



HAL
open science

L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?

Pierre-Jean Loiret

► To cite this version:

Pierre-Jean Loiret. L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?. Education. Université de Rouen, 2007. Français. NNT : 2007ROUEL593 . tel-00192921

HAL Id: tel-00192921

<https://theses.hal.science/tel-00192921>

Submitted on 29 Nov 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Rouen

UFR de sociologie, de psychologie et de sciences de l'éducation
Laboratoire CIVIIC

Thèse

Pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Rouen

Discipline : sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par :

Pierre-Jean LOIRET

Le 28 novembre 2007

**L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique
de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou
renouvelée de l'intérieur ?**

Directeur de thèse

M. Jacques WALLET, professeur, Université de Rouen

Jury

M. Georges-Louis BARON, professeur, Université René Descartes - Paris V,
rapporteur

M. Abdullah CISSE, professeur, recteur du Centre universitaire régional de
Bambey (Sénégal), *président*

M. Daniel PERAYA, professeur, Université de Genève, *rapporteur*

Remerciements

Sans la complicité discrète et attentive de Didier Oillo et de Claudine Courbarien, je n'aurais pas pu mener à bien ce travail.

Durant l'année 2007, j'ai eu la chance de me voir accorder par mon employeur du temps pour écrire. J'en remercie Michèle Gendreau-Massaloux, rectrice de l'Agence universitaire de la Francophonie et François Vignaux, son directeur de cabinet.

Je pense aux « passeurs » d'Afrique, notamment Galy, Laurent Gomis, Bonaventure Mve Ondo, Olivier Sagna.

Je suis reconnaissant à Jacques Wallet de son attention constante durant ces trois dernières années.

Sophie Villeret, Mejdî Ayari et Nathalie Bendbiko de l'Agence universitaire de la Francophonie, Nathalie Roques de la Maison des sciences de l'homme de Paris m'ont apporté leur aide.

Je salue tous mes collègues d'Afrique. Ce travail est indubitablement le leur.

Citation

Ainsi il va, il court, il cherche. Que cherche-t-il ? A coup sûr, cet homme, tel que je l'ai dépeint, ce solitaire doué d'une imagination active, toujours voyageant à travers le grand désert d'hommes, a un but plus élevé que celui d'un pur flâneur, un but plus général, autre que le plaisir fugitif de la circonstance. Il cherche ce quelque chose qu'on nous permettra d'appeler la modernité ; car il ne se présente pas de meilleur mot pour exprimer l'idée en question. Il s'agit, pour lui, de dégager de la mode ce qu'elle peut contenir de poétique dans l'historique, de tirer l'éternel du transitoire.

Charles Baudelaire, La modernité

Dédicace

A mon amoureuse. A mes naines et nains de jardin. A tous les greux et greuses qui se reconnaîtront à travers ces douces appellations.

Résumé

Aujourd'hui, dans la quasi-totalité des écrits sur l'éducation en Afrique, l'enseignement à distance (EAD) est paré de toutes les vertus et serait susceptible de moderniser les systèmes éducatifs, d'ouvrir l'université à de nouveaux publics, de réduire les coûts de l'enseignement, de remettre à niveau les enseignants, de massifier l'accès à l'enseignement supérieur. L'EAD se déploie en Afrique de l'ouest francophone, mais comment et pourquoi ? Dans les objectifs prêtés à l'enseignement à distance, se mêlent intérêts et idéaux, valeurs et objectifs commerciaux, économie de l'éducation et pédagogie, mouvement de fonds et effets de mode, initiatives individuelles et volontés institutionnelles. Des projets à vocation continentale comme celui de l'Université virtuelle africaine (UVA) de la Banque mondiale côtoient des dispositifs plus ciblés géographiquement et culturellement comme celui des campus numériques francophones (CNF) de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et des initiatives plus modestes, localement portées par des individus plus que par les institutions. Notre interrogation triviale de départ est sans doute « à quoi sert l'EAD en Afrique ? ». Elle en révèle une autre plus délicate : « à qui sert l'EAD en Afrique ? ». Notre hypothèse principale de recherche est que l'enseignement à distance peut servir à la fois pour façonner l'université de l'extérieur et la renouveler de l'intérieur. On retrouve dans l'EAD des dynamiques propres et des tentatives d'instrumentalisation. Cette hypothèse est questionnée tout au long de notre thèse.

Abstract

Nowadays, in most papers on education in Africa, distance learning is adorned with all the virtues and then, would be able to modernize the educational systems, to open university to new public, to reduce the costs of education, to bring up to standard the teachers, to increase the access to higher education. Distance learning spreads in French-speaking western Africa, but how and why ?

Distance learning mix opposite notions : interests and ideals, values and commercial objectives, economy of education and educational methods, deep impact and “fashion” effect, individual initiatives and institutional wills.

Projects with continental vocation, as African virtual university of the World Bank, are next to more geographically and culturally targeted devices, as french-speaking digital campuses and more modest initiatives, locally supported by individuals more than by institutions.

Our opening coarse interrogation is doubtless “ what is the use of distance learning in Africa ?”. And then reveals another one, more delicate : “ which ambitions does distance learning serve ?”. Our main research hypothesis is that distance teaching can serve both to shape the university from outside that to renew it from inside. We find in distance learning appropriate dynamics and attempts of exploitation. This hypothesis is questioned throughout our thesis.

Table

| | |
|--|--------------|
| Remerciements | p. 2 |
| Résumé | p. 4 |
| Table des matières | p. 5 |
| | |
| Introduction générale | p. 11 |
| | |
| 1^{ère} partie : Le cadre de la recherche | p. 20 |
| | |
| Chapitre 1 : L'obstacle du vocabulaire | p. 21 |
| | |
| Chapitre 2 : Les défis de l'enseignement à distance | p. 32 |
| | |
| Chapitre 3 : Contextes géographique et linguistique | p. 45 |
| | |
| Chapitre 4 : L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne | p. 51 |
| | |
| 2^{ème} partie : L'Université virtuelle africaine (1996 – 2006) | p. 60 |
| | |
| Chapitre 5 : Autoroutes de l'information et université virtuelles | |
| dans les années 1990 | p. 63 |
| 5.1. Introduction | p. 63 |
| 5.2. La naissance des autoroutes de l'information aux Etats-Unis | p. 66 |
| 5.3. Société de l'information, inforoutes : l'élaboration des réponses africaines et francophones | p. 69 |
| 5.4. La révolution annoncée des universités virtuelles | p. 73 |
| 5.4.1. L'université traditionnelle dissoute dans le cyberspace ? | p. 74 |
| 5.4.2. Une vision économique de l'université | p. 76 |

| | |
|---|--------|
| 5.4.3. L'université, une entreprise comme les autres ? | p. 79 |
| 5.4.4. Université virtuelle et bulle Internet | p. 81 |
| Chapitre 6 : La Banque mondiale et l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne (1960-2006) | p. 85 |
| 6.1. La Banque mondiale : un détour nécessaire | p. 85 |
| 6.2. 1960-2000 : Une banque mondiale influente et déterminante dans la définition des politiques du secteur éducatif en Afrique | p. 89 |
| 6.3. Approches critiques autour de la Banque mondiale | p. 99 |
| 6.4. 2002 : Formalisation d'une nouvelle approche du supérieur par la Banque mondiale | p. 106 |
| 6.4.1. L'affirmation d'une nouvelle vision | p. 106 |
| 6.4.2. Le discours de la Banque mondiale évolue, mais ses objectifs demeurent les mêmes | p. 110 |
| 6.5. La Banque mondiale en recherche d'une nouvelle stratégie ? | p. 112 |
| Chapitre 7 : Le socle conceptuel de l'Université virtuelle africaine | p. 119 |
| 7.1. Introduction | p. 119 |
| 7.2. L'UVA : une critique virulente de l'Université africaine et de son « héritage colonial » | p. 121 |
| 7.3. L'UVA : instrument au service des objectifs politiques de la Banque mondiale ? | p. 129 |
| 7.4. La « révolution technologique » de l'UVA : le concept d'une <i>start up</i> | p. 133 |
| 7.5. Le modèle organisationnel de l'UVA | p. 142 |
| 7.6. L'UVA : une vision avortée ? | p. 149 |
| Chapitre 8 : Evolution chronologique de l'Université virtuelle africaine | p. 154 |
| 8.1. Introduction | p. 154 |
| 8.2. 1995 – 1996 | p. 155 |
| 8.3. 1997 – 1999 | p. 156 |

| | |
|--|---------------|
| 8.3.1. Le lancement officiel | p. 156 |
| 8.3.2. Les premiers cours | p. 158 |
| 8.3.3. Un exemple anglophone : l'UVA à l'Université Kenyatta (Kenya) | p. 161 |
| 8.3.4. Un exemple francophone : l'UVA à l'Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger) | p. 164 |
| 8.3.5. L'échec du « recouvrement des coûts » | p. 166 |
| 8.4. 2000 – 2002 | p. 168 |
| 8.4.1. Premiers chiffres de fréquentation | p. 168 |
| 8.4.2. L'UVA à Niamey : entre marketing et « débrouille » | p. 170 |
| 8.4.3. L'UVA à Kenyatta : un bilan mitigé et limité | p. 174 |
| 8.4.4. Le changement de stratégie de l'UVA | p. 179 |
| 8.4.5. « L'astronaute malien de la NASA » à la tête de l'UVA | p. 185 |
| 8.5. 2003 – 2005 | p. 187 |
| 8.5.1. La composante francophone de l'UVA | p. 187 |
| 8.5.2. Une réunion à Kigali (Rwanda) | p. 201 |
| 8.5.3. Une nouvelle orientation stratégique : la formation des enseignants | p. 205 |
| Chapitre 9 : Bilan critique de l'Université virtuelle africaine | p. 212 |
| 9.1. L'UVA : des investissements conséquents mais des résultats limités | p. 212 |
| 9.2. La formation des enseignants : une réelle perspective de mutation pour l'UVA ? | p. 224 |
| 9.3. La continuation d'un soutien, continuation d'une influence ? | p. 236 |
| 3^{ème} partie : L'Université virtuelle francophone (UVF) et les campus numériques francophones (CNF) | p. 246 |
| Chapitre 10 : L'Université virtuelle francophone | p. 247 |
| 10.1. Introduction et méthodologie | p. 247 |

| | |
|---|---------------|
| 10.2. Cadre institutionnel et expériences antérieures à la création de l'UVF | p. 252 |
| 10.2.1. Les Sommets francophones | p. 252 |
| 10.2.2. Le développement des infrastructures et de la connectivité pour l'accès à Internet à des fins éducatives | p. 255 |
| 10.2.3. CIFFAD et UNISAT : la tradition du téléenseignement | p. 261 |
| 10.3. Eléments de comparaison entre l'UVF et l'UVA | p. 267 |
| 10.3.1. L'UVF : un projet qui cherche à ne pas déplaire | p. 267 |
| 10.3.2. Similitudes d'analyse entre l'UVF et l'UVA | p. 271 |
| 10.3.3. Oppositions entre l'UVF et l'UVA | p. 274 |
| | |
| Chapitre 11 : Les campus numériques francophones | p. 281 |
| 11.1. Crise institutionnelle et changement de « direction » | p. 281 |
| 11.2. Le passage du virtuel au numérique | p. 285 |
| 11.3. Le public du dispositif d'EAD de l'Agence universitaire de la Francophonie | p. 292 |
| 11.4. Aspects budgétaires de l'enseignement à distance | p. 305 |
| 11.5. L'EAD du sud sous influence de celui du nord ? | p. 313 |
| 11.6. Eléments critiques sur la stratégie de l'AUF | p. 318 |
| | |
| Chapitre 12 : L'AUF dans le contexte de l'aide publique au développement | p. 335 |
| 12.1. Introduction et méthodologie | p. 335 |
| 12.2. L'AUF entre deux paradigmes ? | p. 340 |
| 12.3. Conclusion | p. 347 |
| | |
| 4^{ème} partie : L'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) | p. 351 |
| | |
| Chapitre 13 : Le développement de l'EAD à l'EBAD : une bonne pratique ? | p. 352 |

| | |
|--|--------|
| 13.1. Introduction | p. 352 |
| 13.2. Le cadre théorique du <i>leadership</i> partagé | p. 354 |
| 13.3. De la crise institutionnelle à l'enseignement à distance | p. 358 |
| 13.4. Forciir et le renouveau de l'EBAD | p. 363 |
| 13.5. Condition du succès : l'augmentation des revenus des enseignants | p. 368 |
| 13.6. Les modalités pédagogiques de Forciir | p. 370 |
| 13.7. Conclusion | p. 377 |

5^{ème} partie : Les représentations, les usages et l'opinion d'enseignants ouest-africains, impliqués dans le déploiement des TICE et/ou de l'EAD p. 383

| | |
|--|--------|
| Chapitre 14 : Le contexte de l'enquête | p. 384 |
| 14.1. L'élaboration du questionnaire | p. 384 |
| 14.2. Envoi et traitement du questionnaire | p. 388 |
| 14.3. Les répondants | p. 391 |
| 14.4. Synthèse | p. 397 |
| Chapitre 15 : Exploitation des données | p. 398 |
| 15.1. Pratiques et facilités de communications des répondants | p. 398 |
| 15.1.1. Synthèse | p. 411 |
| 15.2. Quelle utilisation des TICE chez les répondants | p. 413 |
| 15.3. Quelle familiarisation avec l'EAD de la part des répondants | p. 418 |
| 15.3.1. Synthèse | p. 424 |
| 15.4. Facteurs favorables et obstacles au développement de l'EAD en Afrique de l'ouest | p. 426 |
| 15.4.1. Synthèse | p. 431 |
| 15.5. Quel pourrait être le rôle de l'EAD dans l'enseignement supérieur africain ? | p. 435 |
| 15.5.1. Synthèse | p. 442 |

| | |
|---|-------------------|
| Chapitre 16 : Entretiens | p. 444 |
| 16.1. Contexte et méthodologie | p. 444 |
| 16.2. L'EAD entre révolution et rénovation pédagogique | p. 446 |
| 16.3. Le coût ne serait pas un obstacle au développement de l'EAD | p. 449 |
| 16.4. Qui portera le développement de l'EAD | p. 451 |
| 16.5. La difficulté de dégager des priorités | p. 455 |
| Chapitre 17 : Conclusions de l'enquête | p. 459 |
| Conclusion générale | p. 463 |
| Indes des auteurs cités | p. 479 |
| Index des sigles utilisés | p. 481 |
| Sites Internet utilisés | p. 484 |
| Bibliographie | p. 487 |

Introduction générale

Aujourd'hui, dans la quasi-totalité des écrits sur l'éducation en Afrique, l'enseignement à distance (EAD)¹ est paré de toutes les vertus et serait susceptible de moderniser les systèmes éducatifs, d'ouvrir l'université à de nouveaux publics, de réduire les coûts de l'enseignement, de remettre à niveau les enseignants, de massifier l'accès à l'enseignement supérieur.

Dans les objectifs prêtés à l'enseignement à distance, se mêlent de façon fortement imbriquée intérêts et idéaux, valeurs et objectifs commerciaux, économie de l'éducation et pédagogie, mouvement de fonds et effets de mode, initiatives individuelles et volontés institutionnelles. Des projets à vocation continentale comme celui de l'Université virtuelle africaine (UVA) de la Banque mondiale côtoient des dispositifs plus ciblés géographiquement et culturellement comme celui des campus numériques francophones (CNF) de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et des initiatives plus modestes, localement portées par des individus plus que par les institutions.

L'EAD se déploie en Afrique de l'ouest francophone,² mais comment et pourquoi ? Son développement pourrait-il s'analyser au regard de l'évolution potentielle de l'université africaine ? Déjà dépassée et bientôt submergée par la masse des étudiants admis en son sein sans que ses ressources humaines et ses infrastructures puissent y faire face ? Intégrée dans un processus international de normalisation, dont l'élément le plus évident est la mise en œuvre du système Licence – Master – Doctorat (LMD)³ avec comme conséquence une rénovation curriculaire et pédagogique ?

¹ La terminologie « enseignement à distance » est employée dans notre introduction. Nous reviendrons dans le 1^{er} chapitre de notre 1^{ère} partie sur le choix des mots et sur leurs définitions

² Nous justifierons de la délimitation géographique de notre champ dans le 3^{ème} chapitre de notre 1^{ère} partie. Dans notre thèse « Afrique », « Afrique de l'ouest » et « Afrique subsaharienne » seront synonymes

³ Le Conseil des ministres des pays de l'Union économique et monétaire d'Afrique de l'ouest (UEMOA) a adopté le 4 juillet 2007 une directive instaurant le système « LMD » dans les universités de la région

Chef de projet « formation ouverte et à distance et nouvelles technologies éducatives » à l'Agence universitaire de la Francophonie, notre travail quotidien, depuis 1998, est l'essor des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et celui de l'enseignement à distance, particulièrement en Afrique. Notre fonction nous permet de connaître les principaux acteurs du secteur, enseignants comme responsables institutionnels. Elle nous aide à mesurer une éventuelle distorsion entre les annonces et les réalisations concrètes, à vérifier certaines affirmations et hypothèses directement sur le terrain. Cette position est un avantage pour le recueil de données et d'informations, Cependant se distancier d'une pratique professionnelle, de ce que l'on sait, ou de ce que l'on croit savoir pour se mettre au service d'une démarche scientifique nous a demandé un travail de maturation et de remise en cause personnelles parfois malaisé. Notre démarche n'est toutefois pas éloignée de celle de beaucoup d'auteurs du domaine, ainsi que le rappellent les rédacteurs en chef de la revue *Distance et savoirs* :

« En réalité, le secteur de la formation à distance se caractérise par les allers et retours entre l'activité scientifique, fondamentale et appliquée, et l'activité professionnelle » (Vidal, Grandbastien, Moeglin, 2006, p. 461).⁴

Notre proximité avec le sujet, notre statut d'acteur dans l'un des dispositifs étudiés et dont l'analyse nous a semblé indispensable, a été porteur de difficultés comme de richesses. Nous en ferons état au moment d'aborder l'Université virtuelle francophone et les campus numériques francophones. Au moment d'écrire ses lignes, nous continuons de nous demander jusqu'à quel niveau d'introspection aller, pour expliquer l'origine intellectuelle d'un travail de recherche. Notre étude s'inscrit dans un cadre africain, sur un continent où la « décivilisation » observée par le sociologue et africaniste Georges Balandier semble progresser aussi vite que la démocratisation. Notre intérêt pour l'Afrique a eu autant d'importance dans notre décision de formaliser une recherche que celui porté à l'enseignement à distance et aux sciences de l'éducation. Nous y reviendrons.

⁴ Vidal M., Grandbastien M., Moeglin P., *Editorial*, in revue *Distance et savoirs*, vol 4, n°4-2006, CNED – Hermes-Lavoisier, Paris, 2006

Notre recherche portera uniquement sur l'EAD dans l'enseignement supérieur, nous n'aborderons pas ses applications dans le primaire et le secondaire et les recherches en cours dans ce domaine.⁵ L'une des caractéristiques de notre sujet est d'être sans cesse en évolution. Nous ne parlons pas ici d'évolutions technologiques ou de plateforme d'enseignement à distance que nous n'aborderons que brièvement, tout comme le développement des réseaux en Afrique. Même si notre terrain de recherche ne sera qu'incidemment celui des usages et de la pédagogie, nous devons tenir compte du fait qu'il est impossible de figer les utilisations d'Internet dans l'éducation ; elles se modifient en permanence sous l'action des acteurs qui y concourent.

Ce mouvement, cette matière vivante, nous les retrouvons au sein des différents organismes de coopération internationale intervenant en Afrique, dans leurs manières de promouvoir l'EAD, de penser et de vouloir orienter le supérieur. C'est le cœur de notre sujet. Nous tenterons de l'exprimer en partie par la comparaison (Université virtuelle africaine vs Université virtuelle francophone). Ces tensions sur et dans le supérieur se retrouvent dans les représentations de l'EAD en Afrique. Nous essaierons de les mettre en évidence, notamment à travers une enquête menée auprès d'enseignants impliqués dans ce type de dispositifs. L'immense majorité de ces enseignants ne sont pas à l'origine des spécialistes de la distance. En s'intéressant à la formation en ligne, ils semblent vivre de véritables « aventures pédagogiques »⁶ qui peuvent devenir des exemples de réussite dans le déploiement d'un dispositif d'EAD. Notre étude de cas sur l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) tentera d'analyser ce phénomène.

⁵ Voir notamment sur le sujet le vol 3-2005, n° 3 et 4 de la revue *Distance et savoirs, L'enseignement scolaire : dispositifs, ressources, acteurs, environnements technologiques*, (sous la coord de) **Liautard Dominique, Marquet Pascal et Wallet Jacques**, Hermes Lavoisier-CNED, Paris, 2005

⁶ **Wallet Jacques** (sous la coord de), *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages*, Presses des Universités de Rouen et du Havre, Mont-St-Aignan, 2007

Nous aurons comme sources, outre nos connaissances professionnelles, nos « savoirs d'action »⁷, mais enrichis ou remis en question par une importante somme de rapports et d'enquêtes menés par la plupart des organismes et coopérations opérant en Afrique dans l'enseignement supérieur et l'enseignement à distance ; ceux qui font « l'agenda » de ces secteurs comme ils l'expriment dans leur jargon si particulier. Notre domaine d'analyse se caractérise en effet par une telle abondance de littérature grise qu'il est parfois possible de s'y perdre, en langue anglaise surtout mais également en français. Nous y reviendrons. Nous avons également recherché et analysé un nombre relativement important d'articles, d'ouvrages et de travaux universitaires traitant de notre domaine et nous avons dû constater qu'il existait vraiment peu de recherches africaines. Cette situation change lentement. Nous avons également utilisé certains comptes rendus et articles de la presse africaine, écrite comme électronique, concernant l'EAD. Nous avons pu remarquer qu'en la matière, la communication institutionnelle des porteurs de projets est souvent plus évidente que le traitement critique et journalistique. Nous avons également conduit une série d'entretiens avec des acteurs majeurs, en Afrique de l'ouest, du développement de l'EAD. Enfin, une enquête menée auprès d'enseignants du supérieur complètera, dans une perspective quantitative, nos travaux qui relèvent surtout d'une approche qualitative.

Jacques Wallet recense trois principales approches pour définir les méthodologies de recherche utilisées en sciences de l'éducation dans le domaine des technologies de l'information et de la communication.⁸ Il s'agit des approches réflexives, inductives et d'essai. L'approche inductive « se construit essentiellement par des observations de pratiques des acteurs dans les classes, dans les lieux de formation » (p. 149). Ce n'est pas notre démarche, mais nous avons essayé dans notre enquête de vérifier les pratiques des enseignants ouest africains avec leurs étudiants.

⁷ Voir **Wittorski Richard**, *Formation, travail et professionnalisation*, L'Harmattan, Paris, 2005

⁸ **Wallet Jacques**, *Du côté des sciences de l'éducation*, in *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, (sous la dir de) Baron Georges-Louis et Bruillard Eric, INRP, IUFM de Basse Normandie, Fondation MSH, Paris, 2002

Dans l'approche d'essai, « le chercheur innove concrètement, il propose une démarche, un corpus documentaire, il met en jeu ses propres hypothèses dans des outils... en principe dans une perspective critique » (p. 150). Nous ne serons pas dans cette logique expérimentale personnelle, mais nous tenterons de mettre en évidence de « bonnes pratiques » en matière de développement de l'EAD en Afrique. L'approche réflexive est celle que nous avons souvent adoptée.

« (Elle) se construit essentiellement dans les écrits qui portent sur un sujet donné, elle croise et elle critique les sources (issues des courants de la recherche, des institutions, des médias, d'enquête d'opinion...) » (Wallet, 2002, p. 148).

Ce croisement des sources se retrouvera dans les différents registres de notre analyse. Pour expliquer notre démarche, au risque de paraître nous répéter, nous avons aussi choisi au début de chaque chapitre de notre thèse de justifier la méthodologie qui sera alors appliquée. Notre recherche sur l'EAD en Afrique de l'ouest couvrira plusieurs registres, objets d'études, de méthodologies et de travaux souvent séparés en sciences de l'éducation. Nous analyserons sous un angle historique, institutionnel, pédagogique, économique, sociologique, technique parfois, le déploiement de l'EAD. Cette multi-référenciation peut faire débat étant donné la diversité des méthodologies utilisées mais notre champ d'étude nous a imposé de faire appel à des grilles d'analyse plurielles pour mieux tenter de cerner son contour et ses enjeux multiples.

Notre démarche s'inscrit dans une volonté de conceptualisation des pratiques et analyses des développements de l'EAD en Afrique. Si notre recherche s'était consacrée aux rapports entre technologies et société, nous aurions pu faire appel aux grilles d'analyse des sciences de l'information et de la communication.⁹ Cependant, notre champ est principalement celui de l'enseignement et des politiques éducatives.

⁹ Voir par exemple **Wolton Dominique**, *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Flammarion, Paris, 1999

A ce titre, les sciences politiques et la sociologie de l'éducation notamment, nous ont paru plus adapté pour l'étude de l'influence des organismes de coopération. Les sciences de l'ingénieur ont également investi le domaine de l'EAD. Cependant, les angles des développements technologiques ou des environnement informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH),¹⁰ ceux des interfaces homme-machine (IMH),¹¹ ne sont pas les nôtres. Ces types de lecture nous ont semblé inadéquat pour décrire et mesurer le jeu des acteurs, essentiel à la compréhension de l'échec ou de la réussite des projets d'EAD. Enfin, même si nous avons mené quelques comparaisons entre projets nés à la même époque et visant les mêmes publics, nous n'avons pas retenu l'approche de l'éducation comparée.¹² Elle est notamment utilisée en sciences sociales pour mettre en évidence l'universalité de certains phénomènes, leur caractère transnational. L'EAD ne nous a pas semblé le bon domaine pour une telle tentative. C'est un phénomène récent au sud, fragile, en devenir et dont les acquis sont encore difficiles à mesurer. De plus, les écarts entre pays du nord et du sud en la matière rendraient, pour l'instant, les comparaisons un peu irréalistes.

Les principaux projets d'enseignement à distance, aujourd'hui opérationnels en Afrique de l'ouest, ont été conçus et se sont développés à la fin des années 1990. Tout au long de notre travail, nous resituerons ce contexte afin de retrouver les racines, idéologiques, pédagogiques, économiques de ces projets et mieux comprendre leur (in)adéquation avec le terrain auquel ils étaient destinés. Si le « hier » et le « aujourd'hui » seront détaillés, le « avant-hier » en matière de technologies dans l'éducation ne sera, en revanche, que brièvement retracé dans le 1^{er} chapitre de notre 1^{ère} partie. Nous ferons appel à la sociologie de l'éducation pour analyser et décrire la structuration des acteurs et l'influence des organisations internationales sur les systèmes éducatifs africains.

¹⁰ Voir par exemple les actes (cédérom) du colloque EIAH 2007 de Lausanne :

<http://www2.unil.ch/eiah2007/>

¹¹ Voir par exemple **Baudoin-Lafon Michel**, *40 ans d'interaction homme-machine : point de repère et perspectives*, disponible [en ligne] sur : http://interstices.info/display.jsp?id=c_23015 (dernière consultation en septembre 2007)

¹² Voir par exemple le site de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC), disponible [en ligne] sur : <http://www.afec-info.org> (dernière consultation en septembre 2007)

Toutefois, l'analyse des politiques publiques de l'éducation en Afrique fera également appel aux sciences politiques et à l'économie. La sociologie des organisations appliquée à l'éducation sera l'une de nos grilles d'analyse pour tenter de mettre en évidence l'importance du *leadership* dans la réussite de certains projets. L'économie de l'éducation, trop souvent utilisée à des fins idéologiques nous a-t-il semblé au cours de notre recherche, nous permettra de mesurer certains besoins du supérieur africain, mais aussi d'illustrer la manière dont l'université est perçue par ceux qui la finance. Des analyses plus communicationnelles seront utilisées pour décrypter les approches parfois très déclaratives des porteurs de certains projets. L'approche pédagogique sera convoquée pour vérifier si les modèles d'enseignement utilisés dans les formations à distance du nord se retrouvent dans celles proposées par des établissements africains.

La construction d'une problématique peut se réaliser de manière plus ou moins consciente et plus ou moins spontanée. Notre interrogation triviale de départ est sans doute « à quoi sert l'EAD en Afrique ? ». Elle en révèle une autre plus délicate : « à qui sert l'EAD en Afrique ? ». A partir de là, un travail de déconstruction s'est initié. Il a débouché sur une hypothèse principale et des questionnements secondaires.

Notre hypothèse principale de recherche est que l'enseignement à distance peut servir, au sein du supérieur d'Afrique de l'ouest francophone, à la fois pour façonner l'université de l'extérieur et la renouveler de l'intérieur. On retrouve dans l'EAD des dynamiques propres et des tentatives d'instrumentalisation. Cette hypothèse est questionnée tout au long de notre thèse.

Une hypothèse secondaire, sans tomber dans une recherche systématique de bonnes pratiques et dans l'énoncé de recommandations, est de montrer que certaines opérations sont plus virtuelles que réelles, relèvent davantage de la communication d'influence que d'objectifs opérationnels et pédagogiques et que d'autres arrivent en revanche à modifier l'organisation de certains établissements.

Une autre hypothèse, découlant de la précédente, est de montrer que malgré un contexte difficile, l'EAD est désormais une réalité en Afrique de l'ouest francophone, se développe, qu'un public existe et qu'un mouvement est lancé.

Une dernière hypothèse est l'absence de synergie entre les acteurs de terrain, les enseignants, les établissements locaux, les autorités nationales de tutelle et les coopérations internationales, très présentes. Le déploiement réussi de l'EAD, en particulier avec des évaluations crédibles, l'imposerait mais est difficile à mettre en œuvre. L'EAD est encore principalement isolé du reste du fonctionnement de l'université.

Notre première partie sera consacrée à préciser le contexte de notre recherche et est divisée en quatre chapitres. Nous relèverons d'abord l'obstacle du vocabulaire, préciserons la définition et la portée des termes décrivant l'enseignement à distance. Nous aborderons ensuite les défis de l'EAD et les questionnements actuels qu'il suscite dans les pays du nord. Puis nous préciserons la délimitation géographique et culturelle de notre recherche. Enfin, nous aborderons la situation présente et délicate de l'enseignement supérieur en Afrique de l'ouest francophone.

La seconde partie, composée de cinq chapitres, sera consacrée à l'Université virtuelle africaine (UVA). Nous préciserons d'abord le contexte naissant des « autoroutes de l'information » et des universités virtuelles dans les années 1990. Ensuite, nous analyserons les politiques et l'influence de la Banque mondiale, commanditaire de l'UVA, en Afrique subsaharienne. Le chapitre suivant sera consacré au socle conceptuel de l'UVA et à l'analyse de son texte fondateur. Nous retracerons ensuite l'évolution chronologique de l'UVA, de 1996 à 2006. Enfin, nous nous livrerons à une analyse critique du bilan de l'Université virtuelle africaine.

Notre troisième partie, faite de trois chapitres, abordera l'Université virtuelle francophone et les campus numériques francophones de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Nous reviendrons d'abord sur l'université virtuelle francophone, avant d'étudier l'évolution du projet en campus numériques francophones. Enfin, nous tenterons de resituer et d'analyser les actions de l'AUF dans le contexte de l'aide publique au développement.

La quatrième partie, constituée d'un unique chapitre, est une étude de cas et analysera le développement de l'enseignement à distance au sein de l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentaliste (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD).

La cinquième et dernière partie, composée de quatre chapitres, s'interrogera sur les représentations, les usages et l'opinion d'enseignants ouest-africains impliqués dans le développement de l'EAD. Nous préciserons d'abord le contexte de l'enquête que nous avons conduite auprès de ces enseignants avant de présenter l'exploitation des données recueillies. Nous ferons ensuite la synthèse d'une série d'entretiens menés avec des experts ouest-africains de l'EAD avant de conclure.

1^{ère} partie

Cadre de la recherche

1^{ère} partie

Cadre de la recherche

Dans cette première partie, divisée en quatre chapitres, nous allons préciser le cadre de notre recherche. Nous tenterons d'abord de nous retrouver dans le vocabulaire définissant l'enseignement à distance. Nous aborderons ensuite les questionnements actuels que l'EAD suscitent dans les pays du nord, puis nous préciserons la délimitation géographique et culturelle de notre recherche. Enfin, nous aborderons la situation de crise de l'enseignement supérieur en Afrique de l'ouest francophone.

Chapitre 1

L'obstacle du vocabulaire

Notre objectif n'est pas de retracer ici l'histoire de l'enseignement à distance depuis l'enseignement par correspondance, ni de « dater » l'apparition des différents termes utilisés pour le décrire.¹³

Nous allons plutôt tenter de définir le cadre de notre recherche et de préciser ce que nous retiendrons dans la profusion de termes, de définitions, recoupant une profusion de concepts et une non moins grande profusion d'usages qui caractérisent une modalité d'enseignement qui ne repose pas, principalement, sur le face à face entre un enseignant et un étudiant.

¹³ Voir **Glikman Viviane**, *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Presses universitaires de France, Paris, 2002

EAD (enseignement à distance), e-learning (traduit le plus souvent en français par « apprentissage en ligne »), FAD (formation à distance), FOAD (formation ouverte et à distance), sont les acronymes et expressions les plus souvent utilisés. Mais d'autres termes sont également employés comme formation hybride ou mixte (traduction de *blended learning* ou *integrated learning*), cyberformation (employé par l'Organisation pour la coopération et le développement économique, OCDE), enseignement à distance et apprentissage libre (EDAL, utilisé par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique), e-formation, enseignement transfrontalier (utilisé par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture -UNESCO- et l'OCDE), formation en ligne...

