

# E-Learning dans l'enseignement supérieur au Sénégal, entre succès et tensions : cas de deux établissements de l'université de Dakar

---

▲ [www.adjectif.net/spip/spip.php](http://www.adjectif.net/spip/spip.php)



## **Pour citer cet article :**

Diop, M. L. (2015). E-Learning dans l'enseignement supérieur au Sénégal, entre succès et tensions : cas de deux établissements de l'université de Dakar. *Adjectif* [En ligne]. Mis en ligne le Samedi 4 juillet 2015. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article352>

## **Résumé :**

Dans cet article, nous nous intéressons au déploiement en cours des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement supérieur (TICE) au Sénégal, et en particulier à la formation à distance à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD).

Nous avons analysé les dispositifs de formation ouverte et à distance mis en place, à savoir la plateforme FADIS (formation à distance) de l'École de Bibliothécaires, Archiviste et Documentalistes (EBAD), ouvert depuis le début des années 2000 grâce à l'appui de la coopération française, et les expériences balbutiantes de FOAD en cours à l'École Supérieur de Polytechnique de Dakar (ESP).

Les principaux résultats auxquels nous sommes parvenus montrent qu'outre la disponibilité des infrastructures informatiques, d'autres dimensions sont à prendre en compte dans la mise en œuvre d'une e-formation dans les pays du SUD : le travail avec des partenaires, la distribution des tâches et rôles entre différents acteurs et spécialistes, la formation et la motivation financière des enseignants.

## **Mots clés :**

Afrique de l'Ouest, Enseignement à distance, Enseignement supérieur, Sénégal

---



## **Introduction**

L'École de bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) propose depuis 15 ans une formation à distance diplômante parallèle à l'enseignement présentiel. En revanche, une autre école, toutes deux composantes de l'Université de Dakar (UCAD), ne propose aucun diplôme à distance à ce jour : il s'agit de l'École Supérieur Polytechnique (ESP). Nous allons dans cet article étudier les activités e-learning de ces deux établissements. Le choix de ces deux établissements se justifie par le fait qu'ils sont considérés comme pionniers dans l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement supérieur au Sénégal. Nos répondants l'ont tous souligné. Aussi, ce travail tente de dresser le bilan, 15 ans après que ces deux établissements se soient lancés dans des stratégies d'intégration des TIC dans leurs enseignements. L'intérêt de cette étude réside enfin dans le caractère, aujourd'hui très contrasté, de ces deux cas.

Nous émettons dès à présent une réserve, en prenant ici à notre compte une des conclusions que Fichez (2007)

à tirées de son étude portant sur les campus numériques français, quant aux notions de réussite et d'échec d'un quelconque projet d'enseignement à distance. Celles-ci, selon elle, « *sont de l'ordre du construit social, dépendant du point de vue adopté et des intérêts de l'acteur qui le porte.* »

L'objectif de ce travail est de s'interroger sur les dimensions essentielles de pérennisation et de succès de l'expérience de l'EBAD, et les difficultés et obstacles que rencontrent les acteurs pour la réalisation et la concrétisation du projet de formation à distance à l'ESP. Pour cela, nous avons interrogé les responsables TICE de ces établissements, témoins privilégiés qui, par leurs positions, actions et responsabilités, ont une bonne connaissance de la problématique de l'intégration des TIC à l'université de Dakar. Notre premier interlocuteur est enseignant-chercheur et directeur d'établissement. Il appartient au public directement concerné d'une part par l'étude (celui des enseignants), mais aussi a une bonne connaissance du problème car ayant participé aux projets de mise en place de la formation à distance dans son établissement. Notre deuxième interlocuteur est ingénieur pédagogue, un spécialiste des TICE, et responsable de la formation à distance et du Centre de ressources pour l'environnement numérique de l'ESP. [1]

Le but était de comprendre comment ces deux établissements se sont engagés dans le développement de projets de formation à distance et quelles ont été les conditions de réussite ou facteurs d'échec. Dès lors, l'hypothèse principale qui guide ce travail est que l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal, vu ici sous l'angle de l'offre de FOAD dans les universités et établissements d'enseignement supérieur du Sud, se heurte moins à la disponibilité des équipements et des infrastructures technologiques qu'à des facteurs sociaux, humains et purement organisationnels.

Il s'agira donc ici de rendre compte d'une étude préalable sur deux expériences de formation à distance dans l'enseignement supérieur au Sénégal et tenter l'explication des conditions de réussite et des facteurs d'échec. Nous empruntons le cadre d'analyse des dispositifs hybrides de formation proposé par Charlier et al. (2006), ainsi que la théorie de la division du travail, issue des travaux portant sur l'industrialisation et la marchandisation dans l'enseignement (Moeglin, 1998, 2005 ; Membres du SIF, 1993).

Nous retiendrons d'emblée de ces modèles trois indicateurs importants : ils incluent une part de présentiel et de distance, reposent essentiellement sur une plate-forme numérique de formation, mais aussi et surtout nécessitent une division ou une répartition des tâches dans le management et la gestion du projet de formation à distance.

