider à les surmonter. Plusieurs avantages pourraient être tirés d'une bonne intégration des TIC en pédagogie universitaire, dont notamment : une meilleure qualité et une plus grande efficacité de l'enseignement, un

---

117. Voir les tableaux n°8 (p.132) et n°9 (p. 137) : Sur la massification de la faculté des lettres et sciences humaines et le taux de réussite aux examens.

taux d'obtention de diplôme supérieur à celui des dernières années, des ressources documentaires plus facilement accessibles, une meilleure visibilité sur le plan international. (Kersanti, T ; Larose, F., 2001, p. 3)

Le directeur du projet pour le Programme de Renforcement des Capacités (PRECA) a fait état de résultats prometteurs en utilisant le potentiel des TIC, dans leur lutte contre les échecs dans le premier cycle universitaire.

Un autre responsable souligne qu'il y'avait aussi une autre contrainte qui nécessite l'avènement de l'EAD :

*« On s'était rendu compte qu'aux premiers cycles, peut être à cause de cette massification et d'autres facteurs, il y'avait de très importants taux d'échec ; et la plupart des étudiants qui échouaient, échouaient deux ou trois fois au cours du premier cycle et ils devenaient des cartouchards et nous avions de plus en plus des difficultés à les réorienter. Par exemple on avait des centaines d'étudiants qui avaient « cartouché » à la faculté des lettres et qui voulaient aller à la faculté de droit, or on avait déjà un trop plein dans cette faculté. Et vice versa on avait beaucoup d'étudiants de la faculté de droit qui voulait être orientés à la faculté de lettres. Nous étions à une situation, en 2008, où on ne pouvait plus accepter les réorientations, alors que faire ? On a imaginé que, peut être pour faire valoir le droit à la réorientation, il fallait peut être mettre en place des formations à distance, et que les étudiants qui ne pouvaient pas être en campus au sens physique du terme, pouvaient bénéficier d'un EAD, en s'inscrivant et en payant des frais d'inscription pédagogiques différents des frais d'inscription administrative. » (extrait de l'entretien 3)*

C'est donc toute une stratégie qui se dessine à travers l'EAD pour essayer de résoudre l'important taux d'échec que l'on connaît chaque année au niveau des premiers cycles.

Mais, dans cette tendance, nous notons aussi que l'autre préoccupation majeure, c'est la prise en charge d'autres publics pour leur formation continue grâce à l'enseignement à distance. Et ce public visé est composé essentiellement de professionnels en cours d'activités, comme c'est le cas des enseignants déjà en activité au ministère de l'éducation nationale. L'état des projets EAD est détaillé par le même interlocuteur au niveau de l'UCAD :

*« Voilà, un peu depuis maintenant trois ans, nous essayons d'encourager dans le cadre de la réforme, la mise en place de nouveaux diplômes de formations à distance. C'est ainsi que nous avons ouvert un certain nombre de masters qui sont à distance (GAESER, EBAD, faculté de médecine, FASTEF). Avec l'UVA, il y'a le programme de la formation des vacataires qui sont plus de 8000 et la FASTEF en capacité de locaux ne peut pas prendre plus de 1000 ou 2000 étudiants. S'il faut recruter des bacheliers, des licenciés ou des titulaires de maîtrise en formation initiale sur place, que faire alors des 8000 vacataires en cours d'emploi ? Ils ont imaginé de mettre en place une formation à distance pour résorber tout ce vivier de professeurs qui sont en cours d'emploi, et ne peuvent pas laisser les classes pour venir suivre un enseignement présentiel à Dakar. De ce point de vue, vous trouverez dans la plateforme de la FASTEF, une formation à distance destinée à ces vacataires qui sont des titulaires de baccalauréat pour être des professeurs de collège d'enseignement moyen (CEM) ou des titulaires de licence pour faire le (Certificat d'aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM) ; soit des titulaires de maîtrise pour faire le (Certificat d'aptitude à*

*l'Enseignement Secondaire (CAES). En même temps dans le cadre d'une coopération entre l'UVA et l'UCAD, un autre projet d'enseignement à distance des professeurs a été institué depuis maintenant 3 ans, mais ce projet cible particulièrement les professeurs de sciences (mathématiques, sciences de la vie et de la terre (SVT), physique, biologie etc.). Les autres professeurs, généralistes (anglais, histoire etc.) sont formés dans le cadre d'une formation EAD interne à la FASTEF. Il y a actuellement dans cet établissement deux projets : un projet interne qui s'intéresse à tous les vacataires, quel soit leur discipline et puis un projet UCAD/UVA logé à la FASTEF, projet qui en particulier, s'intéresse aux professeurs des disciplines scientifiques. Si on fait le tour des formations qui se font, vous notez que ça et là, les offres de formation à distance existent presque partout. La faculté des lettres va initier un projet de FOAD en psychologie en coopération avec Paris 8, c'est une licence. Il y a aussi un projet de Paris 8 avec la faculté de droit pour faire en sorte que les premières années de droit bénéficient d'une FOAD. Du côté de la faculté des sciences, le département de biologie végétale est en train de mettre en place le Master de biotechnologie végétale et des licences professionnelles.» (extrait de l'entretien 3)*

L'essentiel des programmes de formation à distance en cours comme les projets à venir pour le moment, on le voit est tourné vers un public essentiellement en formation continue. Mis à part le projet de la faculté de droit et de sciences politiques, tous les autres programmes dont fait référence le Directeur des Enseignements et de la Réforme (DER), visent un public de professionnels.

## **Conclusion partielle.**

Nous remarquons simplement qu'au niveau des principaux responsables de l'EAD au niveau de l'UCAD, les avis sont tellement différents et éparés qu'en réalité aucune politique globale n'est visible. S'ils sont tous d'accord sur l'importance qu'il y'a à introduire de manière générale l'EAD au niveau de l'université, leurs motivations sont très différentes.

Pour l'essentiel, les acteurs sont d'accord sur la nécessaire innovation que permet de bien mener l'enseignement à distance. On note cependant que les expériences qui se mènent à travers quelques établissements de l'UCAD ne sont pas liées à la question de la massification. A l'EBAD, son initiateur le proclame clairement : la mise en œuvre de l'EAD au niveau de son établissement n'est en rien liée à un quelconque problème de massification. C'est plutôt expliqué par la nécessité de donner un nouveau souffle à l'établissement qui après trente ans de formation, a atteint un âge où il fallait faire un bilan et proposer de nouvelles perspectives. La même nécessité d'innovation apparaît aussi clairement en faculté de médecine où on mise beaucoup sur les TIC et l'EAD pour redynamiser la formation dans le milieu de la santé. L'enrichissement de leurs activités pédagogiques est au cœur de leur dispositif d'intégration des TIC. Il en est de même à la FASTEF, où les offres de formations à distance en cours, visent clairement un public d'enseignants déjà en activité professionnelle. L'Etat devant atteindre ses objectifs globaux d'éducation a recruté en masse des personnels mis en service dans les lycées et collèges sans aucune formation. Pour résoudre le problème que pose la qualification professionnelle d'un tel personnel, il s'est tourné vers la FASTEF qui a mis, avec l'aide d'organismes comme l'UVA et l'UNESCO, un dispositif d'EAD pour prendre en charge ces nouveaux enseignants. La massification qui constitue selon les avis, le principal problème de l'université, ne semble pas encore être prise dans les dispositifs d'EAD qui se mettent en place. Seul un usage des TIC pour la diffusion des cours sur d'autres supports comme la visioconférence semble être accepté pour le moment pour faire face à la massification. Cependant nos interlocuteurs acceptent que les TIC permettent tout de même d'enrichir leur pratique pédagogique, en ce sens que la médiatisation des contenus de cours que permettent ces nouveaux instruments exige profondément d'autres approches pédagogiques très enrichissantes pour eux.

## Conclusion Générale

L'objectif qui a orienté ce travail, était d'identifier les problèmes que pose l'implantation des TIC et de l'EAD au niveau de l'UCAD. A terme, nous nous apercevons que l'implantation de l'EAD au niveau de l'UCAD est un processus à plusieurs vitesses dont la cohérence ne semble être pas le point fort. Le sentiment global est qu'il y'a comme une situation ambivalente en ce qui concerne l'EAD.

En effet autant l'environnement technologique demeure favorable à la généralisation de l'EAD, autant l'orientation actuelle constitue un blocage pour son développement ; orientation caractérisée par un manque de vision politique claire.

Les TIC sont aujourd'hui au cœur de l'éducation : bien intégrées, elles peuvent constituer un apport décisif pour le développement de l'éducation et surtout de l'enseignement supérieur. Dans les pays d'Afrique noire, où les universités rencontrent des problèmes de différents ordres, ces nouveaux instruments pourraient être d'un apport inestimable. Face aux crises économiques récurrentes que traverse le continent africain, il apparait de plus en plus nécessaire de faire usage de ces outils qui peuvent constituer d'importants raccourcis pour rattraper son retard, non pas seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans d'autres domaines essentiels pour le développement d'un pays. L'histoire de l'éducation a montré qu'à chaque étape, correspondent des technologies que les sociétés ont mis à profit pour améliorer leur manière et méthodes d'enseigner. Le siècle du numérique que nous vivons présentement pourrait être très bénéfique pour l'Afrique, si nos autorités adoptent des mesures idoines pour s'appropriier ces outils. L'accessibilité des nouveaux outils des technologies de l'information et de la communication aux populations africaines au Sud du Sahara, est à la fois un enjeu et un impératif pour le décroisement de l'Afrique.

L'enseignement à distance, s'impose de plus en plus comme une nécessité pour les universités des pays du Sud. Avec l'augmentation sans cesse du nombre de bacheliers et le nombre limité d'universités, il devient incontournable. Même si l'enseignement virtuel ne peut pas remplacer les universités, néanmoins il devient une nécessité, compte tenu de leur engorgement. Avec le nombre croissant de jeunes qui aspirent à l'enseignement supérieur en Afrique, l'enseignement à distance, se positionne de plus en plus comme un élément essentiel pour ce secteur important du système éducatif. Partout dans le continent, les effectifs ne cessent d'augmenter. Et les universités existantes ont dépassé depuis longtemps leur capacité d'accueil.

Certes des efforts importants ont été faits pour le cas particulier du Sénégal, mais il n'en demeure pas moins que des politiques plus hardies sont nécessaires, pour surmonter d'abord la fracture numérique interne qui existe entre la région de Dakar, et les localités intérieures du pays. Pour ne pas rester à contempler les merveilles que peuvent entraîner ces outils, des politiques publiques plus dynamiques sont très indiquées pour apporter tout l'appui nécessaire au développement des NTIC. Ces appuis sont aussi nécessaires sur le plan administratif, c'est à dire diminuer les taxes relatives aux équipements informatiques et téléphoniques

Au vu des difficultés rencontrées par l'UCAD, il est apparu que l'EAD pourrait aider à résoudre certaines mais à conditions qu'une politique claire avec des objectifs bien définis soient identifiés. La situation de l'enseignement supérieur a connu un grand développement ces dix dernières années. Elle est caractérisée par une demande de plus en plus nombreuse des étudiants qui veulent accéder à l'enseignement supérieur, tandis que son offre de places et de formations demeure très limitée. Dans ce contexte les TIC en général et l'EAD en particulier constituent des alternatives crédibles pour aider à résoudre ce dilemme singulier : la demande

d'accès aux études supérieures est nettement plus élevée que les offres de places disponibles dans les amphithéâtres, alors qu'en même temps le pays est en deçà des normes internationales de l'UNESCO qui voudraient au moins que 10% d'une génération accède à l'enseignement supérieur.

La création de nouvelles universités dans les régions même, si c'est généralement bien approuvé ne parvient pas à résoudre les problèmes d'accès de tous les postulants à l'enseignement supérieur, d'où toute la pertinence d'élargir l'offre par l'EAD. La coopération internationale par le biais principalement de l'AUF et de l'UVA, a beaucoup supporté l'implantation de l'EAD dans l'espace universitaire sénégalais, mais en réalité chaque structure vient avec ses méthodes et son approche qui ne peut en aucun cas tenir lieu de politique institutionnelle pour l'université. Le sort réservé au Centre de ressources pédagogiques montre toutes les limites de vouloir faire dépendre un choix stratégique de la coopération extérieure. Faute de financement des bailleurs, ce projet risque de ne jamais voir le jour et pourtant ses objectifs sont plus que justifiés pour une implantation harmonisée de l'EAD.

Mais dans la réalité nous constatons que même si l'autorité centrale qu'est le recteur y met beaucoup de bonne volonté, il n'y a pas encore de politique clairement définie. L'absence de coordination entre les différentes structures qui composent l'UCAD constitue un obstacle supplémentaire pour la généralisation et le développement de l'EAD. Peut être les nouvelles attributions données au Centre de Calcul aideront à mieux assurer la coordination des différentes initiatives dans le domaine, si toutefois on arrive à faire la part des choses entre ce qui relève de la technologie et de la pédagogie. Une bonne coordination permettrait, à coup sûr d'avoir une vue globale de ce qui se fait pour mieux définir une politique cohérente. Car actuellement les autorités malgré leur engagement, ne semblent pas pouvoir répondre de manière précise à la question : pourquoi faire de l'enseignement à distance ?