Tous ces termes se retrouvent définis dans de nombreux glossaires, proposés par des organismes publics, des associations ou des sociétés privées et s'inspirant les uns des autres. En France, signalons le « Glossaire de la FOAD » de l'Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE),¹⁴ le glossaire d'Educnét du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche,¹⁵ le « Glossaire de la e-formation » de l'Institut de gestion publique et du développement économique (IGPDE),¹⁶ le Glossaire FIDFOD (formation à l'ingénierie pédagogique pour la formation ouverte et à distance),¹⁷ le glossaire de Céprière formation,¹⁸ la « Conférence de consensus » du collectif de Chasseneuil¹⁹ et le B.A. BA de la FOAD élaboré par le Forum français pour la formation ouverte et à distance.²⁰

¹⁴ Voir [en ligne] sur : www.amue.fr/fileadmin/amue/seminaires/Seminaire_FOAD_mars06/glossaire.pdf (dernière consultation en août 2007)

¹⁵ Voir [en ligne] sur : http://www2.educnet.education.fr/sections/superieur/glossaire/glossaire/print_doc (dernière consultation en août 2007)

¹⁶ Voir [en ligne] sur : <http://www.institut.minefi.gouv.fr/sections/themes/e-formation/glossaire2/view> (dernière consultation en août 2007)

¹⁷ Voir [en ligne] sur : <http://greco.grenet.fr/webgreco/bases/glossaire/200.php> (dernière consultation en août 2007)

¹⁸ Voir [en ligne] sur : <http://www.ymca-cepierre.org/guide/glossaire.htm> (dernière consultation en août 2007)

¹⁹ Voir [en ligne] sur : <http://archives.fffod.org/ptitdej/CCFOD.htm> (dernière consultation en août 2007)

²⁰ Voir [en ligne] sur : http://www.fffod.org/Upload/Texte/Fichier_9_F.doc (dernière consultation en août 2007)

En France, « enseignement à distance » et « formation ouverte et à distance » ont des définitions réglementaires. La loi de 1971 sur la formation continue donne la définition suivante :

« Constitue un enseignement à distance l'enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour certains exercices ».²¹

La formation ouverte et à distance (FOAD) est ainsi définie dans une circulaire ministérielle du ministère du travail :

« 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 ».²²

Le concept du « dispositif » est évoqué dans la définition de la FOAD et nous l'utiliserons régulièrement. Précisons que nous lui attribuons le sens que Daniel Peraya lui a donné :

« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif -son fonctionnement- déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, communicatives des sujets » (Peraya, 1999, p. 153).²³

²¹ Loi n° 71-556 du 12 juillet 1971

²² Circulaire DGEFP no 2001-22 du 20 juillet 2001. Bulletin Officiel du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, n°2001/16 du mercredi 5 septembre 2001, disponible [en ligne] sur : <http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/bo/05092001/A0160004.htm> (dernière consultation en août 2007)

²³ **Peraya Daniel**, *Médiation et médiatisation : le campus virtuel*, in *Le dispositif : entre usage et concept*, (sous le dir de) Jacquinot-Delaunay Geneviève et Monnoyer-Smith Laurence, revue Hermès n°25, CNRS éditions, Paris, 1999, p. 153-168

Un dispositif n'est pas un simple ensemble de moyens humains et matériels. Dans un article sur les dispositifs hybrides, Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver et Daniel Peraya précisent que le dispositif « ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet » et que son analyse « ne peut se construire en dehors de la question de l'innovation pour laquelle les acteurs occupent une position centrale »²⁴ Cette place « centrale » des acteurs dans l'innovation, nous la retrouverons tout au long de notre recherche. Les « acteurs » étant non seulement les enseignants mais aussi les concepteurs de dispositifs au sein des organismes de coopération internationale, les responsables institutionnels, politiques, administratifs et les étudiants.

Les différentes définitions des glossaires cités plus haut s'entendent pour reconnaître que la FOAD est un dispositif organisé, reconnu comme tel par les acteurs. Il est fondé sur une articulation des contenus de formation à des services variés (tutorat, forum, exercices ou simulations...). La FOAD se positionne sur l'intégration des technologies de l'information, libère les apprenants des contraintes de lieux et de temps et peut ainsi être partiellement ou intégralement à distance. Dans le glossaire du ministère français de l'enseignement supérieur, le spectre de la FOAD est très large :

- « A côté des situations d'apprentissage traditionnelles, un dispositif de FOAD s'appuie sur une ou plusieurs situations telles que :
- les cours par correspondance ;
 - les systèmes de formation en ligne ;
 - les centres de ressources ;
 - les cours télédiffusés par radio ou télévision (à la demande ou non) ;
 - le téléprésentiel collectif ou individuel (télé cours, télétutorat) ;
 - les campus virtuels ou classes virtuelles, etc. »

²⁴ **Charlier Bernadette, Deschryver Nathalie, Peraya Daniel**, *Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides*, in revue Distance et savoirs, vol 4, n° 4/2006, Hermes-Lavoisier-CNED, Paris, 2006

Ces définitions intègrent des caractéristiques de différents niveaux (procédés techniques, besoins sociaux, services pédagogiques...) qui illustrent la richesse des possibilités de la FOAD, mais traduisent également la difficulté à définir son champ exact et rendent complexe sa compréhension immédiate. Ceci dit, étudiants et enseignants, acteurs de ce type de dispositifs, ne semblent pas avoir de difficultés particulières à se retrouver dans ses multiples définitions, comme nous le verrons dans notre cinquième partie. L'UNESCO a tenté une simplification :

« Les termes enseignement à distance et formation ouverte et à distance désignent une démarche qui vise à élargir l'accès aux services éducatifs et de formation en permettant aux apprenants de franchir les obstacles que représentent l'espace et le temps et en proposant des modalités d'enseignement souples aux individus comme aux groupes d'apprenants ». ²⁵

La définition est plus simple et nous semble plus claire. De plus, elle prend en compte la notion d'élargissement de l'accès à l'enseignement, problème majeur des systèmes éducatifs africains. Pourtant, pour correspondre à l'objet de notre recherche, il faudrait qu'elle comprenne une mention claire à l'utilisation d'Internet.

L'enseignement à distance, nous venons de le voir, recoupe des usages et des modalités très différents même quand ils ont pour point commun d'avoir Internet comme support de diffusion et d'organisation des apprentissages. L'utilisation d'Internet n'empêche pas des modèles pédagogiques très hétérogènes d'être mis en œuvre. Les contenus peuvent être scénarisés, médiatisés ou simplement proposés sous la forme de textes à télécharger. L'enseignement peut être synchrone (avec le chat ou la visioconférence) ou asynchrone (avec l'utilisation des forum ou du courrier électronique). Il peut donner lieu à un travail individuel ou en groupe. Il peut reposer en partie sur l'autoformation des étudiants ou être basé sur des contacts réguliers et importants avec des tuteurs. ²⁶

²⁵ Voir le site de l'UNESCO dédié à « l'enseignement supérieur ouvert et à distance » : <http://www.unesco.org/odl> (dernière consultation en août 2007)

²⁶ Ces multiples formes ont conduit Viviane Glikman à proposer une classification des systèmes de formation à distance selon leur degré de médiatisation et de scénarisation. **Glikman Viviane**, *op cit*

Aux Etats-Unis le « e-learning », rendu populaire par la société informatique Cisco, caractérise à la fois l'enseignement à distance par Internet et l'utilisation de technologies numériques dans l'enseignement, même présentiel. Le terme désigne aussi bien les formations en entreprise que celles délivrées par les universités, la formation initiale comme la formation continue et se réfère « tantôt à des solutions techniques, des modalités de formation, des modes d'organisation ou bien un marché ».²⁷ L'expression a été conçue pour regrouper des usages différents. La définition donnée dans le glossaire du ministère français de l'enseignement supérieur rejoint ce foisonnement de possibilités :

« 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 ».

Si, pour beaucoup de pédagogues, « dans e-learning, le mot le plus important n'est pas le e »²⁸, c'est pourtant ce préfixe qui l'a rendu populaire en Europe. En 2000, au moment des promesses de la « nouvelle économie » et avant l'éclatement de la « bulle Internet » (voir chapitre 5), la Commission Européenne adopte l'expression, mais avec une définition qui ne se limite pas à la description de modalités de formation puisqu'elle comprend des notions qualitatives. Pour la Commission, le e-learning est :

²⁷ **Chaptal Alain**, *Eléments de comparaison des approches française et américaine d'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur*, communication au colloque SIF 2005, « Les institutions éducatives face au numérique », disponible [en ligne] sur : <http://sif2005.mshparisnord.org/index.html> (dernière consultation en août 2007)

²⁸ Citation de Claude Lebrun (Université de Louvain) dans sa conférence introductive au XXIème congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) à Genève en septembre 2005

« L'utilisation des nouvelles technologies multimédias 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 ». ²⁹

L'OCDE, dans son enquête sur l'état des lieux de la « cyberformation » dans l'enseignement supérieur des pays membres de l'organisation définit, de façon proche de celle de la Commission européenne l'objet de son étude :

« La cyberformation correspond à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) 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.11). ³⁰

La commission française de terminologie et de néologie estime que le « e » de e-learning est un « néologisme hybride, entre lettre, mot et concept. Facile à employer en anglais pour des raisons phonétiques, il est d'une signification plus confuse en français puisqu'il sert à désigner à la fois des procédés techniques, des procédures, des missions ou des organismes ». ³¹ La commission recommande de lui substituer l'expression « apprentissage en ligne ».

Ces réserves n'ont pas empêché le « e » de devenir une véritable auberge espagnole, accueillant la « e-administration » ou la « e-gouvernance », saluant le succès du « e-commerce ». Il faut reconnaître le côté pratique de l'emploi de ce préfixe dont l'usage signifie, sinon symbolise, à la fois l'utilisation des technologies de l'Internet et une volonté d'évolution, de modernisation.

²⁹ L'initiative « eLearning : penser l'éducation de demain » a été adoptée par la Commission européenne le 24 mai 2000. Voir [en ligne] sur : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0172:FR:HTML> (dernière consultation en mars 2006)

³⁰ OCDE, *La cyberformation dans l'enseignement supérieur*, Etudes du CERI, OCDE, Paris, 2005

³¹ Voir la *Recommandation à propos de l'usage du préfixe « e » et de ses équivalents possibles en français*, sur : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/terminologie/e_version_3.htm (dernière consultation en mars 2006)

Nous avons choisi de ne pas le retenir pour notre thèse, non qu'il s'agisse d'un mot anglophone mais parce qu'il désigne trop de possibilités d'usages.

En effet, notre recherche concernera essentiellement des dispositifs d'enseignement à distance, reposant sur l'utilisation d'Internet, conçus dans l'optique de permettre à des étudiants de suivre une formation diplômante dans un établissement d'enseignement supérieur alors qu'ils en sont éloignés, principalement pour des raisons de distance, de temps disponible ou parce que l'offre de formation n'existe pas selon d'autres modalités.

La simple utilisation d'ordinateurs, de logiciels, d'Internet dans des enseignements classiques à l'université n'est qu'un éclairage supplémentaire pour notre travail. N'est pas non plus un axe de recherche l'accès à des ressources pédagogiques sous format électronique, même à distance, si elles ne sont pas utilisées dans une optique diplômante ou certifiante. Enfin, la décision de la Commission européenne de rattacher explicitement l'usage du e-learning à une amélioration de la qualité de l'enseignement nous paraît relever davantage de la croyance que de la preuve. La corrélation entre les deux nous semble d'abord une hypothèse à vérifier, ce que nous avons tenté dans l'enquête que nous avons menée (voir chapitre 15).

Précisons également pourquoi notre étude se limitera aux véritables « diplômes » proposés à distance. En Afrique le diplôme universitaire est le sésame obligatoire pour une ascension sociale, une progression dans la carrière et l'obtention d'un emploi qui ne se limite pas à de simples tâches d'exécution. Comme dans le monde entier, cette condition n'est pas suffisante, mais elle est nécessaire. Un peu plus encore cependant sur le continent africain où l'employeur principal des diplômés reste encore l'Etat avec des possibilités d'avancement en fonction des titres universitaires. Le diplôme est « l'arme des plus faibles » ont diagnostiqué certains sociologues à propos des classes populaires en France.³²

³² **Ould Ferhat Laurence et Poullaouec Tristan**, *Le diplôme, arme des faibles ?*, in *L'école en France. Crise, pratiques et perspectives*, (sous la dir de), Terrail Jean-Pierre, La Dispute, Paris, 2005

Il nous paraît possible d'appliquer la formule à l'Afrique où son obtention permet de corriger de flagrantes inégalités. Sans ce sésame, une femme n'aura quasiment aucune chance de bénéficier des prérogatives sociales d'un homme (voir notre enquête, chapitres 14 et 15). Enfin, le diplôme est la clé d'entrée à une éventuelle poursuite d'études à l'étranger, en Europe, en Amérique, Graal de tant de jeunes africains.

L'utilisation d'Internet caractérise le développement de l'enseignement à distance dans le monde au cours de ces dix dernières années. Le consortium américain *Sloan*³³ a pour objectif le développement de la formation en ligne, de sa qualité et de son accès au plus grand nombre. *Sloan-c* finance des recherches, des formations et des publications sur l'*on-line education*. Dans une étude sur le développement de formations en ligne en 2003 et 2004 aux Etats-Unis, *Sloan* a proposé une typologie plus quantitative que qualitative qui permet de comprendre rapidement quel type de dispositif l'étudiant va rencontrer.³⁴

³³ Voir [en ligne] sur : <http://www.sloan-c.org> (dernière consultation en août 2007). Alain Chaptal *op cit* signale le rôle de ce consortium qui regroupe plusieurs centaines d'établissements d'enseignement, d'organismes, d'associations et de sociétés, (y compris des européens et des asiatiques)

³⁴ **Allen I. Elaine et Seaman Jeff**, *Entering the mainstream : the quality and extent of online education in the United States, 2003 and 2004*, The Sloan Consortium, 2004, disponible [en ligne] sur : http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/entering_mainstream.pdf (dernière consultation en août 2007)

| Pourcentage de cours délivrés en ligne | Typologie de la formation | Description |
|---|----------------------------------|--|
| 0 % | Traditionnelle | Pas de technologies Internet utilisées. Les contenus sont délivrés par écrit ou oralement |
| De 1 à 29 % | Facilitée par Internet | Le cours est essentiellement en face à face, mais une part de technologies Internet est utilisée pour faciliter l'apprentissage. Par exemple une plateforme ou un site web pour transmettre un programme et des tâches à accomplir |
| De 30 à 79 % | Hybride | La formation alterne face à face et cours en ligne. Une proportion substantielle des contenus est proposée en ligne. Les communications sont établies à travers Internet et quelques rendez-vous en face à face |
| Plus de 80 % | En ligne | Une formation délivrée presque entièrement en ligne. Il n'y a aucune réunion en face à face. |

Source : D'après un tableau du consortium Sloan (2004, p. 4) traduit par nous

Figure n°1 : Définition d'une formation en ligne d'après le consortium Sloan

D'après Elaine Allen et Jeff Seaman, les auteurs de cette classification, un dispositif de formation peut être considéré comme une formation « en ligne », quand plus de 80% des cours sont dispensés par Internet. Cette typologie a le mérite de la simplicité et d'être indépendante des environnements technologiques utilisés comme du modèle pédagogique de la formation. Elle a le défaut de ne pas mentionner les acteurs de la formation à distance (étudiants, enseignants, personnels administratifs..) et leurs interrelations.

Notre démarche n'est cependant pas d'essayer de trouver la définition parfaite. Nous venons de le constater, la tâche paraît de toute façon impossible.

En forme de synthèse, nous pouvons dire que nous allons analyser les conditions du développement, en Afrique de l'ouest francophone, des formations à distance diplômantes, dépendantes d'Internet pour l'accès aux contenus, pour leur organisation et pour l'établissement des relations pédagogiques et communicationnelles entre apprenants et enseignants.

Compte tenu de cette délimitation de notre champ et en se fondant sur les différents concepts, glossaires et définitions que nous avons évoqués, nous pourrions parler dans notre thèse « d'enseignement en ligne ». Enseignement, parce que c'est bien de cela qu'il s'agit principalement. Nous étudierons une offre de formation universitaire. En ligne, car l'accès aux supports de cours comme la relation à distance entre acteurs du dispositif dépendent d'Internet. Toutefois, cette définition ne fait pas partie de celles habituellement retenues et utilisées et notre ambition n'est pas de tenter d'en imposer une de plus. Nous l'utiliserons mais également les dénominations les plus proches : « enseignement à distance » surtout, mais aussi « formation ouverte et à distance » ainsi que leurs acronymes « EAD » et « FOAD ». Pour des raisons pratiques, pour éviter des périphrases ou des répétitions, « apprentissage en ligne », « dispositif » ou même « e-learning » pourront être employés occasionnellement.

Chapitre 2

Les défis de l'enseignement à distance

L'état des lieux de la formation à distance dans les pays développés est contrasté. D'un côté le nombre d'individus inscrits à ce type de dispositif de formation augmente régulièrement ; de l'autre, une certaine désillusion paraît s'être installée à la fois chez les praticiens, les chercheurs et les gestionnaires des systèmes éducatifs.

Avec beaucoup moins de moyens humains et financiers, avec un Internet aux débits insuffisants et aux coûts plus élevés qu'au nord, avec de gigantesques besoins à satisfaire, les systèmes éducatifs africains s'intéressent pourtant de plus en plus à l'enseignement à distance. Une recherche se structure lentement mais sûrement, en témoignent les auteurs africains qui seront cités dans notre travail et la constitution de réseaux de coopération scientifique.³⁵ Les mêmes espoirs susciteront-ils les mêmes déceptions ? Il serait tentant de l'affirmer car la pensée commune veut que l'état constaté dans le nord aujourd'hui soit une sorte d'idéal à atteindre par le sud et que ce dernier en passera donc inévitablement par les mêmes étapes. Nous reviendrons sur ces notions dans le chapitre 12. Cependant, ce n'est pas l'objet de notre thèse. Notre recherche n'a pas de but spécifiquement prédictif mais celui d'analyser comment ces dispositifs s'y développent et peuvent encore s'étendre, quels objectifs et quels effets ils peuvent provoquer sur l'université africaine et ses enseignants.

L'enseignement à distance dans les pays développés semble vivre une contradiction. La progression est certainement plus lente que celle prévue par les « experts », notamment ceux des cabinets d'audit qui font des prévisions de « marché », mais elle est constante et son rythme semble même s'accélérer.

³⁵ Voir notamment le réseau de chercheurs francophones en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), Res@TICE, [en ligne] sur : <http://www.resatice.org> ou le Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation, ROCARE, [en ligne] sur : <http://rocare.org>

Ainsi aux Etats-Unis, 3,2 millions de personnes ont suivi un cours à distance (à 80 % ou plus en ligne selon la classification *Sloan*) en 2005, contre 2,3 millions en 2004, soit une augmentation de près de 35 % en une année.³⁶ Précisons toutefois, qu'il s'agit principalement d'inscriptions à des cours, intégrés pour partie ou complémentaires à des cursus traditionnels et non à des diplômes complets. Les *Associates institutions* (offrant des formations courtes à orientations professionnelles) proposent plus de la moitié des cours à distance dispensés aux Etats-Unis et 80 % du public de ce type d'enseignement est composé d'*undergraduate* (titulaire d'un diplôme inférieur à une licence). Nous le verrons, le public de la FOAD en Afrique n'est pas le même. L'enquête *Sloan* précise que les établissements publics accueillent plus de 80 % des effectifs d'étudiants à distance. En 2005, aux Etats-Unis, sur environ 17 millions d'étudiants inscrits dans le supérieur, les apprenants à distance en représentent 17 %. Ce sont des pourcentages beaucoup plus élevés que ceux cités par l'OCDE (voir plus bas) et que les chiffres français, dans la mesure où il est possible de les connaître.

En effet, en France, il n'y a pas d'équivalent à l'enquête *Sloan*. Impossible de retrouver sur les différents sites dépendant du ministère français de l'enseignement supérieur³⁷ ou sur le site de la Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance³⁸ par exemple, un nombre précis et justifié d'étudiants inscrits à une formation en ligne au sein d'une université. Même si la France ne cultive pas la culture du recueil de données statistiques des Etats-Unis, quelle pourrait être la raison de cette absence de résultats quantitatifs ? Une mauvaise collecte de l'information dans les ministères concernés ? Ce n'est guère vraisemblable. Peut-être faut-il chercher l'absence de communication du côté des universités diplômantes.

³⁶ **Allen I.Elaine et Seaman Jeff**, *Making the grade : online education in the United States*, 2006, The Sloan Consortium, 2006. Disponible [en ligne] sur :

<http://www.sloan-c.org/publications/survey/survey06.asp> (dernière consultation en août 2007)

³⁷ Signalons notamment **Formasup** qui recense l'offre universitaire française d'enseignement en ligne (1 500 formations recensées en août 2007). Voir [en ligne] sur : <http://www.formasup.education.fr> ou bien encore **Educnet**, consacré à l'utilisation des technologies pour l'enseignement. Voir [en ligne] sur : <http://www.educnet.education.fr>

³⁸ Voir [en ligne] sur : <http://www.telesup.univ-mrs.fr>

Quand il ne s'agit pas d'une formation diplômante classique de type licence ou master, certaines peuvent avoir des difficultés à précisément identifier le nombre d'inscrits à des modules de cours en ligne. D'autres pourraient avoir des hésitations à fournir des chiffres éventuellement trop faibles par rapport aux investissements financiers consentis et par rapport à la communication menée autour.³⁹

L'enseignement à distance avait été relancé en France par trois appels d'offres successifs en 2000, 2001 et 2002 destinés à « construire une offre nationale de formation ouverte et à distance de qualité et compétitive sur le marché international ».⁴⁰ Des sommes conséquentes avaient été investies par les pouvoirs publics dans la création de « campus numériques français » : un peu plus de 22 millions d'euros en 3 ans.⁴¹ Un campus numérique se définissait comme un « dispositif de formation centré sur l'apprenant proposant des services innovants via des technologies numériques ».

Dès 2002 avec une partie du 3^{ème} appel « campus numériques », mais surtout à partir de 2003, une inflexion est donnée qui oriente le soutien du ministère vers des projets et initiatives à connotation et vocation plus informatique : environnement numérique de travail (ENT), ordinateur portable pour les étudiants, développement de l'Internet sans fil sur les campus. Les ENT étaient définis comme un « dispositif global fournissant aux acteurs du système éducatif l'accès, à travers les réseaux, à la quasi-totalité des ressources, services et outils numériques en rapport avec leurs activités ». Les ENT furent ensuite intégrés dans les « Universités numériques en région » (UNR), puis furent lancées, en 2004, les « Universités numériques thématiques » (UNT).⁴²

³⁹ Un dispositif comme FORSE (Formation à distance en sciences de l'éducation) revendique environ 1 200 inscrits (dont 950 en licence) en 2006-2007 (y compris les redoublants). Un opérateur spécialisé dans cette fonction, le CNED, gère la partie administrative. Voir [en ligne] sur :

<http://www.sciencedu.org>

⁴⁰ On retrouve un historique des campus numériques, ainsi que leur évaluation de 2004, sur le site Educnet. Voir [en ligne] sur : <http://educnet.education.fr/superieur/campus.htm> (dernière consultation en août 2007)

⁴¹ Dont 3 millions de la DATAR, au titre de l'aménagement du territoire et 0,45 par l'Agence universitaire de la Francophonie pour les partenariats francophones (source Educnet)

⁴² Présentation des UNT sur le site Educnet, disponible [en ligne] sur :

<http://www2.educnet.education.fr/sections/superieur/unt/> (dernière consultation en août 2007)

Ces dernières ont pour premier objectif de « favoriser la réussite des étudiants en mettant à leur disposition un ensemble cohérent d'outils et de ressources pédagogiques numériques validées par les UNT et produites par les enseignants des établissements ». La formation ouverte et à distance n'est plus du tout mentionnée. « L'université numérique » semble désormais perçue par le ministère de l'enseignement supérieur comme un complément des cours délivrés traditionnellement et non comme une alternative complète. Nous sommes ici sans doute plus proche du champ des TICE (technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement) que de l'EAD tel que nous l'avons défini. La production de contenus pédagogiques, à consulter à distance mais à intégrer dans les enseignements classiques, semble devenue l'objectif prioritaire. La France rejoint ainsi l'option prise par la confédération helvétique dès 2000 avec son programme « Campus virtuel suisse ».⁴³ Les UNT mentionnent un deuxième objectif principal : « donner une large visibilité, nationale et internationale, aux ressources numériques des établissements, pour contribuer au rayonnement de l'enseignement supérieur français dans les champs disciplinaires couverts par les UNT ». Toutefois, pour l'instant, les sites Internet des UNT ne vont pas, comme le portail du campus virtuel suisse, jusqu'à utiliser la langue anglaise sur leur page d'accueil.

L'OCDE fait partie des grands organismes internationaux qui, à travers leurs études et centres de recherche,⁴⁴ orientent les réflexions des gouvernements sur les orientations des systèmes éducatifs. Nous analyserons dans le chapitre 6, à travers l'exemple de la Banque mondiale, l'influence de ce type d'institution sur la définition des politiques publiques en Afrique subsaharienne. L'OCDE, après une enquête menée auprès de 19 universités de 13 pays différents⁴⁵ note une augmentation lente, mais continue du nombre d'inscrits à la FOAD, mais souligne des espoirs déçus.

⁴³ Voir [en ligne] sur : <http://www.virtualcampus.ch>

⁴⁴ Celui de l'OCDE est le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). Voir [en ligne] : <http://www.oecd.org>

⁴⁵ Allemagne, Australie, Brésil, Canada, Espagne, Etats-Unis, France, Japon, Mexique, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Suisse, Thaïlande

« La cyberformation occupe une place de plus en plus importante dans l'enseignement tertiaire. Tout indique que les effectifs et l'offre, très limités au départ, sont en augmentation. Cependant, après l'engouement pour la nouvelle économie, l'enthousiasme excessif pour la cyberformation a fait place à une désillusion croissante ». « Aucun modèle économique durable clair n'est encore apparu pour la fourniture commerciale de la cyberformation, et jusqu'à présent les échecs ont été plus nombreux que les réussites » (OCDE, 2005, p. 249 et 257).⁴⁶

L'OCDE fait le constat que la formation en ligne, malgré les prévisions mirifiques faites dans les années 1990 (voir chapitre 5), a échoué à renouveler les méthodes pédagogiques. Elle estime toutefois que ce type de formation pourrait s'avérer d'un meilleur rapport « coût/performances » que l'enseignement face à face. En revanche, la cyberformation n'a pas réussi à justifier la création d'un marché international et l'OCDE ne recense qu'un maximum de 5 % d'étudiants à distance dans le total des inscriptions du supérieur.

« Le développement de la formation en ligne n'a pas, à ce jour, remis en cause la place centrale de l'apprentissage direct (face à face). Contrairement aux prédictions du boom des *dot.com*, l'enseignement à distance électronique en général et la formation en ligne internationale en particulier (c'est-à-dire les programmes suivis par les étudiants dans un pays autre que celui où se trouve leur établissement d'inscription) n'ont pas à ce jour réussi à s'imposer comme des activités ou des marchés importants » (OCDE, 2005, p. 250).

Pour l'OCDE, « la cyberformation reste une activité inédite et immature » (p. 20). Pour William Massy et Robert Zemsky, « *il s'agit toujours d'un concept à la recherche d'une définition consistante* » (p. 11). Ces deux universitaires de Stanford sont connus pour leur rapport de 1994 « *Using information technology to enhance academic productivity* » (voir chapitre 5) qui avait servi de base à beaucoup de projets éducatifs commerciaux de type université virtuelle aux Etats-Unis.

⁴⁶ OCDE, La cyberformation dans l'enseignement supérieur, *op cit*

Dix ans plus tard, sous forme d'autocritique, dans un nouveau rapport qui a fait beaucoup de bruit outre-atlantique, ils qualifient le e-learning « *d'innovation contrariée* ». ⁴⁷ Pour les deux auteurs, la réalité des années 2000 n'a jamais rejoint les promesses des années 1990 et « *il n'y a pas eu de révolution pédagogique* » (p. 3).

Pour l'expliquer, Massy et Zemsky reviennent sur trois « *hypothèses en difficulté* » du e-learning :

1. *Si nous le construisons (le marché), ils viendront (les clients)* (p. 44). Malgré les investissements massifs en équipements et logiciels, remarquent les auteurs, il n'existe toujours pas de marché viable pour les produits du e-learning. 80 % de ceux qui suivent un cours en ligne sont des étudiants déjà inscrits dans un établissement.
2. *Les jeunes seront aussi à l'aise avec le e-learning que des poissons dans l'eau* (p.48). ⁴⁸ Massy et Zemsky notent que, s'ils aiment les jeux vidéos, les jeunes prennent le e-learning au mieux comme une commodité et au pire comme une distraction.
3. *Le e-learning va changer les manières d'enseigner* (p. 52). Pas de si tôt, disent les auteurs, qui ajoutent que la majorité du corps professoral d'aujourd'hui enseigne toujours comme il a été lui-même enseigné.

Massy et Zemsky qui avaient beaucoup incité aux Etats-Unis à parier sur l'avenir du e-learning pensent désormais que les concepteurs de programmes et les financiers, dans le milieu des années 1990, se sont trop précipités. Pour eux, le e-learning a décollé alors que les gens ne savaient pas vraiment quoi en faire et qu'aucun modèle dominant ne s'était imposé (p. 56-57).

⁴⁷ **Massy William et Zemsky Robert**, *Thwarted innovation. What happened to e-learning and why ?*, Thomson corporation – University of Pennsylvania, Philadelphie, 2004. Disponible [en ligne] sur : www.irhe.upenn.edu/Docs/Jun2004/ThwartedInnovation.pdf (dernière consultation en juin 2007).

Citations de l'anglais traduites *en italique* par nous

⁴⁸ « The kids will take to e-learning like ducks to water »

Finalement disent-ils, « *l'expérience du e-learning s'est révélée décevante* ». Ce type de désamour chez d'anciens zéloteurs des dispositifs en ligne rappelle ce qu'écrivait Larry Cuban, dès 1986, en évoquant une « *romance inconstante* »⁴⁹ à propos de la suite d'illusions et de désillusions que suscitait l'introduction des technologies dans les systèmes éducatifs.

Finalement, la cyberformation en ligne n'a pas permis ce qu'on attendait d'elle à la fin des années 1990 : ni augmentation du nombre des inscrits, ni gains de productivité, ni nouveau marché rentable. Erreur dans les prédictions ? Cela semble avéré. Freins institutionnels et humains ? Pour l'OCDE, cette absence de développement peut en partie s'expliquer par un manque de temps et de motivation de la part des enseignants pour réaliser ce qui constitue surtout une tâche supplémentaire à leurs cours classiques ; par une culture informatique imparfaite ou par des connaissances insuffisantes en matière d'enseignement à distance et de pédagogie ; enfin par la question non résolue des droits de propriété intellectuelle.

Les auteurs comme Massy et Zemsky ou les organismes comme l'OCDE constatent bien des changements, mais beaucoup plus lents que prévus à leur goût. Pour certains chercheurs, comme Georges-Louis Baron et Eric Bruillard, ce n'est pourtant pas une surprise :

« Des évolutions se sont indubitablement produites, dans les programmes, dans les méthodes d'enseignement et dans l'environnement de travail des enseignants et des élèves. Elles ne sont pas le fruit d'une génération spontanée, mais se fondent largement sur des réflexions, des faits et des dispositifs inventés par des éducateurs et des chercheurs et ensuite repris et adaptés par la profession. Il y a dans ce processus de changement, qui se déroule de manière très lente, intervention de plusieurs types d'acteurs : innovateurs, praticiens, prescripteurs, chercheurs » (Baron - Bruillard, 2002, p. 231).⁵⁰

⁴⁹ **Cuban Larry**, *Teachers and machine : the classroom use of technology since 1920*, Teachers College press, New York, 1986

⁵⁰ **Baron Georges-Louis et Bruillard Eric**, (sous la dir de), *Les technologies en éducation. Perspectives de recherche et questions vives*, INRP - IUFM de Basse-Normandie - Fondation Maison des sciences de l'Homme, Paris, 2002

Les impatients seraient donc du côté des « experts », promettant -et souhaitant dans le même temps- le développement d'un « marché », une meilleure rentabilité et productivité de l'enseignement supérieur ; les sages du côté de la recherche. Mais les sages paraissent aussi s'impatienter. En effet, un certain désenchantement semble également toucher la communauté des chercheurs s'intéressant à l'enseignement à distance, quelle que soit leur discipline scientifique. Dans l'éditorial du dernier numéro de l'année 2006, en forme de bilan de quatre années d'existence, les rédacteurs en chef de la revue *Distance et Savoirs*⁵¹ s'interrogent : « A-t-on assisté à l'émergence d'un champ problématique nouveau, à l'articulation entre savoirs à distance, d'une part, et distances dans les savoirs, d'autre part ? ». Pour eux, la réponse est négative et ils relèvent :

« l'inertie d'un débat scientifique qui, décidément, semble introuvable [...] Plus grave encore, à en juger par le petit nombre d'ouvrages publiés actuellement sur nos questions, tant en France qu'à l'étranger, il ne semble pas que la problématique « distance » appliquée à la formation soit portée par une réelle dynamique » (Vidal, Grandbastien, Moeglin, 2006, p. 460).⁵²

Ces auteurs mettent en évidence trois « indices » qui éclairent la « crise » de l'enseignement à distance :

1. Le périmètre de la formation à distance est contesté car l'EAD n'est plus seulement un sous-secteur de la formation, notamment en raison d'une porosité de plus en plus grande entre industries éducatives et industrie culturelles.
2. La formation à distance a été longtemps considérée et gérée comme le lieu d'une industrialisation classique de type taylorien. Or, ce modèle serait possiblement à l'agonie et la question se pose de savoir selon quel(s) modèle(s) la formation à distance peut s'organiser.