Dès lors, plusieurs questions se posent : quelles sont les dimensions essentielles d'une intégration réussie des TIC dans l'enseignement ? Quels sont les facteurs qui peuvent être déterminants dans la mise en place d'une FOAD/e-learning/e-formation ? Quelles sont les conditions de pérennisation et de succès ainsi que les facteurs d'échec de telles expériences ?

Après présentation de notre cadre théorique et la méthodologie d'enquête, nous montrerons à l'aide de nos résultats les particularismes de chaque projet de formation à distance. En articulant trois dimensions (infrastructures, partenaires et management et gestion de chaque projet), cette contribution vise à donner dans la conclusion, une grille de lecture permettant de dégager les conditions de réussite et les facteurs d'échec du e-learning dans un établissement supérieur du Sud.

## **Cadre théorique**

L'intégration des TIC dans l'enseignement recouvre trois entendements : l'enseignement présentiel avec les TIC comme support et appui à la pédagogie (*web-enhanced courses* : présentiel ou cours enrichi), l'enseignement mixte ou dual avec plus de 30% des heures du diplôme en ligne (*blended learning*), et l'enseignement dont plus de 60% des heures se font à distance (*e-learning*) (Thibault et al. 2006). De cette définition, nous retiendrons trois niveaux différents d'intégration des TIC dans l'enseignement. Si la notion de e-learning est souvent employée, dans un sens large, pour désigner tous ces trois niveaux d'intégration, nous l'emploierons ici au sens basique que lui donnent Adel Ben et Rallet (2009) à savoir « l'apprentissage à distance via un support électronique. »

Depover et Orivel, (2012) la définissent comme toutes « *applications qui mettent en œuvre la communication par*

*Internet* », il est synonyme selon les auteurs, d' « *apprentissage en ligne par Internet*. » De ces définitions, nous retiendrons une caractéristique essentielle des dispositifs d' e-learning : un enseignement dispensé via Internet. Mais allons-nous aussi interroger ces deux expériences et tenter de les décrire en tant que dispositifs « *hybrides* » de formation à distance ? Ce terme peut être entendu au sens que lui donnent Chalié, Deschryver et Peraya (2006) dans leur cadre d'analyse des dispositifs hybrides de formation, à savoir « *un dispositif articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenu par un environnement technologique comme par exemple une plateforme de formation*. » Les dispositifs « hybrides » étudiés ici présentent toutes les caractéristiques de ce modèle dans la mesure où ils incluent une part de présentiel et de distance et reposent essentiellement sur une plateforme technologique de formation appelée : « FADIS » pour l'EBAD et « FOAD ESP » pour l'ESP.

L'un dans l'autre, il s'agit de dispositifs numériques d'enseignement (médiatisé) mis en place soit pour répondre à des besoins de formation auxquels ne peuvent répondre les enseignements dispensés en présentiel dans le premier cas (*e-learning*), soit dans le deuxième cas, pour compléter ceux-ci (*web-enhanced courses* ou *présentiel enrichi*). Les deux établissements se sont appuyés sur les TIC pour concevoir ou tenter de concevoir un système de formation à distance comme une duplication de l'enseignement présentiel délivré sur leurs campus ou tout simplement pour l'enrichir.

Nous avons mobilisé pour les définir, les éclairages théoriques de Thibault et al. (2006) et ceux de Charlier et al. (2006) concernant un dispositif de formation. Les différents éléments pris en compte dans leurs approches nous permettent de nous interroger sur les caractéristiques de chaque dispositif.

Par ailleurs, comme nous l'avons précisé dans l'introduction, les deux cas étudiés ici peuvent également être analysés grâce à l'éclairage théorique des travaux de Pierre Moeglin et Elisabeth Fichez portant sur l'industrialisation de la formation. Ces auteurs étaient réunis en France autour du Séminaire de l'Industrialisation de la formation (SIF, 1993). Leurs travaux se situent dans la lignée de ceux, en France, portant sur les industries culturelles (Miège, 1989). Mais, si la référence à l'industrialisation et à la marchandisation qui englobe ici la théorie de la division du travail a été particulièrement travaillée par les auteurs cités ci-dessus, entre autres, Guillemet (2004) note qu'elle a été initialement étudiée par Peter Otters, qui en est le précurseur.

Ainsi, Moeglin (1998) [2] distingue bien la notion de l'industrialisation de la formation de celle de l'industrialisation dans la formation qui recouvre les normes et caractéristiques industrielles que l'on retrouve dans la formation à distance. Le caractère industriel de la formation à distance reposerait selon Guillemet (2004) sur quatre éléments importants : la production de masse par l'utilisation de matériels techniques, la rationalisation dans la structure et l'organisation, la mécanisation du mode d'enseignement et la division du travail. Cette dernière notion est définie par l'auteur comme étant le « *travail pris en charge par un ensemble de spécialistes*. » Mobilisée ici, elle pourrait nous aider à mieux comprendre et expliquer la pérennité ou si l'on ose dire, la réussite du projet de formation à distance de l'EBAD. Par ailleurs, l'absence d'une telle norme dans le cas du projet de l'ESP pourrait peut-être expliquer les difficultés de mise en œuvre du projet de FOAD.