Si l'engagement est bel et bien louable, la politique d'EAD actuelle au niveau du campus de Dakar au vu de son orientation ne participe pas, pour le moment, en rien, à la prise en charge des difficultés identifiées au niveau des premiers cycles universitaires. Au départ des difficultés ont été identifiées et des solutions par les TIC avancées. Mais qu'en est-il réellement ?

Nous avons vu que toutes les formations à distance actuellement en cours au niveau de l'UCAD s'adressent plutôt à un public déjà en activité professionnelle. Au niveau de l'EBAD qui en a l'expérience la plus réussie, les offres de formations à distance ne s'adressent pas aux étudiants fraîchement bacheliers qui viennent d'entreprendre des études supérieures. Autre aspect, qu'il faudrait souligner dans le cas singulier de cet établissement, c'est qu'il n'est pas confronté à un quelconque problème de massification des effectifs d'étudiants.

L'exemple de la faculté de médecine, bien que très séduisant suit la même logique : les offres de formations à distance existantes actuellement sont toutes destinées à des étudiants de troisième cycle en formation continue. L'exemple le plus illustrant est les DIU d'échographie obstétricale. On n'est pas encore à un stade où les étudiants de premier cycle pourraient suivre des cours de formation à partir des hôpitaux où ils font leur stage.

La FASEG bien que confrontée dans ces premiers cycles à des problèmes de massification, ne diffère guère des autres établissements quant à sa politique d'offre de formation à distance. Le master mis en ligne, le GAESER ne s'adresse, nous l'avons vu, qu'à un public de professionnels déjà en activité.

La situation au niveau des facultés comme celle de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) et de celle de la faculté des Sciences Politiques et Juridiques (FSPJ) illustre

bien la véritable politique d'EAD de l'UCAD. En effet ces deux facultés constituent l'illustration de toutes les difficultés reconnues et rencontrées par l'UDAD : absence de locaux suffisants pour accueillir la masse des étudiants et surnombre des effectifs au niveau des premiers cycles. En principe on devrait être en mesure de penser qu'une politique pour désengorger les amphithéâtres de l'UCAD devrait commencer par elles. Mais la réalité est toute autre. On ne parle même pas d'enseignement à distance, même les équipements les plus rudimentaires en termes de TIC n'y existent pas. Ce sont les deux facultés les plus mal loties de l'UCAD dans ce domaine et pourtant, à elles seules, elles concentrent toutes les difficultés identifiées. L'absence quasi totale de mesures concernant une politique d'EAD pour ces deux facultés illustre parfaitement que pour le moment ce n'est pas pour apporter des solutions aux difficultés récurrentes de l'UCAD qu'il est prévu de faire de l'EAD.

Au niveau des équipements de l'UCAD, malgré la disparité qui existe entre les facultés, le niveau est tout de même très acceptable. L'infrastructure informatique existe pour se lancer dans l'EAD. Il en est de même au niveau de la capacité technique d'utilisation des TIC tant par les enseignants que les étudiants. Si l'on se fonde sur le modèle de Raby (2005) il apparaît que les enseignants se situent aux niveaux 3 et 4 (voir chapitre 15.3), de plus en plus, ils intègrent les TIC dans leurs activités pédagogiques.

Au niveau des étudiants l'utilisation des TIC et d'Internet est beaucoup plus homogène et générale. En effet ces derniers sont plus ouverts et habitués aux nouvelles technologies. Et ce qui est important de remarquer, c'est, que les étudiants ne sont pas aussi mal équipés qu'on pourrait le penser, près de la moitié d'entre eux possède un ordinateur personnel et ils ont tous accès à un ordinateur connecté à internet de façon régulière. C'est donc dire que du point de vue des utilisateurs des TIC et d'Internet, l'obstacle pour un EAD généralisé ne se trouve pas au niveau de la compétence technique des utilisateurs potentiels. L'enquête a mis en évidence la disponibilité d'outils TIC et leur niveau d'usage des acteurs suffisamment avancé.

Le succès de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur nécessite en effet que certaines conditions soient au préalable remplies. Si sur le plan équipement et accessibilité Internet de l'université des efforts importants ont été accomplis, ce qui semble poser problème, c'est surtout au niveau organisationnel. Une quasi absence de planification rend redondant un certain nombre d'initiatives qui souvent, ne sont l'objet d'aucune évaluation ou suivi.

Ce qui semble freiner le développement et l'élargissement de l'EAD n'est pas lié à un problème technique, ni à un problème de formation des différents acteurs qui maîtrisent bien les fonctions basiques des TIC pour pouvoir faire ou suivre un EAD.

Le problème semble se situer à deux niveaux qui semblent relever de problèmes humains :

Le premier niveau est d'ordre structurel et administratif : ne serait il pas temps de faire un choix tranchant pour avoir une claire vision de ce qui se fait ici et là ?

Le deuxième niveau relève du manque d'orientation politique assumée : pourquoi et pour qui fait-on de l'EAD au niveau du campus ?

La réponse à ces questions ne va pas de soi. Définir une orientation claire revient à assumer une certaine orientation qui soit ferait de l'enseignement à distance un outil, une amélioration des méthodes pédagogiques, pour en assurer la qualité et aider à résoudre les difficiles problèmes d'accès pour les premiers cycles.

Cependant il reste un aspect singulièrement important, à savoir le partage et la coordination. La conception et la mise en œuvre des dispositifs de FOAD mobilisent un grand nombre d'acteurs, dans des champs professionnels divers, notamment celui de la pédagogie et de la



formation, mais aussi celui des TIC qui doivent dégager des éléments communs indispensables à la réussite de cette nouvelle ressource formative.

La coordination a pour souci d'améliorer le repérage d'innovations, l'échange des informations et des pratiques, la mutualisation des ressources, et la mise en réseau des techniciens travaillant dans les différents établissements. La finalité est plurielle. Tout d'abord, il s'agit d'identifier et de débattre des pratiques développées dans une perspective d'harmonisation des politiques menées au sein de l'UCAD. Une structure de coordination, à la composition qui devra être très ouverte, seule légitime fondement de son originalité et sa légitimité, sera à même d'offrir aux uns et aux autres, un lieu de mise en regard et d'échange, sans porter aucun jugement, des actions conduites par les uns ou les autres pour bénéficier de leurs enseignements.

Cette coordination permettra de capitaliser les multiples expériences conduites par des structures comme l'EBAD et la FASTEF qui ont une certaine tradition dans ce domaine.

Ce qu'il faut éviter et malheureusement le constat est qu'on ne l'évite pas, c'est la non capitalisation des expériences de l'EBAD – sinon comment comprendre la mise sur pied des comités Aled sans s'appuyer sur l'expérience et l'expertise de l'EBAD dans ce domaine ?

Le constat souvent fait est que, sur une même problématique, des actions ou des dispositifs sont initiés dans certaines structures de l'Université, sans que la leçon des expériences conduites dans d'autres structures de la même université ait pu être tirée.

## **Tables des illustrations**

## Graphiques

Graphique 1: Evolution des effectifs d'étudiants et projection de la demande sociale dans les pays francophones d'Afrique.....	35
Graphique 2 : Evolution des dépenses publiques d'éducation dans les pays à faibles.....	39
Graphique 3 : Evolution des dépenses publiques courantes d'éducation en % des ressources propres de l'Etat dans les pays d'Afrique francophone .....	40
Graphique 4 : taux de prélèvement du financement public .....	41
Graphique 5 : Part allouée à l'enseignement supérieur dans les dépenses publiques courantes d'éducation (%) a/ années 1990 à 1993. b/ années 2000 à 2004. ....	42
Graphique 6 : structure des dépenses .....	43
Graphique 7 : Pourcentage des emplois créés dans l'économie dite moderne. ....	45
Graphique 8 : Taux de chômage par rapport au niveau d'étude .....	46
Graphique 9 : Coût d'accès au haut débit dans le monde .....	86
Graphique 10 : pénétration d'Internet en Afrique.....	87
Graphique 11 : bande passante en Afrique.....	89
Graphique 12 : évolution des noms de domaine.....	94
Graphique 13 : carte région du Sénégal.....	97
Graphique 14 : Pyramide des âges de la population.....	100
Graphique 15 : répartition des effectifs d'étudiants .....	122
Graphique 16 : Evolution du secondaire .....	123
Graphique 17 : effectifs par sexe.....	124
Graphique 18 : Evolution des effectifs des étudiants par secteur entre 2007 et 2008.....	126
Graphique 19 : répartition des étudiants par cycle.....	130
Graphique 20 : Evolution de l'effectif des étudiants dans les différents établissements de l'UCAD de 2001 à 2007 (DER, 2007).....	131
Graphique 21 : Evolution de l'effectif du personnel enseignant durant la période 1986/87 à 2006/2007 par grade, .....	133
Graphique 22 : taux de réussite par faculté .....	135
Graphique 23 : investissement en télécom .....	148
Graphique 24 : évolution du parc des abonnés à Internet. ....	149
Graphique 25 : équipement des ménages en ordinateur.....	152
Graphique 26 : raisons du non équipement .....	153
Graphique 27 : établissement des répondants.....	226
Graphique 28 : Grade des répondants .....	227
Graphique 29 : systèmes d'exploitation.....	228
Graphique 30 : maitrise de logiciels courants .....	229
Graphique 31 : croisement Système d'exploitation et maitrise de logiciels .....	230
Graphique 32 : Utilisation d'internet recherches documentaires.....	231
Graphique 33 : services internet utilisés .....	232
Graphique 34 : outils TIC et Internet .....	233
Graphique 35 : connexion haut débit.....	234
Graphique 36 : Possession d'un ordinateur.....	235
Graphique 37 : système de l'ordinateur .....	236
Graphique 38 : Disponibilité d'une salle multimédia .....	237
Graphique 39 : Formation des enseignants aux TICE.....	238
Graphique 40 : Lieu habituel de connexion .....	240
Graphique 41 : croisement salle multimédia et endroit de connexion .....	241
Graphique 42 : sources ressources consultées en ligne.....	242
Graphique 43 : natures des sites accessibles .....	243
Graphique 44 : formations EAD des établissements .....	244
Graphique 45 : établissement des répondants.....	245
Graphique 46 : disponibilités de plateforme EAD .....	246
Graphique 47 : Utilisation d'Internet pendant un cours.....	248

Graphique 48 : utilisation d'internet par faculté.....	249
Graphique 49 : Cours en ligne dispensés.....	250
Graphique 50 : suivi des étudiants par une PF.....	252
Graphique 51 : coût FOAD par étudiant.....	253
Graphique 52 : coût et accessibilité .....	254
Graphique 53 : EAD et Revenus des enseignants .....	255
Graphique 54 : financement de l'EAD .....	256
Graphique 55 : justification de l'EAD par les enseignants.....	257
Graphique 56 : EAD et Difficultés de l'UCAD .....	258
Graphique 57 : EAD et massification des effectifs d'étudiants .....	259
Graphique 58 : gestion de l'EAD.....	261
Graphique 59 : Création d'une structure autonome de gestion de l'EAD .....	262
Graphique 60 : accès à l'EAD : gratuit ou payant .....	263
Graphique 61 : formation des enseignants au tutorat.....	264
Graphique 62 : besoins de formation au tutorat.....	265
Graphique 63 : expérience de tutorat .....	267
Graphique 64 : Etudiants : profil des répondants.....	270
Graphique 65 : Etudiants : répondants par faculté.....	271
Graphique 66 Etudiants : compétences TIC.....	272
Graphique 67 : Etudiants : Recherches documentaires.....	273
Graphique 68 : Etudiants : outils internet utilisée .....	275
Graphique 69 : Etudiants outils TIV disponibles dans les établissements .....	276
Graphique 70 : Etudiants et connectivité de l'UCAD .....	278
Graphique 71 : Etudiants possession d'un ordinateur.....	279
Graphique 72 : Etudiants : niveau d'étude et possession d'un ordinateur.....	280
Graphique 73 : Etudiants : accès à un ordinateur dans l'établissement .....	281
Graphique 74 : Etudiants : disponibilité d'une salle multimédia dans l'établissement .....	282
Graphique 75 : Etudiants : accessibilité de la salle multimédia. ....	283
Graphique 76 : horaires d'ouverture de la salle multimédia.....	284
Graphique 77 : logiciels installés. ....	285
Graphique 78 : Etudiants : lieu habituel de connexion.....	286
Graphique 79 : Etudiants connaissance de des offres EAD de l'université. ....	288
Graphique 80 : Etudiants : connaissance des offres EAD par faculté.....	289
Graphique 81 : Etudiants : inscription en EAD par faculté .....	290
Graphique 82 : Etudiants : Inscription en EAD selon le niveau d'études .....	291
Graphique 83 : Etudiants sources de revenus. ....	292
Graphique 84 : Etudiants : Sources Ressources documentaires téléchargées.....	293
Graphique 85 : Etudiants : fréquentation des salles multimédia .....	294
Graphique 86 : Etudiants : temps hebdomadaires de connexion.....	295
Graphique 87 : Etudiants : connaissance de la PF de votre établissement. ....	297
Graphique 88 : Etudiants : cours accessibles par Internet .....	298
Graphique 89 : Etudiants : Cours internet proposés par les enseignants.....	299
Graphique 90 : Etudiants : communication par mail avec les enseignants.....	300
Graphique 91 : Etudiants : échanges mails avec les professeurs selon la faculté. ....	301
Graphique 92 : Etudiants : incitations des professeurs à utiliser Internet.....	302
Graphique 93 : Incitation des professeurs par faculté .....	303
Graphique 94 : Etudiants : proposition de cours ou ressources sur le net par les professeurs.....	304
Graphique 95 : Etudiants : Utilisation d'internet en cours selon la faculté.....	305