⁵¹ *Distance et Savoirs*, édité par le Centre national français d'enseignement à distance (CNED) et Hermès-Lavoisier est la principale revue francophone consacrée à l'enseignement à distance. Ses rédacteurs en chef sont Martine Vidal (CNED), Monique Grandbastien (Nancy 1) et Pierre Moeglin (Paris 13). Voir : <http://ds.revueonline.com>

⁵² Vidal M., Grandbastien M., Moeglin P., *Editorial, op cit*

3. Les supports matériels de l'EAD et avec eux les situations de communication changent considérablement. Il y a 10 ou 20 ans, la formation à distance était encore héritière de l'enseignement par correspondance et se contentait d'acheminer des programmes par la télévision. Le problème serait que nos raisonnements et schémas seraient encore ceux de ces années-là.

La déception qui semble exprimée dans *Distance et Savoirs* pourrait correspondre davantage à une interrogation sur une partie des modèles théoriques appliqués à l'EAD qu'à un désintérêt pour la matière scientifique elle-même. Cependant, le propos de notre thèse n'est pas d'en discuter et quoi qu'il en soit, cela ne diminue en rien notre motivation personnelle à apporter une modeste contribution à la connaissance de la formation à distance en Afrique de l'ouest. En revanche nous pouvons nous demander si l'on retrouve au sud les mêmes déçus de la distance qu'au nord ? Dans les champs d'études qui sont les nôtres dans cette thèse, la « distance » dans « l'enseignement supérieur » en « Afrique » et l'influence qu'ont sur eux les « coopérations », nous analyserons comment se développe non seulement l'enseignement à distance lui-même mais ses représentations. D'évidence, ces types de dispositifs n'ont pas la même niveau de développement en Afrique qu'en Europe. Cela empêche-t-il les praticiens et chercheurs africains d'avoir une réflexion scientifique mature sur ces phénomènes ? Un intérêt grandissant nous semble se manifester en Afrique pour l'enseignement à distance. Cet intérêt saura-t-il se nourrir des interrogations du nord sans reproduire les faux espoirs que nous avons mentionnés plus haut ?

Hormis ces expériences du nord, les « décideurs » et enseignants du sud peuvent éventuellement se référer à des initiatives menées sur leur propre sol. Ces initiatives passées, en matière d'introduction des technologies dans l'enseignement en Afrique de l'ouest, reposent essentiellement sur la radio et la télévision. Le supérieur n'était pas la cible de ces expériences, mais l'éducation de base et la formation des maîtres. Nous n'allons donc les évoquer que brièvement.

De plus, il paraît difficile, tant les bilans de ces expériences semblent contradictoires, qu'elles puissent aisément servir de cadre réflexif aux enseignants actuellement impliqués dans un dispositif de FOAD.⁵³

Après une première expérience au Sénégal en 1965 puis au Niger en 1966 (où l'existence de la télévision éducative précéda celle de la télévision nationale), la Côte d'Ivoire, à partir de 1971, servira de terrain d'expérimentation puis de généralisation à un vaste projet de scolarisation par l'intermédiaire de la télévision.

A l'époque, la communauté éducative internationale pensait que radio et télévision pouvaient permettre une généralisation de l'enseignement, que l'outil audiovisuel pouvait être utilisé pour former des maîtres et pallier leur absence et qu'ainsi les disparités entre zones rurales et urbaines seraient atténuées. Le 30 septembre 1968, Robert Mac Namara, alors président de la Banque mondiale, devant le conseil des gouverneurs de la Banque indique :

« Il est important de souligner que l'enseignement, normalement l'un des plus gros employeurs dans n'importe quel pays, est l'un des secteurs qui n'ont subi aucune évolution technologique. Nous devons l'aider à sortir du stade artisanal. Nous devons, en raison de la terrible et croissante pénurie d'enseignants qualifiés dans les pays en développement, trouver les moyens de rendre plus efficaces les bons enseignants. Cela supposera pour atteindre les objectifs de l'éducation un investissement en manuels, en équipements audiovisuels et surtout en technologie moderne de télécommunication (radio, film, TV, etc) ».⁵⁴

⁵³ Voir notamment, **Leborgne-Tahiri Claudine**, *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone* (p.1-19), BRED-UNESCO, Dakar, 2002 ; **Pauvert Jean-Claude et Egly Max**, *Le complexe de Bouaké (1967 – 1981)*, AAFU, UNESCO, Paris, 2001 ; **Désalmand Paul**, « *Une aventure ambiguë* », in revue *Politique africaine* n° 24, décembre Paris, 1986, disponible[en ligne] sur : http://www.politique-africaine.com/numeros/024_SOM.HTM (dernière consultation en septembre 2007)

⁵⁴ Cité par **Najman Dragoljub** dans sa postface (p. 64) à la publication de **Pauvert Jean-Claude et Egly Max**, *op cit*

La mise en oeuvre du « Programme d'enseignement télévisuel » (PETV) fut confiée à l'UNESCO soutenue par la coopération française, la fondation Ford et la coopération belge. Le programme durera 14 ans et s'arrêta définitivement en 1982.

Le PETV permet, dans les 5 premières années de son existence, un bond du taux de scolarisation, qui passe de 20 % à plus de 60 % dans le pays. Quantitativement, les objectifs sont atteints. Plus de 300 000 élèves reçoivent les programmes en 1975-1976, plus de 700 000 en 1980 (sur un total d'un million d'élèves). Certains rapports d'évaluation indiquent que les élèves ayant bénéficié des cours télévisés étaient proportionnellement plus nombreux que les autres à atteindre la sixième année d'études, que les taux de redoublement étaient passés de 30 % à 10 % pendant la durée du projet et que les élèves avaient acquis une meilleure maîtrise orale du français.

Pourquoi le programme de télévision scolaire le plus ambitieux d'Afrique s'arrête-t-il et n'a-t-il pas été généralisé à d'autres cycles ? Pour Jean Valérien, précurseur de la télévision scolaire et de la coopération avec l'Afrique, qui a participé au programme :

« La radio-télévision scolaire à Bouaké a fabriqué des maîtres en quantité, jusqu'à 2 000 par an et elle s'est arrêtée pour des raisons sociales et non pas pédagogiques. Elle s'est arrêtée parce que tout simplement on disposait des maîtres formés, qu'on avait un taux de scolarisation de 85 %. On avait des résultats tout à fait équivalents, certifié par l'université belge, à ceux du système traditionnel. Donc on avait moins besoin de la télévision scolaire. Normalement ce qui était prévu c'était tout autre chose. Il fallait passer d'une télévision d'appui à une télévision d'enrichissement, d'illustration et cela n'a pas été fait ».⁵⁵

Pour Claudine Leborgne-Tahiri, le programme s'arrêta non en raison d'aspects éducationnels mais plutôt pour des facteurs socio-humains.

⁵⁵ Interview dans le DVD rom *Hommage à Jean Valérien*, (sous la coord de) Wallet Jacques, RESAFAD. asso, Paris, 2007

Elle cite « la pression des maîtres mal préparés à leur nouveau rôle, l'opposition des mêmes qui perdaient de leur pouvoir et de leur autorité, la pression revendicative des parents d'élèves qui refusaient le télé-enseignement comme moyen sérieux et pertinent d'instruction, enfin et surtout la non-préparation psychologique et professionnelle de tous les acteurs [...] Ce ne sont pas les arguments purement éducatifs qui l'ont fait sombrer, mais bien le rejet par la société » (Leborgne-Tahiri, 2002, p. 7).⁵⁶

Selon un rapport de la Banque mondiale, le PETV fut une « expérience ambitieuse mais coûteuse » et le projet s'est heurté à divers problèmes :

« D'abord, le manque de concertation avec les parties prenantes avait suscité la résistance des syndicats d'enseignants et d'influents associations de parents d'élèves. Puis la place excessive faite à l'assistance technique d'expatriés avait fait obstacle au développement des capacités locales, tandis que les déficiences de la planification financière et le choix d'un calendrier trop ambitieux entraînaient des dépassements de coût. En bref, l'utilisation de la télévision dans les écoles primaires de Côte d'Ivoire souffrait des mêmes problèmes que les programmes radiophoniques, mais comme les coûts étaient plus lourds et que le support utilisé attirait plus d'attention, le programme n'a pas survécu » (Murphy, 2002, p. 60).⁵⁷

Le système traditionnel aurait-il fait mieux, aussi bien, ou moins bien avec les mêmes investissements consentis ? Difficile de le savoir, mais pour deux des principaux acteurs du dispositif, lancé il y a maintenant plus de 35 ans, le PETV illustre la possibilité de lancer un programme novateur dans l'éducation en faisant appel à la mobilisation de partenaires nationaux, de coopérations bilatérales et multinationales :

⁵⁶ **Leborgne-Tahiri Claudine**, *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone, op cit*

⁵⁷ **Murphy Paul** et al, (sous la dir de) *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique*, Département du développement humain, Région Afrique, Banque mondiale, Washington, 2002

« Le PETV peut constituer une référence utile dans la recherche et la réalisation de plans d'action concertés en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication, et cela grâce à une coopération orchestrée par un Etat membre, soucieux d'échapper à une influence trop contraignante des processus mondiaux trop orientés par le marché de l'éducation ». ⁵⁸

Des travaux de recherche récents sont revenus sur ces expériences de télévision éducative ; ainsi de la thèse de Kokou Awokou, ⁵⁹ sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre consacré aux campus numériques francophones. L'auteur met en évidence que télévision hier et Internet aujourd'hui ont suscité les mêmes espoirs et les mêmes discours de la part des politiques africains. En revanche, la mise en œuvre de la télévision scolaire avait bénéficié d'une mobilisation politique extrêmement forte que l'on ne retrouve pas avec les technologies de l'information et de la communication. Serait-ce parce que la télévision avait permis de répondre rapidement à un problème urgent, celui de la massification de la scolarité et que, si ce même problème de massification se retrouve aujourd'hui dans le supérieur, les technologies ne peuvent apparemment pas y répondre ? Internet et les technologies ne permettraient que des actions modestes « plutôt que des programmes importants visant à résoudre de grands problèmes » (Awokou, 2007, p. 273). ⁶⁰

⁵⁸ **Pauvert Jean-Claude et Egly Max**, *Le complexe de Bouaké (1967 – 1981)*, op cit

⁵⁹ **Awokou Kokou**, *De l'utilisation des médias et des TIC dans l'éducation de 1960 à 2006 : le cas du Togo*, thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Rouen (laboratoire CIVIIC) en mars 2007

⁶⁰ Kokou Awokou met toutefois en évidence, dans sa thèse, le Diplôme universitaire en communicateur multimédia (DUCM) de l'Université du Maine, mis en œuvre par le Réseau africain de formation à distance (RESAFAD) au Togo et Burkina Faso à partir de 1998 ; à Madagascar et au Sénégal en 2000 (p. 165-232)

Chapitre 3

Contextes géographique et linguistique

Notre recherche aura pour champ géographique d'étude l'Afrique de l'ouest francophone.⁶¹ Ces quinze dernières années, dans un cadre professionnel, nous nous sommes rendu à une quarantaine d'occasions en Afrique subsaharienne. L'Afrique centrale francophone sort à peine d'une série de conflits, qui ont rendu impossible le développement de son enseignement supérieur. La permanence des régimes autoritaires du Cameroun, du Congo et du Gabon ne peut occulter que le Burundi, la Centrafrique, la République démocratique du Congo, le Rwanda et le Tchad sont toujours les victimes des soubresauts de leurs guerres civiles et des convoitises que leurs richesses suscitent. Cette situation n'a pas permis à l'EAD de s'y déployer.⁶² L'Afrique de l'ouest francophone, hors l'exemple emblématique de la Côte d'Ivoire et l'agonie durable du régime politique guinéen, bénéficie d'une période de stabilité politique qui a permis aux Etats et aux différentes coopérations des investissements dans le temps. Des projets d'envergure et des expériences d'EAD ont ainsi pu s'y développer.

Dans beaucoup de recherches, rapports et études internationaux sur « l'Afrique », il est régulièrement mentionné que l'Afrique du Sud d'un côté et le Maghreb de l'autre ne sont pas pris en compte. C'est également le cas pour notre travail. Le Maghreb francophone est en effet une zone culturelle très différente qui bénéficie d'un contexte économique différent et plus favorable. L'analyse de l'EAD au Maghreb justifierait des développements particuliers.

⁶¹ L'Afrique de l'ouest francophone comprend le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, le Niger, le Sénégal, le Togo

⁶² Signalons toutefois la recherche en cours, financée par le réseau Res@TICE, de l'équipe du professeur Emmanuel Tonyé de l'Ecole supérieure polytechnique de Yaoundé, sur les conditions du développement de l'EAD en Afrique centrale. Voir [en ligne] sur : <http://www.resatice.org>

L'Afrique pourrait être une métonymie des « suds », des terres d'acceptation des différences et de l'autre, des métissages culturels, où les solidarités internationales sont nécessaires. Ce n'est pas ainsi qu'elle est reçue. L'Afrique est une métonymie du sous-développement. Aborder le continent africain, c'est évoquer la litanie de l'extrême pauvreté, du sida, de la corruption, des guerres civiles, de l'analphabétisme, des nouveaux *boat people* dont personne ne veut et, pour l'enseignement supérieur, les amphithéâtres surpeuplés, les filières en sciences humaines et sociales comme usines à chômeurs, les rayons des bibliothèques vides, les laboratoires sous-équipés, le manque d'enseignants, les bâtiments délabrés. Quand l'Afrique est présentée dans les grands médias, ce n'est le plus souvent que sous un angle ethnique ou humanitaire qui ne fait que renforcer son association intime et exclusive avec le sous-développement. Cependant, nous le reprenons à notre compte, malgré ces drames « l'image d'une Afrique sans futur discernable n'est pas recevable » (Balandier, 2002, p. 9).⁶³

La lecture du grand africaniste Georges Balandier⁶⁴ a en effet été l'un des déclencheurs de notre travail. Elle nous a permis de réfléchir à notre démarche personnelle et de repousser les frontières de notre interrogation sur la nature des relations entre les projets de coopération (et leurs porteurs) en matière d'enseignement à distance et les institutions et personnes à qui ils étaient destinés en Afrique. Revenant sur son parcours, Balandier expliquait :

« Le regard porté sur l'Afrique ne peut être dissocié du regard porté sur nous-mêmes, sur notre façon de produire ce monde incertain, en mutation, et d'y être présents dans la fascination et la crainte [...] Je précise une nouvelle fois que l'Afrique n'est pas la seule maîtresse de son destin, le monde extérieur y intervient et s'y reflète pour une part. Un monde extérieur lui-même en mutation, donc instable, où la question du politique et du pouvoir est partout posée » (Balandier, 2003, p. 112).⁶⁵

⁶³ **Balandier Georges**, « *De l'Afrique à la surmodernité : un parcours d'anthropologue* », entretien conduit par Pierre Nora, in revue *Le Débat*, n°118, janvier-février, Gallimard, Paris, 2002

⁶⁴ Anthropologue, sociologue, Georges Balandier a « inventé » en 1956, avec l'économiste Alfred Sauvy, l'expression « tiers monde » sur le modèle du tiers Etat de la révolution française

⁶⁵ **Balandier Georges**, *Civilisés, dit-on*, Presses universitaires de France, Paris, 2003

Georges Balandier parlait de la confrontation des dynamiques « du dedans » et de celles « du dehors » pour expliquer la manière dont l'Afrique était soumise à des influences multiples, ce qui renforçait son instabilité. C'est notre problématique principale. Comment l'enseignement à distance dans le supérieur africain arrive-t-il à trouver sa voie entre les « dynamiques du dehors », entendues comme l'international, comme l'influence des coopérations étrangères et des organismes internationaux, comme la mondialisation ; et les « dynamiques du dedans », au sens national, la pression démographique et sociale comme la propre capacité des établissements à se réformer et à innover ?

La manière qu'a eue le sociologue d'appréhender son métier a favorisé notre réflexion sur l'inscription de la FOAD dans un contexte contemporain et africain. « La pensée aujourd'hui » nous dit Georges Balandier, doit devenir « une pensée de l'*actuel* et du *mouvement*, c'est-à-dire des dynamiques » (Balandier, 2003, p. 313).

« Ce qui m'importe, c'est la manière dont les choses sociales et notamment les significations culturelles se manifestent et s'expriment dans le mouvement, dans le moment, dans l'événement. Comment elles en sont venues à être ce qu'elles sont, comment elles peuvent être à l'origine de « nouveaux commencements » (Balandier, 2002, p. 3).⁶⁶

C'est ainsi que nous essaierons de resituer l'évolution de l'utilisation d'Internet dans la formation à distance en Afrique, en observant si, au sein d'un mouvement où les effets de mode sont importants, des phénomènes plus durables ne peuvent pas émerger. La FOAD ne pourrait-elle pas être à l'origine de « nouveaux commencements » pour l'université africaine ?

⁶⁶ Balandier Georges, « *De l'Afrique à la surmodernité : un parcours d'anthropologue* », *op cit*

Les dispositifs de formation en ligne « se manifestent et s'expriment », nous allons le voir, à un moment sans doute clé de l'avenir du supérieur en Afrique, dans un environnement de « mouvement » important : l'atteinte des objectifs du millénaire de l'ONU qui implique une forte implication du monde universitaire, un nouvel intérêt affirmé par la Banque mondiale pour l'université africaine, l'introduction du système « LMD » au sein des établissements par l'intermédiaire d'un plan régional d'action, une pression sociale de plus en plus forte pour accepter de nouveaux étudiants, la relance de la création de nouvelles universités dans les régions.

Pour conclure ce chapitre, il nous faut préciser un autre espace, celui du partage de la langue française. Notre travail s'inscrit effectivement dans un environnement linguistique commun à la France (notamment) et à une partie de l'Afrique de l'ouest. Il s'y inscrit doublement, parce que nous travaillons dans une institution francophone et parce qu'il s'agit d'un des cadres de notre recherche.

La Francophonie est un espace géopolitique relativement homogène mais pourtant très différent. Cinq pays (Belgique, Canada, France, Québec, Suisse) représentent 85 % du total du produit intérieur brut des cinquante-trois Etats et gouvernements composant l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).⁶⁷ On appelle la plupart des autres les pays du « sud », les pauvres, voire les très pauvres. Vingt des quarante-neuf pays classés dans les pays les moins avancés (PMA) sont en Afrique, la plupart en Afrique francophone.

La faiblesse régaliennne des Etats d'Afrique en fait un terrain favorable aux expérimentations, à la mise en œuvre de projets et recettes idéologiques tout faits, conçus de l'extérieur. Pour le sociologue Dominique Wolton :

⁶⁷ Voir : <http://www.francophonie.org>

« Plus personne ne croit que le libéralisme économique peut créer un monde meilleur [...] Les hommes veulent bien de la mondialisation économique, et encore, mais à condition *d'abord* de ne pas perdre leurs identités et leurs cultures. Donner un sens et des valeurs à une mondialisation sans boussole, autre que le profit, devient un impératif » (Wolton, 2006, p. 19).⁶⁸

Dans ce contexte, l'enseignement supérieur occupe une place particulière, entre le droit pour tous à l'éducation et la tentation de la commercialisation destinée à ceux qui peuvent payer. Pour Dominique Wolton, la Francophonie condense tous les enjeux de la « troisième mondialisation » qu'il décrit, celle, « après la politique et l'économie, qui met l'identité, la culture et la communication au centre des enjeux politiques » (p. 11). Le respect et la défense de la diversité culturelle,⁶⁹ valeurs selon lui de la Francophonie, sont des enjeux politiques majeurs qui permettent « d'humaniser le monde ».

En France, rappelle Michèle Gendreau-Massaloux, rectrice de l'Agence universitaire de la Francophonie, dans une allocution de 2006 en Egypte, le « francophone » peut implicitement désigner le « non français » et donc signifier la différence, « voire l'exclusion ».⁷⁰ Elle cite une réflexion du philosophe Jacques Derrida qui ne concerne pas que les anciennes puissances coloniales :

« Toute culture est originellement coloniale... toute culture s'institue par l'imposition unilatérale de quelque « politique » de la langue. La maîtrise, on le sait, commence par le pouvoir de nommer, d'imposer et de légitimer les appellations... Cette mise en demeure souveraine peut être ouverte, légale, armée ou bien rusée, dissimulée sous les alibis de l'humanisme « universel », parfois de l'hospitalité la plus généreuse. Elle suit ou précède toujours la culture comme son ombre. » (Derrida, 1996).

⁶⁸ **Wolton Dominique**, *Demain la Francophonie*, Flammarion, Paris, 2006

⁶⁹ Le 21 octobre 2005, 146 des 154 pays représentés à l'UNESCO votaient « La convention internationale sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles ». La culture était reconnue comme une valeur et pas seulement comme une marchandise (Wolton, p. 9)

⁷⁰ **Gendreau-Massaloux Michèle**, discours prononcé lors de la cérémonie de clôture du Colloque « La transmission des connaissances, des savoirs et des cultures » organisé par l'Année Francophone Internationale à l'Université Senghor, Alexandrie, Égypte, le 15 mars 2006. Disponible [en ligne] sur : <http://www.auf.org/article338.html> (dernière consultation en août 2007). La citation de Jacques Derrida est issue de son livre *Le monolinguisme de l'autre*, Galilée, Paris, 1996

Nous avons bien conscience qu'analysant un contexte africain, terrain particulier d'interrogation sur les cultures et les identités, dans un contexte d'enseignement à distance, que la langue française peut être un élément perturbateur.

Le français, tel que nous le vivons professionnellement en Afrique, est la langue de l'ancien colonisateur mais aussi celle de l'émancipation sociale (comme langue des études supérieures), de la cohabitation culturelle (avec les multiples langues locales), de la réflexion intellectuelle (la recherche scientifique internationale) et de l'évasion (de la mobilité scientifique comme de la fuite des cerveaux). En matière de coopération internationale, de partenariats interuniversitaires, mais aussi en matière de recherche sur l'EAD, le partage du français facilite la mise en réseau des universitaires qui apporte comme le souligne la rectrice de l'AUF, dans son discours cité plus haut, « des occasions de participer à un espace scientifique mondial, (de créer) des relations durables dont profitent les savoirs, mais aussi la mise en commun des moyens et le développement ». Dans notre métier, le français est un espace de partage. Notre démarche de chercheur consistera à nous demander si l'enseignement à distance, exprimé en français, ne peut pas être également un prétexte à la mise en œuvre d'un espace de domination, la continuation d'une influence.

Chapitre 4

L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne

En y analysant les conditions du développement de l'enseignement à distance, nous aborderons tout au long de cette thèse la situation des universités d'Afrique de l'ouest. Nous le ferons notamment à travers le traitement de notre enquête, dans l'exposé de nos entretiens avec des experts du domaine, dans l'étude de cas concernant l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Au-delà de ces sujets spécifiques d'études, il nous paraît cependant important, dans une optique plus « macro » de se référer à l'économie de l'éducation pour présenter la situation actuelle globale de l'université francophone d'Afrique, même si nous avons bien conscience que l'exploitation des données citées ci-dessous peuvent être interprétées de manière très différente selon les objectifs poursuivis.

La plupart des universités ouest-africaines sont jeunes. Au sortir de la colonisation, l'Afrique francophone ne comptait que trois universités, deux dans l'ancien Congo belge et une au Sénégal. L'Université de Dakar avait été créée en 1957, avec une vocation régionale.⁷¹ La coopération française financera l'Université d'Abidjan sur cette même base, en 1963. Les besoins en cadres, la pression démographique et la volonté des Etats firent que cette politique régionale ne tint pas. Dans les années 1970 furent instituées des universités nationales, en 1974 au Burkina Faso par exemple. La « crise » des universités africaines commença dès le début des années 1980 (voir chapitre 6) et elles n'en sont pas sorties.

⁷¹ L'Université de Dakar a été dirigée par un recteur français jusqu'en 1975 et les salaires de ses enseignants, jusqu'à cette date, étaient alignés sur ceux de la métropole. L'université a ensuite été « sénégalisée ». Nous avons entendu son actuel recteur la présenter à plusieurs reprises comme la « 18^{ème} université française » (par date de création)

Il existe bien des universités en Afrique, mais y existe-t-il un enseignement supérieur ? Selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO,⁷² un jeune adulte, dans le monde, passe en moyenne 1,5 années dans un établissement d'enseignement supérieur ; chiffre qui dissimule de très fortes disparités.

En Europe comme aux Etats-Unis, un étudiant accède en moyenne à trois années d'enseignement supérieur pour, respectivement, 15,4 et 14,3 années d'éducation reçue. L'UNESCO calcule ainsi « l'espérance de vie scolaire » (EVS) qui illustre le nombre total d'années de scolarisation qu'un enfant âgé de 5 ans peut s'attendre à recevoir. Un étudiant, en Asie ou en Amérique du Sud, bénéficie en moyenne d'une année d'enseignement supérieur, sur une durée totale de, respectivement, 13,7 et 9,9 années d'éducation reçue.

Quant à l'Afrique, il n'y existe virtuellement pas d'éducation supérieure. L'espérance de vie scolaire y est de 7,8 années, dont à peine quelques mois passés en établissement d'enseignement supérieur ; soit une proportion de seulement 3 % du total de l'éducation reçue par les enfants africains. La durée moyenne d'enseignement universitaire n'est supérieure à une année qu'en Tunisie et en Afrique du Sud. L'éducation de base ne dépasse pas 5 ans pour huit pays africains et dure même moins de 4 ans pour le Burkina Faso et le Niger.

L'université africaine n'accueille donc qu'une infime partie des jeunes d'un pays. En 2004, « le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur était estimé à seulement 5 % en moyenne dans l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne et à moins de 3 % dans l'ensemble des pays d'Afrique francophone, contre 66 % dans les pays les plus riches du monde » (Brossard - Foko, 2006, p. 3).⁷³

⁷² UNESCO, Institut de la Statistique, *Recueil de données mondiales sur l'éducation*, UNESCO, Montréal 2005, disponible [en ligne] sur :
http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=6027_201&ID2=DO_TOPIC

⁷³ **Brossard Mathieu et Foko Borel**, *Coût et financement de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone*, rapport pour la conférence sur « l'Enseignement Supérieur au cœur des stratégies de développement en Afrique francophone », Banque mondiale-AUF-Ministère français des affaires étrangères, Ouagadougou, 2006

C'est pourtant en Afrique subsaharienne que le taux de croissance des inscriptions dans le supérieur est le plus élevé du monde. De 1991 à 2004, il a augmenté de 15,6 %, contre 6,6 % en moyenne dans le monde.

| Région | Taux de croissance annuel moyen | | | | | | |
|-----------------------|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|
| | Inscription au niveau du tertiaire ** | | | | Population en âge d'être scolarisée dans le tertiaire*** | | |
| | 1991-1996 | 1996-1999 | 1999-2004 | 1991-2004 | 1991-1996 | 1996-1999 | 1999-2004 |
| Afrique subsaharienne | 8,5 | 4,5 | 19,5 | 15,6 | 2,7 | 2,7 | 3,2 |
| Francophone | 8,1 | 6,0 | 10,2 | 11,1 | | | |
| Anglophone | 8,6 | 4,0 | 22,3 | 16,9 | | | |
| MONDE | 3,5 | 5,2 | 6,6 | 5,1 | 0,1 | 0,9 | 1,4 |

Source : Darvas – Banque mondiale, 2006

* Calcul effectué sur la base des données - UNESCO Institut de Statistique. En raison des restrictions de données, ce calcul exclut la Guinée Equatoriale, la Guinée-Bissau, le Liberia, les Seychelles et la Somalie.

**Intervalle spécifié ou dernière année disponible

***Source: Global Education Digest, 2006, UNESCO Institut de Statistique

Figure n°2 : Inscription dans le supérieur et taux de croissance moyen de la population estudiantine (%)

Entre 1985 et 2004, le nombre d'étudiants en Afrique subsaharienne a été multiplié par 3,2, passant de 850 000 à 3,6 millions. « Cette tendance, si elle se poursuit, aboutirait au doublement du nombre des étudiants du tertiaire tous les quatre ans » (Darvas, 2006, p. 2).⁷⁴

Soutenue par une demande sociale forte et qui devrait continuer de croître, selon les économistes du Pôle d'analyse sectoriel de Dakar, cette tendance conduira « à un peu moins de 1,8 millions d'étudiants pour les pays d'Afrique francophone en 2015, soit 2,5 fois plus qu'en 2004 (800 000 étudiants) » (Brossard - Foko, 2006, p. 6).

⁷⁴ **Darvas Peter**, *L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : un sommaire*, communication à la Conférence sur « l'Enseignement Supérieur au cœur des stratégies de développement en Afrique francophone », Banque mondiale-AUF-Ministère français des affaires étrangères, Ouagadougou, 2006

Pour la suite de ce chapitre nous reprendrons les chiffres cités par les auteurs ci-dessus dont les études ont été commanditées par la Banque mondiale.

L'amélioration des taux de scolarisation dans l'enseignement de base, puis dans l'enseignement secondaire est principalement à l'origine de l'augmentation des chiffres du supérieur. Ainsi, au Sénégal, 20 250 nouveaux bacheliers étaient susceptibles d'intégrer le supérieur à la rentrée 2007-2008⁷⁵ alors que les établissements existants, Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar et Université Gaston Berger (UGB) de Saint-Louis, sont déjà saturés avec des taux d'encadrement pédagogiques qui ne cessent de baisser. Pour répondre à la demande sociale croissante et désengorger l'UCAD (55 800 étudiants)⁷⁶, le gouvernement sénégalais a prévu d'ouvrir en province deux nouvelles universités (Thiès et Ziguinchor) et un Centre universitaire régional (Bambey). Le Mali et le Burkina Faso, pour les mêmes raisons d'université nationale submergée et d'aménagement du territoire, ouvrent également de nouvelles universités. Pourtant, théoriquement, d'après les économistes de l'éducation à la Banque mondiale et au Pôle de Dakar cités plus haut, ces pays n'en ont pas la capacité financière. Brossard et Foko avertissent :

« La régulation des flux d'élèves dans le secondaire et à l'entrée du supérieur est une nécessité [...] La couverture progresse beaucoup plus que les ressources et conduit à un effondrement des taux d'encadrement et des dépenses pédagogiques dans la plupart des pays d'Afrique francophone » (p. 10).

De 1990 à 2002, les dépenses des pays d'Afrique subsaharienne pour l'éducation ont baissé en moyenne de 9,7 % (environ 15 % pour l'Afrique francophone et 8,5 % en Afrique anglophone). En revanche, la priorité pour le supérieur à l'intérieur des dépenses publiques d'éducation est restée plus forte en Afrique francophone qu'ailleurs pendant les 15 dernières années.

⁷⁵ Rapporté dans le journal **Le Soleil** du lundi 27 août 2007. Voir [en ligne] sur <http://www.lesoleil.sn>

⁷⁶ Source : Boubacar Diop, médiateur de l'UCAD, journal Wal Fadjri du 31 août 2007

Le sous-secteur de l'enseignement supérieur mobilise en moyenne 21 % des dépenses publiques courantes d'éducation, contre 14 % dans les pays à faibles revenus situés en dehors de l'Afrique et 20 % dans les pays d'Afrique anglophone (Brossard - Foko, p. 13). Cette priorité, pour ces économistes, n'est pas justifiable au regard de l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous au primaire. De plus, estiment-ils, elle ne pourra être maintenue, faute d'argent disponible : « les financements nécessaires pour l'amélioration de la quantité et de la qualité seront à trouver dans des contextes de relative rareté des ressources » (p. 4).

Peter Darvas, expert de la Banque mondiale ne s'interroge pas sur les causes de la situation, mais constate :

« Les systèmes et établissements semblent être sur une pente descendante, en raison, essentiellement, des difficultés financières, de l'effectif pléthorique et de l'accroissement des inscriptions qui l'emportent sur la capacité de former de nouveaux professeurs qualifiés, de la baisse de la qualité du personnel (due à l'exode des cerveaux internes et externes) et des difficultés rencontrées par les établissements pour adapter les programmes en fonction de la demande socioéconomique » (Darvas, p. 6).

Nous le verrons au chapitre 6, les diagnostics de la Banque mondiale sont très constants dans le temps. En raison de la baisse des budgets et de l'augmentation du nombre d'étudiants, les dépenses publiques par étudiant ont considérablement baissé en Afrique subsaharienne, passant de 6 300 dollars en 1980 à environ 1 200 dollars en 2002 (Darvas, p. 5).

Pour retrouver des marges de manœuvres budgétaires, la Banque mondiale comme le Pôle Dakar pointent du doigt ce qui semble être une particularité du supérieur africain : des dépenses sociales très élevées en pourcentage (bourses, restaurant, transport et logements universitaires...) et un personnel administratif pléthorique.

« En Afrique francophone, une part disproportionnée du budget est dépensée pour les subventions sociales des étudiants (par ex. 75 % au Tchad, 56,5 % en Guinée et 55,7 % au Niger), détournant ainsi des fonds qui auraient pu être consacrés à l'équipement, au matériel pédagogique, aux livres, aux ordinateurs, à la technologie, à la recherche et au développement » (Darvas, p.8). « L'existence de coûts fixes très élevés (est) en partie imputable à la prédominance de personnels administratifs dans les établissements (ils représentent près de 60 % du personnel public dans l'enseignement supérieur francophone) » (Brossard-Foko, p. 27).

La Banque mondiale mettait déjà en évidence ces arguments en 2002, dans un ouvrage conçu pour marquer le nouvel intérêt de l'institution pour l'enseignement supérieur :

« Les coûts de soutien aux étudiants représentent seulement 6 % des dépenses de fonctionnement en Asie, contre 14 % dans les pays de l'OCDE, environ 15 % en Europe de l'Est et en Asie centrale, environ 20 % en Amérique du Nord, au Moyen-Orient et en Amérique latine et près de 50 % en Afrique francophone au sud du Sahara » (Jalmi, 2002, p. 94).⁷⁷

A l'opposé de ces constatations, si la Banque soutient qu'il y a trop de dépenses sociales et de personnel administratif, elle reconnaît dans le même temps que les traitements des enseignants devraient être revalorisés : « Les salaires sont encore inadéquats, ce qui oblige souvent les enseignants à rechercher un autre emploi et les détournent ainsi de leurs obligations au niveau des institutions du tertiaire » (Darvas, p. 8).