## **Méthodologie**

Nous avons mené des entretiens individuels, à l'aide d'un guide d'entretien, au sein des deux établissements qui font l'objet de cette approche comparative. Une analyse des publications portant sur les deux dispositifs, du Contrat de Performance qui lie l'État du Sénégal et l'université de Dakar pour la réalisation de certains objectifs d'intégration des TIC dans l'enseignement, et l'analyse des sites Internet et plates-formes des deux établissements, ont complété notre recueil de données.

Il s'agira de montrer comment deux établissements d'enseignement supérieur de l'UCAD avaient intégré les TIC dans leurs activités, notamment pour la mise en place d'une formation à distance. Les données collectées au niveau de chaque établissement ont permis de dégager des caractéristiques des activités e-learning propres à chaque dispositif, et les divers aspects de la gestion des projets d'intégration des TIC dans ces établissements. Elles ont ainsi permis de mieux comprendre les caractéristiques de leurs « approches de la formation à distance » mais aussi les raisons qui ont fait la « réussite » de l'un et l' « échec » de l'autre.

Nous nous sommes donc intéressés dans nos enquêtes aux infrastructures informatiques existantes, aux partenariats liés, aux parcours proposés à distance, aux effectifs de la FOAD proportionnellement aux effectifs globaux de l'établissement, à la formation proprement dite, aux aspects financiers et enfin à la valeur ajoutée des TICE et aspects négatifs de celles-ci.

Par exemple, le guide d'entretien, commun à nos interlocuteurs, était très structuré et semblable à un questionnaire. Nous avons d'abord pu recueillir d'un côté comme de l'autre, des chiffres et données précises (quantitatives) sur les infrastructures ou les effectifs par exemple, ainsi que des représentations et données qualitatives pour comprendre les premières.

### **Premiers résultats d'une étude qualitative préalable : rôle des partenaires et constat sur les infrastructures**

Le présupposé majeur, rarement questionné, de la nécessaire intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ne semble pas constituer l'argument premier de l'utilisation de celles-ci en Afrique. Il s'agit davantage de mettre en place des projets dans un contexte nouveau de modernisation et de développement (organisation et fonctionnement) de l'enseignement supérieur (LMD) et d'ouverture à l'international (mondialisation de l'enseignement).

Les premiers résultats des entretiens que nous avons menés indiquent que les TIC s'inscrivent à l'Université de Dakar dans une visée opportuniste, liée aux besoins de réforme et de modernisation et dépendent des moyens de financement des établissements, d'où l'importance du soutien logistique et financier des partenaires mais aussi de l'Etat.

Nous tenterons dans la section qui suit de mettre en évidence les alliances et partenariats susceptibles de favoriser la mise en place d'un dispositif de FOAD avant de faire un constat sur les infrastructures et équipements technologiques existants dans les établissements concernés.

*Le rôle d'impulsion des partenaires (Organismes internationaux, Universités ou EES étrangers), leur importance et leur poids dans le déploiement des TIC et la mise en œuvre d'une FOAD*

Les réponses de nos interlocuteurs soulignent l'importance des partenaires institutionnels dans la mise en place œuvre ou tentative de mise en œuvre de ce genre de projet. En dehors du Contrat de Performance qui lie l'université de Dakar à laquelle sont rattachés les deux établissements étudiés ici, par l'intermédiaire de son Centre de ressources technologiques et pédagogiques (CRTP), ex centre de calcul, et l'État du Sénégal, pour la réalisation d'un certain nombre d'objectifs relatifs à l'intégration des TIC à l'université, ainsi que de l'AUF [3], tous les deux établissements ont noué des partenariats avec d'autres établissements dans le monde.

C'est ainsi que l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) en Suisse à travers le Réseau d'Excellence des Sciences de l'Ingénieur de la Francophonie (RESCIF) [4] propose un MOOC [5] à l'ESP. Celle-ci organise aussi un master avec l'université de Lille I en France.

Quant à l'EBAD, outre le fait qu'à l'origine le passage à un EAD a été relativement facilité par la coopération française, à travers le projet FORCIIR [6] qui a doté l'établissement d'une infrastructure technologique solide et étoffée en 2000, et son prolongement en 2004 par le projet eDocDev, le partenariat est aujourd'hui une composante essentielle de la stratégie déployée par l'école pour favoriser le développement de la FOAD. L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) est aujourd'hui le partenaire technique et logistique du dispositif (avec l'accueil et la surveillance des examens dans les Campus Numériques Francophones) mais aussi un partenaire financier, avec l'attribution de plus d'une vingtaine de bourses aux apprenants chaque année : 25 bourses pour l'année 2013-2014 selon le directeur actuel de l'école.

Des partenariats sont aussi noués avec d'autres établissements ou écoles dans certains pays africains ou du Nord, notamment avec l'Université de Toulouse II. En Afrique, des partenariats ont été notamment, noués avec l'Ecole des Sciences de l'Information (ESI) de Rabat, au Maroc, de l'Ecole Supérieur des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication (ESSTIC) du Cameroun, et dans l'Océan Indien avec le Centre d'Information et de Documentation Scientifique et Technique (CIDST) d'Antananarivo/Madagascar

(Diarra 2013).