## Tableaux

Tableau 1 : Projection de la demande d'enseignement supérieur en 2015 .....	30
Tableau 2 : évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur au Mali.....	34
Tableau 3 : Progression des politiques nationales TIC .....	75
Tableau 4 : utilisateurs d'internet dans le monde.....	83
Tableau 5 : répartition spatiale de la population du Sénégal .....	99
Tableau 6 : Indicateurs économiques du Sénégal .....	101
Tableau 7 : Evolution de l'effectif des étudiants de l'université durant la période 1986/87 à 2006/2007 par cycle .....	131
Tableau 8 : Taux de réussite aux examens par facultés de 1986/87 à 2006/2007 .....	134
Tableau 9 : coût de connexion .....	150
Tableau 10 : équipement téléphonie des ménages.....	151
Tableau 11 : Internet à domicile .....	154
Tableau 12 : Professeurs dispensant des cours en ligne. ....	250
Tableau 13 : Etudiants : outils TC disponibles .....	277
Tableau 14 : étudiants Lieu habituel de connexion.....	287
Tableau 15 : Etudiants : temps hebdomadaires de connexion.....	295
Tableau 16 : échanges mail avec les enseignants .....	300

## Figures

Figure 1 : La page d'accueil de FADIS.....	180
Figure 2 : Une vue de la page d'accueil de la plateforme de la fastef.....	182
Figure 3 : Un aperçu de la plateforme d'enseignement à distance de l'UMVF sur laquelle s'est déroulée la formation di DUI d'obstétrique .....	187
Figure 4 : Aperçu de la plateforme sur laquelle se déroule le master GAESER à distance .....	189

## **Bibliographie**

- A     Bibliographie générale**
- B     Conférences-Colloques**
- C     Documents de le Banque mondiale**
- D     Documents de l'UNESCO**
- E     Rapports**
- F     Revues**
- G     Thèses et mémoires**
- H     Sources web**

## A Bibliographie générale

ALBERO B., *Technologies et formation : travaux, interrogation, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté*, in Technologies et Formation, Savoir, recherches en éducation et formation des adultes, Paris: L'Harmattan; 2004.

AMBROSI A. (dir.), *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information* CAEN: C & F Éditions; 2005, 649 p.

AMELEWONOU K., BROSSARD M., *Développer l'éducation secondaire en Afrique : Enjeux, contraintes et marges de manœuvre*. Pôle de Dakar. Rapport préparé pour l'Atelier régional sur l'éducation secondaire en Afrique, 21-24 novembre 2005, Addis-Abeba, Ethiopie. Washington: Banque Mondiale; 2005.

ANNOOT E., « Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante », Perspectives Documentaires en Education, n° 43, 1998.

ANNOOT E., *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*, Paris: Ophrys; 1996.

ASSOCIATION DES UNIVERSITES AFRICAINES (AUA), *plan stratégique 2003-2010 Accra, Ghana, 2003*.

ASSOCIATION FRANÇAISE DE NORMALISATION, *Référentiel de bonnes pratiques : Technologies de l'information Formation ouverte et à distance Lignes directrices*, Paris: AFNOR; 2004.

BAD-SENEGAL, *Aide-mémoire de la mission d'évaluation du projet d'appui à l'enseignement supérieur dans les pays de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine*, Dakar: Groupe de la Banque Africaine de Développement; 2006.

BALLE F., *Médias et sociétés*, Paris: Montchrestien; 1999.

BARBIER R., *La recherche-action*, Paris: Anthropos; 1996, 112 p.

BARBOT M.J., CAMATARRI G., *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris : PUF; 1999, 244 p.

BARCHECHATH E., POUTS-LAJUS S., *Le design des didacticiels. Guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs*, Paris: ACLE-Editions; 1990.

BARNIER G., *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris: L'harmattan, 2001.

BARON G.L., GLICKMAN V., *Médias, multimédias, technologies et formation à distance*, in Perspectives documentaires en éducation n°24, 1991.

BARON G.-L.S., BRUILLARD E., LÉVY J.-F. (dir.), *Les technologies dans la classe : de l'innovation à l'intégration*, Paris: INRP/EPI; 2009, 200 p.

BATES A.W., *Technology: Open learning and distance education*. London: Routledge; 1995.

BAUDRIT A, *L'apprentissage coopératif - Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles: De Boeck; 2007, 160 p.



BAUDRIT A., *L'entretien collectif avec des enfants*, in Spirale - Revue de Recherche en Éducation – 1994, N° 13 (219-230), p. 221.

BAUDRIT A., *Le tutorat, Richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles: De Boeck; 2002, 168 p.

BAUDRIT A., *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Bruxelles: De Boeck; 2007, 154 p.

BAUDRIT A., *Tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique*, - In : Revue française de pédagogie, n° 132, juillet-septembre 2000, pp. 125-153.

BEAUD M., *L'art de la thèse*, Paris: Éditions La Découverte; 2001.

BEILLEROT J., BLANCHAD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris: L'Harmattan; 1996.

BEILLEROT J., BLANCHAD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris: L'Harmattan; 2000.

BELANGER P.C., avec la collab. de P. Ross, *Vers une pédagogie de l'hyper-savoir ?*, Revue de l'éducation à distance, vol. 12, n° 1 et 2, p. 29-48.

BELL D., *Vers la société post-industrielle : essai de prospective sociologique*, Paris: Robert Laffont; 1976.

BELLIER S., *Le e-learning*, Paris: Liaisons; 2001, 139 p.

BELLOC B., *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs*. Rapport d'une mission confiée par le ministre de la jeunesse, de l'Education Nationale et de la recherche, Paris; 2003.

BENABID S., GROLLEAU G., « Inefficacités de l'enseignement à distance universitaire français. Une analyse par la théorie de l'X-efficacité », 2001, <http://www.ubourgogne.fr/IREDU/sem27052.pdf> consulté le 25 mai 2008.

BENCHENNA A., *Formation à distance : l'offre des universités françaises. Ouverture vers le Sud francophone ?* In TIC et Développement, la revue numérique, février 2006 <http://www.tic.ird.fr/spip7a7a.html?article153> consulté le 6 juin 2008.

BENEZIAT A., LAGORCE J., TURBE-SUETENS N., *Travail et activités à distance*, Paris: Editions d'Organisation; 1999.

BERNARD M., *Penser la mise à distance en formation*, Paris: l'Harmattan; 2005.

BERNARD M., *Pour une mise à distance en formation*, in : *Penser la mise à distance en formation*, Paris: L'harmattan; 1999, pp. 105-189.

BERTIN J.-C., *Des Outils pour des Langues – multimédia et apprentissage*, Paris: Ellipses; 2001, 192 pp.

BERTIN J.-C., « L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance », ASP, numéro spécial Ranacles, 2004.

BERTIN J.-C., ANNOOT E., GRAVE P., « *Quelles médiations pour les formations à distance dans l'enseignement supérieur* », rapport de recherche, Contrat de Plan Etat-Région, janvier 2004. Accessible: <http://perso.wanadoo.fr/jean-claude.bertin/SiteBertin.htm>

BERTIN J.-C., *L'Evaluation des multimédias de formation en langue*, Rapport du CIRTAI, Plan Etat – Région, Le Havre: Université du Havre; Mars 1999.

BEZILLE H., COURTOIS B., *Penser la relation expérience-formation*, Lyon: Chronique Sociale; 2006.

BEZSONOFF C., *Pratique de la formation : du discours à la réalité*, Paris: Les Editions d'organisation; 2000, 200 p.

BIALO E., SIVIN J., *Report on the Effectiveness of Microcomputers in Schools*. Washington DC: Software Publishers Association; 1990.

BLANC M., *Les nouveaux modèles de formation*, in : Samier Henry (Dir.), *L'université virtuelle*, Les Cahiers du numérique, n°2, 2000, pp.115-128.

BLANCHET A., GOTMAN A., *l'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Paris: Armand Colin; 2007.

BLANDIN B., *Historique de la formation ouverte et à distance*, in Actualité de la formation permanente n°189, mars-avril 2004, p 69-71.

BLANDINE R., *Technologie de l'information, culture et société*, in Terminal Printemps 2006, N° 95-96, p 113.

BONJAWO J., *Internet, une chance pour l'Afrique*, Paris: Editions Karthala; 2002.

BOUCHE D. « *La France et la préparation de ses ressortissants d'outre-mer à la prise de responsabilités par l'accès aux études universitaires* » in AGERON C.-R., MICHEL M., (dir.), *L'Ère des décolonisations*. Colloque Décolonisations comparées, Aix-en-Provence, 29 septembre-3 octobre 1993, Paris: Karthala; 1995.

BOUKELIF A., *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement : convergence ou collision ?* 2001, article accessible sur le site : [http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/ notes/sess510.htm](http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/sess510.htm), consulté le 8 septembre 2009.

BOULLIER D., *La loi du support : leçons de trois ans d'enseignement numérique à distance*, in : Samier Henry (Dir.), *L'université virtuelle*, Les Cahiers du numérique, n°2, 2000, pp.145-172.

BOUTHRY A., JOURDAIN C., *Construire son projet de formation en ligne* Paris: Ed. D'Organisation; 2003.

BOUTINE J.-P., *L'anthropologie du projet*, Paris: P.U.F; 1990.

BROSSARD M., FOKO B., *Coûts et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone*, Pôle De Dakar Unesco-Breda, Washington DC: Banque Mondiale; 2007.

BROTCORNE P., *Investigating students' use of information and communication technologies (ICTs): How to enlarge the picture ?* In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2005 (pp. 1110-1116). Chesapeake, VA: AACE.

BROUET O., CARRE P. (Dir.), *Faut-il avoir peur de l'autoformation ?*, Cahiers pédagogiques n° 170, 1999.

BURCH, S., *Regards multiculturels sur les sociétés de l'information*, in Enjeux de mots ouvrage coordonné par A. Ambrosi, V. Peugeot et D. Pimienta : CAEN: C & F Éditions; 2005 livre accessible par le lien : <http://vecam.org/article548.html>.

CAERENAD, *Formation à distance, formation continue et développement*, Actes du 2ème colloque Caerenad Dakar Sénégal ENS, 30.10-03.11.2000, Dakar: UCAD; 2001.

CALMAND J., HALLIER P., « Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active », in Bref n° 253 juin 2008.

CAMACHO K.Y., *Regards multiculturels sur les sociétés de l'information*, in Enjeux de mots ouvrage coordonné par A. Ambrosi, V. Peugeot et D. Pimienta: C & F Éditions; 2005 livre accessible par le lien : <http://vecam.org/article548.html>

CARLSON S. ET TIDIANE GADIO, C. « *Teacher professional development in the use of technology* », in Technologies for education, Unesco, 2002, pp. 118-134.

CARRE P., CLENET, J., D'HALLUIN C., POISSON, D., *Ingénierie pédagogique et formation ouvertes*, In : Carré, P., Caspar, P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris: Dunod; 1999, pp.379-401.

CARRE P., *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Paris: Dunod; 20005.

CASPAR P. (dir.), *Le savoir à portée de main : la conduite de projets de formation multimédias*, Paris : Ed. d'Organisation; 1991.

CASTELLS M., *La galaxie Internet*, Paris: Fayard; 2002.

CHARLIER B., DESCHRYVER N., PERAYA D., *Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. Revue Distances et Savoirs*, 2006, 4.

CHARLIER B et PERAYA, D., *Technologie et innovation en pédagogie*, Bruxelles: De Boeck; 2003.

CHARLOT, B., *Le rapport au savoir, en milieu populaire*, Paris: Anthropos; 2001.

CHENEAU-LOQUAY A., *Les territoires de la téléphonie mobile en Afrique*, in Revue Netcom, Volume N°1-2, septembre 2001 disponible sur le site : [http://www.africanti.org/resultats/documents/ACL\\_mobile1.PDF](http://www.africanti.org/resultats/documents/ACL_mobile1.PDF).

COLLECTIF DE CHASSENEUIL - Conférence de consensus, *Qu'est-ce que la FOAD ?* Mars 2000 <http://ressources.algora.org/reperes/comprendre/chasseneuil/index.asp>

COLLECTIF DU MOULIN, *Intégrer les formations ouvertes*, Paris: l'Harmattan; 2002.