En conclusion, pour ces auteurs, des changements dans la structure du financement de l'enseignement supérieur sont inévitables :

« Pour certains pays, la régulation des flux ne sera pas suffisante pour accueillir les étudiants dans les mêmes conditions qu'actuellement (et encore moins dans des conditions meilleures). D'autres leviers de politiques devront être explorés, en particulier le partage du financement entre l'Etat, le secteur privé et les ménages ainsi que la réduction des coûts unitaires publics » (Brossard-Foko, p. 8).

⁷⁷ **Salmi Jamil** (sous la dir de) : *Construire les sociétés du savoir*, Banque mondiale – Presses de l'Université Laval, Québec, 2002

L'enseignement à distance est mentionné par ces experts de la Banque mondiale et du Pôle de Dakar. Peter Darvas constate l'échec de son développement et l'impute principalement au manque de ressources humaines qualifiées et au coût élevé des technologies. Brossard et Foko estiment en revanche que « l'enseignement à distance, beaucoup moins coûteux dans son fonctionnement récurrent que la formation en face-à-face, constitue une option supplémentaire de réduction des coûts unitaires globaux, sans pour autant laisser filer la qualité » (p. 73). Ils mettent en valeur l'exemple du Centre national de télé-enseignement de Madagascar (CNTEMAD) où l'on compterait un personnel administratif pour 86 étudiants contre un pour 6 à l'Université d'Antananarivo. En ne prenant en compte que des considérations économiques, nos auteurs soulignent l'intérêt de l'EAD :

« Dans le cas de Madagascar où le coût unitaire de l'enseignement à distance représente 10 % de celui de l'université, et où l'enseignement à distance scolarise près de 30 % des étudiants (hors ceux des grandes écoles), l'enseignement à distance conduit à ce que le coût unitaire public moyen des études supérieures pour des études à l'université et au CNTEMAD ne représente que 73 % du coût unitaire à l'université. Autrement dit, l'enseignement à distance permet, à budget équivalent, de scolariser 37 % d'étudiants en plus » (p. 61).

Le cas du Centre national de télé-enseignement de Madagascar est-il généralisable ? Madagascar est effectivement le seul Etat francophone d'Afrique (avec Maurice) à avoir mené une politique en matière de formation à distance. Le CNTEMAD a été créé en 1992, à l'issue de trois « années blanches »⁷⁸ provoquées par les difficultés des universités malgaches. La création du Centre « a été mûrement réfléchie, préparée, planifiée et organisée avant sa mise en œuvre, avec un soutien politique national fort, sans l'apport d'aucune aide extérieure, avec les seuls moyens du bord » (Thomas, 1997).⁷⁹

⁷⁸ Une année blanche est une année universitaire où aucun diplôme n'est délivré, souvent en raisons de grèves longues

⁷⁹ **Thomas Régine**, (sous la dir de), *Formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur en Afrique francophone et lusophone*, rapport pour le ministère français des affaires étrangères, Paris, 1997

En 2000, il accueillait quelque 7 000 inscrits, soit 25 % des effectifs des étudiants de l'ensemble des six universités et des établissements d'enseignement supérieur à Madagascar.⁸⁰ Le budget de l'Etat versé annuellement au CNTE a complètement été supprimé en 2005.⁸¹

Soulignons que les données prises en compte par les experts du Pôle Dakar datent de 1999, qu'elles n'interrogent pas la qualité de l'enseignement délivré et que l'enseignement à distance proposé par le Centre est un enseignement par correspondance.

L'écart entre les impulsions du dehors et les dynamiques du dedans est phénoménal. Ces fortes pressions contraires sur le supérieur nous semblaient importantes à exposer. C'est une particularité du système éducatif africain. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que cette situation explique en partie les espoirs qu'ont pu et peuvent toujours susciter l'utilisation des technologies et de l'enseignement à distance chez les gestionnaires (tutelle et responsables institutionnels) du système, mais aussi chez les enseignants qui veulent voir leurs conditions de travail évoluer.

Nous sommes conscient des limites de notre travail. Ces dernières sont spatiales, notre cadre d'étude peut être jugé trop vaste ou trop étroit ; temporelles car des évolutions sont possibles et même probables dans les phénomènes étudiés ; idéologiques dans notre discours scientifique de chercheur.

Une recherche est avant tout une déconstruction d'idées reçues, il en va ainsi de l'Université virtuelle africaine. A son lancement, l'UVA a suscité de grands espoirs. Son étude est l'objet de notre deuxième partie.

⁸⁰ Source : **Valérien Jean** et *al Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne*, ADEA, Paris 2002. Disponible [en ligne] sur : http://www.adeanet.org/wgdeol/wgdeol/publications/En_DEOL_Publications.htm

⁸¹ Entretien de l'auteur avec le directeur du CNTE, M. Norbert Ralison en décembre 2005 (M. Ralison est décédé en 2006)

Pour étudier l'Université virtuelle africaine, nous commencerons par analyser le contexte des années 1990 qui nous a semblé fortement influencer la conception de l'UVA (chapitre 5), tout comme les stratégies et politiques de son commanditaire, la Banque mondiale (chapitre 6). Après ces mises en perspective, nous pourrions détailler le texte fondateur de l'UVA (chapitre 7), les évolutions du projet au cours de ces dix dernières années (chapitre 8) avant de conclure par une analyse critique (chapitre 9).

2^{ème} partie

L'UNIVERSITE VIRTUELLE AFRICAINNE (UVA)

1996 - 2006

2^{ème} partie

L'Université virtuelle francophone

(1996 – 2006)

L'Université virtuelle africaine (UVA) est l'un des principaux projets mis en œuvre en Afrique sub-saharienne en matière de formation à distance basée sur l'utilisation des technologies de l'information. Notre étude de cas fait suite à un master recherche,⁸² mais le présent travail est notamment complété par l'étude de documents récents et par de nouveaux entretiens, directs ou par échanges électroniques, avec des acteurs clés de ce projet ; certains d'entre eux réagissant à mes premiers travaux.

Dans le cinquième chapitre nous aurons une approche réflexive en analysant les contextes intellectuels qui, dans les années 1990, ont présidé à la naissance des autoroutes de l'information et des universités virtuelles. Dans le sixième chapitre nous étudierons la Banque mondiale, le commanditaire de l'UVA. Les textes et ouvrages d'économie ou de sciences politiques sont nombreux sur les politiques de la Banque mondiale.⁸³ Ils privilégient une approche macro et systémique. Nous avons tenté, à partir de l'exemple jamais traité de l'Université virtuelle africaine, de montrer comment peuvent s'imbriquer volonté politique, orientation économique, technologie et projet pédagogique. Dans le septième chapitre, nous analyserons le texte fondateur de l'UVA et notre analyse, dans la construction de sa base référentielle, reposera avant tout sur les écrits passés du concepteur de l'UVA et de ses successeurs.

⁸² **Loiret Pierre-Jean**, *L'Université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène*, mémoire de master recherche, Université de Rouen, faculté de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation laboratoire CIVIIC, 2005

⁸³ Voir notamment **Evrensel Ayse** et **Kutan Ali**, *Is the World Bank lending effective on developing countries*, revue **Economic Systems**, Volume 29, issue 4, Elsevier, 2005 ou les ouvrages du prix Nobel d'économie **Joseph Stiglitz**, ancien économiste en chef de la Banque mondiale dont *La grande désillusion*, Fayard, Paris 2002 ou encore **Laval Christian** et **Weber Louis**, *le nouvel ordre éducatif mondial*, Regards-Syllepse, Paris 2002

Ces écrits s'inscrivent dans un contexte systémique mais aussi idéologique. Dans le huitième chapitre, nous nous sommes livrés à une approche critique des sources disponibles, écrites ou accessibles sur Internet, en français comme en langue anglaise, pour vérifier comment l'UVA avait évolué dans le temps. Dans ce chapitre et dans le neuvième, nous avons comparé, chaque fois que cela était possible, les discours des responsables de l'UVA avec les réalisations effectives de l'institution. Sont alors mis en évidence des contradictions et un écart important entre l'emphase du discours, le montant considérable des sommes investies dans le projet et l'extrême faiblesse de l'impact de l'UVA sur son environnement africain. Le bilan qualitatif et quantitatif de l'UVA semble, au vu de ses résultats, peu défendable. Pourtant ce relatif « échec » d'un déploiement technologique s'inscrit dans un cadre complexe et marque les esprits. Les leitmotifs doctrinaux de la l'UVA et de la Banque mondiale se sont parfois transformés en discours à teneur technico-pédagogique et le projet UVA a paru tenter de « normaliser » la réflexion sur l'enseignement à distance. Aussi, nous avons également tenté de vérifier comment le très important travail de communication mené par la Banque mondiale et par les différents responsables de l'UVA avaient pesé et pèsent encore sur les différentes représentations africaines de l'enseignement à distance.

Chapitre 5

Autoroutes de l'information et universités virtuelles dans les années 1990

5.1. Introduction

L'Université virtuelle africaine (UVA), l'Université virtuelle francophone (UVF) et les formations à distance de l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar, dont il sera question dans les prochains chapitres, ont le point commun d'avoir été conçues dans la deuxième moitié des années 1990.

UVA, UVF et projet de l'EBAD ont été imaginés à une époque où le développement des réseaux de communication, du cyberspace et de ses environnements « virtuels » semblait promettre des révolutions dans tous les champs d'activité de la société, y compris l'éducation. Dans les années 1990, la convergence de l'informatique et des télécommunications, la maturité d'Internet provoquent des prophéties politiques comme avec le vice-président américain, Al Gore. Ces années sont également le temps des prophètes comme les Canadiens Peter Childers et Paul Delany, les Américains William Massy et Robert Zemsky et Américaines Carol Twigg et Diana Oblinger, ou encore les Français Philippe Quéau et Michel Serres. Pour ces universitaires, les technologies de l'information, Internet, sont appelés à modifier en profondeur, structurellement, à la fois les méthodes d'enseignement, les façons d'apprendre et les manières d'organiser les universités traditionnelles. A l'inverse, voix discordante de l'époque, le Canadien David Noble pensait que ces développements correspondaient aux souhaits des gestionnaires, pas à ceux des enseignants.

Nous allons tenter de resituer ce contexte, mais auparavant, nous allons évoquer deux précurseurs, l'Allemand Otto Peters et le Vietnamien Lê Than Khoi qui ont anticipé les réflexions qui ont été évoquées plus haut. Cette mise en perspective, permise par l'ensemble des auteurs cités, fera mieux comprendre les fondations, les filiations conceptuelles et intellectuelles aussi bien de l'UVA que de l'UVF ainsi que certaines de leurs contraintes et orientations stratégiques.

Otto Peters et Lê Than Khoi⁸⁴ ont promu, dans les années 1960, l'analyse de l'enseignement à distance et de l'éducation sous un angle industriel et économique. Tous deux ont ouvert la voie pour ce qu'un courant de la recherche française en sciences humaines qualifie d'industrialisation. Patrick Guillemet retrace l'histoire de ce courant de pensées dans un article de la revue *Distance et Savoirs*.⁸⁵ Il rappelle que Than Khoi recommandait « d'appliquer l'analyse économique à l'éducation en la considérant comme une industrie » et que, pour ce dernier, l'efficacité de l'éducation devait être entendue aux sens pédagogique, économique, social et politique.

« L'appareil éducatif a une mission industrielle, tant par les ressources qu'il absorbe que par l'importance de sa « production » : il doit tendre vers un rendement élevé (Than Khoi, 1967). Il ne s'agit plus d'une analogie, mais d'une exigence, celle de la rationalisation de l'acte éducatif » (Guillemet, 2004, p. 95).

Otto Peters sépare formellement enseignement classique et éducation à distance et considère la seconde comme la forme d'éducation la plus industrialisée. Pour lui, l'égalité des chances d'accès à l'éducation passe par l'industrialisation qui est un processus historique et non un effet de mode. Chez Peters :

⁸⁴ **Peters Otto** publie en 1965 « Der Fernunterricht » (L'éducation à distance), Weinheim, Beltz. Voir notice biographique [en ligne] sur : <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/petersbi.htm> Il a été à l'origine de la création de la FernUniversität, l'Open University allemande. En 1973, il publie (en allemand) *La structure pédagogique de l'enseignement à distance*, Weinheim, Beltz. **Lê Than Khoi**, professeur émérite d'éducation comparée et d'éducation et développement à la Sorbonne, publie « L'industrie de l'enseignement » en 1967, Paris, Editions de Minuit

⁸⁵ **Guillemet Patrick**, *L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ?*, in revue *Distance et Savoirs*, 2004/1, vol 2, CNED-Hermes-Lavoisier, 2004, p. 93-118

« l'industrialisation ne concerne pas seulement la conception et la production du matériel de cours, mais bien toute l'organisation de la formation à distance, même dans les tâches de conseil et de tutorat auprès des étudiants, qui elles aussi sont touchées par la division du travail et la rationalisation. L'industrialisation est donc là pour rester et c'est une caractéristique essentielle de la formation à distance, si essentielle qu'elle la distingue structurellement des autres formes d'éducation » (Guillemet, 2004, p. 96).

Précisons toutefois que Peters soutient qu'il n'est pas un promoteur ou un avocat des théories de l'industrialisation, mais un « *témoin* » du phénomène (Peters, 1989).⁸⁶ Il estime que l'industrialisation de l'éducation « *est une petite partie d'un énorme changement social* » et que l'étudiant subit une forme « *d'aliénation* » quand il est confronté à des « *artefacts techniques à la place de relations humaines* » (Peters, 1989).

Chez Peters, comme chez Pierre Moeglin⁸⁷ plus tard, nous dit Patrick Guillemet, « l'industrialisation est perçue comme la marque d'un changement social dont la technologie est le vecteur et dont l'éducation devient l'enjeu » (Guillemet, 2004, p. 97). Peters pensait que l'enseignement à distance changeait le rôle de l'enseignant, en raison de la division du travail entre les différents intervenants du processus d'industrialisation des cours. L'enseignant devait se fondre dans un travail d'équipe :

« son rôle traditionnel de professeur est réduit à celui d'un spécialiste de la matière, en tant que membre d'une équipe qui le soulage de beaucoup de tâches de planification et d'organisation. Des spécialistes de la médiatisation, des experts de l'évaluation, des concepteurs de cours sont impliqués. Une organisation bureaucratique coordonne les différentes fonctions de l'enseignement » (Peters, 1989).

⁸⁶ **Peters Otto**, *The iceberg has not yet melted (further reflections on the concept of industrialization and distance teaching)*, Routledge studies in Distance education, London / New York, 1989 / 1994, p. 195 – 209. Disponible [en ligne] sur : <http://www.femuni-hagen.de/ZIFF/ICEBERG.HTM> (dernière consultation en juillet 2007). Citations (*en italique*) traduites de l'anglais par nous

⁸⁷ Voir notamment **Moeglin Pierre**, *L'industrialisation de la formation – Etat de la question*, Paris, CNDP, 1988 et *Outils et médias éducatifs, une approche communicationnelle*, Presses universitaires de Grenoble, 2005

Les auteurs américains cités plus loin analyseront et parieront sur l'essor des universités virtuelles à cette double aune de la division des tâches pour l'enseignant et de l'industrialisation des modalités de production et de gestion de l'enseignement. Les projets d'universités virtuelles se multiplient au début des années 1990, encouragés par la mise en œuvre d'un cadre politique et technologique favorable.

5.2. La naissance des autoroutes de l'information aux Etats-Unis

Au début des années 1990, la société déjà « post-industrielle » américaine s'apprête à basculer vers une autre ère. En 1991, le sénateur Al Gore propose une « autoroute nationale de données » pour relier les centres de recherche d'excellence en informatique. Les « autoroutes de l'information » sont nées.⁸⁸ En 1992, élu vice-Président de Bill Clinton, il en fait un élément majeur de la politique économique et industrielle des Etats-Unis.

Le 15 septembre 1993, Al Gore annonce un programme, la « National Information Infrastructure – NII », destiné à édifier une infrastructure nationale d'information capable :

« de déclencher une révolution de l'information qui changera pour toujours la façon dont les gens vivent, travaillent et communiquent les uns avec les autres ».

La fameuse « convergence » des télécommunications, industries des loisirs, télévision, technologies de l'information prend forme. La déréglementation du secteur des télécommunications est lancée afin d'encourager le secteur privé à investir et fera tache d'huile dans le monde entier.

⁸⁸ Le père d'Al Gore avait été le promoteur de l'équipement autoroutier du pays à l'époque du *New Deal* de Roosevelt. Voir l'ouvrage coordonné par **Souyri Catherine**, *La « société de l'information » : glossaire critique*, Commission nationale française pour l'UNESCO - La documentation française Paris, 2005. Les citations d'Al Gore de ce chapitre en sont issues

Pour l'administration américaine, le défi se veut à la fois économique et social. Il s'agit d'encourager l'investissement privé, la concurrence, tout en mettant l'accent sur l'accès aux secteurs de l'éducation, de la santé et sur l'amélioration de la vie démocratique.

Hier comme aujourd'hui, les technologies font se mélanger tous les genres et tous les registres ; l'économique et le politique, le marchand et le social, l'idéal et l'idéologie. Face aux représentants de l'industrie américaine, Al Gore, le 11 janvier 1994, se revendique visionnaire :

« Nous faisons le rêve d'une forme différente de super autoroute de l'information, une super autoroute capable de sauver des vies, de créer des emplois et de donner la chance à chaque Américain, jeune ou vieux, d'accéder à la meilleure éducation disponible ».

Le 21 mars 1994, dans une allocution prononcée devant les représentants de l'Union internationale des télécommunications réunis à Buenos Aires, Al Gore annonce de nouveaux mondes en passant de la NII à la GII (*Global Information Infrastructure*) :

« Nous avons aujourd'hui à portée de main les moyens techniques et économiques de rassembler toutes les communautés du monde, nous pouvons enfin créer un réseau d'information planétaire qui transmet messages et images à la vitesse de la lumière depuis les plus grandes villes jusqu'aux plus petits villages de tous les continents [...] des réseaux d'intelligence distribuée qui encerclent le globe grâce à la coopération de tous les gouvernements et de tous les peuples [...] Chaque lien que nous créons renforce ceux de la liberté et de la démocratie dans le monde entier ; en ouvrant les marchés, nous ouvrons les voies de communication, nous ouvrons les esprits [...] Je vois un nouvel âge athénien de la démocratie se forger dans les forums que créera la GII ».

Dans le continuum idéologique nord américain, Internet n'est qu'un moyen de plus pour asseoir une suprématie, mais il a la particularité de créer du mythe. Que chacun puisse bénéficier, grâce aux technologies, de nouvelles possibilités d'éducation et de *business* correspond bien au renforcement des droits individuels, sans cesse glorifiés dans le système politique américain, dans la société américaine.

Chez Al Gore, l'utopie technique permet de construire une vision idéologique, une *world idéologie* exportable. Patrice Flichy⁸⁹ a analysé le moment où une utopie technique devient une vision idéologique en associant promotion de la démocratie, autoroute de l'information et dérégulation industrielle :

« Dans cette chaîne de traductions, la première renvoie à une idée de déterminisme technique (une nouvelle technique favorise la démocratie) et la seconde à un choix politique (la dérégulation favorise la construction de cette technique). Le raccourci (démocratie = dérégulation) essaie quant à lui de produire une illusion, une idéologie-masque » (Flichy, 2001, p. 39).

En ouvrant les marchés, les esprits s'ouvrent et la concurrence favorise la démocratisation des sociétés. Entre utopie et idéologie, ce type de discours sera repris dans le texte fondateur de l'Université virtuelle africaine (voir chapitre 7).

Les Européens élaborent leur stratégie, en réponse aux initiatives américaines, à travers le rapport dit Bangemann sur « L'Europe et la société de l'information planétaire » qui sera approuvé en juin 1994 au Sommet européen de Corfou. Dans son texte,⁹⁰ le commissaire Martin Bangemann prône, sur le modèle américain, la libéralisation des industries de télécommunications et fait confiance aux mécanismes du marché pour « nous emporter dans l'âge de l'information ». La « société de l'information »⁹¹ est vue comme la conséquence de la décentralisation de l'économie, dont le corollaire est « la communication et le partage de l'information et du savoir ».⁹² Pour Martin Bangemann :

⁸⁹ **Flichy Patrick**, *L'imaginaire d'Internet*, Paris, La Découverte, 2001

⁹⁰ **Bangemann Martin**, *Rapport sur l'Europe et la société de l'information*, Bulletin de l'Union européenne, supplément 2/94, Bruxelles, 1994

⁹¹ Le concept de société de l'information est apparu pour la première fois dans *Le livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi* présenté par Jacques Delors au Sommet européen de Bruxelles en décembre 1993

⁹² Cité dans **le Glossaire critique de la société de l'information**, *op cit*, p.15

« La société de l'information est fondée sur l'usage optimal, dans tous les domaines où elles sont applicables, des nouvelles technologies de l'information et de la communication, dans le respect des principes fondamentaux de démocratie, d'égalité et de solidarité qui caractérisent le modèle européen de société. Sa finalité est de renforcer la performance de notre économie et de nos administrations et d'améliorer la qualité de vie de tous nos citoyens ». ⁹³

En France, un premier rapport intitulé « Les autoroutes de l'information » et leur développement est publié en octobre 1994, à la demande du Premier ministre de l'époque, Edouard Balladur. Le rapport est rédigé par l'un des pères du minitel, ancien directeur des Postes et Télécommunications, Gérard Théry. ⁹⁴ En août 1997, à l'Université d'été de la communication d'Hourtin, Lionel Jospin, Premier ministre, lance le PAGSI (Programme d'action gouvernemental pour la société de l'information) et demande notamment à France Telecom d'abandonner le minitel pour migrer vers Internet. Deux ans plus tard, la France lancera l'opération « campus numériques » pour créer une offre de formation à distance dans les universités hexagonales.

5.3. Société de l'information, inforoutes : l'élaboration des réponses africaines et francophones

Dans les années 1990, le *leadership* des Etats-Unis dans le développement des technologies d'Internet, des industries culturelles, du e-learning n'est pas contestable. Nous avons rapidement mentionné la réponse européenne, pour compléter ce panorama international. Un ouvrage comme le « Glossaire critique de la société de l'information » rend plus largement compte de ce contexte, qui est celui des pays développés.

⁹³ Entretien avec Martin Bangemann dans la revue Droit de l'Informatique et des Télécoms (DIT) 98/3, p. 6-10, Paris 1998. Disponible [en ligne] sur : <http://dcss-droit-internet.univ-paris1.fr/bibliotheque/> (dernière consultation en décembre 2006)

⁹⁴ **Théry Gérard**, *Les Autoroutes de l'information*, La Documentation Française, Paris, 1994

En revanche, peu d'analyses ou de mises en perspectives de ce type sont consacrées aux pays en développement. Nous allons donc maintenant essayer de reconstituer l'histoire africaine et francophone de la prise en compte d'Internet dans l'éducation et la science.

En avril 1995, l'Organisation des Nations Unies par l'intermédiaire de sa Commission économique pour l'Afrique (CEA),⁹⁵ avec l'Union internationale des télécommunications (UIT), l'UNESCO et le financement du Centre canadien de recherches pour le développement international (CRDI) réunit 300 experts et jette les fondements conceptuels d'une infrastructure africaine de la société de l'information. Le 3 mai 1995, la 21^{ème} réunion de la Conférence des ministres de la CEA adopte une résolution (n° 795) intitulée « Mise en place de l'autoroute de l'information en Afrique ». Un groupe de travail de 11 personnes est alors constitué. Il se réunit au Caire, à Addis-Ababa et à Dakar et élabore une initiative baptisée « Société de l'information en Afrique » (AISI). Ce document est soumis à la Conférence des ministres de la CEA le 7 mai 1996. La résolution 812 est adoptée sous le nom de « Mise en œuvre de l'initiative société africaine à l'ère de l'information ».⁹⁶

Sur les 97 paragraphes qui composent le document, deux sont consacrés à l'éducation et à la recherche et pourraient encore être écrits tels quels en 2007.

Le paragraphe 30 mentionne les principaux problèmes de la société africaine en matière d'éducation :

« taux d'analphabétisme le plus élevé au monde, surtout chez les femmes ; peu d'enseignants et des classes surchargées ; peu d'écoles et d'universités ; peu de bibliothèques et accès très limité aux publications internationales ; manque de matériel pédagogique ; manque de chercheurs et de moyens de recherche » (CEA, 1996, p. 22).

⁹⁵ La Commission économique pour l'Afrique a son siège à Addis Ababa (Ethiopie)

⁹⁶ Le document est disponible [en ligne] sur le site de la CEA : <http://www.uneca.org/aisi> (dernière consultation en juillet 2007)

Le paragraphe 31 énumère les « nouvelles possibilités » offertes par la société de l'information :

« possibilités équitables d'accéder à distance à des ressources, ce qui facilite le télé-enseignement et accroît les moyens d'enseignement au niveau local ; possibilités de relier des écoles, des universités et des centres de recherche à des établissements de télé-enseignement, à des bases de données, à des bibliothèques, à des laboratoires de recherche et à des services informatiques nationaux et internationaux ; réduction des coûts de communication et d'administration grâce à la mise en place de réseaux de communication reliant tous les établissements d'enseignement ; mesures de promotion et de soutien de la collaboration entre enseignants et chercheurs ; élargissement du champ d'action des établissements d'enseignement pour la formation de type non scolaire, en particulier jusqu'aux collectivités locales » (CEA, 1996, p. 22-23).

Le plan devait être ensuite promu et mis en œuvre dans chaque pays africain à travers une « infrastructure nationale d'information et de communication » (INIC). Il a le mérite d'exister et d'offrir un cadre de réflexion panafricain susceptible d'être converti en politiques nationales. Si, à travers ces travaux, on peut retrouver l'expression d'une vision, mimétique à celle du Nord, le passage à la définition de stratégies n'a pas eu lieu. A quelques exceptions près, la résolution de la CEA en est restée au catalogue de bonnes intentions. En Afrique de l'ouest, aucun ministère de l'enseignement supérieur n'a défini de politiques explicites, sous la forme de lois d'orientation par exemple, en matière de formation à distance et d'intégration des technologies dans l'éducation.

En décembre 1995, à Cotonou (Bénin), le Sommet des Chefs d'Etat et de gouvernement francophones adopte une « Résolution sur la société de l'information ».⁹⁷ Les délégations membres prennent alors l'engagement de promouvoir un espace francophone dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de communication et de favoriser, sur les « inforoutes », la place qui revient au français et à ses langues partenaires.

⁹⁷ Disponible [en ligne] sur le site d'Osiris au Sénégal : <http://www.osiris.sn/article88.html> (dernière consultation en juillet 2007)

Il s'agit notamment de développer des « applications en matière d'éducation et d'information technique, professionnelle et scientifique » (Sommet de Cotonou, résolution n°18 du 4 décembre 1995).

Après le Sommet de Cotonou, il faudra cependant attendre mai 1997 et une conférence, à Montréal, des ministres francophones chargés des Inforoutes pour que la Francophonie institutionnelle se dote d'une « Déclaration de Montréal » et d'un « plan d'action »,⁹⁸ qui verra notamment l'instauration d'un « Fonds Francophone des Inforoutes » destiné à financer la création de contenus en langue française sur Internet.

Quelques mois après la déclaration de Montréal, en octobre 1997, à Saint-Louis du Sénégal, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) réunit son groupe de travail sur l'enseignement supérieur.⁹⁹ L'association s'interroge sur l'avenir de l'enseignement à distance en Afrique mais ne semble pas douter de son potentiel :

« Il semble certain que l'enseignement à distance deviendra une composante importante de l'enseignement supérieur africain dans la décennie à venir. Pourtant, ce développement en Afrique est susceptible d'être tout à fait différent des expériences menées avec les universités « ouvertes » et dans les pays du Nord. En Afrique, il est possible que l'enseignement à distance dans le supérieur puisse exister en l'absence d'une université nationale, ou puisse être fortement décentralisé, ou pourrait être basé sur la coopération multilatérale dans des regroupements d'intérêts communs ».

Dans ce rapport de 1997, l'ADEA résume en six points le potentiel de l'enseignement à distance en Afrique et les conditions de son développement :

⁹⁸ Disponible [en ligne] sur le site de l'Organisation internationale de la Francophonie : <http://www.inforoutes.francophonie.org/doc/txt-reference/decl-plan-montreal-1997.pdf> (dernière consultation en juin 2007)

⁹⁹ ADEA, *Tertiary distance learning in Africa*, réunion à St Louis (Sénégal) les 20-22 octobre 1997, disponible [en ligne] sur : http://www.adeanet.org/publications/wghe/wghe_report_stlouis.pdf
Nous avons traduit ce texte de l'anglais, les citations sont donc en *italique*

« Premièrement, l'EAD a le potentiel pour augmenter l'accès à un enseignement supérieur de qualité, à un coût accessible [...] En second lieu, le développement des programmes d'EAD devrait être basé sur des associations et collaborations institutionnelles pour accélérer leur développement et réduire leur coût. Troisièmement, une plus grande constance des bailleurs de fonds est nécessaire pour démontrer la viabilité de l'EAD [...] Quatrièmement, les gouvernements et les bailleurs devraient accorder la priorité au renforcement des capacités dans l'EAD par la formation des formateurs, l'investissement dans la conception de cours, l'amélioration de la gestion et l'appui à une politique globale. Cinquièmement, les entreprises nationales de télécommunications et le secteur privé devraient être impliqués dans toute la planification de l'EAD. Sixièmement, une technologie chère n'est pas nécessaire pour produire de bons programmes d'EAD, à condition que les capacités techniques et l'engagement politique existent ».

L'une des conclusions de l'ADEA pendant cette réunion exprime une incertitude plus grande que ne le laisse supposer son analyse en six points et traduit le chemin qui reste à faire pour transformer les principes en objectifs opérationnels :

« L'enseignement à distance aura clairement un rôle important en Afrique, mais ce rôle n'est pas encore très bien défini ».

5.4. La « révolution » annoncée des universités virtuelles

Aux Etats-Unis, au milieu des années 1990, à la suite des encouragements de l'administration américaine (voir plus haut), éclosent dans le domaine de l'éducation une série de projets « d'Universités virtuelles ».¹⁰⁰ Toutefois, l'origine conceptuelle des universités virtuelles ne saurait se résumer à la mise en place d'un cadre politique permettant l'éclosion d'un business éducatif.

¹⁰⁰ Voir notamment **Nardin Rozenn**, *Les universités virtuelles dans le monde entre 1997 et 2001 : mythes et croyances autour de l'enseignement et la formation en ligne*, thèse soutenue à Paris 10 Nanterre en 2004

Entre 1994 et 1997 et jusqu'à l'éclatement de la bulle Internet au début des années 2000, a lieu un intense brassage d'idées, de remises en cause du système éducatif traditionnel et d'annonces de « révolutions ». Nous avons choisi, pour illustrer ce bouillonnement intellectuel, de rendre compte des théories de quelques auteurs qui nous semblent particulièrement représentatifs de cette période.

5.4.1. L'université traditionnelle dissoute dans le cyberspace ?

Au printemps 1994, deux universitaires canadiens spécialistes des médias et de littérature, Peter Childers et Paul Delany, dans un texte intitulé « Monde en réseau, campus virtuel : les universités et la politique économique du cyberspace »¹⁰¹ estiment qu'une « révolution » va bientôt toucher l'institution universitaire :

« L'université doit désormais affronter la possibilité d'être transformée par la culture du cyberspace générée par ses centres de calcul et ses réseaux. Tandis que l'imprimerie annonça l'extinction des institutions monacales et la naissance de l'université moderne, le cyberspace pourrait dissoudre les campus actuels faits de briques et de mortier dans une culture de la connaissance décentralisée, un réseau de sites « virtuels » d'échanges intellectuels qui rendra obsolètes les anciens bâtiments couverts de lierre, de même que les frontières institutionnelles et politiques, créant une chose similaire à la vision qu'avait H.G. Wells d'un cerveau mondial » (Childers et Delany, 1994).

Ce texte fondateur¹⁰² précède les premiers projets d'universités virtuelles et possède pour Françoise Thibault des allures de récits américains de science fiction. Dans cette drôle de « guerre des étoiles » du savoir dit-elle, l'institution universitaire pour Childers et Delany est contrainte de se transformer :

¹⁰¹ **Childers Peter et Delany Paul**, *Wired World, Virtual Campus : Universities and the political economy of cyberspace*, 23/24, Vol. 12, Nos. 1 & 2: 61-73. Special double issue on "The Geography of Cyberspace." Disponible [en ligne] sur : <http://www.sfu.ca/delany/wkndays.htm> (dernière consultation en juin 2007)

¹⁰² Ce texte a été cité par **Françoise Thibault** dans *De l'Université virtuelle au campus numérique : simple effet de mode ou changement de paradigme*, Actes du premier colloque franco-mexicain, Mexico, avril 2002 (non paginé). Disponible [en ligne] sur : http://www.cerimes.fr/colloquefrancomexicain/actes/campus_numerique.htm (dernière consultation en juin 2007)

« Les campus vont devenir moins importants – ils finiront par être une place centrale où les gens devront venir pour accéder à la connaissance qui sera engrangée dans les bibliothèques et dans la tête des chercheurs. Individuellement, chaque universitaire sera moins en lien avec son campus, et moins dévoué à sa cause » (Childers et Delany, 1994).

C'est en tant que système associant ce qui restera de murs avec ce qui circule sur les réseaux que les auteurs proposent de penser l'université à venir qui :

« pourra coloniser les infrastructures du XXIème siècle et devenir l'institution la plus stratégique de la société postmoderne, le régulateur de « la connaissance sur la connaissance » (Childers et Delany, 1994).

Pour Childers et Delany, Internet, parce qu'il transcende toutes les organisations et les institutions et parce qu'il s'ancre dans la culture collégiale universitaire, va être la voie qui permettra de résister au capitalisme.

Ils mentionnent rapidement, pour le dénoncer, une volonté de transformer l'université en entreprise et ont une vision « libertaire »¹⁰³ d'Internet qui permettra de résister au monde marchand. Pour eux, le campus virtuel rendra le monde meilleur en permettant l'accès à l'ensemble des savoirs.