L'EBAD collabore aussi avec des personnes physiques, souvent des professionnels du métier, dans les pays où un certain nombre d'apprenants suit la formation à distance. Ce sont des tuteurs locaux.

Notons qu'en France, le déploiement des TIC dans l'enseignement s'est en partie fait avec le développement de partenariats noués entre établissements pour répondre aux appels à projet lancés en 2000. La constitution de « consortiums d'établissements » publics ou privés était même une condition incontournable d'accessibilité aux financements de programmes de campus numériques français.

La formation à distance est un « *domaine de prédilection pour le développement des partenaires* » note Pierre-Jean Loiret. [7] Cela est d'autant plus vérifiable dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophones, qu'en matière de TICE dans ces pays, la coopération internationale et les organismes internationaux sont à l'origine de presque la totalité des projets mis en place dans ce sens depuis le début des indépendances. Dans ce domaine, on serait même tenté de se demander si les organismes internationaux ne se sont pas substitués aux pouvoirs publics en Afrique de l'Ouest francophones. [8]

Le soutien logistique et financier des partenaires et organismes internationaux ainsi que leur rôle d'impulsion se confirme surtout dans le cas de l'EBAD avec :

- FORCIIR (PROCOOTIC)/Coopération française,
- Projet eDocDev/Coopération française,
- Accueil et surveillance des examens dans les CNF/AUF,
- Une vingtaine de bourses aux étudiants pour pouvoir payer la formation à distance/AUF,
- Projet de création de la prochaine bibliothèque virtuelle centrale à travers le projet PADTICE/UEMOA, BAD dans lequel l'EBAD est impliquée, la mise en place progressive du système LMD.

#### *Regard croisé sur les équipements et infrastructures technologiques dans les deux établissements*

C'est en 2000 que l'EBAD a bénéficié du câblage entier de ses bâtiments avec près de « 60 points de connexions, câblage » selon l'actuel directeur.

En effet, grâce au projet FORCIIR (Formations continues en informations informatisées en réseau), l'école s'est dotée au début des années 2000 d'une infrastructure informatique solide et étoffée, selon Olivier Sagna, cité par Loiret (2011) : installation de 54 prises Internet, d'un ordinateur par bureau d'enseignant, d'un ordinateur par bureau administratif, d'une salle informatique équipée de 10 machines pour les étudiants et de 5 ordinateurs installés à la bibliothèque pour la recherche documentaire en ligne et sur cédérom.

L'école dispose aujourd'hui de deux cyberespaces de 12 ordinateurs chacun, une vingtaine d'ordinateurs dans les bureaux, une dizaine à la bibliothèque et deux à la scolarité.

Quant à l'ESP, selon le coordonnateur du centre de ressources, les équipements sont assez suffisants, il y a au minimum dix postes informatiques non-utilisés dans le centre de ressources et chacun des six départements de l'école abrite une salle informatique pour les enseignants, des postes de travail ou des ordinateurs portables dans tous les services.

L'ESP dispose de différents types de câblage : une fibre optique qui relie les différents et principaux bâtiments, un câble rj45, un maillage Wifi et une liaison satellite de 8 Mo qui devrait arriver en octobre 2014.

L'école dispose, en plus, de 4 liaisons ADSL que le centre de ressources mutualise et distribue aux utilisateurs. Cependant, d'autres services ou laboratoires de l'école ont leurs propres connexions Internet.

Quant à l'EBAD, le débit de connexion Internet est jugé satisfaisant. Les deux établissements ont d'ailleurs comme Fournisseurs d'Accès à Internet (FAI), Orange, opérateur majoritaire sur le marché des télécommunications au Sénégal. En revanche, si l'EBAD bénéficie de deux serveurs (dont un non-utilisé) et d'un

Intranet, l'ESP, elle, ne dispose pas d'un Intranet mais possède plus de serveurs qu'il lui en faut, dont un pour la gestion du réseau Internet et leur site web, un serveur qui gère les applications qu'ils utilisent (application qui gère la scolarité et celle qui gère les finances) et un autre serveur qui est hébergé à la Direction du système d'information de l'UCAD. Le nom de domaine et extension de l'ESP sont « esp.sn », celui de l'EBAD « ebad.ucad.sn ».

L'ESP propose à ses étudiants des services informatiques tels une messagerie avec le nom de domaine, une liste de contacts et un agenda, tandis qu'à l'EBAD, les salles informatiques sont transformées en cyberespaces à partir de 20H pour les étudiants.

Si à l'ESP, une équipe composée d'un ingénieur, trois techniciens supérieurs et le responsable du centre de ressources, assurent la maintenance (administration, système, réseau) des équipements informatiques, à l'EBAD, un seul ingénieur informaticien assure cette tâche avec des niveaux d'intervention différents.

La plateforme FADIS, qui est choisie et développée « par l'école et pour l'école » (maison), propose de ce fait des ressources en ligne, un forum pour chaque cours, une présentation du contenu des cours, les objectifs pédagogiques et les modes d'évaluation. Il existe néanmoins certaines difficultés liées à sa mise à jour, notamment pour plus d'interactivité, son développement et son alignement aux standards informatiques internationaux en matière d'enseignement à distance (EAD) comme SCORM [9] qui garantit l'interopérabilité entre les plates-formes d'EAD.