COLLECTIF DU MOULIN, *Intégrer des dispositifs de formation ouverts et à distance, qui ont été conçus "ailleurs", dans des établissements d'enseignement supérieur*. Campus numérique français 2000. Projet n° 15 : texte issu de la conférence du Moulin, janvier 2002. <http://ressources.algora.org/reperes/comprendre/moulin/index.asp>

COLLIN L., LE GRAND J-L., *L'éducation tout au long de la vie*, Paris: Economica; Anthropos, 2008.

COLY, A. J., *Ecrire sur les enjeux des TIC*, Dakar: Institut Panos Afrique de l'Ouest (IPAO); 2005.

COMMISSION EUROPEENNE, *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive : livre blanc sur l'éducation et la formation*, Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes; 1995.- 66 p. <http://europa.eu.int/comm/education/lb-fr.pdf>

COMMISSION EUROPEENNE, *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Mars 2000 <http://www.travail.gouv.fr/actualites/dossiers/memorandum.htm>

CONFÉRENCE DE CONSENSUS – “Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel.” Collectif de Chasseneuil 27, 28 & 29 mars 2000.

CRINON J., GAUTELLIER C. (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris: Retz; 2001, 220 p.

COURTOIS B., PINEAU G., *La formation expérientielle des adultes*, Paris: La Documentation Française; 1991.

CROS F, *L'agir innovant : entre créativité et formation*, Bruxelles: De Boeck Université; 2007.

CURIEN N., MUET P-A., *La société de l'information Rapport*, Paris: La Documentation française; 2004.

BRUN C., “Internet au Sénégal historique”, décembre 1997, Accessible en ligne, <http://www.ird.ne/orstom-sn/histo.shtml.htm> consulté le 20 décembre 2007.

D'HALLUIN C. (Dir.), *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif*, in *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 43, janvier 2001, 189 p.

DAHMANI A., *Les TIC : une chance pour l'Afrique ?* In *Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques*, Paris: Karthala-GEMDEV; 2004

DANIEL J., *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page; 1996.

DE KETELE J.-M., Préface de l'ouvrage de M. Lebrun, *des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles: De BOECK; 2009.

DECAMPS S., *Analyse Des Pratiques Du Tutorat au sein des Formations Ouvertes et à Distance ; (Foad) bénéficiant du Soutien de l'agence Universitaire de la Francophonie (AUF)*, Paris: AUF; 2007. Disponible en ligne :

[http://foad.refer.org/IMG/pdf/Rapport\\_pratiques\\_tutorat\\_UTE\\_AUF.pdf](http://foad.refer.org/IMG/pdf/Rapport_pratiques_tutorat_UTE_AUF.pdf)

DELACÔTE G., *Savoir apprendre : les nouvelles méthodes*, Paris: Odile Jacob; 1996, 276 p.

DELORS J., *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>ème</sup> siècle, présidée par Jacques Delors., Paris: Odile Jacob; 1996 - 312 p.

DELOZANNE E., JACOBONI P. (dir.), *Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain*, Paris: Hermès science publications, (*Sciences et techniques éducatives*), vol 8, n° 3/4, 2001, 236 p.

DEMAIZIERE F., DUBUISSON C., *De l'EAO aux NTF : utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris: Ophrys; 1992.

DEMURGER J., GIRAUDON C., *Formations Ouvertes et à Distance : L'accompagnement pédagogique et organisationnel*, Paris: CLP; 2001, 282 p.

DEPOVER C., KARSENTI T., KOMIS V., *Enseigner avec les technologies: Favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec; 2007.

DEPOVER C., MAX G., MARTON P., *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*, Paris: l'Harmattan; 1996, 289 p.

DEPOVER C., QUINTIN J.-J., BRAUN A., DECAMPS S., *D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : Etapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux*, in *Distances et savoirs*. Vol. 2 – n° 1/2004

DEPOVER C., QUINTIN J.-J., DE LIEVRE B., *La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique / de la pratique à la théorie*, Université de Mons-Hainaut, Belgique, In : ALSIC, Vol. 3, n° 1. Juin 2000. pp. 3-18. Accessible sur : <http://alsic.u-strasbg.fr/num5/depover/default.htm> consulté le 20 septembre 2007.

DESSUS P., *Quelles nouvelles de la FOAD ?* in *Distances et savoirs* 2005/3-4 - Volume 3 p. 445 à 450.

DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle) Circulaire du 20 janvier 2001.

DI CASTRI F., *Développement dans la société de l'Information*, article accessible par le lien : <http://www.scribd.com/doc/20044/Developpement-dans-la-societe-de-linformation> consulté le 25 décembre 2010.

DIOP C.A., *Civilisation ou Barbarie*, Paris: Présence Africaine: 1981.

DIOP M., *Histoire des classes sociales dans l'Afrique de l'Ouest*, t. 2, *Le Sénégal*, Paris: Maspéro; 1972.

DIOP M.C., *Le Sénégal à l'heure de l'information : Technologies et société*, Paris: Karthala; 2002, 388p.

DIOP M.C., *Sénégal, trajectoires d'un Etat*, Paris: Karthala; 1992, 500 p.

DIOUF A.M., DIENG Y., *Formation à distance des professeurs vacataires sénégalais à travers l'outil technologique Worldspace Spécifications fonctionnelles du projet*. Dakar: octobre 2004 (document ronéotypé).

DO NASCIMENTO J., « *Panorama représentatif des Usages des NTIC en Afrique* », in *Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques*, Paris: Karthala; 2004

DRUCKER P., *Universities won't survive*. *Forbes Magazine*, March 10, 1997, pp. 14-18.

DUBET F., « *Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse* », *Revue française de sociologie*, 1994, n° 35/4, pp. 511-532.

DUPREZ V., « *L'innovation pédagogique comme mode de régulation locale* » in *Dynamique du changement en éducation et en formation – Considérations plurielles sur l'innovation*, Cros F. ed., Paris: INRP; 1998.

ELY D. P., *Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations*, in *Educational technology*, November – December, 1999, 39 (6), 23-27.



ERNST C., *E-learning. Conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne Guide pratique pour une e-pédagogie*. Toulouse: Cépaduès éditions; 2008.

EVANS T., NATION, D., *Critical reflections on distance education*. New York: Falmer Press; 1989.

EVERARD J.-M., CHOPLIN H., *Le "formateur à distance" : quels nouveaux rôles ?* In Les cahiers pédagogiques, n° 396, sept. 2001, <http://pages.infinit.net/sdbmm/texte35.pdf> consulté le 28/7/10

FARRELL G., SHAFIKA I., *Survey of ICT and Education in Africa: A Summary Report, Based on 53 Country Surveys*. Washington DC: World Bank; 2007. Accessible au lien: <http://www.infoDev.org/en/Publication.353.html>

FARZAD M., PAIVANDI S., *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris: Anthropos; 2000.

FELDMAN J., « *Propos sur l'expérience, à travers la vie, la connaissance, la science* » in *Penser la relation expérience-formation* Bézille, H. et Courtois, B. ed., Lyon: Chronique Sociale; 2006.

FERRAND J.-L., *Les dispositifs de formation aux nouvelles technologies*, in : *Délégation à la formation professionnelle, Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies : étude réalisée au Centre de formation de Formateurs du Conservatoire National des arts et Métiers*, Paris: la Documentation française; 1987, pp. 63-94.

FERREOL G., NECULAU A., PAUN E., *la société de communication un défi pour l'éducation*, Bruxelles: Ed. du Conseil de l'Europe; 2005.

FFFOD, Le B.A.BA de la FOAD, <http://www.fffod.org>, consulté le 5 juin 2009.

FICHEZ E., « *Industrialisation contre médiation* » in *L'industrialisation de la formation – état de la question*, Paris: CNDP; 1998, pp. 133-150.

FULLAN M., *The New Meaning of Educational Change*, Newyork: Teachers college Press; 2001.

FULSSACK J.-L., KIYINDOU A., MATHIEN M., *Fracture numérique : In la société de l'information : glossaire critique*, Paris: La Documentation Française; 2005.

GARRISON D.R., *Multifunction microcomputer enhanced audio teleconferencing: Moving into the third generation of distance education*. In K. Harry, M. John & D. Keegan (Eds.), *Distance education: New perspectives*. London and New York: Routledge, 1993.

GATES B., *Linked up for learning*, In Educational Record, 1996, 66(4), 34-41.

GIBSON I., *Information technology and the transformation of leadership preparation programs : A response to calls for reform in educational practice*, In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2000* (pp. 371-377). Chesapeake; 2000.

GIOAN P.-A., *Enseignement supérieur dans les pays francophones d'Afrique: tendances et défis* in : Les Notes d'edufrance, N° 5 septembre 2006.

GIOAN P.-A., *Enseignement Supérieur en Afrique Francophone, Quels leviers pour des politiques financièrement soutenables?* Washington DC: Banque Mondiale; 2007.

GLIKMAN, V., *Des cours par correspondance au e-learning : Panaroma des formations à distance*, Paris: PUF; 2002.

GOUNON P., DUBOURG X., LEROUX P., *Un modèle d'organisation du tutorat pour la conception de dispositifs informatiques d'accompagnement des apprenants*, Dans : Actes de TICE'2004, 20-22 octobre 2004, Compiègne (France), 2004, p. 369-376.

GUTTMAN C., *L'éducation dans et pour la société de l'information*, Publications de l'UNESCO pour le Sommet mondial sur la société de l'information, Paris: 2003, p.49, document accessible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528f.pdf>,

HABERMAS J., *L'Espace public*, Paris: Payot; 1978.

HARRY K., JOHN M., KEEGAN D., *Distance education : New perspectives*, London and New York: Routledge, 1993.

HARVEY P.-G. , LEMIRE G., *La nouvelle éducation, NTIC, Transdisciplinarité et communautaire*, Paris: L'Harmattan; Presses de Laval; 2001.

HATCHUEL A., LÉPINEUX C., *Apprentissage, compétences et innovations : quelles relations ?*, in : Ruano-Borbalan J.-C. (dir.), *Changement et innovation en formation et organisation*, Paris: Les Editions Demos; 2001, pp. 163-186.

HENAFF, N., « *Quel financement pour l'École en Afrique ?* », Cahiers d'études africaines [En ligne], pp. 169-170 | 2003, <http://etudesafricaines.revues.org/195?&id=195>

HENRI F., KAYE A., *Le savoir à domicile, Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*, Québec: PUQ; Télé-Université; 1985.

HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K., *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Québec: PUQ; 2001, 184 p

HIGGINS J., "Smart learners and dumb machines", *System*, vol. 14, n°2, 1986, pp. 147-50.

HOLMBERG B., *Guided didactic conversation in distance education*. In D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 114-122). London: Croom Helm; 1983. Accessible par le lien : <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/holm83.pdf>

IKANDO P. K., *Défis du passage au LMD dans les universités congolaises : cas de l'Université de Kinshasa*, in CODESRIA, *JHEA/RESA* Vol. 7, Nos. 1&2, 2009, pp. 95-120.

INSTITUT PANOS AFRIQUE DE L'OUEST, Lohento. K (Coordinateur), *Enjeux et usages des TIC en Afrique*, Dakar: Panos; 2007, 268 p.

JACQUES F., « *De la signifiante* », in *Revue de métaphysique et de Morale*, avril-juin; 1987.

JACQUINOT G., « *Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives* », in *L'année sociologique*, 2001, 51, N°2, p.391-410

JENSEN, M., « *L'Internet Africain : un état des lieux* », (2002) Africanti, traduction française de Éric Bernard, : <http://www.africanti.org/resultats/documents/afstatfr.htm>, consulté le 5 mai 2007

JENSEN M. « *Abaissier les coûts de la bande passante internationale en Afrique* ». Série APC « Thèmes émergeants » 2006, Melville [Afrique du Sud]: APC; 2006. Available, <http://www.apc.org/fr/pubs/issue/openaccess/africa/acces-ouvert-abaisser-les-couts-de-la-bande-passan> consulté le 10 mars 2011.

KANE O., *La FAD en Afrique francophone. Éléments historiques et enjeux récents*, in *Distances et savoirs* 2008/1 - Volume 61 p. 69 à 82.

KARSENTI T., LAROSE F., *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*. Québec: PUQ; 2005.

KARSENTI T., LAROSE F., *les TIC au cœur des pédagogies universitaires*, Québec: PUQ; 2001, p.3.

KARSENTI T. (dir.), *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI; 2009.

KARSENTI T., NGAMO S. T., *Qualité de l'éducation en Afrique et rôle potentiel des TIC*. *International Review of Education*, N°53, 2007, pp. 655-686.

KARSENTI T., PEREYA D., VIENS J., *Conclusions, bilans et perspectives sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC*. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 459-470, 2002.

KARSENTI T., RABY C., VILLENEUVE S., GAUTHIER C., *La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*. Montréal: CRIFPE: Université de Montréal; 2007.

KARSENTI T., RABY C., Villeneuve S., *Quelles compétences technopédagogiques pour les futurs enseignants du Québec?* *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 7, 117-136, 2008.