Dans le même registre, le Français Philippe Quéau, en 1997, constate une « révolution technologique »¹⁰⁴ et affirme que des ruptures radicales vont survenir :

*« Les nouveaux réseaux, comme Internet, ou l'essor du numérique et du virtuel, sont en réalité les signes annonciateurs de rien de moins qu'un changement d'ère [...] La révolution technologique actuelle n'est pas comparable simplement à l'apparition du téléphone ou de la télévision. Il s'agit en fait d'une coupure radicale dans l'histoire de nos moyens de représenter le monde, ou de ce que nous croyons savoir de lui. [...] Il s'agit donc *in fine* de l'apparition, encore en gésine, d'une nouvelle vision des choses, et peut-être d'un homme nouveau, proportionné à cette nouvelle intelligibilité ».*

¹⁰³ Le qualificatif est de Françoise Thibault, *op cit*

¹⁰⁴ **Quéau Philippe**, *L'Université de l'universel*, communication (non paginée) au congrès de Locarno (mai 1997) du Centre international de recherches et d'études transdisciplinaires. Disponible [en ligne] sur : <http://nicol.club.fr/ciret/locarno/loca5c3.htm> (dernière consultation juin 2007)

L'université de demain, pour Quéau, ne saurait être qu'une « université de l'universel », fondée sur la transdisciplinarité qui permettra de « maîtriser avant toute chose la navigation sur les océans du savoir ».

Le philosophe Michel Serres, en 1998,¹⁰⁵ reformule l'idée qu'une nouvelle ère débute en l'appelant « société pédagogique » :

« L'émergence actuelle des nouvelles technologies couronne cette série, commencée à l'aurore de l'histoire et poursuivie à l'âge des grandes découvertes. Elle bouleverse trois choses : objectivement, les stocks de savoir, moins concentrés désormais que distribués ; subjectivement, les facultés humaines, puisque la mémoire, par exemple, descend dans les ordinateurs, comme jadis et naguère, elle descendit dans les tablettes ou les livres ; enfin collectivement, puisque apparaît ce que je viens de nommer la société pédagogique ».

Les interrogations qu'expriment ces auteurs canadiens et français touchent à la place de l'université au sein de la société. Ils ont réfléchi à sa nécessaire, selon eux, adaptation conceptuelle à la « révolution » que serait Internet et les réseaux de communication. Les auteurs qui suivent pensent davantage en termes d'organisation pratique et ont une vision moins enchantée de l'Internet et plus utilitariste : les bouleversements annoncés doivent servir à faire du business.

5.4.2. Une vision économique de l'université

A la suite de la GII d'Al Gore, le consortium Educause¹⁰⁶ lance en 1994 une « *National Learning Infrastructure Initiative* » (NLII).

¹⁰⁵ Serres Michel, *La société pédagogique*, in Le Monde de l'éducation de septembre 1998 ; Apprendre à distance, (sous la dir de) Serres Michel et Authier Michel. Disponible [en ligne] sur : http://www.arbor-et-sens.org/biblio/textes/M_Serres/serres.htm (dernière consultation juin 2007)

¹⁰⁶ Educause (qui en 1994 s'appelait Educom) est une association qui comprend près de 2 000 membres, universités et organismes éducatifs. Selon son site Internet, sa mission est de favoriser le développement « intelligent » des technologies de l'information dans l'enseignement supérieur. Voir [en ligne] sur : <http://www.educause.edu>

Dans ce cadre, deux enseignants, William Massy de l'Université Stanford, et Robert Zemsky de l'Université de Pennsylvanie, élaborent un rapport intitulé « *Using information technology to enhance academic productivity* ». ¹⁰⁷ Ce document sera largement utilisé par tous ceux qui prétendront ensuite développer des projets éducatifs commerciaux basés sur les technologies.

Dès la première page de leur rapport, Massy et Zemsky affirment que la demande pour des programmes d'enseignement basés sur les technologies de l'information (TI) va croître « *substantiellement, probablement de façon exponentielle* » et que si les établissements d'enseignement classiques ne s'y mettent pas, « *des fournisseurs d'éducation non traditionnels le feront à leur place* ».

Leur texte est à forte connotation économique. Ils citent à plusieurs reprises que les technologies permettent et doivent améliorer la « *learning productivity* » grâce à des économies d'échelle, des « *curricula standardisés* » mais tout en offrant une formation « *adaptée aux besoins de chaque consommateur* ».

Figure dans le texte de Massy et Zemsky ce qui sera ensuite repris comme justificatif de beaucoup d'universités virtuelles, dont l'Université virtuelle africaine (voir chapitre suivant) :

« les TI vont permettre d'apporter aux étudiants les meilleurs professeurs par l'intermédiaire du multimédia, n'importe quand et partout ». Le modèle pédagogique des formations va pouvoir évoluer, « les TI donneront aux étudiants un meilleur contrôle sur le processus d'apprentissage [...] Les étudiants ne décideront pas seulement quand et comment apprendre mais de plus en plus décideront quoi apprendre et comment cette connaissance doit être certifiée ».

¹⁰⁷ **Massy William et Zemsky Robert**, *Using information technology to enhance academic productivity*, Educom, Washington, juin 1995, disponible [en ligne] sur : <http://www.educause.edu/ir/library/html/nli0004.html> Extraits cités traduits de l'anglais par nous (*en italique*)

L'apprenant devient le personnage le plus important, le consommateur central, du système éducatif. Massy et Zemsky associent explicitement choix économiques et organisation pédagogique et prennent soin de ne pas limiter aux universités et aux enseignants la possibilité de délivrer des formations :

« Les TI permettront aux fournisseurs d'éducation de séparer des fonctions clés, associées traditionnellement [...] ainsi les nouvelles manières d'enseigner ouvriront la voie pour de nouveaux acteurs sur le marché de l'éducation ».

Alain Chaptal est un observateur du développement de l'enseignement à distance aux Etats-Unis et développe des analyses de nature comparatistes entre la France et les USA. Pour lui, le texte de Massy et Zemsky se situe clairement :

« dans une perspective productiviste d'industrialisation de l'enseignement (même si le mot n'est pas employé) en insistant sur trois aspects complémentaires. Les économies d'échelle liées à une offre flexible de type « sur mesure de masse » ; le recours systématique à la technologie autorisant la substitution du capital au travail ; et l'introduction d'une division du travail remplaçant la diversité traditionnelle des rôles et fonctions de l'enseignant » (Chaptal, 2006, p. 283).¹⁰⁸

Massy et Zemsky semblent avoir une piètre opinion des enseignants dont il faudrait subdiviser le travail et remplacer une partie de leurs tâches par l'usage des TI. Ils les comparent à une « confrérie de moines » occupés « intrinsèquement » à s'aider les uns les autres. Pour Massy et Zemsky :

« faire plus avec moins implique que les technologies remplacent des activités jusque-là remplies par le corps enseignant, les assistants ou le personnel administratif. Avec un coût du travail représentant 70 % des coûts de l'éducation, il n'y a tout simplement pas d'autre solution ».

¹⁰⁸ **Chaptal Alain**, *Etats-Unis, le e-learning et le syndrome d'Edison*, in revue **Distance et Savoirs**, vol 4, n°3 : campus numériques tome 2, sous la dir de Laurent Petit, Françoise Thibault, Turid Trebbi, Hermes science-CNED-Lavoisier, Paris, 2006, p. 281 – 298. Voir également la communication d'Alain Chaptal au colloque **SIF 2005**, *Eléments de comparaison des approches française et américaine d'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur*, in « Les institutions éducatives face au numérique », disponible [en ligne] sur : <http://sif2005.mshparisnord.org/index.html> (dernière consultation en juin 2007)

Le point « critique » pour les deux auteurs était bien les coûts. Ils le rappellent dans leur conclusion, « *les institutions vont gagner ou perdre en fonction de leurs décisions sur les technologies* ». Cependant, ils n'en doutaient pas « *la possibilité d'augmenter la productivité de l'enseignement grâce aux technologies est trop importante pour être ignorée dans l'enseignement supérieur* ». Nous l'avons vu dans la première partie de notre travail, Massy et Zemsky ont depuis exprimé leur déception et considéraient, en 2004, que le e-learning était une « *innovation contrecarrée* » et « *toujours un concept en recherche d'une définition consistante* » (Massy – Zemsky, 2004, p. 5).¹⁰⁹

5.4.3. L'université, une entreprise comme les autres ?

En novembre 1996, Educom - Educause organise, avec l'industriel IBM, une table ronde intitulée « *The virtual university* ».¹¹⁰ Les deux organisatrices, Carol Twigg, vice-présidente d'Educom et Diana Oblinger, responsable des relations avec les universités chez IBM, réunissent 45 cadres supérieurs d'entreprises et d'établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit de les faire réfléchir à cette « *immense opportunité* » que représente « *l'université virtuelle* » et à ce que sera l'université américaine en 2007.

Dans la lignée de Massy et Zemsky, Twigg et Oblinger estiment que l'impact le plus important de l'usage des technologies sera le passage d'un modèle d'enseignement basé sur le campus à un apprentissage centré sur l'apprenant. Ce changement renforcera les possibilités de choix des étudiants et donc le nombre de « *fournisseurs* » (providers) et même de « *grossistes* » (brokers) en éducation. Les « *consommateurs* » en profiteront et exerceront une influence inexorable sur l'enseignement supérieur : « *the era of a campus-centric model is ending* ».

¹⁰⁹ Massy William et Zemsky Robert, *Thwarted innovation, op cit*

¹¹⁰ Twigg Carol et Oblinger Diana, *The virtual university*, Educom / IBM, Washington, 5-6 novembre 1996. Disponible [en ligne] sur : <http://www.educause.edu/ir/library/html/nli003.html> (dernière consultation en juin 2007)

Cependant, la table ronde souligne que les technologies ne vont pas complètement remplacer la pédagogie basée sur le face à face. Le « networked learning » est présenté comme une alternative ou un complément à un enseignement traditionnel ; appelé toutefois à prendre de plus en plus d'importance et allant complètement de soi au nom de l'évolution de la société américaine.

La prochaine décennie, nous dit la synthèse publiée par Twigg et Oblinger, sera un « *continuum de changement* ». Quelles seront les institutions actives en 2007 ? Comment y seront alors organisés les programmes académiques ? Comment les politiques seront-elles définies ? Les participants de la table ronde se risquent à une prospective. Cette dernière tend, nous allons le voir, vers un mode d'organisation bien précis : la division des tâches, la concurrence, le rôle régulateur du marché.

Dans la vision à 10 ans de Twigg et Oblinger, il y aura moins d'établissements d'enseignement supérieur en 2007 qu'une décennie auparavant. Des centaines d'institutions auront fermé, faute d'adaptabilité, thème que l'on retrouve dans le socle conceptuel de l'Université virtuelle africaine (voir chapitre 7). L'enseignement classique existera toujours, mais les établissements offriront des parcours mixtes, alternant mode résidentiel et à distance. La compétition sera plus grande, mondiale, et les institutions à but lucratif vont se multiplier.

L'offre de formation des établissements sera inscrite dans une adaptation permanente au marché. Beaucoup d'étudiants ne rechercheront plus de diplômes mais des cours modulables correspondant à leurs besoins ponctuels. Le corps enseignant devra concevoir ses cours selon un modèle de « *personnalisation de masse* » (mass customisation). Les institutions d'enseignement partageront leurs cours qui seront largement transformés, « *re-ingéniérisés* ». Les formations seront conçues par des équipes réunissant concepteurs, ingénieurs, spécialistes de la matière (l'enseignant n'est plus mentionné en tant que tel), informaticiens et cyber-documentalistes.

Ceux qui sont en charge de la définition des politiques se concentrent sur l'évaluation et laisseront les « *forces du marché* » organiser le secteur de l'enseignement supérieur. Des « *banques de crédits* », publiques ou privées, deviennent « *de facto des agences de régulation* » qui garantissent à « *l'étudiant consommateur* » la conservation et l'enregistrement de ses parcours. Des établissements locaux opèrent sans accréditations régionales ou fédérales.

Alain Chaptal note que le schéma proposé « relève largement d'un modèle d'organisation quand bien même il s'enrichit d'un discours pédagogique centré sur l'utilisateur. D'autre part, l'enseignant du supérieur, son autonomie, sa liberté et l'étendue de son action, constituent l'une des cibles principales de cette approche qui vise explicitement à normer son activité » (Chaptal, 2006, p. 283).¹¹¹

Chaptal souligne que si Carol Twigg et Diana Oblinger se sont trompées sur la diminution du nombre d'institutions d'enseignement supérieur et sur la redéfinition du rôle des enseignants aux Etats-Unis, elles n'ont pas condamné d'office les universités traditionnelles et ont su présenter l'évolution de l'offre d'enseignement par les universités virtuelles non comme une substitution mais comme un « élargissement de l'éventail des choix. Cette notion de choix est au cœur du système américain » (Chaptal, 2006, p. 284). Les reprises d'études y sont fréquentes et, comme nous l'avons vu (chapitre 2), aux Etats-Unis c'est dans les universités publiques que s'est principalement développée l'offre de e-learning, complémentaire des cursus traditionnels.

5.4.4. Université virtuelle et bulle Internet

Nous terminerons avec un auteur canadien ce chapitre et ce tour d'horizon des quelques idées fortes qui dominaient, au milieu des années 1990, principalement outre-Atlantique, les débats sur le développement de l'enseignement à distance et des technologies et de leur intégration dans les universités. Car il y avait bien débat.

¹¹¹ Chaptal Alain, *Etats-Unis, le e-learning et le syndrome d'Edison, op cit*

Prophète ou oiseau de mauvaise augure ? David Noble est historien et enseigne à l'Université de Toronto. D'octobre 1997 à mars 2001, il publie sur Internet¹¹² une série qui observe, pour la critiquer avec férocité, l'évolution marchande des universités à travers l'utilisation et la promotion intensives des nouvelles technologies.

Pour Noble, le développement des technologies est la volonté des gestionnaires de l'éducation, plus que celle des enseignants (1997). Les Universités sont prêtes à vendre leur nom et leurs logos pour gagner de l'argent, même si cela se fait au détriment de la propriété intellectuelle du corps enseignant (1998). L'éducation ne saurait se réduire au téléchargement sur Internet.

La relation pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant est de mauvaise qualité dans l'enseignement à distance, conduisant à l'abandon et à l'échec (1999). Les mêmes établissements qui avaient beaucoup investi dans l'enseignement par correspondance à la fin du 19^{ème} et au début du 20^{ème} siècle développent désormais des projets de e-learning. Les mêmes causes, un produit de mauvaise qualité, produiront les mêmes effets, d'énormes pertes d'argent (2000 – 2001).

La « fièvre commerciale »¹¹³ des administrateurs des universités est sans doute ce que David Noble dénonce le plus : « ont-ils seulement connaissance de ce que fut la banqueroute de leurs prédécesseurs ? ». Noble rappelle, qu'aux Etats-Unis, l'enseignement par correspondance, avant d'être rattaché aux universités, a commencé par être une entreprise commerciale. Cependant, « la priorité allait au recrutement des clients et la majeure partie des efforts était consacrée à la promotion, au détriment de l'instruction ».

¹¹² Noble David, *Digital Diploma Mills*, série de 5 articles disponibles [en ligne] sur : <http://communication.ucsd.edu/dl> La série pourrait se traduire par « usines numériques à diplômes »

¹¹³ Noble David, *Le lourd passé de l'enseignement à distance*, in *Le Monde Diplomatique* d'avril 2000, disponible [en ligne] sur : <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/04/NOBLE/13691> (dernière consultation en juin 2007). Cet article est en partie un résumé du *Digital Diploma Mills* n° 4. Les citations qui suivent en sont issues

Les enseignants étaient « surexploités » et payés « à la pièce ». Noble cite une étude de 1926 portant sur 75 écoles qui relevait que seulement « 2,6 % des étudiants achevaient alors leur formation », l'absence de contacts personnels entre l'enseignant et l'étudiant était, disait ce même rapport « la plus grande faiblesse » de cette offre.

Noble met en évidence une logique économique de l'enseignement par correspondance qui lui permet de gagner beaucoup d'argent avec le « *drop-out money* » (l'argent du décrochage). Une fois que l'étudiant avait décroché, dit Noble, « l'école conservait la totalité du paiement, mais n'avait plus à payer les frais d'instruction ». Avec des programmes jugés de plus en plus « dégradés » et des taux d'abandon de plus en plus importants, l'enseignement par correspondance pratiqué par les universités finit par ressembler à celui des écoles privées. Les critiques de plus en plus nombreuses firent abandonner la plupart de ces programmes.

Pour Noble, un peu plus de 60 ans après, l'histoire se répète, l'enthousiasme des universités pour l'enseignement par correspondance dans les années 1910 et 1920 était une « folie analogue » à l'engouement pour le « télé-enseignement en ligne » des années 1990, avec les mêmes acteurs concernés :

« Comme leurs prédécesseurs oubliés, les prosélytes modernes du télé-enseignement se croient à l'avant-garde d'une révolution qui va transformer le paysage éducatif. Envoutés par la technologie et par le futur, ils ne s'embarrassent pas des leçons de cette expérience exemplaire (*l'enseignement par correspondance des années 1910-20*). Pourtant, l'élément commercial est plus fort encore cette fois-ci. Car, loin de se distinguer de leurs rivaux commerciaux, les universités se lancent avidement dans des partenariats avec eux, louant leur « marque » à des entreprises à but lucratif en échange d'une participation à l'action ».

La technophobie exacerbée de David Noble, ses critiques de principe sur la piètre qualité de la relation pédagogique à distance nuisent à la crédibilité de ses positions.

Pour Patrick Guillemet :

« Ces appels à la croisade ne trouvent guère d'écho et Noble se voit reprocher un biais antitechnologique et une méconnaissance de la technologie qui l'empêche d'apprécier ses pièges réels [...]

Et si ses efforts pour fustiger les administrateurs sont jugés bien intentionnés, l'analyse qu'il présente apparaît manichéenne, notamment parce qu'il ignore le rôle joué par les étudiants et les professeurs » (Guillemet, 2004, p. 106).¹¹⁴

David Noble, dans ses analyses, a peut-être été très catégorique, mais les faits ne lui ont pas forcément donné tort. Quand il commence ses chroniques, en 1997, tout le secteur des technologies est en pleine frénésie boursière. La promesse d'une révolution dans le secteur de l'éducation grâce à Internet, annoncée par les auteurs cités dans ce chapitre, se retrouve dans tout le secteur *high tech* de l'économie. La déréglementation du secteur des télécommunications lancée par Al Gore, les investissements dans l'informatique requis par le passage à l'an 2000, l'annonce d'une nouvelle « révolution industrielle » liée à Internet, d'importantes liquidités qui s'investissent dans des *start up* sur une simple idée font que l'indice Nasdaq, la bourse américaine des valeurs technologiques, passe de 1 000 à plus de 5 000 points entre 1995 et 2000. Les *stock option* flambent et on parle de « nouvelle économie ». En mai 2000, le cabinet d'audit Merrill Lynch promettait encore que le marché de la formation en ligne passerait, aux Etats-Unis, de 1,2 milliards en 1999 à 7 milliards en 2003. Pourtant c'est à partir de mars 2000 que la « bulle Internet » (*dot.com bubble*) commence à exploser. Un *krach* frappe l'ensemble des bourses mondiales. Tous les profits réalisés depuis 1995 (145 milliards de dollars) par les 4 300 sociétés du Nasdaq sont volatilisés par les pertes gigantesques de 2000-2001 (148 milliards de dollars). Les faillites et les réajustements font scandale, comme Worldcom ou Enron aux Etats-Unis (faillites associées à de considérables fraudes fiscales) ou Vivendi en France. Dans le secteur de l'éducation, les eldorados du e-learning promis par certains analystes s'évanouissent.

David Noble arrêta ses « Digital Diplomas Mills » en mars 2001. Il ne s'était pas trompé sur « l'avidité » aveugle de certains gestionnaires de l'éducation.

¹¹⁴ Guillemet Patrick, *L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ?*, op cit

Chapitre 6

La Banque Mondiale et l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne (1960 – 2006)

6.1. La Banque mondiale : un détour nécessaire

Dans le précédent chapitre, nous avons étudié comment innovations technologiques, effervescence intellectuelle et frénésie économique pouvaient être liées et provoquer sinon des changements du moins des promesses de bouleversements radicaux dans l'enseignement supérieur. Ces données ne sont pas les seules à prendre en compte pour comprendre comment, pourquoi et dans quel contexte, a pu être lancée l'Université virtuelle africaine (UVA). Pour compléter notre tableau, il nous faut maintenant analyser le rôle du commanditaire de l'UVA, la Banque mondiale, acteur essentiel du secteur éducatif en Afrique. Comme nous le verrons dans les prochains chapitres, notre hypothèse concernant l'UVA est qu'il s'agissait davantage d'un projet politique qu'académique ou pédagogique. Nous pensons qu'en finançant l'UVA, la Banque mondiale entendait continuer par des moyens technologiques sa doctrine politique concernant le secteur universitaire, constamment exposée depuis les années 1970. Il s'agit notamment de la mise en concurrence du secteur public avec un secteur privé à créer, du financement du supérieur par le budget des familles, de la limitation du rôle de l'Etat. Aborder le rôle de la Banque mondiale nous semble indispensable car, selon nous, sans son appui prolongé, le projet UVA aurait été rapidement abandonné. Le sociologue de l'éducation, Jean-Emile Charlier, le note :

« L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation est plus évidente qu'analysée [...] (ces) influences internationale se font de plus en plus explicites et intrusives, avec l'accord spontané ou forcé des pays qui les subissent ou en bénéficient » (Charlier, 2004, p. 5-6).¹¹⁵

¹¹⁵ Charlier Jean-Emile, présentation du dossier *L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation*, in la revue *Educations et Sociétés* n°12, 2003/2, INRP et de Boeck, Bruxelles, 2004

L'éducation de base est la priorité de la Banque et elle a réservé à l'enseignement supérieur ses plus importantes critiques. Son influence est d'autant plus importante qu'elle est un acteur holistique de l'éducation en Afrique. La Banque est également une très importante productrice d'écrits sur l'éducation. Ce n'est pas la seule à publier des rapports sur le supérieur en Afrique. Le Pôle d'analyse sectoriel de Dakar, l'Association internationale des universités, la Banque africaine de développement ont également publié des analyses sur ce secteur mais peu en comparaison de la Banque, également plus prolix que l'UNESCO. Sa littérature grise est si abondante qu'il est possible de s'y perdre. Aussi, nous avons limité notre étude à quelques-uns de ses principaux rapports ou écrits doctrinaux qui seront la base d'une première catégorie d'analyse.

Les études sur les politiques de la Banque sont logiquement issues davantage de l'économie et des sciences politiques que des sciences de l'éducation. En matière d'analyse de ses politiques d'éducation, surtout en Afrique, ce sont principalement des critiques « politiques », aux tonalités parfois plus pamphlétaires que scientifiques qui dominent même si elles sont très bien documentées.¹¹⁶ Ce type d'analyse « porte bien davantage sur ce qu'il s'agit de refuser que sur ce qu'il est indispensable de sauvegarder ou de promouvoir. Le discours de l'alternative s'élabore difficilement » (Charlier, 2004, p. 7).¹¹⁷ Pour analyser l'influence de la Banque mondiale sur le système éducatif africain et particulièrement sur le sous-secteur du supérieur, nous prendrons appui sur quelques travaux.

Il s'agira pour nous d'étudier la Banque dans une perspective à la fois d'histoire de l'éducation (l'évolution du rôle de l'université africaine), d'économie de l'éducation (nous parlons d'une banque, acteur important du financement de l'éducation), de politiques publiques de l'éducation et de sociologie de l'éducation (l'influence des grands organismes internationaux sur la définition des politiques nationales).

¹¹⁶ Voir notamment **Toussaint Eric**, *Banque mondiale, le coup d'Etat permanent*, CADTM, CETIM, Syllepse, Paris, 2006

¹¹⁷ **Charlier Jean-Emile**, *L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation* *op cit*

Pour ce dernier point, nous utiliserons notamment le texte que deux professeurs de l'Université Stanford ont spécifiquement consacré à l'influence de la Banque mondiale sur le secteur de l'enseignement supérieur en Afrique. Pour ces auteurs :

« Aujourd'hui, la Banque assume en Afrique davantage de responsabilités, d'influence sur les politiques économiques locales, que les anciennes puissances coloniales à l'époque de leur splendeur [...] De nos jours, la Banque Mondiale doit être considérée à la fois comme une banque, une agence de développement et un institut de recherche » (Samoff et Carrol, 2004, p. 9).¹¹⁸

Jean-Emile Charlier remarque que les organisations internationales ont une étonnante capacité à intégrer et à se nourrir des critiques qui leur sont adressées, tellement elles sont persuadées qu'il existe « une forme de bien commun qu'il est bon et juste de chercher et dans lequel les intérêts contradictoires peuvent se confondre et se sublimer » (Charlier, 2006, p. 7). Dans un autre registre, le sociologue et africaniste Georges Balandier relève de son côté que « l'idéologie se préoccupe peu de la vérité, mais beaucoup de l'efficacité : c'est un outillage intellectuel pour produire des effets » (Balandier, 2003, p. 312).¹¹⁹ Notre propre lecture de la Banque mondiale rejoint l'analyse de ces deux auteurs. Institution extrêmement vivante, elle est capable de commander et de publier sur une échelle de temps très courte des analyses relativement contradictoires, de les tester, de prendre le temps de voir quelle idée s'imposera.

Notre hypothèse, la concernant, est que son approche extrêmement pragmatique et adaptative est le reflet d'une tactique, destinée à protéger l'essentiel, ses grands principes politiques (privatisation, concurrence, limitation du rôle de l'Etat...). Comme au chapitre précédent, nous insisterons particulièrement sur les années 1990, période de la naissance de l'Université virtuelle africaine et de l'Université virtuelle francophone, mais également sur les apparentes évolutions du début des années 2000.

¹¹⁸ **Samoff Joel and Carrol Bidemi**, *Conditions, coalitions and influence : the World Bank and Higher education in Africa*, rapport pour The Comparative and international education society, 2004. Disponible [en ligne] sur : <http://go.worldbank.org/KYMFYZG0R0> (dernière consultation en juin 2007)

¹¹⁹ **Balandier Georges**, *Civilisés dit-on*, Presses universitaires de France, Paris, 2003

Nos présentes analyses reposent en partie sur un premier travail de recherche, effectué lors de notre master recherche.¹²⁰ Nous sommes également retournés aux sources des rapports de la Banque, très souvent disponibles sur son site Internet. Nous avons étudié des documents, souvent non traduits en français, que nous avons tenté de replacer, sinon dans une perspective historique, du moins dans une chronologie qui favorise la compréhension des évolutions des politiques de la Banque. L'étude de la production, plus politique et technique que scientifique, de la Banque nous a fait cependant relever que ces évolutions sont, comme nous allons le voir, très minimes. La permanence de sa doctrine est sans doute une des principales caractéristiques de cette institution.

Fondée en 1944 pour aider à la reconstruction de l'Europe, la Banque mondiale, dans les années 1960, change de stratégie et de centre d'intérêt pour se consacrer aux pays issus de la colonisation européenne. Depuis, son investissement sur le continent africain n'a cessé de croître. Le soutien de la Banque mondiale au secteur éducatif africain débute en 1963 par un prêt de 4,6 millions de dollars destiné à financer l'enseignement secondaire en Tanzanie. Depuis cette date, la Banque a prêté de l'argent, pour l'éducation, à 43 pays d'Afrique.

Initialement composée de 44 Etats membres, la Banque mondiale en comptait, en juillet 2007, 185.¹²¹ La « Banque mondiale », 10 000 employés, c'est à la fois la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), mais aussi quatre autres institutions composant le « Groupe de la Banque mondiale ».

Il s'agit de la Société financière internationale (créée en 1956), l'Association internationale de développement (1960), le Centre international de règlement des différends relatifs aux investissements (1966) et l'Agence multilatérale de garantie des investissements (1988). Avec ces quatre entités, il faut mentionner l'Institut de la Banque mondiale (*World Bank Institute*¹²²), devenu le principal centre de recherche sur l'éducation en Afrique.

¹²⁰ Voir *l'Université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène, op cit*

¹²¹ Le site de la Banque mondiale : <http://www.worldbank.org>

¹²² Le site du WBI : <http://www.worldbank.org/wbi>

La banque accorde des prêts, l'agence conçoit et pilote des projets, enfin l'institut analyse les grandes tendances du secteur éducatif ; études qui orienteront ensuite les décisions politiques, les investissements... et les prêts.

6.2. 1960 - 2000 : Une Banque mondiale influente et déterminante dans la définition des politiques du secteur éducatif en Afrique

A l'issue de la décolonisation, les nouveaux Etats doivent beaucoup investir pour former l'élite dont ils ont besoin. La première grande conférence sur l'enseignement supérieur en Afrique (Khartoum, 1960) voit l'émergence du concept « d'Université du développement ». L'idée que l'enseignement supérieur a un rôle primordial dans le développement national obtient un large écho chez les anciens colonisateurs et les organisations internationales. Cette priorité demande des fonds publics importants.

Dans les années 1960-70, la Banque Mondiale accompagne ce mouvement avec sa priorité donnée à la « lutte contre la pauvreté » qui devait beaucoup aux économistes keynésiens très influents sous les administrations Kennedy et Johnson. Les modèles économiques qui existaient alors à cette époque insistent sur l'importance décisive de l'investissement dans la croissance ce qui légitime une politique ambitieuse d'aide publique.

Les besoins étaient d'autant plus importants que les anciens colonisateurs avaient peu investi dans les systèmes éducatifs, alors que la démographie exerçait une forte pression sur les systèmes éducatifs. En 1960, les trois quarts des Africains avaient moins de 30 ans, mais il n'existait en Afrique (Afrique du Sud exceptée) que dix universités. On ne comptait alors que 7 000 étudiants africains en France.¹²³

¹²³ Aujourd'hui près de 50 % de la population africaine, passée de 200 à 600 millions de personnes entre 1950 et 1990, a moins de 15 ans. A titre de comparaison, en France 60 % de la population a entre 20 et 64 ans. Chiffres cités par **Smith Stephen**, *Négrologie*, Calmann-Levy, Paris, 2003

Dès 1971, la Banque Mondiale identifie trois principaux problèmes qui minent le secteur éducatif en général en Afrique : une faible qualité (enseignants peu ou mal formés, curriculum inadaptés), une inadéquation entre l'offre d'éducation et le marché du travail, des contraintes financières lourdes.¹²⁴ Elle n'a jamais vraiment fait d'autre diagnostic depuis.

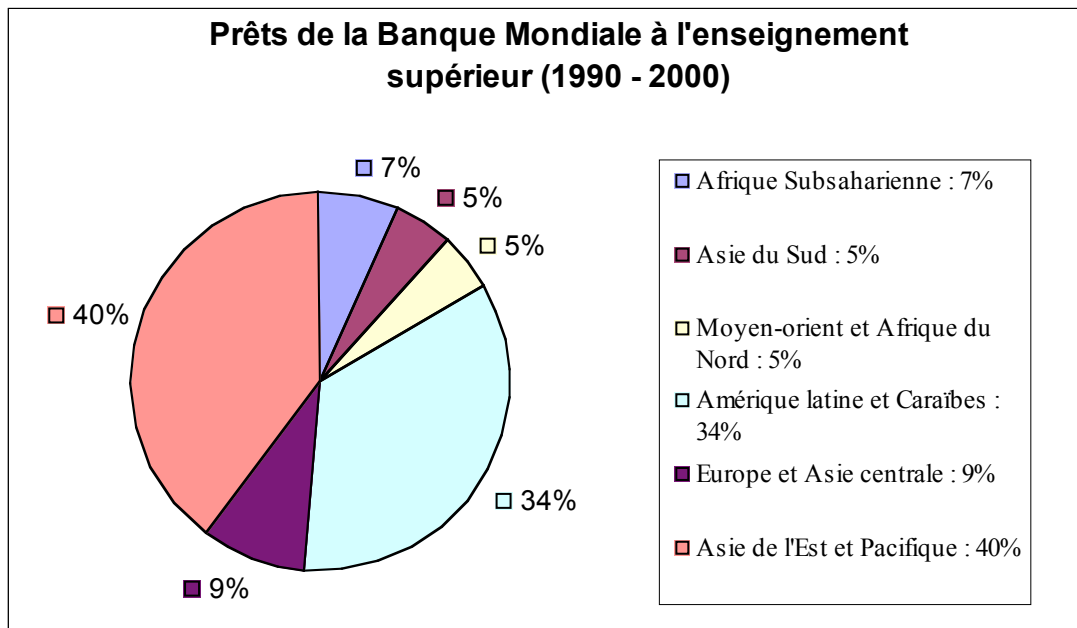
En 1974, la Banque commence à considérer que l'enseignement supérieur consomme une part disproportionnée des ressources du secteur éducatif, que son accès manque d'équité, que les enfants issus des classes sociales les plus privilégiées y sont surreprésentés.¹²⁵ La Banque réduit alors ses investissements dans le supérieur en estimant qu'il faut réorienter ses budgets vers les autres sous-secteurs de l'éducation. Ce sera sa doctrine jusqu'au début des années 2000.

Au début des années 1970, 40 % des prêts accordés par la Banque mondiale au secteur de l'éducation vont à l'Afrique. A partir des années 1980, ce pourcentage descend sous les 20 %. Si l'on considère le seul secteur de l'enseignement supérieur, l'Afrique entre 1990 et 2000, ne reçoit que 7 % du montant total des prêts de la Banque¹²⁶ au secteur éducatif.

¹²⁴ **World Bank**, Education : Sector working paper, World Bank, Washington, 1971

¹²⁵ **World Bank**, Education : Sector working paper, World Bank, Washington, 1974

¹²⁶ Source : **Banque Mondiale**, *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Presses de l'Université Laval (Québec – Canada), 2003



Source : Banque Mondiale, « Construire les sociétés du savoir » (2002), p. 224

*Figure n°3 : Répartition géographique des prêts de la Banque mondiale
à l'enseignement supérieur (1990 – 2000)*

L'orientation keynésienne des années 1960-1970 est remise en cause au début des années 1980. La priorité fut donnée au commerce plutôt qu'à l'aide, selon le nouveau slogan de l'administration Reagan : « *trade, not aid* ».