Cependant, malgré quelques difficultés de connexion au niveau du WIFI pour les étudiants, qui n'arrivent pas pour le moment à y accéder convenablement au sein du campus, l'ESP présente un parc informatique satisfaisant remplissant toutes les conditions (techniques) de la mise en place d'une formation à distance.

Ainsi, que ce soit pour l'EBAD ou l'ESP, on note que le parc informatique et les équipements technologiques semblent être en quantité suffisante et régulièrement renouvelés (une fois par an en moyenne). Mais il semble que ces éléments à eux seuls, ne déterminent pas le succès ou l'échec d'un projet de formation à distance. Y aurait-il d'autres facteurs déterminants et plus complexes qui entrent en jeu pour la mise en place et la réussite d'un projet de formation à distance ? C'est ce que nous allons voir dans la section qui suit, en nous intéressant aux particularismes des deux projets d'enseignement à distance des établissements, et aux difficultés qui peuvent être liées à leur mise en œuvre.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les obstacles majeurs et difficultés évoquées pour la mise en œuvre de formations ou parcours à distance à l'ESP ne semblent être ni de l'ordre des infrastructures techniques et technologiques, ni de l'ordre des compétences et ressources humaines requises. Une fois ces deux variables isolées (partenariats et infrastructures), nous avons orienté nos recherches vers l'hypothèse que le principal facteur de blocage dans cet établissement est d'ordre humain ; la socialisation du projet reste incomplète, contrairement au dispositif de l'EBAD qui doit sa réussite et sa pérennité à un « *leadership partagé* » (Loiret, 2011) et *une division du travail*.

## **Résultats : les projets de formation à distance dans les deux établissements, conditions de pérennisation et difficultés de mise en œuvre**

### **De la difficulté de la mise en place d'une formation à distance à l'ESP : un facteur socio-humain ?**

Les obstacles au développement de la formation à distance à l'ESP semblent être liés au facteur socio-humain. La disponibilité des équipements et infrastructures informatiques ne constitue pas le problème de la mise en œuvre de la formation à distance dans cet établissement. Le coordonnateur du centre de ressources de l'école, durant l'entretien qu'il nous a accordé, soutient d'ailleurs que : « *du point de vue des infrastructures, vraiment y en a partout et même disons, en réalité, vraiment le niveau est satisfaisant. Y a un manque mais ce n'est pas dans les postes de travail ; ce n'est pas les ordinateurs et serveurs qui manquent, on a suffisamment d'ordinateurs, on a suffisamment de serveurs, on a même des salles serveurs avec tout ce qu'il faut. Donc vraiment postes de travail, imprimantes, cartouches, des fois, il peut y avoir des ruptures, mais quand même vous avez vu moi-même j'ai deux imprimantes, donc vraiment ce n'est pas ce qui manque quoi.* » [10]

La FOAD à l'ESP est dans une phase de balbutiement depuis le début des années 2000. Nous avons remarqué qu'il existe un fort décalage entre les attentes liées à ces projets et les efforts consentis par l'équipe qui s'en charge, et ce qui est réellement mis en place. Ce qui constitue un facteur décourageant pour les acteurs, parfois perceptibles dans les réponses de notre interlocuteur, qui indiquent une difficulté à convaincre les enseignants en particulier, et à les intéresser. Dans cet établissement, c'est en particulier l'implication de certains enseignants qui fait défaut à la mise en place d'une formation à distance, mais pas le manque de moyens techniques et de ressources humaines, ni même les compétences : « À l'ESP nous avons vraiment toutes les infrastructures nécessaires, nous avons toutes les compétences, au-delà même de moi il y a même des experts internationaux qui sont dans l'établissement et qui sont consultés un peu partout dans le monde, concernant la formation à distance, moi-même je suis consulté en dehors de cet établissement. C'est dire que les compétences sont là peut-être même que y'en a trop. Les infrastructures techniques sont là mais la mise en œuvre c'est vraiment le facteur clé qui pose problème. »

L'engagement et l'implication de ces derniers, acteurs susceptibles d'être des moteurs d'un tel projet, dans le projet d'EAD, constitue un facteur bloquant et réhibitoire. L'établissement compte 104 enseignants permanents et beaucoup d'intervenants, des vacataires, (entre 300 et 400 vacataires environs). Il y a en effet plus d'enseignants vacataires que d'enseignants permanents. Mais ces derniers, pour la plupart n'adhèrent pas au projet ou à l'idée de mettre leurs cours en ligne et ce, pour plusieurs raisons. Les réponses du coordonnateur du Centre de Ressources pour l'Environnement Numérique de Travail de l'établissement laissent apparaître des obstacles d'origine diverse :

- le manque d'intérêt immédiat pour les enseignants dans un tel projet ;
- le manque d'investissement s'ils ne sont pas porteurs ou leaders du projet
- le manque de temps pour certains, lié à la conscience du travail rigoureux et difficile d'élaboration d'un cours et de sa scénarisation, sa refonte entière mais aussi sa maîtrise parfaite que la mise en ligne nécessite ;
- la délicate question des droits d'auteur sur les cours. Ces difficultés semblent décourager les tenants d'un tel du projet qui, *in fine*, se familiarisent avec une « culture » réfractaire de certains enseignants qui reste à surmonter.