KEEGAN D., *Foundations of distance education* (3rd. ed.), London and New York: Routledge; 1996.

KEEGAN D., OTTO, P., *On distance education: The industrialization of teaching and learning*. London and New York: Routledge, 1994.

KEEGAN D., *Foundations of distance education*. London: Croom Helm; 1986.

KESSOUS E., METZGER J.-L. (dir.), *Le travail avec les technologies de l'information*, Paris: Lavoisier; 2005.

KUBOTA K., *Applying a collaborative Learning Model to a Course Development Project*: in the annual convention of the Association for Educational Communications and Technology. Orlando, Floride; 1991.

L'ÉCUYER R., *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu: Méthode GPS et concept de soi*, Québec: PUQ; 1990.

LABSET, *L'e-learning dans l'Enseignement Supérieur - Environnement International Francophone*, Liège: Labset; 2006, 106 p. Rapport de synthèse rédigé pour l'Agence



Wallonne des Télécommunications par Balancier P., Georges F., Jacobs S., Martin V., Poumay M.

LAMEUL G., « *Former et échanger par les réseaux* », IUFM de Bretagne, intervention au séminaire inter-IUFM de Nantes, avril 2000.

LAMEUL G., *Questionnement relatif au concept de dispositif* in 6eme Colloque Européen sur l'Autoformation, Montpellier, 3-5 décembre 2001.

LAMIABLE A., *Économie, les enjeux de la fracture numérique entre le Nord et le Sud*, Printemps 2003. Accessible <http://tuxcafe.org/~renee/textes/fracture.pdf> consulté le 11 avril 2008.

LAURILLARD D., *Learning through collaborative computer simulations*, British Journal of Educational Technology, 23, 164-171, 1992,

LAURILLARD D., *Rethinking University Teaching*. A conversational framework for the effective use of learning technologies. London: Routledge; 2002.

LE COADIC Y., *Usages et usagers de l'information*, Paris: Nathan; 1997.

LEBORGNE-TAHIRI C., *Universités et Nouvelles Technologies en Afrique de l'ouest francophone : Passé, présent, et avenir*, Dakar: Breda; 2002.

LEBRUN M., *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier; 2007.

LEBRUN M., *Elearning pour enseigner et apprendre, allier pédagogie et technologie*, Louvain la Neuve: Bruylant-académia; 2005, p. 78.

LEBRUN M., *Les technologies...outils pédagogiques ?*, Document interne de l'IPM, UCL, Louvain la Neuve, décembre 1996.

LECLERC M., *Étude du changement découlant de l'intégration des TIC dans une école secondaire de l'Ontario*, Canadian Journal of Learning and Technology, 2003 hiver, 29.

LEMEUR G. (coord.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, Paris: L'Harmattan; 2002.

LEVY J.-F., *Traitement de texte et bureautique. Observations et propositions pour la formation professionnelle*. Paris: INRP; 1993.

LINARD M., *Les TIC : des outils pour apprendre et enseigner autrement*. <http://www.balises.org/actu/isp/moniquelinard.htm> consulté le 12 décembre 2009.

LINARD, M., *Des Machines et des Hommes – Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris: L'Harmattan; 1996, 288 pp.

LISHOU C, *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre au Sénégal, plus particulièrement pour la formation continue des enseignants* in Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées, Paris: ADEA; 2005, disponible au <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

LISHOU C., *La web-TV éducative, alternative aux formations de masse dans les universités africaines*, in Distances et savoirs, 2008/4 – Vol. 6.

LISHOU C., *Usages de la formation a distance dans l'enseignement supérieur au Sénégal*, bilan et stratégies de mise en œuvre, document de travail, Dakar, octobre, 2004.

MAIGA M., *Stratégies prometteuses Niveau 2 : Enseignants avec une certaine compétence technopédagogique* in Karsenti T. (dir.), *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa: CRDI; 2009, p.135

MALGLAIVE G., *Quelles connaissances pour les nouvelles technologies ?* in : Délégation à la formation professionnelle, *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies : étude réalisée au centre de formation de Formateurs du Conservatoire National des Arts et Metiers*, Paris: la Documentation française; 1987, pp. 123-165

MANSELL R., WEHN U., *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*. New York: Oxford University Pres; 1998.

MARTON P., *L'université et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) : quels changements pédagogiques?* in Colloque « Du livre à internet : quelles universités ? ». Textes rassemblés par Isabelle Cherqui-Houot, Université Henri Poincaré et Françoise Thibault, Paris: Ministère de la recherche et de la technologie, 2005.

MAXWELL J.A, *La modélisation de la recherche qualitative: une approche interactive*, Fribourg: Academic Press; 2009, p. 128.

MEIRIEU P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris: ESF; 1990.

MELYANI M., « *Expérience autoformatrice et intuition créatrice* » in *Penser la relation expérience-formation* (s/d Bézille, H. et Courtois, B.), Lyon: Chronique Sociale; 2006, p. 68.

MIAN BI S..A., *Quels profils Des formateurs usagers des TIC A L'ENS D'abidjan ?* , in *EDUCI/ROCARE*. Afr educ dev issues, N°2, 2010, Special JRECI 2006 & 2009, pp.229-24.

MINC A. et NORA S., *L'informatisation de la société : Rapport à Monsieur le Président de la République*, Paris: Seuil; 1978.

MINGAT A., SUCHAUT B., *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*, Bruxelles: De Boeck University; 2000.

MOEGLIN P., TREMBLAY G., *Bogues Globalismes et pluralisme TIC et Éducation*, Montréal: Presses de l'Université de Laval; 2003.

MOORE M.G., *Technology-driven change: Where does it leave the faculty?* American Journal of distance Education, 14(1), 2000. Available: [http://www.ajde.com/contents/vol14\\_1.ntm#editorial](http://www.ajde.com/contents/vol14_1.ntm#editorial)

MULRYAN-KYNE C., *Teaching large classes at college and university level : challenges and opportunities*. Teaching in Higher Education, 2010, 15(2), 175-185. Available: <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/05/25/enseigner-et-interagir-avec-un-grand-groupe/>

MUSSELIN C., *Les politiques d'enseignement supérieur*, in *Politiques publiques, la France dans la gouvernance européenne*, ouvrage collectif dirigé par O. Bernaz, O. et Gireaudau, V., p.148. Paris: Presses de Sciences Po; 2008, 368 p.

MVE-ONDO B., *Afrique : la fracture scientifique*, Paris: Futuribles; 2005

NDIAYE A., *Technologies de l'Information et de la Communication et enseignement supérieur : Contraintes, défis et opportunités*, Genève: UNSRID; 2002. Accessible : <http://www.unrisd.org/unrisd/website/document.nsf/0/0920EE80F7EFF90AC1256BDB0046608E?OpenDocument>

NDIAYE F., *Liberté académique et autonomie universitaire : l'expérience sénégalaise*, in *JHEA/RESA* Vol. 3, No. 2, 2005. Boston College & Council for the Development of Social Science Research in Africa 2005.

NDOYE A. K. : *Les rôles du tuteur dans la formation à distance des professeurs vacataires sénégalais*, in *Distances*, N° 8, vol.1, 2005.

NDOYE A.K., NDIAYE, S. , *Etat de la massification, moyens ponctuels et solutions*, Dakar: UCAD, 2007, 56 p.

NGAMASSU D., "Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun".in *CORELA* - Numéro 1 | Volume 3 (2005). URL: <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=503>

NIPPER *L'enseignement à distance : Trois générations d'enseignement à distance*. Available : [http://www.ipm.ucl.ac.be/multimedia/MARC/3\\_A\\_DISTANCE.PDF](http://www.ipm.ucl.ac.be/multimedia/MARC/3_A_DISTANCE.PDF)

NIPPER S., *Third generation distance education and computer conferencing*. In R. Mason & A. Kaye (Ed.), *Mindweave* (pp. 63-73). Toronto: Pergamon Press; 1989.

OCDE, *La Cyberformation dans l'enseignement supérieur, état des lieux*, Paris: OCDE; 2005.

OECD, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris: OCDE; 2006.

PAQUETTE-FRENETTE D. *Les modèles organisationnels de formation à distance*. In Télé-Université, *Introduction à la formation à distance*, Sainte-Foy, QC: Télé-Université; 1993.

PARMENTIER C.E, ARFAOUI F., *Tout savoir pour e-former : de la loi de 71 au e-learning*, Paris: Editions d'organisation; 2001, 220 p

PAUL M., *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris: L'Harmattan; 2004, 351 p.

PERAYA D., DESCHRYVER N., *Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation entièrement ou partiellement à distance* (Cours STAF 17. DESS STAF), Genève: Tecfa; 2001, Accessible à: <http://tecfaseed.unige.ch/staf15-17k/>.

PERAYA D., *Staf 17 - Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance Période 1 : La formation à distance. Un cadre de référence*, Genève: TECFA - 2001-2002, p. 12

PERAYA D., CHARLIER B., *Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovant de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles: De Boeck; 2003, 332 p.

PERRIAULT J., *L'accès au savoir en ligne*, Paris: Éditions Odile Jacob; 2002, 266 p.

PERRIAULT J., *La communication du savoir à distance. Autoroutes de l'information et télé-savoirs*, Paris: L'Harmattan; 1996, 255 p.

PERRY W., *The open university*, San Francisco: CA Jossey-Bass; 1977.

PEUGNY C., *Le déclassement*, Paris: Grasset; 2006, 178 p.

POWER M., *Génération d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur*, in Journal of Distance Education Revue de l'éducation à Distance Spring/Printemps 2002 Vol. 17, No 2, 57-69.

POWER M., DALLAIRE S., DIONNE M., THEBERGE C., *Encadrement des apprenantes et apprenants inscrits aux cours médiatisés de l'Université du Québec à Rimouski*, Rimouski: Université du Québec; 1994.

PRÉVOST H., *L'individualisation de la formation*, Lyon: Chronique sociale; 1994, 184 p.

RABY C., *Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication*, dans Karsenti T. et Larose F. (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant* (p. 79-95). Québec: PUQ; 2005.

RALLET A. ROCHELANDET F., *La fracture numérique : une faille sans fondement ?* Réseaux n° 127-128 – FT R&D / Lavoisier – 2004, p. 7

RIPERT B., *Technologie de l'information, culture et société*, in Terminal, printemps 2006, N° 95-96, p. 113.

RIPPON N., *Le programme de renforcement des capacités de l'UVA (PRECA) Phase 1*, Nairobi: UVA; 2005.

RIQUEAU C. : *Pour une redéfinition du cadre juridique et organisationnel de l'Ead médiatisé* in Distances et savoirs 2004/1 - Volume 2 | pp. 119-127.

RIZZA C., MORIN S., LEMARCHAND S., GALISSON A., "L'évaluation instrumentée en FOAD : Une approche communicationnelle de cette activité tutorale, entre diagnostic du dispositif et suivi de l'apprenant", International Journal of Information Sciences for Decision Making, Information, Savoirs, Décisions et Médiations, N° spécial 25, 2e trim. 2006,

RODET J., *Tutorat, une fonction essentielle*. [http://blogdetad.blogspot.com/2007/09/tutorat-distance-une-fonction\\_04.html](http://blogdetad.blogspot.com/2007/09/tutorat-distance-une-fonction_04.html), 2007. Consulté le 5 février 2011.

RUMBLE G., *Costs and economics of open and distance learning*. London and Stirling: UK: Kogan; 1997.

RUMBLE G., *The management of distance education*, Paris: UNESCO; 1992.

SABATIER P., *Educating a Colonial Elite. The William Ponty School and its Graduates*, Ph. D., Chicago: University of Chicago, 1977.

SAGNA O., *Les technologies de l'information et de la communication et le développement social au Sénégal : un état des lieux*, Genève: UNRISD; 2001.

SALL, A.S, *Enseignement supérieur et Education pour tous*, Dakar: UCAD; 2004.

SALL, A.S., *Notre vision de l'UCAD*, Dakar: UCAD; 2003.

SECK M.L., *Politiques Publiques et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal*, Mémoire de DEA de science de l'information et de la communication, Lille : Univ. Lille 3; 2004, 145 p.

SECK S.M., GUEYE C. « *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le système éducatif* », in DIOP, M.C, *Le Sénégal à l'heure de l'information : Technologies et société*, Paris: Karthala; 2002, p. 331-358.

SENE P., *Stratégies prometteuses Niveau 3 : Enseignants experts dans l'intégration des TIC* in Karsenti, T. (dir.). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa: CRDI; 2009, p. 143.

SINGARAVELOU P., « *L'enseignement supérieur colonial. Un état des lieux* », Histoire de l'éducation, Paris: INRP; 2009 p. 122, [En ligne]. Consulté le 15 mars 2011. URL : <http://histoire-education.revues.org/index1942.html>

SUMPUATH M., *Conduire, guider, escorter: une posture spécifique du tuteur pour un nouveau rapport au savoir*, in Le plaisir d'apprendre en ligne, ouvrage collectif, Bruxelles: De Boeck; 2009.

TARDIF J., *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, Paris: Editions ESF; 1998, 128 p.