La moyenne des aides accordées à chaque étudiant du supérieur tombe de 6 461 dollars en 1975 à 2 365 dollars en 1983. Cette baisse est encore plus prononcée dans les pays francophones.¹²⁷ A la fin des années 1990, la Banque finira elle-même par s'inquiéter de la diminution continue du taux de dépense par étudiant en estimant que le taux le plus bas que l'on peut atteindre pour maintenir un enseignement correct est de 1 000 dollars.¹²⁸

¹²⁷ **World Bank**, *Education in Sub Saharan Africa, strategies for adjustment, revitalization and expansion*, Washington, World Bank 1988

¹²⁸ Samoff et Carrol le soulignent, dans certains pays africains ce taux était beaucoup plus bas, atteignant par exemple 400 dollars en Ethiopie

C'est à partir de 1980 que la Banque souligne le décalage de plus en plus profond entre les besoins du marché et les formations offertes par l'enseignement supérieur et insiste particulièrement sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du service éducatif dans un contexte de réduction des ressources budgétaires. Dans son « *Education in Sub Saharan Africa, strategies for adjustment, revitalization and expansion* » de 1988, la Banque exprime son inquiétude face à l'augmentation de la part de l'enseignement supérieur dans les budgets de l'éducation et recommande de ne pas augmenter, à défaut de ne pas réduire, la part en valeur réelle du budget de l'enseignement public allouée à l'enseignement supérieur. Samoff et Carol rappellent les quatre faiblesses qui, pour la Banque Mondiale, menacent l'enseignement supérieur :

« Les deux premières ont à voir avec la qualité. Les diplômés d'Afrique sont trop nombreux et trop mal préparés. Spécifiquement, les établissements diplôment trop de professeurs, mais trop peu de physiciens, d'ingénieurs indispensables au développement¹²⁹. L'enseignement supérieur produit peu de nouvelles connaissances. De façon générale, la qualité est si basse que l'enseignement supérieur dans l'ensemble joue un rôle peu utile. Les deux autres se rapportent aux coûts et aux financements. Malgré un rendement de mauvaise qualité, les coûts sont élevés et inutilement hauts. Le financement de l'enseignement supérieur est socialement injuste et économiquement inefficace » (Samoff – Carrol, 2004, p. 13).

Que faut-il faire alors ? Pour la Banque, il faut augmenter la qualité en privatisant les institutions et à défaut certaines des fonctions du secteur public (la gestion des logements, des repas...); ainsi que réduire le personnel administratif (confier par exemple certaines tâches aux étudiants, développer le temps partiel) tout en augmentant le coût d'accès pour les étudiants.

En 1990, la conférence de Jomthien entérine la priorité donnée à l'éducation de base, notamment sur la foi des expertises des économistes de la Banque et du FMI qui soutiennent, en substance, que l'investissement de l'Etat dans l'enseignement supérieur n'est pas rentable, que son retour sur investissement est faible.

¹²⁹ Augmenter le nombre des scientifiques et ingénieurs sera l'un des arguments de la création de l'UVA

Les budgets des Etats ne pouvant pas couvrir tous les besoins, il faut faire des choix. La ré-orientation des ressources vers l'enseignement primaire est présentée comme nécessaire. La Banque encourage en parallèle la privatisation (par un arrêt des financements publics) ou la création d'un secteur privé de l'enseignement supérieur.

Dans ces années 1990, que le politologue camerounais Achille Mbembé¹³⁰ définit comme le « temps du malheur » pour l'Afrique, les priorités de la Banque sur l'éducation de base conjuguées aux politiques d'ajustement structurel, à une baisse importante de l'aide publique au développement font que la « détérioration » de l'enseignement supérieur devient une « crise ».

En 1994, la Banque mondiale résume ses expériences dans les pays en développement et décrit la détérioration de l'enseignement supérieur en Afrique.¹³¹ L'accent est mis sur la crise de l'enseignement supérieur : une crise sévère de financement, des capacités d'enseignement et de recherche qui déclinent et des infrastructures qui se détériorent. « *Lessons of experience* » donne quatre principales pistes de réforme : encourager une plus grande diversité d'institutions (y compris en privatisant ou en favorisant la création d'universités privées), modifier le financement et les sources de revenus (en augmentant les droits de scolarité et en baissant le montant des bourses), redéfinir le rôle de l'Etat dans l'enseignement supérieur, introduire des politiques destinées à renforcer la qualité et l'équité. Cette politique, notamment la diminution du nombre des bourses, est suivie dans beaucoup d'Etats, alors que la baisse des moyens se conjugue, dans les années 1990, avec une augmentation rapide des effectifs. Ainsi à l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso), passée de 337 étudiants à sa création en 1974 à 13 000 en 2002 :

« L'augmentation a été forte durant la décennie 1990, où les effectifs ont fait plus que doubler.

¹³⁰ **Mbembe Achille**, *A propos des écritures Africaines de soi*, Revue « Politique Africaine », n°77, mars 2000

¹³¹ **World Bank**, *Higher Education : the lessons of experience*, Washington, 1994

C'est aussi dans cette période que les conditionnalités de l'ajustement structurel ont remis en cause le statut de la majeure partie des étudiants burkinabés : d'un taux de 98 % de boursiers en 1988-89, on est passé en 1995-96 à 35 % » (Bianchini, 2002, p. 154).¹³²

Samoff et Carrol ont étudié, dans les bases de données de l'OCDE, l'ensemble des aides accordées au système éducatif en Afrique subsaharienne en 1990, 1995 et 1998. Selon leur étude, en 1990, 26 % des aides accordées par les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) vont à l'enseignement supérieur, alors que le secteur primaire et le secteur secondaire reçoivent respectivement 4 et 5 % de ce total.

En 1995, la part de l'enseignement supérieur descend à 12 % pendant que celle de l'éducation de base passe à 12 %. En 1998, plus de 35 % de l'aide en provenance de l'OCDE est dirigée vers l'éducation primaire tandis que la part de l'enseignement supérieur tombe à 6 %. En plus de la Banque mondiale, les aides proviennent principalement de la France (18 %), des Etats-Unis (13 %), de la Grande-Bretagne (12 %), du Japon (10 %).

La part des prêts accordés par la Banque à l'enseignement supérieur baisse de façon marquée à partir du début des années 1990 car les priorités de la Banque et des grandes instances internationales, que les analyses de la Banque influencent, vont alors à l'éducation de base.

Dans un rapport de 1998,¹³³ la Banque Mondiale souligne qu'entre 1991 et 1997 l'aide publique au développement atteint le niveau le plus bas de son histoire. Celle des 21 principaux donateurs tombe en moyenne de 0,33 % à 0,22 % de leur produit national brut, alors que l'objectif de l'ONU est d'atteindre les 0,70 %.

¹³² **Bianchini Pascal**, (CEAN / CNRS), *La « refondation de l'Université » de Ouagadougou*, in Akam Noble et Ducasse Roland (sous la dir), *Quelle Université pour l'Afrique ?*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, Pessac, 2002

¹³³ **World Bank**, *Assessing Aid, What works, What Doesn't and why*, Washington, 1998. Extraits disponibles [en ligne] sur : <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/vol15no1/151aidff.htm>

En France, l'effort de l'aide s'était stabilisé « entre 1984 et 1994 à 0,6 %, soit 0,4 % au dessus de l'effort américain et 0,2 % au dessus de celui des Allemands. Le repli de la fin des années 1990 a cependant été brutal : l'effort de la France a atteint son minimum historique en 2000 et 2001 avec un niveau de 0,32 % » (Seillan, 2006, p. 193).¹³⁴

L'OCDE note que les recettes nettes d'APD en Afrique subsaharienne baissent de 18,4 milliards de dollars en 1995 à 12 milliards de dollars en 1999 et reconnaît que les avantages découlant de la mondialisation « sont loin d'être automatiques » et que cette dernière risque même d'entraîner « une injustice et une vulnérabilité inévitables ». ¹³⁵

Devant l'importance de la crise, mais aussi avec l'irruption des thématiques sur la société de l'information ou de la connaissance, la « revitalisation » des universités devient un thème majeur au milieu des années 1990. L'argument est que les économies modernes sont basées sur le développement de la connaissance et que les universités ont un rôle central dans ce processus.

En 1995, la Banque Mondiale publie un « *sector paper* », ¹³⁶ le premier depuis celui accompagnant la conférence de l'éducation pour tous de Jomtien. Ce document réaffirme le rôle de l'éducation pour diminuer la pauvreté et aborde deux thèmes qui deviennent majeurs dans les orientations de la Banque dans les années suivantes : le développement des technologies et l'augmentation rapide des connaissances, deux priorités du développement.

¹³⁴ **Seillan Antoine**, *Annexe statistique*, in La France et l'aide publique au développement, (sous la dir de) Cohen Daniel *et al*, La documentation française, Paris, 2006

¹³⁵ **OCDE**, *Rapport sur la coopération au développement du CAD pour 2000*, Paris, 2000

¹³⁶ **World Bank**, « *Priorities and strategies for education : a World Bank review* », Washington, World Bank, 1995

L'intérêt poussé de la Banque Mondiale pour les nouvelles technologies mais aussi l'enseignement à distance coïncide avec la nomination, en 1995, à la tête de l'institution de James D. Wolfensohn, un australien naturalisé américain.¹³⁷ Ce dernier décide de faire de son établissement une « Banque du savoir » et présente la lutte contre la pauvreté comme sa priorité absolue. C'est sous la direction de Wolfensohn que sont conçus et lancés l'Université virtuelle africaine (UVA), en 1997 et le Global Distance Learning Network (GDLN), en juin 2000.¹³⁸

Le GDLN¹³⁹ doit essentiellement organiser des séminaires pour les hauts fonctionnaires ou pour les cadres supérieurs du secteur bancaire en utilisant les techniques de la vidéoconférence. L'idée de départ est d'éviter à la Banque mondiale de nombreux frais de déplacement et de séjour, de former ainsi les acteurs essentiels du secteur public comme du secteur privé.

Les GDLN intègrent des « centres d'éducation à distance » (CED), qui organisent des sessions de formation et tentent de rentabiliser les installations en louant les locaux et le plateau technique. La Banque elle-même est le principal « client » de son dispositif. D'après son site, « le GDLN a facilité plus de 850 activités fondées sur des visioconférences entre juillet 2003 et juin 2004, soit environ 26 000 personnes connectées dans le monde. Près de la moitié de ces activités ont été organisées par la Banque mondiale et l'autre moitié par les clients du GDLN ».¹⁴⁰

¹³⁷ Traditionnellement au sein des instances de « Bretton Woods », la direction du Fonds Monétaire International revient à un européen, tandis que la direction de la Banque mondiale échoit à un américain

¹³⁸ **The Chronicle of Higher Education**, *World Bank becomes a player in distance education*, Dan Carnevale, 8 décembre 2000. Disponible [en ligne] (sur abonnement) sur : <http://chronicle.com> section Information Technology

¹³⁹ Voir [en ligne] la description du GDLN sur : <http://www.gdln.org> Fin 2005, il existait 70 structures affiliées au GDLN

¹⁴⁰ Voir [en ligne] : <http://www.gdln.org> rubrique « à propos » (dernière consultation en juin 2007)

Les bâtiments sont spécialement construits ou aménagés selon des plans conçus par les équipes de la Banque. Celle-ci « participe au Réseau par le biais de diverses équipes au sein des Vice-présidences régionales de la Banque, du Département informatique (ISG) de la Banque et de l'Institut de la Banque mondiale (WBI). Ensemble, ces équipes constituent la plate-forme centrale du Réseau. Une équipe de direction du GDLN au sein de laquelle chaque groupe est représenté fait office de secrétariat du GDLN, et supervise la gestion, les activités commerciales et la direction générale du Réseau ». ¹⁴¹

Souvent ce sont des structures dépendant des ministères des finances ou de la fonction publique qui fournissent le terrain ou les locaux nécessaires, ainsi de l'Ecole nationale d'administration et de magistrature au Sénégal ou de l'Ecole nationale d'économie appliquée et de management au Bénin. L'équipe en charge du développement et de la gestion d'un centre GDLN est principalement composé d'un directeur, d'un responsable des formations et d'un responsable technique. Il existe quatre centres du GDLN en Afrique de l'ouest. Nous avons pu visiter ceux du Bénin, du Sénégal et du Burkina Faso. ¹⁴²

En Afrique, ces centres sont d'un luxe inouï. Tout le matériel est importé des Etats-Unis, jusqu'à la moindre chaise. Les liaisons Internet se font par connexion satellitaire à haut débit. Les ordinateurs (une quarantaine) sont récents et le matériel de vidéoconférence de très haut niveau. Des armoires d'onduleurs permettent de pallier les pannes de courant en fournissant jusqu'à 24 heures d'autonomie d'électricité !

Pourtant, le modèle est en questionnement. Il coûte très cher en fonctionnement. Le site Internet du GDLN mentionne que « depuis le 1^{er} juillet (2005), la gouvernance du réseau est soumise à une profonde réforme.

¹⁴¹ Site Internet du GDLN, *op cit*

¹⁴² Le quatrième se trouve en Côte d'Ivoire. Voir [en ligne] le site du GDLN au Bénin :
<http://www.ced-benin.org/>

Il est prévu que le processus s'achève en juin 2006 ». ¹⁴³ En effet, au-delà des investissements initiaux de la Banque, les centres du GDLN doivent trouver des sources d'autofinancement. C'est pourquoi, ils sont même utilisés comme « cyber VIP » ¹⁴⁴ dans certains pays africains pour l'accès à Internet. Nous avons pu constater que les CED d'Afrique étaient à la recherche de ressources complémentaires pour assurer leur fonctionnement et qu'ils souhaitaient conclure des partenariats dans le domaine du e-learning. Les CED d'Afrique fonctionnent comme des structures semi-privées bénéficiant encore de quelques aides de la Banque mondiale et de leur gouvernement. Nous pensons qu'en qualité d'infrastructure, ces centres sont sans équivalent en Afrique. Cette qualité, notamment celle du débit Internet, pourra-t-elle être maintenue ? Les CED doivent se repositionner, si cela leur est possible, pour dégager des ressources financières supplémentaires. En effet, la Banque mondiale souhaiterait apparemment, sinon s'en désengager, du moins diminuer ses apports financiers. Dans le contexte africain dans lequel ces centres évoluent, il ne sera cependant pas facile pour eux de trouver de nouveaux partenaires.

En 1997, l'UNESCO et la Banque mondiale créent une équipe spéciale (*task force*) chargée d'étudier l'avenir de l'enseignement supérieur dans les pays en développement. L'équipe parvient à la conclusion que, si les pays en développement n'ont pas accès à un enseignement supérieur plus étendu et de meilleure qualité, leur situation continuera de se détériorer. ¹⁴⁵ James Wolfensohn qualifie ce rapport de « merveilleuse feuille de route » lors de sa conférence de présentation, le 1^{er} mars 2000 au siège de la Banque à Washington.

¹⁴³ Voir la rubrique « A propos » sur le site <http://www.gdln.org> (dernière consultation en août 2007)

¹⁴⁴ RESAFAD, *L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique*, intervention de Jacques T. Edjrokinto, « Le Centre d'éducation à distance (CED) du Bénin », Actes des rencontres RESAFAD-TICE, 13 et 14 mai 2003, UNESCO, Paris, p. 133-136

¹⁴⁵ Banque mondiale et UNESCO, *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, Groupe de Travail sur l'Enseignement supérieur et la Société, Washington, Banque mondiale et UNESCO, 2000. Rapport disponible [en ligne] sur : <http://www.tfhe.net> (dernière consultation en août 2007)

Sous la plume de l'économiste David Bloom, de l'Université d'Harvard, le rapport de la *Task Force* est à la fois un plaidoyer pour le développement du supérieur et une sévère critique des politiques menées jusqu'alors par la Banque dans ce domaine.

« Depuis les années 1980, de nombreux gouvernements et bailleurs de fonds internationaux ont octroyé à l'enseignement supérieur une priorité relativement peu élevée. Une analyse économique étroite – et à notre avis erronée – a contribué à l'idée que l'investissement public dans les universités et collèges est moins rentable que celui dans les écoles primaires et secondaires, et que l'enseignement supérieur augmente les inégalités de revenus. Par conséquent, les systèmes d'enseignement supérieur [...] souffrent d'un manque de fonds chronique et doivent faire face à une demande croissante [...] L'Equipe spéciale est convaincue que des mesures urgentes visant à améliorer la quantité et la qualité de l'enseignement supérieur dans les pays en développement doivent être une des premières priorités du développement ». ¹⁴⁶

La Banque Mondiale reprendra une partie de ce point de vue dans son « autocritique » (voir plus loin) de 2002. Avant d'aborder les années 2000 et d'analyser les évolutions récentes d'une nouvelle considération de la Banque pour l'enseignement supérieur, nous allons rapidement évoquer les différents types de critiques qui l'ont amené à repreciser ses positions.

6.3. Approches critiques autour de la Banque mondiale

Si la Banque Mondiale est omniprésente, disent Samoff et Carrol, elle n'est en revanche pas omnipotente. Ses politiques sont effectivement contestées. La Banque affronte des critiques politiques et économiques qui mettent en cause son efficacité. Etrangement, nous allons le voir, les contestations « libérales » et « altermondialistes » se rejoignent parfois.

Samoff et Caroll attribuent principalement à la Banque mondiale la crise de l'enseignement supérieur africain durant la période des années 1980 et 1990 :

¹⁴⁶ Voir [en ligne] sur le site du rapport : <http://www.tfhe.net/report/overview.htm> (dernière consultation en juin 2007)

« Pendant que la Banque Mondiale rend les dépenses pour l'éducation de base prioritaire, elle soutient à tout le monde, à ses équipes sur le terrain, aux autres bailleurs de fonds, aux gouvernements africains, aux organisations non gouvernementales que l'enseignement supérieur est trop cher, trop inéquitable et d'un intérêt marginal pour atteindre les buts du développement. Les ressources disponibles doivent être redirigées de l'enseignement supérieur vers l'éducation de base. Le résultat fut le déclin ».

Les conditionnalités apportées par la Banque Mondiale pour accorder des prêts et les consignes économiques du Fonds Monétaire International constituent les « politiques d'ajustement structurel » (PAS) qui consistent principalement à laisser faire le marché (privatisations, spécialisation de l'appareil productif dans l'exportation de matières premières) et compresser les dépenses publiques (réduction du nombre de fonctionnaires). Deux décennies d'ajustements structurels en Afrique laissent des traces, chez les universitaires mais aussi chez les politiques. Ainsi de Ann-Therese Ndong-Jatta, ministre de l'éducation de Gambie, prononce ce constat le 2 juillet 2002 devant le Conseil économique et social de l'ONU débattant des objectifs du Millénaire.

« Les gouvernements africains ont été obligés de se dépouiller de leur enseignement supérieur. Pour obtenir une aide de la Banque Mondiale, les pays africains devaient détourner les ressources de l'enseignement supérieur vers l'éducation de base. Les gouvernements africains ont protesté [...] Leur préoccupation était de s'assurer que les jeunes puissent tirer bénéfice de l'éducation primaire, secondaire et supérieure. Inutile de le dire, avec les énormes pressions qui proviennent des conditions posées par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International, ils ont perdu la bataille et l'enseignement supérieur a décliné. Certains de nos meilleurs établissements ont été quasiment détruits à cause de mauvaises politiques imposées par des partenaires qui sont d'abord venus vers nous en disant qu'ils allaient nous aider. Tout ce que nous avons reçu d'eux était un baiser de la mort ».¹⁴⁷

¹⁴⁷ Ndong-Jatta Ann-Therese, texte (non paginé) de son intervention disponible [en ligne] sur : <http://www.un.org/esa/coordination/ecosoc/hl2002/gambia.pdf> et sur : <http://www.unhchr.ch/hurricane/hurricane.nsf/0/003B3029F729E420C1256BEB00255C07?opendocument>

Traduit de l'anglais par nous. Samoff et Carrol citent également un résumé de l'intervention de ce ministre et son « baiser de la mort »

Peu de politiques africains ont osé exprimer à haute voix cette opinion qui pourrait d'autant mieux se comprendre que l'effort pour développer l'éducation est principalement supporté par les Etats africains eux-mêmes. Si les dépenses d'investissement sont le plus souvent possibles grâce aux aides, celles de fonctionnement proviennent principalement du budget des Etats. A quelques exceptions près, le financement externe n'est qu'une petite partie du total des dépenses des Etats africains dans l'éducation. Pour Samoff et Carrol qui le rapportent :

*« L'aide étrangère à l'éducation est un petit animal avec une grande bouche [...] l'internationalisation de l'aide fit que les orientations des bailleurs de fonds devinrent essentielles, plus que ne peut l'expliquer le simple volume de l'aide ».*¹⁴⁸

Dans les années 1980 et 1990, en échange de nouveaux financements, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international imposent leur modèle d'ajustement structurel : abandon des subventions, austérité budgétaire et réduction des dépenses, baisse des budgets sociaux « non productifs » comme l'éducation, ouverture des marchés, privatisations et libéralisation de la circulation des capitaux. Pour Christian Laval et Louis Weber, qui ont une vision très critique des politiques de la Banque mondiale :

¹⁴⁸ Ce constat vaut pour le supérieur mais a également été fait pour l'enseignement de base dans une étude de l'IREDU, au titre voisin de la citation de Samoff et Carrol : **Altinok Nadir**, *La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne : de grandes paroles pour de petites actions*, Les cahiers de l'IREDU, Dijon, 2004, disponible [en ligne] sur : http://www.u-bourgogne.fr/index/front_office/index_co.php?rid=780&cid=2168

Sur la politique de la Banque mondiale dans l'éducation de base, voir **Solaux Georges et Suchaut Bruno** (IREDU), *La privatisation « rampante » des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne*, Colloque ARES, Les voies de scolarisation alternative en Afrique subsaharienne, Strasbourg, mai 2002, disponible [en ligne] sur : <http://u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/2002/02042.pdf>

« Les effets négatifs de ces politiques libérales (l'endettement croissant, la charge budgétaire qui en découle, l'évasion des capitaux vers l'étranger et la fuite fiscale, le manque de viabilité de nombreux investissements, le déséquilibre des comptes extérieurs) conduisent finalement à réduire les dépenses sociales et à prendre des mesures défavorables à ces pauvres que l'on disait vouloir aider : licenciements, réduction des subventions aux produits de base, dévaluation » (Laval et Weber, 2002, p. 52).¹⁴⁹

En 1999, la Mauritanie consacrait 11 % de son PIB au service de la dette, contre 1,4% aux dépenses publiques de santé et 5,1 % aux dépenses publiques d'éducation.¹⁵⁰ Dès la fin des années 1980, face au constat du manque de ressources publiques et de la quasi-impossibilité de dégager des ressources supplémentaires, la Banque mondiale avait proposé de développer le « recouvrement des coûts » dans le supérieur par les usagers eux-mêmes en augmentant les frais d'inscription. Pour Laval et Weber :

« La suppression de la gratuité permettrait non seulement d'alléger les dépenses publiques pour l'éducation, mais aurait la vertu très libérale de transférer une partie de la demande vers un secteur privé qui deviendrait plus compétitif. Il va sans dire que la « rationalité » apparente de ces préconisations tient au fait que sont acceptées comme des données quasi naturelles les contraintes budgétaires associées aux politiques macroéconomiques poursuivies par les gouvernements [...] Cette orientation revient donc à promouvoir l'enseignement dans une optique étroitement économique et à vouloir lui appliquer des principes de gestion et de financement qui reviennent à réduire l'intervention de l'Etat et à élargir en sens inverse la sphère du marché » (Laval et Weber, 2002, p. 56-57).¹⁵¹

L'analyse de la Banque est fondée sur la notion de taux de rendement qui ne prend en compte que l'intérêt individuel mais pas les effets bénéfiques pour la société toute entière de l'enseignement supérieur. David Bloom, qui a co-dirigé le groupe conjoint de travail Banque mondiale – UNESCO sur l'enseignement supérieur, fait une critique majeure de ce diagnostic :

¹⁴⁹ **Institut de recherche de la FSU**, (sous la *dir* de) **Laval Christian** et **Weber Louis**, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Regards – Syllepse, Paris, 2002. Voir également **Laval Christian**, *L'école n'est pas une entreprise*, La Découverte, Paris, 2003. Ainsi que **Institut de recherche de la FSU**, (sous la *dir*) de **Lamarche Thomas**, *Capitalisme et éducation*, Regards – Syllepse, Paris, 2006

¹⁵⁰ Cité dans **Nouveaux Regards**, supplément du journal Le Monde, *L'Afrique parent pauvre du développement*, n°22, été 2003

¹⁵¹ **Institut de recherche de la FSU**, (sous la *dir* de) **Laval Christian** et **Weber Louis**, *op cit*

« Si l'enseignement supérieur est méconnu, cela est dans une large mesure dû aux économistes, qui ont utilisé un moyen simpliste pour évaluer le rendement des investissements dans l'enseignement supérieur. Le problème fondamental est qu'ils ont mesuré ce rendement en se servant exclusivement des différentiels de salaires. En considérant une personne qui n'a pas reçu d'éducation, une personne qui a fréquenté l'école primaire, une personne qui a terminé l'école secondaire et une personne qui possède un grade universitaire, on peut demander combien chacune gagne de plus que la précédente. Ces différences sont ensuite comparées aux montants supplémentaires investis dans leur éducation pour calculer le rendement. Les résultats semblent généralement indiquer que l'enseignement supérieur a un rendement plus faible que l'enseignement primaire ou secondaire, et ils ont été utilisés pour justifier le détournement des budgets gouvernementaux (et des fonds de développement) des établissements d'enseignement supérieur » (Bloom, 2003, p. 156-157).¹⁵²

Pour l'économiste américain, expert d'un groupe d'études de la Banque mondiale critiquant d'autres experts de la Banque ou du Fonds monétaire international, ces calculs sont faussés car ils ne tiennent pas compte de l'ensemble des avantages dont profitent ceux qui font des études supérieures. Il donne comme exemple que plus on fait des études, moins on fait d'enfants « de sorte que les avantages privés individuels ne sont pas uniquement des gains directs de productivité comme le donne à penser l'analyse des rendements » (p. 157).

Surtout, pour David Bloom, il est « évident » que dans une perspective plus large, l'enseignement supérieur confère d'autres avantages que l'augmentation du revenu des diplômés. Il cite :

« la contribution de l'enseignement supérieur à l'esprit d'entreprise, au leadership, à la gouvernance, à la démocratie participative ainsi que sa capacité à sortir les défavorisés de la pauvreté. Ce sont là des bases essentielles pour bâtir des économies et des sociétés plus fortes » (p. 157).

¹⁵² **Bloom David E**, *Des idées à l'action pour une réforme de l'enseignement supérieur*, in *Globalisation et universités*, sous la dir de Breton Gilles et Lambert Michel, Editions UNESCO, Presses de l'université Laval, Québec, 2003

Comme avantage d'un développement du secteur universitaire, Laval et Weber mentionnent l'impossibilité de donner une équivalence monétaire à la « rentabilité sociale » de l'enseignement supérieur et citent pêle-mêle la baisse de la criminalité, la cohésion sociale, la réception et la diffusion de l'innovation technologique, la transmission intergénérationnelle :

« Le changement de la place et du rôle des femmes dans la famille ou la limitation du travail des enfants, pour ne prendre en compte que ces exemples, doivent beaucoup à l'école obligatoire et gratuite et à la possibilité de poursuivre des études plus longues. Ces transformations n'ont certainement pas été la conséquence des seuls calculs de rendement individuel et l'investissement scolaire mais doivent beaucoup à la volonté politique et à la mobilisation sociale en faveur d'une plus grande égalité culturelle et sociale » (Laval et Weber, 2002, p. 67).

De plus, les critiques comme celles du groupe conjoint UNESCO – Banque mondiale se doublent des remises en cause de certains économistes américains qui commencent également à douter du rendement des politiques de la Banque. Le Sénat américain demande en avril 2000 un rapport sur l'efficacité de l'aide aux pays en développement. Il en charge Allan Meltzer, professeur d'économie politique à la Carnegie Mellon University. Ce dernier, très critique, accuse en substance la Banque Mondiale et le Fonds monétaire international de ne servir à rien.

Il prône une annulation complète de la dette des pays pauvres, l'abandon de tout prêt nouveau au profit de dons (théorie qu'il avait exposée dès 1997) et la fin du soutien de la Banque à des pays comme la Chine et le Mexique qui peuvent s'adresser au secteur bancaire privé.

Pour Meltzer, les nouveaux prêts ne servent qu'à rembourser les anciens et il faut rompre avec cette logique. Ici, les libéraux américains rejoignent les ONG et les altermondialistes pour demander l'annulation de la dette des pays les plus pauvres. Les principes de Meltzer seront retenus un peu plus tard par les pays les plus riches pour relancer l'aide publique au développement (voir plus loin).

Les critiques sont d'autant plus fortes que les résultats des politiques de « lutte contre la pauvreté » sont loin de donner les résultats escomptés. Si la pauvreté recule dans le monde, le nombre de pauvres continue de progresser en Afrique. Selon les propres indicateurs de la Banque mondiale,¹⁵³ 264 millions de personnes vivaient dans une extrême pauvreté en Afrique subsaharienne en 2004, contre 167 millions en 1981. De 1999 à 2002, il n'y a quasiment pas eu d'augmentation de ce nombre, mais si en 1981 un neuvième des pauvres vivait en Afrique, ils sont un tiers en 2004. La pauvreté a surtout reculé en Asie, notamment en Chine, mais l'Afrique ne bénéficie pas des retombées positives de la mondialisation.

Pourtant, on le verra, la Banque ne remet que très partiellement en cause ses choix. « L'inefficacité constatée (en termes de développement) des plans de la Banque mondiale est alors imputée par cette dernière non à la qualité des modèles économiques qui les sous-tendent, mais aux difficultés de leur mise en œuvre (*implementation*) sur le terrain ».¹⁵⁴ Pour la Banque, les bénéficiaires de son aide ont un problème de « gouvernance » et doivent apprendre à appliquer correctement un ensemble de techniques, de règles et de formes d'organisation. Cette thèse est aujourd'hui très contestée. Un rapport comme « La France et l'aide publique au développement », publié en 2006 et co-signé par Pierre Jacquet, l'économiste en chef de l'Agence française de développement la conteste. Ce rapport :

« décortique et pourfend la thèse dominante d'après laquelle l'efficacité de l'aide est avant tout conditionnée par la qualité de la politique économique, des institutions et de la gouvernance des pays en développement, bénéficiaires des transferts. Tout montre en effet que l'aide, à condition d'être bien conçue et bien utilisée, agit en retour sur la qualité des politiques suivies et des institutions en place ».¹⁵⁵

¹⁵³ **Banque mondiale**, *Indicateurs de développement dans le monde*, Washington, 2006. Ces indicateurs sont publiés tous les deux ans par la Banque

¹⁵⁴ **Vinokur Annie**, *Essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales*, in la revue *Education et Sociétés*, (sous la dir de) Charlier Jean-Emile, n°12, 2003/2, INRP – de Boeck, Bruxelles, 2004

¹⁵⁵ **De Boissieu Christian**, préface à *La France et l'aide publique au développement*, La documentation française, Paris, 2006

Face aux critiques de plus en plus importantes, y compris internes, mais aussi en raison de l'importance accordée par la Banque au développement de la société de la connaissance, une nouvelle attention est portée par elle à l'enseignement supérieur.

6.4. 2002 : formalisation d'une nouvelle approche du supérieur par la Banque mondiale

6.4.1. L'affirmation d'une nouvelle vision

Le nouvel intérêt de la Banque pour le supérieur se formalise, dans ce qui ressemble à une autocritique, dans un ouvrage publié en 2002, « Construire les sociétés du savoir », sous la coordination de Jamil Salmi, directeur adjoint pour l'éducation.¹⁵⁶ La Banque y reconnaît la justesse de quelques critiques de ses « clients » :

« La Banque Mondiale a apporté un soutien actif aux efforts de réforme de l'enseignement supérieur dans bon nombre de pays. Néanmoins, la Banque continue à être perçue comme n'ayant pas suffisamment répondu à la demande croissante des clients pour des interventions en faveur de l'enseignement supérieur [...] La Banque est généralement perçue comme une institution qui soutient uniquement l'éducation de base, plaide systématiquement pour la réaffectation des dépenses publiques de l'enseignement supérieur à l'enseignement de base, promeut le recouvrement des coûts et le développement du secteur privé et décourage les pays à faibles revenus d'envisager tout investissement en faveur de la formation supérieure du capital humain. Au vu de ces perceptions, des mutations rapides qui ont lieu dans le monde et de la persistance des problèmes traditionnels de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et en transition, il est devenu urgent de réexaminer les politiques et expériences de la Banque Mondiale dans l'enseignement supérieur » (p. 6).

¹⁵⁶ **Salmi Jamil** (sous la dir de) *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur, op cit*

La Banque évoque des « perceptions ». Pourtant nous l'avons vu, la réorientation des crédits du supérieur vers le primaire, la baisse des sommes affectées à l'université sont bien des réalités, notamment dans les années 1990. La *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, publication conjointe du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) et du Boston College donne la parole à plusieurs auteurs pour commenter « Construire les sociétés du savoir ».¹⁵⁷ Pour la plupart d'entre eux, à l'image du Nigérian Munzali Jibril, l'ouvrage est une opération de séduction politique :

« (elle) tente de rétablir la réputation de la Banque en tant que prêteur qui impose sa volonté et ses priorités dans les pays en développement, qui acceptent ce qui leur est proposé parce qu'ils n'ont pas le choix. En fait, il faudra plus qu'un livre pour changer cette perception [...] Par exemple, entre 1993 et 1998, 47 % des prêts de la Banque allaient à l'éducation de base contre 25 % au supérieur (Worldbank, 1999). Au lieu de reconnaître avec élégance ces décalages, ils sont présentés à plusieurs reprises comme de simples perceptions » (Jibril, 2004, p. 137).¹⁵⁸

Le bilan dressé par la Banque en 2002 est à la fois une reconnaissance de certaines erreurs, une revalorisation du rôle de l'enseignement supérieur et de sa fonction sociale, une atténuation des critiques des 25 années passées et une mise en valeur des TIC et particulièrement de l'enseignement à distance comme moyens de modernisation de l'enseignement supérieur. Cependant, il s'agit également d'une réaffirmation de certains principes clés (concurrence, adaptabilité, financements mixtes public-privé) énoncés par la Banque depuis le début des années 1970.