Le résultat est qu'aujourd'hui, à la place d'une véritable FOAD, l'école se contente d'une simple hybridation qui se présente sous forme de modules ou briques de formations mis en ligne (une trentaine environ) comme complément aux cours présentiels. On peut parler dans ce cas et comme dans le modèle décrit ci-dessus et repris par Garrot, Psillaki et Rochhia (2009), de *cours ou présentiel enrichi (web-enhanced courses.)* Cette part de « à distance » dans le présentiel « hybridation » est d'ailleurs très faible et représente environ moins de 1% de l'offre de formation de l'école. [11] Elle profite à 1000 étudiants de l'école environs, inscrits sur la plateforme, soit 28,57 % des effectifs totaux de l'école [12] ; celle-ci accueillant environ 3500 étudiants en formation initiale, soit 4,57% de l'effectif total des étudiants de l'UCAD.

De ce constat, nous pouvons retenir que les enseignants ne sont pas réellement intégrés à la définition et au développement des projets de formation à distance dans cet établissement, ce qui explique en partie, leurs réserves et non-implication.

L'importance de cette dimension « sociale » dans tout projet de formation à distance, a, si l'on ose dire, fait la réussite du dispositif de formation à distance de l'EBAD. Cet établissement, du même statut (public), et considéré avec l'ESP comme pionniers dans l'intégration des TIC dans l'enseignement à l'UCAD, a su mettre en place et développé une véritable formation à distance, alliant formation majoritairement à distance et une infime part de présentiel. Le dispositif de l'EBAD constitue une plate-forme de e-learning au vrai sens du terme, à savoir plus de 60% des heures de cours en ligne (Garrot *et al.* 2009), dans la mesure où les cours dispensés sont totalement en ligne. Ce dispositif fonctionne bien aujourd'hui malgré quelques limites que présente la plateforme. Nous allons voir dans la section qui suit, quelles sont les conditions qui ont favorisé la réussite et la pérennisation de ce projet, et ce, dès le début des années 2000.

**Les conditions de pérennisation de la FOAD de l'EBAD : formation au TICE, redistribution des gains, et**

## division du travail

L'EBAD, la seule école au Sénégal qui forme aux métiers des sciences de l'information documentaire, accueille entre 317 étudiants (UCAD, 2012), soit 0,41% des effectifs totaux de l'université de Dakar. Le e-learning est intégré dans la stratégie de l'école depuis le début des années 2000. Le dispositif est appelé FADIS. Il est une duplication de la formation présentielle, alliant à la fois une petite part d'enseignement en présentiel et une grande part d'enseignement à distance (hybridation ?). Cette infime part de présentiel dans le dispositif d'enseignement de l'EBAD est constituée essentiellement du stage de regroupement en début d'année pendant lequel les étudiants sont initiés à la plateforme, aux règlements, ainsi qu'aux conditions de la formation. Le stage virtuel ou semi-virtuel remplace ainsi le stage en entreprise (Diarra, 2005).

Le directeur actuel de cette école soutient que la formation à distance est en quelque sorte « *une duplication du présentiel, parallélisme des formes. C'est la formation en présentiel qui est reproduite à distance, une sorte d'hybridation, c'est le même programme en présentiel qu'à distance à partir d'une plateforme maison, adaptée à nos besoins même si elle a aujourd'hui des failles. Les matières et contenus sont les mêmes qu'en présentiel, c'est la même fréquence des cours, TD et examens (2 évaluations pour chaque matière) et le même type de diplomation (valeur des diplômes).* »

La spécificité et une des conditions de pérennisation de ce dispositif, réside peut-être dans la tension ou l'ambiguïté qui existe entre les notions de formation initiale et de formation continue. En effet, ce sont des « diplômes académiques classiques » (formation initiale) qui sont proposés en formation à distance à un public de professionnels (déjà en fonction) principalement, qui viennent poursuivre leurs cursus à l'EBAD. Pour des contraintes professionnelles ou parfois géographiques (éloignement), ce public ne peut pas suivre les cours en présentiel : « *Ce qui fait la spécificité de la FAOD de l'EBAD et sa force en même temps, c'est qu'à la sortie de la formation, les apprenants ont le même diplôme que les étudiants en présentiel. La FOAD ne s'oppose pas à la formation initiale (diplômante).* » [13]

La formation continue n'existe pas à l'EBAD, si ce n'est des cours du soir, des formations à la carte, qui durent parfois une semaine, quinze jours, un mois maximum : « *pas de formation continue si ce n'est à la carte, par moments, en une semaine, 15jrs, 1 mois.* »