THEBAULT G., *L'Usage des technologies de l'information : brancher les universités du Sud, l'expérience de l'AUF*, mémoire de master, Bordeaux, Univ. Bordeaux4; 2005, p 72

TSFAFAK G., *L'enseignement universitaire à distance en Afrique Subsaharienne*, Paris: L'Harmattan; 2008.

VALERIE J., *La FAD en Afrique subsaharienne*, in Société numérique et développement en Afrique, usages et politiques publiques, Paris: GEMDEV-Karthala; 2004

VALERIE J., GUIDON J., WALLET J., BRUNSWIC E., *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne : État des lieux dans les pays Francophones fin 2001*, Paris: ADEA; 2003. Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement à distance et l'apprentissage libre Association pour le Développement de l'Education en Afrique.

VAN DER MAREN J-M., *Méthode de recherche pour l'éducation*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal; 1996.

VERDUIN J.R., Clark T.A., *Distance education: The foundations of effective practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1991.

VERLEY E., ZILLONIZ S., « *L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances* » in *Formation emploi*, Numéro 110 (2010).

VERRIER C., « *De la scolastique à l'expérience : le tournant de la fin du Moyen Âge* » in *Penser la relation expérience-formation* Bézille, H. et Courtois B. ed., Lyon: Chronique Sociale; 2006.

VIAL M., *La lettre et la toile: le web, c'est la fin du papier ? ... et autres idées reçues sur Internet*, Paris: Albin Michel; 2000, 233 p.

VITALIS A. (dir.), *Médias et nouvelles technologies*, Rennes: Editions Apogée; 1994, 159 p

WADE A., *Discours*. Cérémonie de distribution des prix du concours général. Dakar, 2001

WALLET J., *La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs africains subsahariens*, in *Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, Paris: ADEA; 2005, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

WION F., GAGNE P., *Le tutorat dans la formation à distance. A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe*, *Distances et savoirs* 2008/4, Volume 6, p. 491-517.

WOLTON D., *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris: Flammarion; 1999, 240 p.

ZEMPKY R., MASSY W.F., *Expanding perimeters, melting cores and sticky functions: Toward an understanding of our current predicaments* Change, 27(6), 1995, p. 41-49.



## B Conférences-Colloques

ARNAUD M., *Les normes ouvertes comme support à l'usage des logiciels libres pour les dispositifs d'apprentissage en ligne*. Colloques de Ouagadougou, 2004, document accessible sur Internet, <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a4-arnaud.pdf>

BAIR M., *A multidimensional theoretical analysis of the impact of information technology on higher education*. Paper presented at the 10th annual national conference on Liberal Arts and the Education of Artists, New York, October, 1996.

DE KETELE J.M., *L'éducation pour tous : bien public, de la petite enfance à l'université*. Communication présentée à la Conférence Internationale des ONG-UNESCO, 17-19 Décembre 2003.

HEDJERASSI N., « *Analyse d'une expérience de formation à distance d'enseignants universitaires de pays francophones du Sud : bilan et perspectives* », Communication au Colloque Développement durable : Leçons et perspectives, Ouagadougou, 01-04/06/2004 <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a4-hedjerassi.pdf>

KNIGHT J., *Les implications de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique*. Conférence AUA sur l'Enseignement transnational dans un environnement commercial : complexité et répercussions des politiques, Accra, Ghana, 2004.

KSIBI A., *De la fracture numérique en Afrique à la fracture statistique* (From the digital divide to the statistiCal divide in Africa), in World Library and Information Congress: 71th IFLA General Conference and Council "Libraries - A voyage of discovery" August 14th - 18th 2005, Oslo.

NDIAYE N., *Analyse de la pratique actuelle du e learning à l'UCAD : Nécessité de Réorientation*, communication au 5th ElearningAfrica Lusaka Zambia 26-29 mai 2010, 15p.

NDIAYE N., en collaboration avec GOMIS L., *Etude de faisabilité du projet de Consortium des bibliothèques de l'Enseignement Supérieur du Sénégal*, Dakar, 2003.- 59 p. Communication au Colloque de SCAULWA, Ghana, Accra, 2003.

SOCK O., *Politique d'Enseignement supérieur et de Recherche scientifique au Sénégal : situation actuelle et perspectives*. Communication faite lors du Global Development Network: Fifth Annual Global Development Conference Understanding Reform New Delhi, India : January 28-30, 2004.

TAMBA M., « *L'enseignement supérieur privé au Sénégal* », Communication au Colloque Développement durable : Leçons et perspectives, Ouagadougou, 2004. <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2-tamba.pdf> au 11 juin 2009

## C Documents de le Banque mondiale

BANQUE MONDIALE, *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : Ce qui marche ! Rapport d'une conférence régionale de formation tenue à Accra, Ghana, du 22 au 25 septembre, 2003a*, 46 p.

BANQUE MONDIALE, *Constructing knowledge societies : New challenges for tertiary education*, The World Bank: Washington DC., 2002.

BANQUE MONDIALE, *Higher education: The lessons of experience, Development in practice*, The World Bank: Washington DC., 1994.

BANQUE MONDIALE, *Lifelong learning in the global knowledge economy : Challenges for developing countries*, Executive summary, The World Bank: Washington DC., 2003.

BANQUE MONDIALE, *Université virtuelle africaine, cultiver le savoir pour la maîtrise du destin*, [http://physinfo.ulb.ac.be/ !UVA !/UVA savoir/UVA savoir3.html](http://physinfo.ulb.ac.be/!UVA!/UVA%20savoir/UVA%20savoir3.html)



## D Documents de l'UNESCO

UNESCO, 1998, *Enseignement supérieur en Afrique : réalisations défis et perspectives*, Dakar: BREDA; 1998, 693 p.

UNESCO, CONFERENCE MONDIALE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 2009, *La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement* (UNESCO, Paris, 5-8 juillet 2009) COMMUNIQUÉ 8 juillet 2009,

UNESCO, DELORS, J. et coll., *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : Unesco, 1996.

UNESCO, *Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle*, Paris: Unesco; 2003a,

UNESCO, *Enseignement à distance pour la formation des enseignants dans les pays francophones africains* : Actes de l'atelier UNESCO-AUF, Dakar 14-16 septembre 2004.

UNESCO, FOKO, B., *Coûts et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone*, Dakar: Breda; 2008.

UNESCO, *Formation à distance en Afrique Subsaharienne, études comparées*, 2007

UNESCO, GUTTMAN, C. (ed.) : *L'éducation dans et pour la société de l'information*, Publications de l'UNESCO pour le Sommet mondial sur la société de l'information, Paris : Unesco; 2003, p.49. Document accessible en ligne :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528f.pdf>,

UNESCO, *La science dans la société de l'information*, Publications de l'UNESCO pour le Sommet mondial sur la société de l'information, Paris: Unesco; 2004.

[http://portal.unesco.org/ci/fr/files/12852/10942048965science\\_fr.pdf/science\\_fr.pdf](http://portal.unesco.org/ci/fr/files/12852/10942048965science_fr.pdf/science_fr.pdf) Consulté le 8 mai 2008.

UNESCO, *Rapport mondial de l'UNESCO 2005 – Vers les sociétés du savoir*, Paris: Unesco; 2005, 237 p.

UNESCO, *Rapport mondial sur la communication et l'information 1999-2000*, Paris: Unesco; 1999, <http://www.unesco.org/webworld/wcir/fr/report.html>

UNESCO, *Recueil de données mondiales sur l'éducation*, 2007b, Paris: Unesco; 2007, peut être téléchargé en français, [www.uis.unesco.org/GED2007](http://www.uis.unesco.org/GED2007)

UNESCO, *Technologies for education: potentials, parameters, and prospects*, ed. By Haddad, W. ; Draxler, A., Paris: Unesco; 2002.

UNESCO-BREDA, *Education Pour Tous en Afrique : L'urgence de politiques sectorielles intégrées, Rapport Dakar 2007*, Dakar: Breda; 2007.

UNESCO-BREDA, *Reformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage*, Dakar: Breda; Novembre 2008.

## E Rapports

AGENCE NATIONALE DE LA STATISTIQUE ET DE LA DEMOGRAPHIE, *Situation Economique et Sociale du Sénégal* : Dakar: ANDS ; éditions de 2007, 2008, 2009 et 2010. [www.ansd.sn](http://www.ansd.sn)

ARTP, *Enquête nationale sur les technologies de l'information et de la communication*, 2009, Dakar: ARTP; 2009, disponible sur son site : [www.artp.sn](http://www.artp.sn), consulté en avril 2010.

ARTP, *Rapport 2008*, Dakar: ARTP; 2008, disponible par le lien : [http://www.artp-senegal.org/telecharger/document\\_Synthese\\_des\\_resultats\\_de\\_ENTICS\\_2009\\_316.pdf](http://www.artp-senegal.org/telecharger/document_Synthese_des_resultats_de_ENTICS_2009_316.pdf)

ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE (ADEA) « *Enseignement à distance et apprentissage libre (EDAL) en Afrique subsaharienne – Etat des lieux dans les pays francophones fin 2001*, Paris: ADEA, 2003. URL : [http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/doc\\_fr/enseign\\_distance\\_12092002.pdf](http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/doc_fr/enseign_distance_12092002.pdf)

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA REFORME. (DER), *Statistiques universitaires*. Dakar: UCAD, 2007.

GAKIO K., "African Tertiary Institutions Connectivity Survey (ATICS) 2006 Report." <http://www.gesci.org/files/Connectivity%20in%20African%20tertiary%20institution%20s.pdf> consulté le 20 avril 2010

JENSEN, M., *ICT in Africa: A Status Report*, 1998, accessible au [https://members.weforum.org/pdf/Global\\_Competitiveness\\_Reports/Reports/GITR\\_2002\\_2003/ICT\\_Africa.pdf](https://members.weforum.org/pdf/Global_Competitiveness_Reports/Reports/GITR_2002_2003/ICT_Africa.pdf)

LABSET, *L'e-learning dans l'Enseignement Supérieur - Environnement International Francophone*, Liège: Labset; 2006, 106 p. Rapport de synthèse rédigé pour l'Agence Wallonne des Télécommunications par Balancier P., Georges F., Jacobs S., Martin V., Poumay M. Accessible : [http://www.awt.be/contenu/tel/edu/e-learning\\_labset.pdf](http://www.awt.be/contenu/tel/edu/e-learning_labset.pdf)

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. (1997, October), *Statistical analysis report: Distance education in higher education institutions*. Washington: NEDRC, 1997.

SENEGAL. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE :

- *Programme de Développement pour l'Education et la Formation (PDEF)*, Dakar: MEN, 2003, 138 p. [www.education.gouv.sn/politique/Fichiers/pdef-ept.pdf](http://www.education.gouv.sn/politique/Fichiers/pdef-ept.pdf).
- *Rapport du PDEF*, 2008, p 78.
- *Rapport national sur la situation de l'éducation en 2008*, PDEF, 2008. P.115

RAPPORT DE LA SECTION LETTRES-CESTI-EBAD au IX Congrès du SAES

ROCARE, *Document de présentation des rapports de recherche, Benin, Cameroun, Ghana, Mali et Sénégal*, Atelier de validation des résultats de la recherche sur «l'intégration des TIC dans l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre: Etudes d'écoles pionnières», Yaoundé - Cameroun, 11-15 décembre 2005.

UEMOA., *Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA. Phase I*, Rapport final, Novembre 2004, Ouagadougou: Uemoa; 2005.

<http://www.uemoa.int/Publication/2005/RapportEnsSupPI.pdf>

UEMOA., *Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA. Phase II*, Rapport final, 20 avril 2005. Ouagadougou: Uemoa; 2005.

<http://www.uemoa.int/Publication/2005/RapportEnsSupPII.pdf>.

UNION AFRICAINE, *le rôle et la place des universités et des institutions d'enseignement supérieur dans la promotion de l'union africaine*; Addis-Abeba: UA; 2003.

UNION AFRICAINE, *Les e-Écoles du NEPAD projet de démonstration, Document établi pour la réunion de Johannesburg des représentants des gouvernements africains*, Johannesburg: NEPAD, mai 2004.

[http://www.education.gouv.sn/partenerariat/e\\_school/fichiers/Nepad%20pilote.pdf](http://www.education.gouv.sn/partenerariat/e_school/fichiers/Nepad%20pilote.pdf) Consulté le 5 décembre 2007.

UNION AFRICAINE, *Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD). Rapport annuel 2003/2004*, Addis Abeba: UA: 2005.

<http://www.nepad.gouv.sn/documents/rapport2004nepad.org.pdf>

UNION INTERNATIONALE DES TELECOMMUNICATIONS (IUT), *Rapport sur le développement des télécommunications dans le monde 2003, indicateurs d'accès à la société de l'information*, Genève : UIT; Décembre 2003

UNION INTERNATIONALE DES TELECOMMUNICATIONS (UIT), *Rapport sur le développement mondial des télécommunications*, 2002, Genève: UIT; 2002.