¹⁵⁷ Journal of higher education in Africa – Revue de l'enseignement supérieur en Afrique, CODESRIA – Boston College, vol 2, n°3, Dakar, 2004

¹⁵⁸ **Jibril Munzali**, *The world Bank new challenges for tertiary education*, in Journal of higher education in Africa *op cit*, p. 133-138. Traduit par nous

L'ouvrage de 2002 commence par préciser que l'enseignement supérieur est un « pilier essentiel du développement humain » (p. 1), que le savoir « est devenu plus que jamais un facteur essentiel de production dans l'économie mondiale » (p. 2) et que « l'accumulation et l'application du savoir sont devenues des facteurs majeurs du développement économique et sont de plus en plus à la base de l'avantage concurrentiel d'un pays dans l'économie mondiale » (p. 7). Voilà pourquoi la Banque considère nécessaire de ré-évaluer le rôle de l'enseignement supérieur.

La Banque estime également nécessaire un soutien à l'enseignement supérieur pour réussir le développement de l'enseignement de base, sa priorité depuis plus de deux décennies :

« Il est peu probable qu'un pays en développement puisse faire des progrès significatifs par rapport aux objectifs du développement du Millénaire, définis par les Nations-Unies –accès pour tous à l'enseignement de base et élimination des inégalités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire- sans l'existence d'un système d'enseignement supérieur solide » (p. 132).

La Banque reconnaît, comme le rapport conjoint avec l'UNESCO l'y encourageait, qu'il faut « promouvoir un cadre propice pour les biens publics globaux » et que l'enseignement supérieur a des « effets induits » comme « la diffusion des innovations technologiques », la construction « d'une identité nationale en promouvant une cohésion sociale plus forte, la participation démocratique et les débats libres et l'acceptation de la diversité des sexes, d'ethnie, de religion et de classe sociale » (p. 11).

Des parties importantes de « Construire les sociétés du savoir » sont consacrées aux technologies de l'information et de la communication et à l'enseignement à distance. En forme de synthèse, la Banque recommande notamment :

- « - La mise à disposition des étudiants de matériels didactiques de qualité ;
- La promotion des universités par correspondance ou virtuelles et de programmes d'enseignement à distance utilisant les modules de cours existants, acquis à des taux négociés, afin de réduire les coûts des disciplines essentielles ;
- La formation en informatique de tous les étudiants afin d'accroître la recherche de l'information, la capacité de communication et de renforcer les capacités générales et institutionnelles du pays ;
- Le développement des technologies de l'information, favorisé par des politiques d'accompagnement prises au plan national dans le domaine des télécommunications, afin d'améliorer l'accès au savoir universel ;
- La promotion des cours de sciences humaines de bonne qualité pour la transmission des cultures et valeurs locales » (p. 184).

Un développement est consacré aux différents modèles de nouvelles universités : universités virtuelles (dont l'UVA caractérisée de « pionnière » en Afrique, voir chapitre 8), universités en franchise, universités d'entreprise ; mais aussi sociétés d'édition qui proposent du matériel pédagogique et « intermédiaires universitaires » qui gèrent administrativement des campus. Pour la Banque, c'est l'émergence de ces nouveaux établissements et de nouvelles formes de concurrence « qui amène les universités traditionnelles à changer leur mode de fonctionnement et à tirer profit des opportunités des NTIC (p. 70-74).

La Banque note toutefois qu'il existe encore des résistances à ce mouvement d'ensemble. Dans une partie consacrée aux rapports entre le marché et l'Etat, elle affirme que l'évolution vers une place plus importante du secteur privé est considérée comme un « moteur du changement » dans les pays de l'OCDE, « la France constituant ici l'exception » (p. 116). Cette exception française semble rejaillir sur les universités francophones d'Afrique. La Banque note, qu'à l'inverse de ce qui est constaté dans les pays anglophones d'Afrique, l'enseignement supérieur privé est pratiquement absent des pays francophones « à l'exception notable de la Côte d'Ivoire où les effectifs des établissements privés représentent 30 % de la population étudiante » (p. 118). La Banque ne conclut pas que les établissements d'Afrique francophone suivent toujours le modèle français, celui d'un service public de l'éducation. En revanche, nous le verrons plus loin, le texte fondateur de l'Université virtuelle africaine fera le rapprochement, pour le dénoncer.

6.4.2. Le discours de la Banque mondiale évolue, mais ses objectifs demeurent les mêmes

Dans « Construire les sociétés du savoir », la Banque Mondiale reconnaît donc un nouveau rôle à l'enseignement supérieur en Afrique. Elle revient également sur les difficultés des établissements classiques.

« Le caractère évolutif de l'économie du savoir met en exergue les pesanteurs et les faiblesses qui empêchent certains systèmes d'enseignement supérieur de mettre à profit le maximum de leur potentiel à renforcer les capacités locales [...] le système doit devenir plus souple, divers, efficace et adapté à l'économie du savoir ».

Les difficultés de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays en développement sont désormais attribuées au choix de « solutions inappropriées aux problèmes lancinants » qu'ils connaissent, à des « réponses inappropriées apportées aux défis existants ». Leurs systèmes éducatifs ne sont donc pas « suffisamment préparés à participer à la création et à l'utilisation des savoirs ». Certains universitaires africains rappelleront ironiquement à la Banque, sa propre responsabilité :

« Ce programme (*Construire les sociétés du savoir*) a fait l'objet de critiques pour son a-historicité et ses préjugés sélectifs, ainsi que sa tentative de reprocher aux Africains d'avoir, avec assiduité, appliqué les conseils de la Banque mondiale pendant plus de deux décennies ».¹⁵⁹

La critique de la Banque vis-à-vis du supérieur africain s'est adoucie. Cependant, l'institution reste fidèle à ses fondamentaux. Pour la Banque, les pays en développement doivent rapidement :

« Trouver des solutions aux problèmes lancinants d'accès, d'équité, de qualité et de gouvernance qui assaillent leurs systèmes d'enseignement supérieur. La préoccupation majeure est de savoir si ces pays peuvent adapter et modeler leurs systèmes d'enseignement supérieur » (p.6).

¹⁵⁹ **Manub Takyiwaa**, *La situation des enseignants du supérieur et l'avenir du développement en Afrique*, Bulletin du CODESRIA, n° 3 & 4, Dakar, 2002

Comment l'université doit-elle « s'adapter » pour répondre aux changements ? Dans son langage bien particulier, la Banque affirme, dès l'introduction de son ouvrage, que les Etats doivent favoriser le changement.

« L'Etat a le devoir de mettre en place un cadre propice qui encourage les établissements d'enseignement supérieur à être plus novateurs et plus sensibles aux besoins d'une économie du savoir concurrentielle à l'échelle mondiale et aussi adaptés aux conditions changeantes du marché du travail du capital humain de haut niveau » (p. 8).

Plus loin dans l'ouvrage, la Banque se fait plus précise :

« L'environnement réglementaire doit favoriser et non étouffer les innovations dans les établissements publics et les initiatives du secteur privé visant à accroître l'accès à un enseignement supérieur de bonne qualité. Les règles régissant la création de nouveaux établissements, privés et virtuels notamment, doivent se limiter à la définition minimale de qualité et ne doivent pas constituer une entrave à l'accès au secteur » (p. 145).

Et pour être encore plus claire, la Banque insiste sur de nécessaires nouvelles stratégies de financement. Les systèmes éducatifs africains :

« doivent mobiliser des ressources supplémentaires auprès des étudiants et de leurs familles et encourager les donations de tierces parties. Bon nombre d'Etats ont aussi favorisé la création d'établissements privés dans le cadre d'une stratégie qui permet d'atténuer ainsi les pressions exercées sur le budget national et de répondre à la demande latente » (p. 15).

En conclusion, la Banque maintient sa priorité sur l'enseignement primaire et secondaire et recommande aux Etats de ne pas consacrer au supérieur plus de 20 % du budget de l'éducation. On aurait pu penser que l'apparente autocritique consisterait, au moins en partie, à une remise en cause des stratégies et politiques menées par la Banque depuis les années 1970. Mais il n'en est rien, les mêmes recettes sont toujours proposées : rôle minimal de l'Etat, privatisation, augmentation des coûts à la charge des familles.

La Banque est fidèle à ses thèmes traditionnels, à sa pensée construite autour d'une confrontation entre secteur public et privé ; le second portant les valeurs que l'institution de Washington souhaite voir se développer : la concurrence, l'esprit d'entreprise, à même de pouvoir répondre aux besoins des populations.

6.5. La Banque mondiale en recherche d'une nouvelle stratégie ?

Un an après la publication de « Construire la société des savoirs », dans un rapport de 2003, au titre volontairement positif et optimiste, « Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. Ce qui marche ! »,¹⁶⁰ un expert de la Banque, Burton Bollag cite un certain nombre d'exemples positifs, tous issus de pays anglophones, pour illustrer des réformes en cours. Il reconnaît cependant que, dans de nombreux pays, les Etats sont dans une situation difficile : « les décideurs doivent opérer des choix de Salomon dans la répartition des budgets limités alloués à l'éducation, entre les enseignements primaire, secondaire et universitaire » (p. 10). Pour illustrer ce choix, qui pour lui ne fait pas de doute, il cite l'exemple du Niger et ne comprend visiblement pas comment un tel pays peut maintenir en état son enseignement supérieur :

« Au Niger par exemple, moins de la moitié de tous les enfants ont accès ne serait-ce qu'à l'éducation primaire, et moins de 10 % des femmes peuvent lire et écrire. Dans ces pays, un argument massue peut être émis contre le gaspillage d'importantes sommes d'argent du budget de l'Etat dans des programmes universitaires longs et gratuits et pour la réorientation d'une partie de ces fonds au développement des programmes de courte durée, moins coûteux et plus orientés vers la satisfaction des besoins locaux » (p. 10).

¹⁶⁰ **Bollag Burton**, *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne. Ce qui marche !* Rapport publié par la Banque Mondiale à l'occasion d'une conférence régionale sur la formation, tenue à Accra en septembre 2003 et disponible [en ligne] sur : http://www.worldbank.org/afr/teia/conf_0903/final_fr.pdf

Il recommande ensuite de demander aux étudiants et à leur famille de « contribuer au coût de la formation ». Nous retrouvons ici, concentrés, les arguments traditionnels de la Banque mondiale.

Dans le même temps, la Banque commande un nouveau rapport à David Bloom (voir plus haut) qui va à l'encontre de ces thèses. Son étude, menée avec deux de ses collègues d'Harvard,¹⁶¹ tend à démontrer, équations et théories économiques à l'appui, que le développement de l'enseignement supérieur est indispensable au développement de la croissance et à la réduction de la pauvreté dans les pays d'Afrique. Ce ne sont pas des arguments sociaux qui sont mis en avant mais bien des objectifs d'augmentation de la production.

« Notre analyse suggère qu'investir dans l'enseignement supérieur serait important pour accélérer les gains technologiques et augmenter les capacités des pays à améliorer leurs rendements économiques. Nos résultats montrent que les capacités de production en Afrique subsaharienne sont de 23 % inférieurs à ce qu'elles pourraient être [...] L'investissement dans le supérieur peut accélérer la diffusion technologique, ce qui diminuerait les fractures dans l'accès au savoir et aiderait à lutter contre la pauvreté » (Bloom et al, 2005, p. 30).

David Bloom conserve les motivations économiques traditionnelles de la Banque, mais en les utilisant pour promouvoir l'enseignement supérieur. Cependant, si le secteur universitaire doit finalement « rapporter » à l'économie et à la société, il doit aussi pour la Banque se réformer et dégager de nouvelles sources de financements. Après « Construire les sociétés du savoir » et dans la lignée du « Ce qui marche », la Banque a organisé une série de manifestations en Afrique pour faire passer ses « nouvelles » idées. A Ouagadougou, en 2006,¹⁶² Jamil Salmi, qui avait piloté « Construire les sociétés du savoir », identifie six défis pour l'enseignement supérieur et cinq pistes pour les relever.

¹⁶¹ **Bloom David, Canning David, Chan Kevin**, (sous la dir de), *Higher education and economic development in Africa*, Banque mondiale, Washington, 2005. Disponible [en ligne] sur : <http://www.worldbank.org/afri/teia> (dernière consultation en août 2007)

¹⁶² Voir [en ligne] sur : <http://www.worldbank.org/education/ouagadougou> (dernière consultation en août 2007). Manifestation organisée en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie et le ministère français des affaires étrangères.

Les défis sont l'accroissement rapide des effectifs avec des budgets pourtant en baisse, une diversification insuffisante, une qualité en déclin, une efficacité interne très faible, un manque d'innovations et enfin une absence de responsabilisation sur les résultats. Comment l'Afrique peut-elle s'engager sur la voie des réformes, selon Jamil Salmi ? Avec un accroissement maîtrisé des effectifs, une diversification des types d'institution et un encouragement du secteur privé, une diversification des revenus, un financement lié à la performance, un renforcement des responsabilités institutionnelles et un soutien à l'innovation. On le constate, quels que soient les mots employés, la Banque est une nouvelle fois fidèle à ses diagnostics traditionnels.

L'Institut de la Banque (WBI), qui analyse les grandes tendances du secteur éducatif, fait travailler plusieurs centaines de chercheurs africains, plus que dans l'ensemble des universités du continent (hors Afrique du Sud).

« L'ironie est grande » écrivent Samoff et Carrol, « alors que les universités africaines sont de moins en moins capables de soutenir des programmes de recherche, la recherche en éducation est devenue une des formes majeures d'influence sur l'avenir de l'éducation en Afrique » (Samoff – Carrol, 2004, p. 49).

Les recherches de la Banque étudient l'importance de la santé, de l'éducation, de la démographie, des investissements, de la gouvernance sur le développement des pays du sud. Elles servent de référence aux autres organisations internationales, aux gouvernements, aux universitaires. Cependant, fin 2006, la Banque publie les conclusions d'un audit qu'elle avait commandé pour évaluer ses activités de recherche, menées entre 1998 et 2005.¹⁶³ L'étude a été menée par une équipe de vingt-cinq universitaires, coordonnée notamment par Ken Rogoff, professeur à Harvard et ancien économiste en chef au FMI et a étudié un échantillon des 4 000 articles, livres et rapports publiés pendant cette période. L'audit conclut que 40 % des études de la banque peuvent susciter de vives critiques.

Banerjee Abhijit, Deaton Angus, Lustig Nora, Rogoff Ken (sous la dir de), *An evaluation of World Bank research (1998-2005)*, World Bank, Washington, 2006. Disponible [en ligne] sur : <http://siteresources.worldbank.org/DEC/Resources/84797-1109362238001/726454-1164121166494/RESEARCH-EVALUATION-2006-Main-Report.pdf> (dernière consultation en août 2007)

Pour les experts, beaucoup trop de recherches ont été menées « *pour la défense des politiques menées par la Banque, sans faire preuve d'équilibre dans la présentation des faits ni de la distanciation requise* ». Ils recommandent de recentrer et de limiter le nombre de ces études, de relever le niveau de recrutement et d'améliorer le contrôle du travail des chercheurs. 16 % des études de la Banque sont consacrées à la pauvreté, 9 % à l'éducation. Avec 25 millions de dollars, la recherche représente 2,5 % du budget total, ce qui semble peu pour une institution qui se veut une « banque du savoir ».

L'audit est très critique, mais montre sans doute aussi la capacité de la Banque à s'interroger sur ses propres actions. Ces interrogations, de la Banque elle-même et sur la Banque mondiale, interviennent alors qu'un mouvement de relance de l'aide publique au développement est affiché depuis 2002 (Conférence de Monterrey, au Mexique). Cette relance prend essentiellement la forme d'annulation de dettes. En 2005 (Sommet du G8 de Gleneagles, en Ecosse), les pays les plus riches décident d'annuler 40 milliards de dollars de dettes et promettent de faire passer, d'ici à 2010, leur aide publique au développement de 25 à 50 milliards de dollars par an. De nouvelles ressources sont promises par différents pays, notamment l'Angleterre et la France.¹⁶⁴ L'Union Européenne s'engage davantage avec de nouveaux programmes comme Edulink.¹⁶⁵ De nouveaux mécanismes financiers sont imaginés comme la « taxe Chirac » sur les billets d'avion. De nouveaux acteurs interviennent en Afrique, comme la Chine, et distribuent d'importantes liquidités pour assurer leur approvisionnement en matières premières.

¹⁶⁴ De 2001 à 2006, l'APD française augmente de 77 %, passant de 4,1 milliards à 8,3 milliards d'euros. Un tiers de cette augmentation provient d'annulation de dettes. Source : OCDE, statistiques en ligne. En 2004, 55 % de l'aide bilatérale de la France allait à l'Afrique subsaharienne, soit 3,36 milliards d'euros. 22 % du total de cette aide était consacrée au secteur de l'éducation, soit 1,527 milliards d'euros. Source : *La France et l'aide publique au développement, op cit*, p. 221

¹⁶⁵ Voir [en ligne] : <http://www.acp-edulink.eu/indexFR.html>

Certains Etats d'Amérique latine¹⁶⁶ décident de créer une « Banque du Sud », concurrente directe de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international. Des fondations privées comme celles du milliardaire américain Bill Gates financent en Afrique de nombreuses actions dans le domaine de la santé et de l'éducation avec des fonds très importants, équivalents à la moitié des crédits disponibles à la Banque mondiale. Longtemps considérée comme la championne de l'aide au développement, la Banque mondiale se voit contester ce rôle. Elle ne distribuait plus, en 2007, que 20 % de l'APD mondiale.¹⁶⁷ Dans le même temps, les promesses des pays riches ne semblent pas tenues. L'OCDE a constaté que l'APD avait diminué de 5,1 % en 2006 par rapport à 2005¹⁶⁸ et que si on enlevait les annulations de dettes, l'aide à l'Afrique n'avait en fait augmenté que de 2 %. Les promesses de 2005 auraient dû se traduire par une augmentation de l'aide de 12 % chaque année. Le Secrétaire général de l'ONU, en juillet 2007, faisait état de « progrès mitigés vers les objectifs du développement ». ¹⁶⁹ Pour Ban Ki-moon, « il n'y a pas eu d'augmentation significative de l'aide publique au développement depuis 2004, ce qui empêche d'atteindre les objectifs du Millénaire, même pour les pays bien gouvernés. Il faut absolument que les dirigeants politiques se concertent et agissent d'urgence ».

Face à ces différentes évolutions, la Banque mondiale semble chercher de nouvelles stratégies ou priorités. Ce n'est pas la Banque mondiale qui a financé l'étude sur la réforme de l'enseignement supérieur au sein de l'Union économique et monétaire d'Afrique de l'ouest (UEMOA), mais la Banque africaine de développement (BAD), sous forme d'un don.

¹⁶⁶ Argentine, Bolivie, Brésil, Equateur, Paraguay et Venezuela

¹⁶⁷ Synthèse établie à partir d'articles du Monde (21 mai 2007) et du Figaro (2 juin 2007)

¹⁶⁸ Source : <http://www.oecd.org> : *L'aide au développement consentie par les pays de l'OCDE affiche un recul de 5,1 % en 2006*

¹⁶⁹ Source : http://www.un.org/french/millenniumgoals/docs/mdg_press2007.pdf

Même si les liens sont étroits entre la BAD et la Banque mondiale, on peut noter que ce sont des organismes à vocation d'intégration régionale qui assurent le leadership de l'opération qui débouchera notamment sur l'adoption généralisée par les universités ouest africaines du système « LMD ». ¹⁷⁰

Nous l'avons constaté à plusieurs reprises, depuis les années 1970, les orientations de la Banque mondiale ont très peu évolué. Pour certains économistes ou altermondialistes, il s'agit d'une preuve de son dogmatisme, mais c'est aussi ce qui fait sa force, comme le soulignent Samoff et Carrol pour qui les priorités définies par la Banque sont devenues les priorités du développement de l'éducation en Afrique (« *None can keep up with the World Bank* »). Est-ce toujours le cas ? Jusqu'au début des années 2000, nous l'avons vu, ce diagnostic de prééminence n'est pas contestable. On peut cependant relever que la Banque, tout en demeurant fidèle à sa doctrine traditionnelle, traverse depuis ces dernières années une période de crise qui mine à la fois sa crédibilité, la qualité supposée de son expertise, son influence et sa légitimité à intervenir sur le secteur de l'éducation. Elle n'est plus la seule à définir « l'agenda » du secteur éducatif en Afrique et recherche même désormais des alliances pour mener réflexions et actions. ¹⁷¹ La Banque fédère contre elle un faisceau de critiques émanant d'horizons très divers que sa crise interne de 2007 ¹⁷² n'a fait que renforcer et crédibiliser. Elle trouve désormais en face d'elle d'autres acteurs, organismes ou Etats, auxquels les Africains peuvent faire appel.

¹⁷⁰ UEMOA, *Etude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA*, partie 1 et 2, Ouagadougou, 2004

www.uemoa.int/Publication/2005/RapportEnsSupPI.pdf
www.uemoa.int/Publication/2005/RapportEnsSupPII.pdf

¹⁷¹ Ainsi, en 2006, au Sommet des Chefs d'Etat francophones de Bucarest (Roumanie), la Banque mondiale a signé deux protocoles d'accord avec l'Organisation internationale de la Francophonie et avec l'Agence universitaire de la Francophonie

¹⁷² Le directeur Paul Wolfowitz, qui avait pris la suite de James Wolfensohn, a dû démissionner en mai 2007 à la suite d'un scandale touchant à sa gestion personnelle de l'Institution. Robert Zoellick, qui représentait les Etats-Unis à l'Organisation internationale du commerce (OMC), lui a succédé en juin 2007

Il est difficile d'établir une prévision, mais on peut cependant se demander si la Banque mondiale ne va pas « rentrer dans le rang » et devenir ce qu'elle est peut-être déjà désormais : l'un des acteurs de l'aide publique au développement, mais plus le seul et pas forcément le plus important.

Cette interrogation sur la place et le rôle de la Banque est récente. Nous allons étudier dans les trois chapitres suivants l'un des projets majeurs portés par la Banque mondiale dans le secteur de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. Quand la Banque finance l'étude de conception puis le lancement, en 1997, de l'Université virtuelle africaine, elle est au faîte de sa puissance.

Chapitre 7

Le socle conceptuel de l'Université virtuelle africaine

7.1. Introduction

L'Université virtuelle africaine (UVA) est officiellement présentée dans la partie anglophone de l'Afrique en février 1997, à Addis-Ababa (Ethiopie) et en avril de la même année à Dakar (Sénégal) pour la partie francophone. A cette date, l'ensemble du projet est géré depuis la division UVA de la Banque mondiale à Washington. En 1997, à Addis comme à Dakar, c'est un « spécialiste en éducation »¹⁷³ de la Banque, Etienne Baranshamaje, qui présente l'UVA. Francophone, de nationalité burundaise, physicien de formation, il a la responsabilité de la conception, en 1995-1996, de ce projet d'université virtuelle destinée à l'Afrique sub-saharienne. Quand il commence son travail de conception de l'UVA, il est en poste à la Banque mondiale depuis la fin des années 1970.

Sur Internet, il a été possible de retrouver le texte fondateur de l'Université virtuelle Africaine sur la base de données d'InfoDev.¹⁷⁴ Intitulé : « The African virtual university : feasibility study and preparation of prototype service phase »,¹⁷⁵ ce document d'une quarantaine de pages n'est pas signé. Sa page d'accueil détaille son financement :

¹⁷³ Titre en vigueur à l'Institut de la Banque Mondiale (WBI)

¹⁷⁴ **InfoDev** (Information for Development) est un fonds de la Banque Mondiale destiné à financer des projets liés aux technologies de l'information dans les pays en développement. Disponible jusqu'en fin 2004 sur le site et téléchargeable en .pdf, le texte fondateur de l'UVA n'est plus accessible depuis avril 2005. Il est reproduit en annexe n°1 de notre thèse. La liste des projets liés au secteur éducatif soutenus par InfoDev est disponible [en ligne] sur :

http://www.infodev.org/section/programs/mainstreaming_icts/education/ed_old

Cette liste fait apparaître l'UVA comme le premier projet soutenu dans le domaine

¹⁷⁵ L'Université virtuelle africaine : étude de faisabilité et préparation d'une phase de prototype. Ce texte figure en annexe n° 1 de cette thèse. Les citations issues de ce texte sont créditées « Banque mondiale-Infodev, 1996 ».

« La préparation de ce rapport et la partie recherche et développement ont été financées par le programme InfoDev de la Banque mondiale pour 250.000 \$. Les autres ressources pour la phase de recherches et de développement de l'Université virtuelle africaine sont le département Afrique de la Banque mondiale (500.000 \$), l'Agence américaine pour le commerce et le développement (365.000 \$), et d'autres donateurs bilatéraux (560.000 \$) » (Banque mondiale-Infodev, 1996, p. i).¹⁷⁶

Cette étude de faisabilité de l'UVA est divisée en six parties :

*« I – Introduction et principales conclusions
II – Analyse de marché
III – Développement du produit
IV – Modèle d'organisation
V- Développement technique
V (sic) - Considérations financières ».*

Une synthèse du document original publié par Infodev, traduite en français, existe sur un serveur de la faculté des sciences de l'Université Libre de Bruxelles (ULB),¹⁷⁷ dans un site consacré à l'UVA longtemps maintenu à jour, de 1997 à 2004, par le professeur Eddy Kestemont (la faculté des sciences de l'ULB participe en 1997 à des cours de l'UVA). Le texte traduit en français, appelé « Cultiver le savoir pour la maîtrise du destin » et daté d'avril 1997, cite en revanche son auteur original : Etienne Baranshamaje. Les annexes sur la structuration opérationnelle et administrative de l'UVA sont également disponibles sur le site de l'ULB (elles étaient annoncées mais absentes sur le site d'InfoDev).

La synthèse publiée en français se découpe en quatre parties intitulées :

*« I. Concept du projet
II. Stagnation économique et écart croissant dans le domaine du savoir entre l'Afrique sub-saharienne et le reste du monde*

¹⁷⁶ Sauf indication contraire, les citations *en italique* de cette partie sont issues de textes en langue anglaise, traduits par l'auteur de cette thèse.

¹⁷⁷ **Université Libre de Bruxelles**, site consacré à l'UVA, disponible [en ligne] : <http://uva.ulb.ac.be/>
Le texte traduit en français sur le site de l'ULB n'est pas numéroté sous la forme de pages mais sous celle de paragraphes, dont les numéros sont repris pour nos citations. Les citations issues de ce texte sont créditées à Etienne Baranshamaje pour le différencier de celui d'Infodev et, parce qu'à notre connaissance, cette version n'a jamais été publiée par la Banque mondiale elle-même.

III. L'état de l'enseignement supérieur en Afrique Sub-saharienne
IV. Applications et implications de la révolution des technologies de
l'information pour l'enseignement supérieur en Afrique Sub-saharienne ».

Le résumé en français publié sur le site de l'ULB est complété d'une synthèse en anglais intitulée « *Pilot phase program* ». Ce résumé indique que le premier financement destiné à la conception du projet date de septembre 1995. La période de test (phase pilote) est annoncée de juillet 1997 à juin 1998 pour la partie anglophone de l'Afrique et devant débiter en septembre 1997 pour la partie francophone. Le texte publié sur Infodev indique la nature du projet :

« L'Université Virtuelle Africaine (UVA), projet de la Banque Mondiale à Washington DC, est la première tentative d'utiliser, sur une grande échelle, la puissance des technologies de l'information modernes afin d'augmenter l'accès aux ressources éducatives qui sont désespérément nécessaires en Afrique sous-saharienne. L'UVA offrira des diplômes en sciences, technologie et dans le domaine médical ; des formations non certifiantes et des séminaires, des programmes de formation continue et les services d'une bibliothèque électronique » (Banque Mondiale-Infodev, 1996, p. 2).

Afin de permettre « un accès virtuel aux meilleures universités, enseignants, installations de recherche et laboratoires du monde » (Baranshamaje, 1996, § 40), les cours de l'UVA seront accessibles par vidéo-diffusion satellitaire. Pour la phase pilote de l'UVA, il est prévu que des satellites de télévision diffuseront les cours d'enseignants du nord vers les étudiants du sud.

7.2. L'UVA : une critique virulente de l'Université africaine et de son « héritage colonial »

Le document de conception de l'UVA reprend à son compte les principales critiques que la Banque mondiale exprime depuis une quinzaine d'années à l'encontre de l'université publique en Afrique.

Dans la version anglaise d'InfoDev et la version française du site de l'ULB, cette contestation de l'Université classique occupe une place majeure et paraît justifier la conception du projet. Il nous semble important de citer largement ces textes, d'en analyser le discours, à la fois pour permettre une analyse mais aussi pour comprendre l'évolution ultérieure de l'UVA. Notre hypothèse est que le texte fondateur de l'UVA traduit en projet opérationnel un projet politique, celui de la Banque mondiale, qui souhaite changer le mode de financement de l'enseignement supérieur, modifier en profondeur l'organisation des systèmes universitaires africains ; notamment en instaurant une concurrence entre secteur public et secteur privé et en faisant supporter une partie du coût des études aux familles. Il s'agit, à travers l'UVA, de démontrer la pertinence de ces principes.

Ce texte fondateur va toutefois au-delà de l'expression d'une idéologie. Il imagine un mode de fonctionnement, un système technique d'un grand pragmatisme qui crédibilise le projet dans son ensemble. Imaginés en 1997, les principes organisationnels de l'UVA sont toujours en œuvre dans les infrastructures de l'institution.

L'analyse de Baranshamaje sur les incapacités des universités africaines est sans concession.

« Les universités d'Afrique subsaharienne ne disposent pas de suffisamment d'enseignants qualifiés, n'ont pratiquement aucune structure de recherche performante, sont dotés d'un matériel éducatif insuffisant et proposent des programmes d'enseignement dépassés qui n'encouragent ni l'élaboration d'une pensée critique, ni l'habileté nécessaire pour la résolution de problèmes, ni la créativité ; autant de talents qui sont essentiels pour promouvoir l'esprit d'entreprise » (Baranshamaje, 1996, § 42).

La remise en cause du système éducatif africain amène une conclusion radicale de la part du concepteur de l'UVA :

« La qualité de l'enseignement et des programmes de cours ne sont donc pas au niveau requis pour pouvoir former les cadres compétents dont l'Afrique a besoin (Baranshamaje, 1997, 42). [...] et « l'éducation traditionnelle avec ses programmes stables dans le temps ne peut plus répondre au changement constant du monde moderne » (Baranshamaje, 1996, § 49).

Pour l'université africaine, c'est trop tard peut-on comprendre à la lecture de cette étude. Elle a failli dans le passé, mais pire encore, l'avenir ne lui appartient pas :

« L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne n'a pas réussi à développer par le passé la masse critique de cadres qui aurait été nécessaire au décollage industriel. Aujourd'hui, il est en passe de ne pas pouvoir former le pool de cadres dont l'Afrique a besoin pour participer à la nouvelle économie mondiale » (Baranshamaje, 1996, § 32).

Baranshamaje l'écrit, comme si les Universités africaines et leurs Etats en sont les seuls responsables :

« La baisse des ressources a porté un sérieux coût à la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. On a assisté ces dernières années à une détérioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche, avec des programmes dépassés, des bibliothèques qui ne sont plus approvisionnées, des laboratoires, du matériel, des équipements et des installations qui ne sont pas renouvelés [...] La qualité de l'enseignement et des programmes ne sont donc pas du niveau requis pour pouvoir former les cadres compétents dont l'Afrique a besoin » (Baranshamaje, 1996, § 42).

Parmi les raisons qui expliquent « l'échec » de l'enseignement supérieur en Afrique, Baranshamaje cite l'héritage du « modèle colonialiste dont l'objectif était de former une élite de fonctionnaires ». Malheureusement, écrit-il :

« l'université n'a pas beaucoup évolué au-delà de cette mission première. Elle continue aujourd'hui à former un nombre disproportionné d'étudiants dont les seuls débouchés sont de rentrer dans l'administration, alors que non seulement celle-ci ne recrute plus, mais qu'au contraire, dans de nombreux pays, elle est l'objet de nombreuses compressions » (Baranshamaje, 1996, § 32).

Ce diagnostic est partagé à l'époque (et continue de l'être) par beaucoup d'observateurs, mais l'auteur de l'étude ne livre aucune explication sur les causes de ces inadéquations, de ces incapacités. Il ne fait qu'un constat sévère et abrupt. Pour Baranshamaje, les universités d'Afrique « ne sont pas au niveau requis ». Elles « ne sont pas à la hauteur », leurs programmes d'enseignement sont « dépassés », elles n'ont pas su « s'adapter au monde moderne ». Le problème de fond du système est son « adaptabilité », son « incapacité à s'adapter ». Les Universités « n'ont pas su évoluer » et si elles sont en crise, cette dernière est « directement liée à son incapacité à s'adapter aux opportunités offertes aux niveaux local, national et international ». Les universités africaines « n'ont pas adopté les modifications de comportement nécessaires pour rester en phase avec les changements rapides du monde » (Baranshamaje, 1996, § 2, 32, 33, 49).

L'attaque est violente, la condamnation est sans appel, la damnation de l'enseignement public est sans nuance. Quelles sont les causes de cette baisse de ressources, de cette détérioration de la qualité de l'enseignement ? Baranshamaje n'évoque pas une éventuelle responsabilité de la Banque mondiale ou du Fonds monétaire international et de leurs politiques d'ajustement structurel, en œuvre en Afrique depuis alors une quinzaine d'années.