A ses débuts, le projet a bénéficié, outre la direction de l'école de l'époque, d'une coopérante française, envoyée par la coopération française comme chef de projet de FORCIIR, d'un délégué de la coopération française pour la mise en place de la plateforme, d'un informaticien pour la maintenance et des responsables des différentes sections d'étude (départements) de l'école. Ces différents acteurs formaient alors le comité de pilotage interne du projet (PILOTFADIS), mis en place pour le suivi du projet et qui se réunissaient tous les mardis (mardis du FORCIIR). Peut-on sous ce rapport parler d'une « division du travail » et une répartition des tâches au sens où l'entend Guillemet (2004), c'est-à-dire, un « *travail pris en charge par un ensemble de spécialistes* », pour favoriser l'ancrage et la pérennité du projet de formation à distance ? On serait tenté de répondre par l'affirmative, d'autant que l'école a également engagé des tuteurs, établis dans les différents pays où elle a des étudiants : Cameroun, Madagascar, Maroc (Diarra, 2005). Ces tuteurs, enseignants ou souvent d'anciens étudiants de l'école, sont chargés des recrutements, du suivi pédagogique et administratif et de l'organisation des stages de regroupement des étudiants dans les pays où ils se trouvent. « *Notre système de tutorat est différent de celui de l'AUF. Nos tuteurs sont souvent des anciens étudiants qui nous aident pour stage de regroupement et stage virtuel, mais qui nous aidaient aussi pour le recrutement de candidats au début.* »

Sur un autre plan, si à l'époque la direction de l'école était parvenue à faire adhérer le maximum d'enseignant dans le projet, c'est, selon son ancien directeur Mbaye Thiam, dans un entretien accordé à la direction de l'innovation de l'AUF en 2006, [14] au prix de la formation des enseignants et d'une « introspection ». Telles ont été les premières réponses apportées aux conditions et préalables posés par les enseignants qui résistaient à l'innovation et au changement.

Cependant, outre ces deux aspects importants dans la diffusion et la pérennisation d'un tel projet, la motivation financière des enseignants a, semble-t-il, été un facteur déterminant dans le succès du projet. L'augmentation des revenus des enseignants de l'école a été soulignée par Loiret (2011). En effet, une bonne partie du budget



et des retombées financières du dispositif, revenait au personnel enseignant et technique, qui produisait et concevait les cours.

En plus donc d'une division ou répartition volontaire et souhaitée du travail relatif à la mise en place du projet à l'EBAD et de la redéfinition des profils de compétence des enseignants par la formation, l'équipe, alors dirigeante de l'école, a su redistribuer les gains générés par celui-ci, issus majoritairement des frais d'inscriptions (de décollage) des apprenants, aux différents acteurs intervenant dans ce dernier. Cela a été une source de motivation supplémentaire pour intéresser et mobiliser les enseignants qui, pour se faire, signaient avec l'école un contrat de cession des droits d'auteurs et d'exploitation des cours qu'ils produisaient pour la formation à distance. Le problème des droits d'auteur qui semblait se poser dans le cas de l'ESP, est ici résolu.

## Conclusion et discussion

Ces analyses montrent que, pas plus que dans les pays du Nord, la réussite d'un projet de formation à distance dans un pays du Sud, dépend moins de la disponibilité des équipements et infrastructures informatiques que de l'implication des principaux acteurs, en premier lieu les enseignants, et la mobilisation de partenaires, dans la définition et la mise en œuvre d'un tel projet. Au début des années 2000 en France, les appels d'offres ministériels pour la création de campus numériques faisaient de cette dimension une condition nécessaire pour obtenir un financement. Les établissements étaient alors fortement incités à se constituer en consortiums. Mais, dans un pays du Sud, une autre stratégie pourrait aussi se retrouver dans la motivation financière des enseignants qui produisent les contenus de formation, afin de mieux les convaincre et les intéresser. Face à une culture souvent jugée « réfractaire » de certains enseignants du supérieur vis-à-vis des TIC, la formation aux TIC, à l'e-évaluation et une sensibilisation aux questions de droit d'auteur, pourraient être une solution. La distribution des tâches et des rôles entre plusieurs acteurs et spécialistes, serait également un bon moyen de socialiser et pérenniser une formation à distance. Très rare en Afrique, l'expérience de l'EBAD est à la fois représentative de logiques internes (culture interne liée à la mise en place et l'organisation d'un EAD) et externes (ouvertures vers l'international avec des partenaires institutionnels dans plusieurs pays) et d'une culture à l'utilisation des TIC dans l'enseignement (en voie de développement ?) en Afrique.

## Bibliographie

Ben Youssef, A. et Rallet, A. (2009). *Usage des T.I.C. dans l'enseignement supérieur*. Réseaux, 3 (n° 155), p. 9-20. DOI. Récupéré le 09 avril 2015 du site du CAIRN 10.3917/res.155.0009

Charlier, B. Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). *Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides*. Distances et Savoirs (D & S), 4, n°4, p 470

Depover, C. et Orivel, F. (2012) « *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning* », Paris : UNESCO.

Diarra M. (2005). *La formation à distance dans un contexte sud-sud : défis et enjeux*. In : *e-Formation pour le marketing et le management des bibliothèques*. Actes du colloque satellite IFLA. Genève. P 99-114

Diarra M. (2013, janvier). *Le LMD : Acquis organisationnels, pédagogiques (cas de l'EBAD) et opportunités*. Acte du colloque « *Des exigences et mécanismes de l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest* », Dakar, UCAD.