## **F      Revues**

- Actualité de la formation permanente n°189. Centre Inffo, mars-avril 2004, p 69-71.
- AIS: Newsletter of the Independent Study Division, NUCEA, 1992.
- ALSIC, Vol. 3, n° 1. Juin 2000. pp. 3-18
- American Journal of distance Education, 14(1).
- ASP, numéro spécial RANACLES, 2004
- British Journal of Educational Technology, 23, 164-171.
- Cahiers d'études africaines, 169-170
- Cahiers pédagogiques n° 170, 1999
- Canadian Journal of Learning and Technology, hiver 2003, 29
- Céreq, Bref n° 253
- Change, 27(6), 41-49.
- CODESRIA, JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1&2, 2009, pp. 95–120.
- CORELA - Numéro 1 | Volume 3 (2005).
- Distance education: International perspectives, 1983.
- Distances et savoirs 2004/1 - Volume 2 | pages 119 à 127
- Distances et savoirs 2005/3-4 - Volume 3 p. 445 à 450
- Distances et savoirs 2008/1 - Volume 61 p. 69 à 82
- Distances et savoirs 2008/4 – Vol. 6
- Distances et savoirs 2008/4, Volume 6, p. 491-517. ; p.493
- Distances et savoirs 2008/4, Volume 6, p. 491-517. ; p.493
- Distances et Savoirs, 4
- Distances et savoirs. Vol. 2 – n° 1/2004
- Distances, N° 8, vol.1, 2005
- Educational Record, 1996, 66(4), p.34-41.
- Educational technology, november - december 39 (6), 23-27
- Educi/rocare. Afr educ dev issues, N°2, 2010, Special JRECI 2006 & 2009, pp.229-24
- Formation emploi Numéro 110 (2010).
- Higher Education, 15(2), 175-185.
- International Journal of Information Sciences for Decision Making, Information, Savoirs, Décisions et Médiations, N° spécial 25, 2e trim. 2006
- JHEA/RESA Vol. 3, No. 2, 2005,

Journal of Distance Education Revue de l'éducation à Distance Spring/Printemps 2002 VOL. 17, No 2, 57-69

L'année sociologique, 2001, 51, N°2, p.391-410

La Tribune de Genève 9 décembre 2003

Les cahiers d'études du CUEEP, n° 43, janvier 2001, 189 p.

Les Cahiers du numérique, n°2, 2000, pp.145-172

Les cahiers pédagogiques, n° 396, sept. 2001,

Les notes d'edufrance, N° 5 septembre 2006.

Perspectives documentaires en éducation n°24, 1991

Perspectives Documentaires en Education, n° 43, 1998.

Quality in open and distance learning (vol. 1, pp. 427-430).

Réseaux n° 127-128 – FT R&D / Lavoisier – 2004

Revue de l'éducation à distance, vol. 12, n° 1 et 2, p. 29-48

Revue de l'éducation à distance, vol. 12, n° 1 et 2, p. 29-48.

Revue de métaphysique et de Morale, avril-juin 1987.

Revue de Recherche en Éducation - 1994 N° 13 (219-230), p. 221.

Revue des Sciences de l'Education 2002, 30 pp.

Revue des sciences de l'éducation, 28 (2), 459-470.

Revue française de pédagogie, n° 132, juillet-septembre 2000, pp. 125-153

Revue française de sociologie, n° 35/4, pp. 511-532.

Revue Netcom, Volume N°1-2, septembre 2001.

Sciences et techniques éducatives, vol 8, n° 3/4, 2001

System, vol. 14, n°2, 1986, pp. 147-50.

Technologies et Formation, Savoir, recherches en éducation et formation des adultes, Paris : Harmattan 2004

Terminal Printemps 2006, N° 95-96, p 113

TIC et Développement, la revue numérique, février 2006

## G THESES et MEMOIRES

ALEIXO BOAVENTURA J., *Analyse du processus de mise en place d'un dispositif de formation à distance : le cas de l'université pédagogique du Mozambique*, Thèse, Paris: Université Paris VIII. 2005.

FOURNIER-FALL A., *Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : Vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ? Etude empirique sur le profil des étudiants de l'enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal*, Thèse: Université de Fribourg (Suisse). 2006.

GUIGNARD T., *Le Sénégal, les Sénégalais et Internet : Médias et Identité*, Thèse: Université de Lille 3. 2007, 400 p.

LEBEL C., *L'autonomie de l'étudiant à distance: représentations discursives de tuteurs*. Thèse: Université de Montréal. 1993.

LOIRET P.-J., *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?*, Thèse: Université de Rouen. 2007, 500 p.

NGAMO S. T., *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun: Étude d'écoles pionnières*, Thèse: Université de Montréal. 2007.

SAMBA I., *les NTIC dans l'enseignement*, mémoire de maîtrise faculté des lettres: UCAD. 2004.

SECK M.L., *Politiques Publiques et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal*, Mémoire de DEA de science de l'information et de la communication: Université Lille 3. 2004, 145p.

NDIAYE, N., *Conception et mise en ligne d'un cours de Propriété intellectuelle à l'Université Cheikh Anta diop de Dakar*, Mémoire Master UTICEF: ULP1 Strasbourg. 2006

THEBAULT, G., *Internet et dynamiques de l'institution universitaire : Rôle de la formation à distance – l'exemple des universités sénégalaises*. Thèse: Université Montesquieu, Bordeaux 4. 2009, 393 p.

## **H Sites web consultés**

### **SITES DES UNIVERSITES DU SENEGAL**

Site internet de l'EBAD <http://www.ebad.UCAD.sn>

Site internet de la Fastef <http://FASTEF.UCAD.sn/>

Site internet de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar : [www.UCAD.sn](http://www.UCAD.sn)

Site internet de l'université de Thiès : [www.thies.univ.sn](http://www.thies.univ.sn)

Site internet de l'université de Ziguinchor : [www.univ-zig.sn](http://www.univ-zig.sn)

Site internet de l'université Gaston Berger de Saint-Louis : [www.ugb.sn](http://www.ugb.sn)

Site internet du Collège Universitaire de Bambey : [www.bambey.univ.sn](http://www.bambey.univ.sn)

### **Autres sites du Sénégal**

Site internet de l'Agence de Régulation des Télécommunications et des Postes

<http://www.artp.sn>

Site internet de l'Observatoire sur les systèmes d'Information, les Réseaux et les Inforoutes du Sénégal <http://www.osiris.sn>

Site internet du ministère de l'éducation au Sénégal <http://www.education.gouv.sn>

Site internet du Syndicat des Enseignants du Supérieur

[http://www.saes.sn/ENS\\_SUP\\_QUALITE.htm](http://www.saes.sn/ENS_SUP_QUALITE.htm),

Site internet de Network Information center (NIC Sénégal): <http://www.nic.sn/>

### **Sites de l'Agence Universitaire de la Francophonie : AUF**

<http://foad.refer.org>

<http://www.auf.org/>

<http://www.auf.org/1-auf/nos-programmes/innovation-par-TIC.html>,

<http://www.transfer-TIC.org/>

Site de l'Université Virtuelle Africaine :

<http://www.avu.org>

### **Banque Mondiale**

<http://www.world-links.org.sn/>

### **UNESCO**

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528f.pdf>,

[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE\\_2009/Communication final FR 160709.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/Communication_final_FR_160709.pdf)

<http://www.unesco.org/webworld/wcir/fr/report.html>

[www.uis.unesco.org/GED2007](http://www.uis.unesco.org/GED2007)

### **Sites de la Presse sénégalaise**

Journal le Quotidien :

[http://www.lequotidien.sn/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=11818](http://www.lequotidien.sn/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=11818)Journal

Journal quotidien le Soleil : [www.lesoleil.sn](http://www.lesoleil.sn)

Journal netтали.net <http://www.netтали.net/Un-mouroir-pour-bacheliers.html>entretien

Journal quotidien Sud Quotidien : [www.sudonline.sn](http://www.sudonline.sn)

Journal quotidien Walfadjri : [www.walf.sn](http://www.walf.sn)

Journal Xamle..net

[http://www.xamle.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=774&Itemid=37](http://www.xamle.net/index.php?option=com_content&task=view&id=774&Itemid=37),

### **SITES DIVERS**

<http://cerenum.ugb.sn/spip.php?article182>,

[http://cueep100.univ-lille1.fr/dufa\\_foad/p%E9dagogie\\_FOAD.pdf](http://cueep100.univ-lille1.fr/dufa_foad/p%E9dagogie_FOAD.pdf) consulté le 4 janvier 2011.

<http://fr.allafrica.com/stories/201005261096.html>)

<http://fr.excelafrica.com/showthrEAD.php?p=2230>

<http://jm.nicolle.pagesperso-orange.fr/jmn/philint/infoco.htm>



<http://thot.cursus.edu>

<http://www.africaneconomicoutlook.org/fr/in-depth/innovation-and-ict-in-africa-2009/technology-infrastructure-and-services-in-africa/>

<http://www.afrik.com/article15467.html>

<http://www.cames.bf.refer.org/spip.php?article104>,

<http://www.digitallearning.in>

[http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche\\_Curie\\_Senegal.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Senegal.pdf)

<http://www.educnet.education.fr/> , EDUCNET

<http://www.educpros.fr/dossiers/e-learning-les-bonnes-pratiques-de-luniversite-medicale-virtuelle-francophone/h/2153fb17a9/d/999/a/cheick-saad-bouh-boye-doyen-de-la-fac-de-medecine-de-dakar-le-e-learning-est-l-un-des-outils-po.html>

<http://www.educpros.fr/dossiers/e-learning-les-bonnes-pratiques-de-luniversite-medicale-virtuelle-francophone/h/4b58420b19/d/999/a/du-e-learning-a-grande-echelle-les-enjeux-financiers-et-politiques-de-l-umvf.html>

<http://www.etudierausenegal.net/modules/news/article.php?storyid=15>

<http://www.fffod.org>, FFFOD

[http://www.globaleducation.ch/francaisP/G8/textes\\_complementaires/internet.pdf](http://www.globaleducation.ch/francaisP/G8/textes_complementaires/internet.pdf)

<http://www.ifla.org/IV/ifla71/Programme.htm>

<http://www.interex.fr/fr/fiches-pays/senegal/accueil>

[http://www.ipm.ucl.ac.be/multimedia/MARC/3\\_A\\_DISTANCE.PDF](http://www.ipm.ucl.ac.be/multimedia/MARC/3_A_DISTANCE.PDF)

<http://www.lecampus-ugb.info/>

<http://www.letudiant.fr/loisirsvie-pratique/fac-ce-que-mai-68-a-change-18437/une-massification-annoncee-15046.html>.

[http://www.tdg.ch/La Tribune de Genève](http://www.tdg.ch/La_Tribune_de_Genève)

[http://www.uva.org/vision\\_mission.asp](http://www.uva.org/vision_mission.asp),

## **Annexes**

## Annexe 1 Questionnaire des enseignants et tuteurs

### Questionnaire Enseignants et tuteurs

Ce questionnaire est destiné aux enseignants exerçant au niveau de l'Université Cheikh Anta Diop. Il s'inscrit dans le cadre d'une étude que nous faisons sur l'enseignement à distance, le tutorat et l'usage des TIC au sein de l'UCAD.

#### Compétences TIC

**1 Maitrise des systèmes d'exploitation suivant ?**

Windows

Linux

Mac

Autres

☐  
☐  
☐  
☐

**2 Savez-vous créer des documents**

- Bureautiques (word, excel, open office)
- Multimédias
- Structures (html, xml)

☐  
☐  
☐

#### Pratique d'internet

**3 Recherche documentaire, utilisez vous internet ?**

☐ oui

☐ non

**4 Services utilisés sur internet :**

- Moteurs de recherche
- Forum
- Messagerie
- Liste de diffusion
- Autres

☐  
☐  
☐  
☐  
☐

**5 Votre établissement dispose t-il des outils ou services TIC suivants :**

- Internet
- Intranet
- Vidéoprojecteur
- Viseoconference
- Autres

☐  
☐  
☐  
☐  
☐

**6 Dans votre établissement disposez-vous d'une connexion internet haut débit ?**

Oui ☐

Non ☐

**7 Possédez-vous un ordinateur ?**

Oui ☐

Non ☐

**8 Quel système d'exploitation est installé dans votre ordinateur ?**

- Windows ☐

- Linux ☐
- Mac ☐

**9 Votre établissement dispose t-il d'une salle multimédia ?**

Oui ☐ Non ☐

**10 A quel endroit avez-vous l'habitude de vous connecter ?**

- Dans votre établissement ☐
- A votre domicile ☐
- Dans un cyber ☐
- Au campus numérique francophone ☐
- Autres ☐

**11 Quels types de ressources consultez-vous en ligne pour préparer vos cours ?**

- Ressources issues de bibliothèques numériques ☐
- Ressources issues de revues scientifiques ☐
- Ressources issues de d'organismes spécifiques ☐
- Autres ressources issues ☐

**12 Sites auxquels vous avez accès :**

- Sites gratuits ☐
- Sites partiellement gratuits ☐
- Sites payants ☐

**13 Utilisez-vous internet pendant votre cours ?**

Oui ☐ Non ☐

**Enseignement/ formation à distance :**

**14 Votre établissement propose t-il des formations aux usages des tic ?**

Oui ☐ Non ☐

**15 Votre établissement propose t-il des formations à distances ?**

Oui ☐ non ☐

**16 A votre connaissance, votre établissement dispose t-il d'une plateforme d'enseignement à distance ?**

Oui ☐ Non ☐

Si oui, laquelle ?.....

**17 Dispensez-vous des cours en ligne ?**

Oui ☐ non ☐

**18 Si oui pour le suivi de vos étudiants, utilisez-vous une plateforme d'enseignement à distance ?**

Oui ☐ non ☐

**Cout de la formation à distance**

**19 Avez-vous une idée du cout de la foad pour un étudiant ?** oui ☐ non ☐

20 Pensez-vous que ce coût constitue un frein pour l'accès des étudiants à une foad ?

☐i ☐nc

21 Selon vous, quels seraient les différents intervenants dans le financement de cet enseignement supérieur à distance ?

.....

.....

.....

.....

.....

22 L'EAd permet-il d'accroître le revenu des enseignants ? ☐ ☐

### Justification de l'EAD à l'université :

23 Par rapport aux difficultés rencontrées par l'Université sénégalaise, Pensez-vous que l'enseignement à distance soit une alternative à envisager? Oui ☐ non ☐

Justifier votre réponse

.....

.....

.....

.....

.....

24 Face aux problèmes posés par la massification des effectifs des universités, pensez-vous que l'enseignement à distance soit une solution ? ☐ oui ☐n

Si oui,

comment ?.....

.....

.....

.....

.....

25 l'enseignement supérieur à distance doit-il être intégré au système d'enseignement supérieur actuel : oui ☐ non ☐

26 Doit-on créer une Direction d'enseignement à distance à part ☐ oui ☐ non

Justifier votre réponse

.....

.....

.....

.....

.....

.....

27 L'accès à cet enseignement à distance devrait-il être: ☐uit ☐ant

Justifier votre réponse

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### Tutorat

28 Avez-vous reçu une formation initiale au tutorat ?

oui ☐ non ☐

29 Avez-vous besoin d'une formation complémentaire ?

oui ☐ non ☐

30 Avez-vous été apprenant au sein d'une formation à distance ?

oui ☐ non ☐

31 Depuis combien de temps exercez-vous la fonction de tuteur ?

1 an ☐

2 ans ☐

3 ans ☐

4 ans ☐

5 ans ou plus ☐

32 Selon vous la formation au tutorat est-il important pour la mise en place d'un système d'enseignement à distance ?

33 Votre établissement envisage t-il une formation au tutorat pour l'encadrement de ses étudiants qui suivent une formation à Distance ?

### Identification :

Etablissement :

33 Votre Faculté ou Ecole à L'UCAD

Faculté des lettres et sciences humaines ☐ Facultés des sciences juridiques et ☐  
politiques

Facultés de médecine ☐ FASEC ☐ Facultés des sciences ☐

☐
☐
☐

Ebad ☐ ESP ☐ ENSETP CESTi FASTEF

Autres (précisez) ☐

34 **Grade**

Professeur ☐  
Maitre de conférences ☐  
Maitres assistant ☐  
Assistant ☐  
Professeur technique ☐  
Autres ☐

## Annexe 2 Questionnaire des apprenants

### Questionnaire Apprenant

Ce questionnaire est adressé aux étudiants inscrits à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. Il s'inscrit dans le cadre d'une étude que nous faisons sur l'enseignement à distance et l'usage des tic au sein de l'UCAD.

#### Connaissance des formations à distance offertes par l'UCAD

- 1 Connaissez-vous les offres de formations à distance de l'UCAD ?  
Oui ☐ Non ☐
- 2 Êtes-vous inscrits à une formation à distance ?
- 3 Si oui, laquelle ?.....
- 4 Pourquoi avez-vous choisi une formation à distance ?

#### Coût de la formation

- 5 Quel est le cout de la formation que vous suivez ?  
.....
- 6 Etes-vous boursier ?  
Oui ☐ Non ☐
- 7 Combien payez- vous en dehors de la bourse ?.....
- 8 Sans la bourse, seriez-vous en mesure de payer cette formation ?  
Oui ☐ Non ☐
- 9 Pensez-vous que ce cout soit un frein pour l'accès des étudiants en masse dans la formation à distance ?  
Oui ☐ Non ☐
- 10 **quelles sont vos sources de revenus ?**  
• Bourse ☐ Aide ☐ Salaire ☐ parents ☐

#### Compétences internet tic

- 11 Savez vous créer des documents :
  - Bureautiques (world, excel) ☐ Multimédia (texte image son) ☐
  - Structurés (html,xml) ☐
- 12 Recherches documentaires
  - Utilisez-vous souvent le net ? ☐
  - Utilisez-vous souvent la bibliothèque ? ☐
- 13 Services internet utilisé souvent :
  - Forums ☐ Moteurs de recherche ☐ Messagerie ☐



- Listes de diffusion                      Autres (préciser)
- 14 Votre établissement dispose-il des outils ou services tic suivants ?
- Internet ☐              Intranet ☐              Vidéoprojecteur ☐
  - Visioconférence ☐
- 15 Votre établissement dispose t-il d'une connexion internet haut débit ?
- Oui ☐              Non ☐              Ne sait pas ☐
- 16 Possédez-vous un ordinateur personnel ?
- Oui ☐              Non ☐
- 17 Sinon avez-vous accès à un ordinateur connecté à internet dans votre établissement ?
- Oui ☐              Non ☐
- 18 Existe t-il une salle multimédia dans votre établissement ?
- Oui ☐              Non ☐
- 19 Si oui, L'accès est elle libre ?
- oui ☐              non ☐
- 20 Quelles sont les horaires d'ouverture ?
- 8 h 18 h ☐
  - 8 h 20 h ☐
  - Autres horaires (indiquer lesquels) : .....
- 21 Quels genres de logiciels sont disponibles dans cette salle ?
- Logiciels de traitement de texte ☐
  - Logiciels de traitement de données ☐
  - Logiciel de cartographie ☐
  - Autres ☐
- 22 A quel endroit avez-vous l'habitude de vous connecter ?
- A votre domicile ☐
  - A votre établissement ☐
  - Au campus numérique ☐
  - Au cybercafé ☐
  - Autres ☐
- 23 Ressources téléchargées souvent
- Ressources issues de bibliothèques numériques ☐
  - Ressources issues de revus scientifiques ☐
  - Ressources issues d'organismes spécialisés ☐
  - Autres ☐
- 24 Fréquences de connexion
- Pendant combien de temps par semaine travaillez vous dans la salle multimédia ?
- Jamais ☐
  - Moins d'une heure ☐
  - 1 à 2 heures ☐

- Plus de 3 heures ☐
- Plus de 4 heures ☐

25 Pendant combien de temps par semaine connectez vous à internet ?

- Environ 1 h par jour ☐
- Environ 2 h par jour ☐
- Environ 3 h par jour ☐
- Plus de 4 h par jour ☐

### Accès aux cours par internet

26 Votre établissement dispose t-il d'une plateforme d'enseignement à distance ?

Oui ☐ non ☐

27 Vos enseignants vous propose t-il des cours par internet ?

Oui ☐ non ☐

28 Utiliser vous internet pendant vos cours ?

Oui ☐ non ☐

29 Echanger vous avec vos professeurs par e mail ?

Oui ☐ non ☐

30 Vos enseignants vous encouragent ils à utiliser internet ?

Oui ☐ non ☐

31 **Identification**

Age :

Sexe :

32 **Votre Faculté ou Ecole à L'UCAD**

Faculté des lettres et sciences humaines ☐ Facultés des sciences juridiques et politiques ☐

Facultés de médecine ☐ FASEG ☐ Facultés des sciences ☐

Ebad ☐ ESP ☐ ENSETP ☐ CESTi ☐ FASTEF ☐

Autres (précisez) ☐

33 **Niveau d'étude**

- 1<sup>er</sup> cycle ☐ 2<sup>nd</sup> cycle ☐ 3<sup>e</sup> cycle ☐

## **Annexe 3 Guide d'entretien des étudiants**

### **Guide d'entretien : Etudiants**

Age : Profession :

1 Depuis quand suivez vous une fad ?

#### **Formation suivie :**

2 Formation initiale.....

3 Formation continue.....

4 Cout de la formation :.....

Etes-vous boursier ?.....

Combien payez- vous en dehors de la bourse ?.....

Sans la bourse, seriez-vous en mesure de payer cette formation ?.....

5 Pensez-vous que ce coût soit un frein pour l'accès des étudiants en masse dans la formation à distance .....

#### **3 Raisons du choix de la formation à distance ? :**

6 Pourquoi le choix d'une fad .....

7 Attentes par rapport à la formation dispensée :.....

8 Obstacles et inconvénients constatés dans la formation à distance .....

Avantages constatés avec la formation à distance .....

9 Aspects positifs de l'enseignement à distance.....

10 Aspects négatifs de l'enseignement à distance .....

#### **Difficultés rencontrées :**

11 Problèmes de connexion

12 Problèmes de matériels

23 Problèmes de tuteur

## Annexe 4 Guide d'entretien des responsables de formation

## Guide d'entretien des responsables de formation :

1 Date de commencement (depuis quand la formation a été initiée)

### Justification de l'EAD à l'université :

## 2 Pourquoi avez-vous mis en place une foed ?.....

3 Par rapport aux difficultés rencontrées par l'Université sénégalaise, Pensez-vous que l'enseignement à distance soit une alternative à envisager?

Justifier votre réponse

4 Face aux problèmes posés par la massification des effectifs des universités, pensez-vous que l'enseignement à distance soit une solution ?

5 Si oui, l'enseignement supérieur à distance doit-il être intégré au système d'enseignement supérieur actuel ou doit-on créer une Direction d'enseignement à distance à part ?

Justifier votre réponse

6 L'accès à cet enseignement à distance devrait-il être: libre sélectif

### Justifier votre réponse

7 Êtes-vous informé des autres offres d'enseignement à distance existants au niveau de l'université ?

## L'EAd permet-il d'accroître le revenu des enseignants ?

## Cout et financement de l'EAD

## 8 Cout de la formation pour les apprenants ?

9 Pensez-vous que ce cout constitue un frein pour l'accès des étudiants à une fad ?

10 Selon vous, quels seraient les différents intervenants dans le financement de cet enseignement supérieur à distance

?

## Equipement et Maitrise des tic par les enseignants

11 Quelles sont les compétences dans le domaine d'usage des tic dont disposent vos enseignants ?

Envisagez-vous des formations complémentaires pour les enseignants et tuteurs ?

12 Quel est le niveau d'équipement de votre établissement en outils informatiques ?

**Type de formation proposée :**

Formation initiale.....

Formation continue.....

13 Particularité du public en formation :

Public en formation initiale.....

Public en formation continue.....

**14 Conditions requises pour suivre la formation**

Formation antérieure, concours d'entrée, dossier...

Insertion professionnelle parallèle.....

Inscription dans université traditionnelle ou autre école.....

Ressources matérielles et financières.....

**15 Problèmes ou difficultés rencontrés :**

au niveau organisationnel

au niveau technique

au niveau administratif

**16 Politique de tutorat :**

Enseignants permanents de l'établissement

Professionnels de l'université

Formations proposées aux tuteurs

**17 Appui pour mettre en place la formation :**

Partenaire financier

Partenaire technique

Partenaire pédagogique

Sans partenariat

## **Annexe 5 Guide d'entretien des enseignants**

### **Guide d'entretien des enseignants**

#### **Maitrise des TIC et équipement**

- 1 Depuis quand avez-vous commencé à faire des enseignements à distance ?
- 2 Avez-vous suivi une formation spécifique pour intégrer les tic dans vos enseignements ?
- 3 Estimez-vous avoir une maitrise suffisante des TICE ?
- 4 Estimez vous que votre établissement est suffisamment équipé en matériel informatique ?

#### **Justification de l'EAD à l'université :**

- 5 Par rapport aux difficultés rencontrées par l'Université sénégalaise, Pensez-vous que l'enseignement à distance soit une alternative à envisager? .....

Justifier votre réponse .....

- 6 Face aux problèmes posés par la massification des effectifs des universités, pensez-vous que l'enseignement à distance soit une solution ?

Si oui, comment ?

- 7 l'enseignement supérieur à distance doit-il être intégré au système d'enseignement supérieur actuel ☐ ou doit-on créer une Direction d'enseignement à distance à part ☐

Justifier votre réponse

.....

- 8 L'accès à cet enseignement à distance devrait-il être:

libre                      sélectif

Justifier votre réponse

.....

#### **Coût de la formation**

- 9 Avez-vous une idée du cout de la fad pour un étudiant ?
- 10 Pensez-vous que ce cout constitue un frein pour l'accès des étudiants à une fad ?
- 11 Selon vous, quels seraient les différents intervenants dans le financement de cet enseignement supérieur à distance ?.....
- 12 L'EAD permet-il d'accroître le revenu des enseignants ?