Fichez, E. (2007). « *Campus numériques français : pertinence des notions de réussite ou d'échec* ». Études de communication [En ligne], Numéro spécial | 2007, mis en ligne le 27 juin 2008, consulté le 28 décembre 2014. URL : <http://edc.revues.org/567>

Fichez, E. *L'industrialisation de la formation*. Disponible ici : [http://www.revue-terminal.org/www/no\\_speciaux/83/Fichez.html](http://www.revue-terminal.org/www/no_speciaux/83/Fichez.html) (consulté le 15/01/2015)

Garrot T., Psillaki, M., Rochhia, S. (2009). *Réflexion sur les enjeux du développement du e-learning à partir de l'étude de quatre universités européennes*. Réseaux, 2009/3 n° 155, p. 111-136. DOI : 10.3917/res.155.0111

Guillemet, P. (2004). *L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ?* D&S/1 vol 2, p 94-95

Loiret, P.-J. (2011) : *La formation ouverte et à distance à l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar : une « bonne pratique » reproductible ?*. [frantice.net](http://www.frantice.net), Numéro 3 - Juillet 2011. Récupéré du site de la revue : <http://www.frantice.net/document.php?id=386>. ISSN 2110-5324

Loiret., P. J (2009). *Politiques publiques et stratégies des acteurs*. Distances et savoirs, 4, Vol. 7.

Miège B., (1989) *La Société conquise par la communication, tome 1 – Logiques sociales*, Grenoble, PUG, 1989.

Moeglin, P. (1998) *Industrialisation de la formation : état de la question*. Paris, CNDP, 270 p

Moeglin, P. (2005) *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, 2005, 296 p

Séminaire Industrialisation de la formation (Membres du séminaire), (1993) in Elisabeth Fichez « *Education, Formation – Le temps de l'industrialisation ? L'industrialisation de la formation : émergence d'un champ d'investigation* », *Etudes de communication, Bulletin du Certeic*, n° 14, Université Charles de Gaulle-Lille 3,

Thibault, F., Albero, B., Kess, P., Tolonen, P., Salovaara, H., Alfonsi, C. R .... Marsiglia, D. (dir.).(2006). *Les universités européennes à l'heure du e-learning : regard sur la Finlande, l'Italie et la France*. p 10. Récupéré le 04 avril 2015 [https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/194332/filename/Livre\\_04-09.pdf](https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/194332/filename/Livre_04-09.pdf)

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). (2012). *Contrat de performance : 2012-2016*. Dakar, Sénégal.

[1] Ce qui est quand même faible comme échantillon mais suffisant pour mesurer le degré d'intégration des TICE et envisager les tendances des différentes FOAD mises œuvre à l'UCAD). Nous avons également mené des entretiens exploratoires approfondis et enregistrées avec des coordonnateurs et chefs de projets TICE dans deux organismes internationaux intervenant dans le domaine des TICE en Afrique de l'Ouest, en l'occurrence ici l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Compte tenu du caractère exploratoire de ses entretiens, nous ne ferons pas ici appel à leurs contenus pour confirmer ou infirmer notre hypothèse.

[2] Cité par Fichez, E. l'industrialisation de la formation Disponible ici : [http://www.revue-terminal.org/www/no\\_speciaux/83/Fichez.html](http://www.revue-terminal.org/www/no_speciaux/83/Fichez.html) (consulté le 15/01/2015)

[3] Pierre-Jean Loiret (Directeur délégué, direction « l'innovation pédagogique et de l'économie de la connaissance à l'AUF) note que depuis la rentrée 2006, l'Ecole a conclu un partenariat avec l'AUF pour la promotion, la diffusion, l'appui technique et financier à ses formations à distance. Des examens surveillés sont désormais organisés pour valider les cursus.

[4] <http://www.rescif.net/fr>

[5] Les MOOC sont apparus pour la première fois aux Etats Unis en 2008. Le terme signifie « Massive Online Open Courses », en français des Cours en ligne ouverts à tous)

[6] Il faut noter que projet FORCIIR faisait partie d'un autre projet plus global « PROCOOPTIC » (PROgramme de COOPération pour le développement des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (PROCOOPTIC) du ministère français des Affaires Etrangères)

[7] Loiret., J. P. (2009). *Politiques publiques et stratégies des acteurs*. Distances et savoirs, 4, Vol. 7.

[8] Diop, M. L. (2014). TICE : comment les organismes internationaux se sont substitués aux pouvoirs publics en Afrique de l'Ouest francophone ? Poster aux Journées Communication et Apprentissage instrumentés en Réseau (JOCAIR 2014).

[9] Sharable Content Object Reference Model, est un standard pour organiser et faciliter les échanges entre plateformes de e-learning

[10] Entretien avec responsable et coordonnateur du Centre de ressources pour l'environnement numérique de travail de l'ESP, du 25 septembre 2014.

[11] Entretien avec responsable FOAD, du 25 septembre 2014.

[12] <http://esp.e-ucad.sn/fad>

[13] Entretien avec M. DIARRA, directeur de l'EBAD le 25 septembre 2014

[14] Mbaye Thiam - Entretien AUF ' l'Enseignement à distance ou l'innovation moteur du changement. (Vidéo)