Au milieu des années 1990, les conséquences de la politique de la Banque mondiale, la priorité donnée à l'enseignement de base, n'expliquent pas à elles seules la crise des universités en Afrique, la diminution des budgets de l'enseignement supérieur. Mais Baranshamaje ne fait qu'insister sur les supposés maux de l'université traditionnelle, mis en avant non moins traditionnellement par la Banque mondiale. Les Etats ont financé des « résidences universitaires pour les étudiants » ce qui a demandé « des budgets importants » alors que les universités d'Afrique subsaharienne « ont été financées presque exclusivement par les gouvernements, la contribution des étudiants étant quasiment insignifiantes » (Baranshamaje, 1996, § 37).

Pour expliquer l'orientation scientifique de son projet, le concepteur de l'UVA souligne que les sections de lettres, de sciences sociales :

« se justifiaient autrefois par le fait qu'elles préparaient les étudiants à rentrer dans l'administration » sont hypertrophiées par rapport aux sections sciences, ingénierie et gestion des affaires « si nécessaires pour soutenir le développement du secteur privé » (Baranshamaje, 1996, § 32) et qu'un « nombre disproportionné d'étudiants en Afrique sub-saharienne continuent à préparer des diplômes de lettres, droit et sciences humaines, au lieu de poursuivre des études scientifiques ou d'ingénierie » (Baranshamaje, 1996, § 2).

Pour illustrer son propos, Baranshamaje, dans le document d'InfoDev, prend le cas de deux pays francophones, le Sénégal et la Côte d'Ivoire :

« Les inscriptions augmentent plus vite que la capacité de l'enseignement supérieur à supporter cette croissance [...] En 1990, le taux moyen d'admission à l'Université était de 2 % de la population en âge d'y entrer, contre 50 % dans les pays du nord [...] Au Sénégal pour 8 millions d'habitants en 1994, seuls 26 000 étudiants étaient admis à l'Université. Comme dans beaucoup d'autres pays francophones, le taux moyen d'abandon au cours de la première année dépasse les 60%, en grande partie à cause du trop grand nombre d'admissions dans les établissements. [...] En Côte d'Ivoire, le taux d'échec atteint 80 % en première année alors que les inscrits sont passés de 41 000 en 93-94 à 58 000 en 95-96 : expliqué par un taux d'encadrement professoral trop faible, amphis surchargés, pas assez de livres, de laboratoires. En 93, sur les 41 000 inscrits, seuls 1 184 l'étaient dans des filières technologiques [...] Dans le domaine de la science et de la technologie, l'Afrique sub-saharienne diplôme 2,5 étudiants pour 100 000 personnes, comparé aux 95 pour 100 000 dans les pays industrialisés. En sciences de l'ingénieur, les pays développés délivrent 166 fois plus de diplômes (à population égale) qu'en Afrique sub-saharienne » (Banque mondiale-Infodev, 1996, p.11).

Cette faiblesse de l'inscription dans les filières scientifiques est, outre la critique féroce du système d'enseignement traditionnel, de son organisation et des modalités de son financement, l'une des raisons de la création de l'UVA :

« En 1962, une Conférence organisée à Tananarive sur le rôle de l'enseignement supérieur en Afrique avait attiré l'attention sur l'importance de créer des capacités nationales en sciences et technologies. Elle concluait que les jeunes universités devraient se fixer pour objectif d'avoir 60 pour cent de leurs étudiants inscrits dans des filières scientifiques et techniques. Or trente ans plus tard, une étude récente révélait que près de 61 pour cent des diplômés de l'enseignement supérieur sortaient encore des filières littéraires, contre 38 pour cent pour les filières scientifiques - dont 12 pour cent en mathématiques et ingénierie, 10 pour cent en sciences naturelles, 10 pour cent en médecine et 6 pour cent en agriculture. Plus grave encore, dans un tiers des pays africains, la proportion d'étudiants inscrits dans des sections scientifiques a continué à baisser pendant les années 1980 » (Baranshamaje, 1996, § 47).

Avec « l'incapacité de l'université africaine à s'adapter » au monde moderne et la « faiblesse des filières scientifiques », le concepteur de l'UVA met en avant un troisième argument pour justifier son projet : le faible taux moyen d'inscription à l'université, 2 % en 1990 en Afrique contre 50 % dans les pays développés. Pourtant, Baranshamaje le souligne et l'illustre d'un tableau :

« Il est important de noter qu'on ne peut plus attribuer le faible taux d'inscription en ASS à la faiblesse de la demande étudiante, mais plutôt à l'incapacité d'offrir suffisamment de places à l'université » (Baranshamaje, 1996, § 35).

| Région | 1980 | 1989 | % de changement |
|--------------------|------|------|-----------------|
| Afrique sub-sahar. | 104 | 162 | 56 |
| Asie | 535 | 645 | 23 |
| Amérique latine | 1352 | 1659 | 21 |
| Etats arabes | 901 | 1093 | 21 |

Source : D'après Banque mondiale, étude UVA publié par InfoDev, 1996, p. 10

Figure n°4: Nombre d'étudiants par 100.000 habitants

Les besoins augmentent et le système éducatif africain ne peut y répondre.

Cependant, Baranshamaje, là encore, ne s'interroge aucunement sur les causes de ce dysfonctionnement dans des pays sous ajustement structurel, qui n'ont donc plus le droit d'embaucher de fonctionnaires, d'enseignants.

« Les demandes d'inscriptions augmentent plus rapidement que la capacité des établissements à accroître leur offre. Dans certains cas, les inscriptions ont été limitées à la capacité d'accueil. Dans d'autres cas, 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 matériel et de laboratoires, une détérioration des installations, une pression terrible sur les systèmes administratifs, et une baisse générale de la performance, au niveau des enseignants comme des étudiants (Baranshamaje, 1996, § 34).

Les raisons économiques et politiques mises en avant pour dresser le « constat d'échec » (Baranshamaje, 1996, § 1) des universités africaines ne sont cependant pas les seules évoquées. Si l'université « n'a pas réussi à développer dans le passé la masse critique de cadres qui aurait été nécessaire au décollage industriel » (Baranshamaje, 1996, § 32), c'est parce que le système éducatif africain n'a pas su s'adapter, héritier qu'il est du système européen, lui même incapable de « produire » des diplômés « efficaces » ; mieux vaut un système d'enseignement comme celui pratiqué aux Etats-Unis qui permet « une meilleure adaptabilité » (Baranshamaje, 1996, § 56). En effet, pour le père de l'UVA :

« Le système européen d'enseignement favorise, traditionnellement, les spécialisations à un âge relativement jeune ainsi qu'une classification assez rigoureuse, qui d'après eux permettent de produire un flux de diplômés plus efficace et meilleur marché. Une autre école de pensée préconise que cette spécialisation précoce n'est pas la bonne solution, ne faisant pas nécessairement de mal mais débouchant souvent sur une impasse (à part pour les quelques-uns, très consciencieux, qui s'en sortent), et qu'il faudrait donc plutôt introduire au départ, dès le premier cycle de l'enseignement supérieur, des cours d'enseignement général un peu similaires à ceux qu'on dispense aux Etats-Unis. Dans ce modèle, on considère que le premier cycle doit offrir un large éventail de possibilités, permettant d'acquérir un savoir-faire et une connaissance conceptuelle plus faciles à harmoniser avec les constants changements intervenant au niveau des demandes de l'économie locale et de l'économie mondiale, permettant donc d'assurer une meilleure adaptabilité et une plus grande pertinence du système d'enseignement » (Baranshamaje, 1996, § 56).

Moins pragmatiquement et plus idéologiquement, Baranshamaje considère que le type d'enseignement supérieur mis en oeuvre en Afrique et hérité de l'Europe :

« est basé sur un système de valeur qui instille la dépendance et qui encourage une culture basée sur la notion que chacun a le droit de suivre gratuitement des cours à l'université. Ce système ne permet pas d'encourager les talents essentiels pour développer l'esprit d'entreprise » (Baranshamaje, 1996, § 42).

Au contraire, le système nord-américain :

« donne la possibilité à tout(e) étudiant(e) de rentrer sur le marché du travail avec pour bagage un simple niveau de premier cycle (enseignement général), et de recevoir l'enseignement spécialisé nécessaire par la suite surtout sur le tas et dans le cadre de la formation continue. Or les nouvelles technologies offrent la possibilité de poursuivre ces divers aspects avec un coût-efficacité comparable à celui du système d'enseignement spécialisé » (Baranshamaje, 1996, § 56).

Pour Baranshamaje, les nouvelles technologies peuvent aider à faciliter le passage d'un modèle d'enseignement hautement spécialisé à une « approche généraliste plus équilibrée » (Baranshamaje, 1996, 56). Des cycles courts pour répondre aux besoins des entreprises et, pour les plus motivés, une formation continue « sur le tas ». Comment, par qui, dans quelles structures en Afrique ? Baranshamaje ne le dit pas mais assure que les nouvelles technologies « offrent cette possibilité », d'autant que pour lui :

« l'une des grandes faiblesses des systèmes d'éducation africains est de s'être fixés presque exclusivement sur la production de programmes de longue durée aux dépens des cycles courts, très importants dans le cadre de l'éducation permanente » (Baranshamaje, 1996, § 18).

Baranshamaje précise qu'étant donné que les petites entreprises africaines ont des « employés » qui n'ont pas « nécessairement le bagage théorique requis pour des programmes de longue durée, genre MBA ».

Il faut donc développer « des cycles courts de formation dans des domaines bien définis, comme par exemple celui de la commercialisation » (Baranshamaje, 1996, § 18). Sur ce plan (voir chapitre 13) certaines Universités africaines, même sans utiliser les technologies de l'information, ont bien su développer et proposer ce type de programmes qui leur assure de larges rentrées d'argent supplémentaires.

Faiblesse du nombre d'inscrits, filières scientifiques sous développées, inadaptation à l'économie mondiale, le constat est objectif mais le diagnostic discutable, surtout de la part de la Banque mondiale. C'est sans doute pourquoi l'UVA a suscité dès sa création une certaine méfiance, elle qui devait être une réponse à tous les problèmes de l'Université africaine.

7.3. L'UVA : instrument au service des objectifs politiques de la Banque mondiale ?

La critique de l'université traditionnelle va de pair avec la promotion de nouveaux modes de financements. L'UVA a également l'objectif de rendre opérationnel et valider la justesse de politiques que la Banque Mondiale souhaite voir mises en œuvre. La synthèse de la « *Pilot phase program* » publiée en anglais sur le site de l'ULB est très explicite à cet égard :

« L'objectif de la Banque Mondiale est de mettre en œuvre un système basé sur les frais de scolarité des étudiants pour soutenir l'opération et son expansion pendant la phase pilote, et ainsi accréditer l'idée qu'une éducation de qualité est un service pour lequel les familles doivent s'attendre à payer » (Banque mondiale-Infodev, 1996, p.3).

Si l'éducation est un service, les familles doivent donc consentir un « investissement » pour y accéder. Illustrant et s'appuyant sur les théories du capital humain soutenues par la Banque mondiale, Baranshamaje prône donc une réforme des modes de financement du supérieur, avec la mise en œuvre de ce que son document de conception, appelle le « recouvrement des coûts ».

« Cette approche, basée sur le paiement des droits d'inscription [...] aide également à générer des ressources pour le système. Les formules de participation et de recouvrement des coûts ont été largement soutenues par la communauté des bailleurs de fonds. Elles ont fait l'objet de controverse en Afrique comme d'ailleurs dans d'autres parties du monde, où les étudiants considèrent l'enseignement supérieur gratuit comme un droit et non comme un privilège [...] une attitude que l'on retrouve invariablement dans les pays où l'enseignement supérieur relève d'un monopole public » (Baranshamaje, 1996, § 40).

On l'a vu, ces « parties du monde » se situent en Europe dont l'Université africaine est l'héritière. A l'opposé, l'UVA entend faire la preuve que :

« le recours à l'autofinancement est un principe essentiel » et qu'un « financement de l'enseignement supérieur assuré par les seuls gouvernements ne constitue plus une solution viable [...] et que, là où les étudiants payent pour leur éducation, ils prennent les choses au sérieux » (Baranshamaje, 1996, § 10).

L'autofinancement proviendra, dans le cas de l'UVA :

« des droits de scolarité (qui) considèrent l'étudiant comme un client à attirer et offrent donc des programmes et des services de qualité. De ce fait, l'UVA sera structuré de façon à être entièrement autonome » (Baranshamaje, 1996, § 10).

Si pour Baranshamaje, l'UVA créera les conditions favorables au recouvrement des coûts par l'introduction du système des droits de scolarité, il reconnaît que ce système est « un problème qui a toujours été très délicat et potentiellement explosif dans le système de l'enseignement public » (Baranshamaje, 1996, § 10). Explosif, c'est-à-dire susceptible de déclencher des mouvements de grève importants, ce qui est d'ailleurs toujours le cas en Afrique quand un pays se propose d'augmenter les frais d'accès à l'université. Mais pour Baranshamaje, l'éducation doit donc être considérée comme un « investissement » à financer par le « client ». Il insiste :

« l'éducation est un investissement rentable et, à ce titre, chaque individu devrait être prêt à payer pour son éducation » (Baranshamaje, 1996, 26).

« L'expérience a montré que là où il existe des écoles privées de haute qualité les étudiants et leurs parents sont en général prêts à payer s'ils ont le sentiment que l'enseignement dispensé dans l'école privée est un investissement éducatif plus rentable que dans l'école publique » (Baranshamaje, 1996, § 40).

Nous sommes bien là au cœur des objectifs et des analyses de la Banque Mondiale et de sa volonté de mettre en oeuvre un « recouvrement des coûts » à la charge des familles. Au cœur également de la méfiance de la Banque vis à vis des Universités classiques et de leurs modes de financement. Un enseignement gratuit ou presque, un service public, ne peut être pris au sérieux par des étudiants...

Dans l'esprit de Baranshamaje, les « services de qualité » semblent réservés au secteur privé (Baranshamaje, 1996, § 40) qui doit ainsi trouver son financement. Pourtant, nous le verrons, près de 10 ans après sa création, l'UVA n'existe toujours que grâce à des fonds publics.

La Banque mondiale, dans son document de politique générale de 1988, s'inquiète de l'augmentation de la part de l'enseignement supérieur dans les budgets de l'éducation et conseille de ne pas augmenter, à défaut de ne pas réduire, la part en valeur réelle du budget de l'enseignement public alloué à l'enseignement supérieur. La Banque recommande un peu plus tard de donner la priorité à l'enseignement primaire et formalise ces recommandations lors de la conférence de Jomthien. Mais, remarque Baranshamaje, « les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieurs se sont fortement opposés à ces recommandations » (Baranshamaje, 1996, § 39). Vaine opposition selon lui, car :

« les contraintes macro-économiques auxquelles sont confrontés de nombreux pays d'Afrique subsaharienne rendent peu probable une augmentation substantielle des budgets alloués aux universitaires dans le court et le moyen terme » (Baranshamaje, 1996, § 39) .

Baranshamaje ne sous-estime cependant pas les difficultés à faire adopter son concept.

Il souligne lui-même que si les Universités privées, adeptes du « recouvrement des coûts » dont le développement est souhaité par la Banque mondiale, « ne sont pas à la portée des revenus des familles moyennes » (Baranshamaje, 1996, § 40). Cette inégalité d'accès au secteur privé, réservé « malheureusement » (Baranshamaje, 1996, § 40) aux plus riches ne semble donc en rien résoudre le travers, dénoncé par la Banque mondiale des établissements publics qui accueillent une proportion jugée inéquitable d'enfants de bonnes familles. L'inégalité de l'accès aux établissements publics est l'une des critiques majeures faites au système éducatif traditionnel par les experts de la Banque mondiale et Baranshamaje le concède, le secteur privé ne règle en rien ce constat. Il reconnaît également que ces universités privées se limitent principalement « aux sciences sociales, lesquelles reviennent moins cher, ne demandent pas d'installations et d'équipements de laboratoires coûteux » (Baranshamaje, 1996, § 40). Ces établissements accueillent donc en priorité le même type d'étudiants que le secteur public. D'où la nécessité de créer l'UVA puisque le secteur privé africain semble lui aussi incapable de prendre en charge le développement du secteur scientifique.

Lucide, Baranshamaje reconnaît cependant qu'il rencontrera des problèmes. D'abord, le manque d'enseignants qualifiés :

« les nouvelles universités privées sont obligées de recruter à mi-temps des professeurs travaillant déjà à l'université publique. Cela signifie en pratique que dans de nombreux pays, même s'il existe plusieurs universités, les effets attendus d'une réelle compétition, à savoir une meilleure qualité de service, avec des produits différenciés, n'existent pas. Ce sont généralement les mêmes enseignants qui dispensent les mêmes cours à travers l'ensemble du pays » (Baranshamaje, 1996, § 43).

Les Etats sous tutelle des plans d'ajustement structurel à l'époque ne pouvant embaucher de nouveaux enseignants, on imagine mal comment il pourrait en être autrement. De plus, nous le verrons, c'est toujours sur ces mêmes enseignants que va devoir se reposer l'UVA pour assurer la diffusion de ses programmes.

Deuxième problème par avance diagnostiqué, « la question de l'homologation de cette université virtuelle constitue un problème complexe » (Baranshamaje, 1996, § 22). Baranshamaje le note et semble reconnaître implicitement une absence de légitimité académique qui va effectivement handicaper l'UVA dès son lancement :

« La viabilité de l'UVA dépendra en effet de sa reconnaissance au niveau international. Un problème majeur à résoudre à cet égard est de savoir comment et qui pourra accréditer l'UVA » (Baranshamaje, 1996, § 22).

Baranshamaje ne répond pas au problème posé et la question de l'homologation n'a pas trouvé de réponse, mais il anticipe :

« On peut s'attendre à rencontrer une certaine résistance face à l'introduction de quelque chose d'aussi nouveau que le modèle proposé qui introduit un système totalement novateur [...] Des campagnes de sensibilisation pourront s'avérer nécessaires pour faire céder cette résistance naturelle » (Baranshamaje, 1996, § 26).

Le marketing et la communication occupent effectivement, on le verra par la suite, une place prépondérante dans l'existence de l'UVA.

7.4. La « révolution technologique » de l'UVA : le concept d'une *start up*

Dans le texte du fonds de la Banque mondiale « InfoDev », l'UVA est définie comme une « global virtual university » et comme un « *projet d'éducation à distance basé sur le satellite* » (Banque mondiale, 1996, p.2)

« L'UVA sera le premier réseau numérique interactif d'éducation dans le monde, exclusivement conçu pour [...] l'Afrique Sub-saharienne. [...] L'objectif de l'UVA est d'éduquer et de former à haut niveau des scientifiques, techniciens, ingénieurs, managers, professionnels de santé dont l'Afrique a besoin pour son développement économique » (Banque mondiale-Infodev, 1996, p.5).

La conclusion du « réquisitoire » de Baranshamaje contre la situation de l'université africaine n'est jamais le renforcement de cette dernière, l'augmentation de ses moyens et de ses capacités, la nécessité de pouvoir former et faire travailler de nouveaux enseignants, chercheurs.

« Pour dépasser ces barrières (du sous-développement), un système (l'UVA) doit être développé pour augmenter les opportunités des étudiants de se former dans le domaine des sciences et des technologies, pour accroître l'efficacité (la part de diplômés par rapport aux entrants à l'université) et pour favoriser le développement des carrières en sciences et technologies » (Banque mondiale-Infodev, 1996, p.6).

La seule alternative présentée à l'amélioration du recrutement et de la qualité des filières scientifiques est la création de l'UVA. Comme le fait fortement remarquer Jacques Perriault¹⁷⁸ :

« Invariant important de notre civilisation, tout nouveau média est d'emblée requis pour l'éducation » (Perriault, 2002, p. 44).

L'objectif ambitieux assigné au projet est décrit également sur le site de l'ULB est donc d'« amener en grand nombre sur le marché du travail des cadres nationaux bien formés » et d'utiliser les technologies pour atteindre cet objectif :

« L'UVA utilisera le potentiel offert par les nouvelles technologies pour surmonter les obstacles financiers, matériels et informationnels limitant l'accès à un système d'enseignement supérieur de qualité en Afrique subsaharienne [...] l'émergence d'une université virtuelle présente une opportunité à ne pas manquer. Sa force résidera dans sa capacité à s'adapter aux demandes du marché du travail » (Baranshamaje, 1996, § 4).

Comme les Universités africaines n'ont pas les « capacités nécessaires pour créer ou faire fonctionner un modèle d'université virtuelle », il faut confier le soin de la mettre en œuvre à une « organisation intermédiaire » (Baranshamaje, 1996, § 6) : la Banque mondiale qui a diagnostiqué les faiblesses et les besoins de l'université africaine. L'UVA en sera l'instrument, avec une double mission :

¹⁷⁸ Perriault Jacques, *L'accès au savoir en ligne*, Odile Jacob, Paris, 2002

« (1) améliorer la qualité de l'enseignement et en même temps dispenser un enseignement plus adapté dans le domaine des sciences, de l'ingénierie et du business et (2) augmenter fortement les inscriptions dans ces disciplines » (Baranshamaje, 1996, § 7).

Ce type de discours sur le e-learning, Jacques Perriault¹⁷⁹ l'a résumé en notant que, progressivement, l'enseignement à distance depuis ses origines au XIX^{ème} siècle, a intégré les techniques numériques afin de faire face à une demande croissante, mais que, pour l'apprentissage en ligne, il en va tout autrement :

« Dès qu'Internet fonctionna correctement, de toute part des gens s'exclamèrent qu'il n'y avait rien de mieux qu'Internet pour apprendre –ce que jamais les professionnels de la formation à distance n'ont estimé et que personne alors n'avait vérifié. Il suffisait de mettre à disposition une information sur un écran pour que l'élève avide de savoir l'ingurgite, la digère et la métabolise. Le générateur d'utopie fonctionna à plein rendement sur ce schéma simple et, dans le chœur enthousiaste, chantaient à l'unisson les philanthropes qui pensaient que tout un chacun pouvait désormais apprendre en direct ; les gens du business voyaient des marchés fabuleux se profiler à l'horizon » (Perriault, 2002, p. 93).

L'UVA se fixe trois objectifs « académiques » : développer un système d'enseignement basé sur les technologies ; dispenser des cours selon une philosophie « flexible, accessible, abordable » ; développer chez les étudiants une « éthique professionnelle et un esprit d'entreprise » (Banque Mondiale-Infodev, 1996, p. 16).

Dans sa thèse sur les universités virtuelles entre 1997 et 2001 où elle analyse plus de 200 institutions, Rozenn Nardin¹⁸⁰ relève neuf catégories d'arguments utilisés par les universités virtuelles pour justifier la qualité de leur offre :

¹⁷⁹ Perriault Jacques, *op cit*

¹⁸⁰ Nardin Rozenn, *Les universités virtuelles dans le monde entre 1997 et 2001 : mythes et croyances autour de l'enseignement et la formation en ligne, op cit*

« La flexibilité (qui concerne la souplesse du dispositif de formation et l'adéquation aux besoins du formé), la qualité (qui se réfère à l'idée d'excellence et de prestige du contenu et des professeurs), l'abolition des contraintes de l'espace et du temps (argument valorisant l'ubiquité d'Internet), le terme « formation tout au long de la vie », le leadership (revendication du titre de l'université virtuelle la plus ancienne), le développement local (argument pour créer et retenir des bassins régionaux de main d'œuvre qualifiée), le palliatif aux dysfonctionnements de l'enseignement traditionnel, la démocratisation de l'enseignement supérieur (qui promeut l'idée que l'UV rend l'éducation accessible à tous), et enfin les coûts attractifs (argument qui promet une baisse des coûts pour le formé) ».

L'UVA met en avant trois arguments principaux pour vanter la qualité de sa réponse à la crise des universités africaines (ce qui est déjà un argument) : son « business plan », le marketing qui suivra et sa volonté de « s'adapter au marché » ; la renommée des universités qui participeront aux programmes et de ses enseignants qui attireront un public nombreux ; enfin, son dispositif technique qui transformera les modalités classiques d'apprentissage.

Remarquons pour l'UVA en particulier, comme le fait Rozenn Nardin pour les universités virtuelles en général, que la mise en avant du prestige des institutions émettrices des cours évite de répondre aux questions liées à la pédagogie et notamment à l'évaluation. De grosses zones d'ombres demeurent dans le projet initial à ce sujet. Ainsi, dans son texte, le concepteur de l'UVA n'aborde que très elliptiquement le problème de l'évaluation des connaissances transmises. Pour Rozenn Nardin, la mise en avant d'une solution technologique d'avant-garde caractérise beaucoup d'universités virtuelles à la fin des années 1990.

« L'enseignement en ligne pallie les dysfonctionnements existants de l'enseignement classique et à distance. Les dispositifs d'universités virtuelles sont associés à l'idée d'un outil miraculeux. La qualité du dispositif technologique est profondément marquée par cette croyance. Pourquoi s'interroger sur la qualité du dispositif puisque c'est l'usage même de ce type de dispositif qui pallie tous les dysfonctionnements ?

S'interroger sur la qualité du dispositif technique doit aussi prendre en compte cette croyance en une qualité intrinsèque du dispositif ».¹⁸¹

Dans la troisième partie de l'étude de faisabilité publiée par InfoDev (Banque Mondiale, 1996, p.14-18), Baranshamaje détaille ce que doit offrir le « produit » UVA : des programmes diplômants en sciences, médecine, technologies pour des étudiants qualifiés, mais qui n'ont pu s'inscrire à l'université ; de la remise à niveau (*remedial instruction*) pour les étudiants non qualifiés afin qu'ils puissent suivre des études en sciences, médecine et technologies ; des cours non diplômants, des séminaires et des programmes de formation pour le grand public (*general public*) et enfin, une bibliothèque virtuelle pour accéder aux journaux, périodiques, livres et autres informations disponibles dans le monde.

Près de 10 ans plus tard, l'UVA ne propose que trois diplômes (deux australiens et un canadien francophone), aucun cours en médecine n'est disponible et la « bibliothèque virtuelle » a certes été développée pour la partie anglophone mais l'Afrique francophone l'attendait encore au début de 2007.

L'UVA devait se construire en deux phases. D'abord, les cours seraient « achetés auprès de prestataires bien établis ». C'est le rôle de « courtier » assigné à l'UVA, chargé « d'un étroit contrôle qualité » pour le compte de ses « étudiants / clients ». Ensuite l'UVA se serait engagée « dans la production, en Afrique par des Africains, des matériels éducatifs nécessaires ». Baranshamaje n'en doute pas :

« Promouvoir la compétition entre les enseignants en Afrique et hors Afrique pour la production de nouveaux cours ou la localisation de cours existants stimulera la diffusion d'une recherche locale. En se formant et en apprenant en même temps qu'en faisant ; grâce à la compétition entre les meilleurs d'Afrique et le reste du monde, les enseignants africains atteindront un niveau de compétence dans le développement de contenus dans différents média, comparable à celui de leurs pairs dans le reste du monde » (Baranshamaje, AVU pilot phase program, 1996, §2).

¹⁸¹ **Nardin Rozenn**, *La qualité des dispositifs d'universités virtuelles : du référentiel de bonnes pratiques à la normalisation de la qualité* », ISDM n°18, 2004. Disponible [en ligne] sur : <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms18/45-nardin.pdf> (dernière consultation en janvier 2007)

Pour les programmes venus des prestataires « bien établis » :

« l'objectif de l'UVA est d'arriver à un coût unitaire par étudiant qui, si l'on inclut les frais généraux et la rémunération du franchisé (*ayant fourni le programme de cours*), permet de fixer des droits d'inscription à un niveau qui soit à la portée d'un étudiant africain moyen » (Baranshamaje, 1996, § 14).

Quel est ce niveau « à la portée d'un étudiant africain moyen » ? Baranshamaje ne le précise pas, mais il va pourtant proposer un « business plan » et des analyses poussées de rentabilité.

La « révolution technologique » de Baranshamaje semble se traduire essentiellement en termes techniques et surtout économiques. Il n'en doute pas, même s'il ne cite aucune référence permettant d'accréditer son hypothèse, l'université virtuelle va permettre une baisse des coûts du système éducatif :

« Grâce aux économies d'échelle inhérentes au modèle qui les sous-entend, les universités virtuelles ont l'avantage de requérir des investissements initiaux et des dépenses de fonctionnement minimales par étudiant. Elles représentent des instruments idéaux de partage des ressources, à des prix très abordables, pour beaucoup de gens à la fois. Dans ce modèle, un enseignement supérieur de masse, dans les disciplines scientifiques et technologiques où les coûts d'investissement sont les plus élevés [...] devient donc une possibilité réelle pour l'Afrique subsaharienne » (Baranshamaje, 1996, § 14).

L'argumentaire de la création de l'UVA emprunte beaucoup à celle d'une « start up » comme il s'en construisait à la fin des années 1990, avant l'éclatement à partir de juin 2000 de la bulle Internet.

« Ce qui distinguera l'UVA des établissements d'enseignement supérieur existants, sera son organisation matérielle et financière, sa philosophie, sa gamme de produits et de services et sa stratégie de commercialisation et de distribution. Mais ce qui lui confèrera fondamentalement son caractère unique et constituera son atout essentiel sera sa capacité à s'adapter aux demandes du marché » (Baranshamaje, 1996, § 9).

Baranshamaje précise que les enseignements tirés de la phase pilote de l'UVA doivent servir à construire un « *business plan* » destiné à des investisseurs potentiels. Il n'en doute pas, le concept « *a déjà été accepté et reconnu comme arrivant à temps par tous les secteurs visités* (pendant la rédaction de l'étude de faisabilité) ». Comme tout concept ou produit devant trouver des financements, l'UVA a un « *marketing plan* » qui détaille les supports (vidéo, plaquettes, événements promotionnels...) destinés à convaincre ses clients. Il faudra donc faire ses preuves :

« Le défi est à la fois de livrer un produit approprié et correspondant au marché, de mettre en oeuvre et maintenir l'infrastructure opérationnelle pour assurer la viabilité à long terme du service » (Banque mondiale, 1996, p.18).

Marché, service, gamme de produit, franchisage, cours à la carte... L'UVA doit se vendre, convaincre et précise, sans doute d'abord à l'intention de son principal actionnaire, la Banque mondiale :

« Elle fera appel pour la plupart des activités à des tiers sous forme de contrats de prestation de services afin de ne pas alourdir les structures et maintenir les frais fixes à un niveau aussi bas que possible. C'est la nature virtuelle de l'UVA qui implique qu'elle n'a pas besoin, pour mener à bien sa tâche, d'être installée dans les murs d'une université avec des laboratoires, une équipe de professeurs permanents, et un personnel administratif très nombreux, qui lui confère sa flexibilité » (Baranshamaje, 1996, § 9).

Un rêve d'actionnaire : des employés à la tâche, pas de frais de structure, pas de permanents, pas de personnels administratifs... L'UVA s'imagine comme une entreprise privée idéale, selon les canons souhaités par la Banque mondiale. De plus, dans le prolongement de sa logique libérale et concurrentielle, l'UVA :

« cherchera à mettre en place les mécanismes permettant de stimuler la compétition entre les établissements d'enseignement supérieur au sein d'un même pays ou d'une région [...] Participent de l'élaboration de cette stratégie la préparation du plan d'entreprise, la définition d'une stratégie d'entreprise et l'élaboration d'une stratégie de commercialisation » (Baranshamaje, 1996, § 25).

Nous le verrons, la désillusion quant à la viabilité du modèle économique explique sans doute en partie le départ du projet d'Etienne Baranshamaje à l'issue de la phase test, à la fin de 1999.

Baranshamaje soutient que le modèle financier de l'UVA, après les trois ans de phase initiale, permettra à la structure de couvrir l'ensemble de ses frais. Pendant la phase de prototype et la première année d'opération, deux canaux de télévision seront disponibles. Quatre canaux le seront durant les seconde et troisième années opérationnelles et huit après la quatrième année.

Baranshamaje imagine et met en valeur une progression des implantations de l'UVA :

| <i>Calendrier</i> | <i>Nb de pays*</i> | <i>Total des Sites</i> |
|---------------------|--------------------|------------------------|
| <i>Pilote 1997</i> | <i>10</i> | <i>30</i> |
| <i>Juillet 1998</i> | <i>15</i> | <i>55</i> |
| <i>Juillet 1999</i> | <i>25</i> | <i>160</i> |
| <i>Janvier 2000</i> | <i>35</i> | <i>260</i> |

**Pays Anglophones et francophones*

Source : Banque mondiale – InfoDev, 1996, p.33

Figure n°5 : Prévission d'installation des centres UVA

La réalité du nombre de pays couverts et de sites par pays, au début de 2007, sont vraiment très loin de correspondre à cette prévission. Le concepteur de l'UVA doit le souligner, la phase de prototype ne peut se passer d'aides publiques :

« Puisqu'une marge d'autofinancement négative est prévue pour l'UVA pendant les deux premières années des opérations, des sources de revenu alternatives telles que des dons, des sponsors, des fonds de gouvernements, ou autres sources doivent pouvoir s'investir dans le développement de l'infrastructure africaine. La capitalisation boursière et les prêts sont parmi les options qui seront considérées dans le développement d'un véritable plan d'affaires pour que la phase opérationnelle réponde aux exigences de marge brute d'autofinancement » (Banque mondiale, 1996, p.34).

Une capitalisation boursière dans les pays les plus pauvres du monde peut paraître d'un grand optimisme pour l'époque et le reste pour aujourd'hui. Le prototype de l'UVA précise également le prix auquel les formations seraient vendues. Le « recouvrement des coûts » va de 25 dollars pour l'équivalent de quatre crédits américains à 200 dollars pour deux semestres complets.

Ces 200 dollars, pour Baranshamaje, représentent « 41 % des revenus moyens annuels d'un habitant d'Afrique sub-saharienne » (Banque mondiale, 1996, p.36).

Le coût du satellite nécessaire à la diffusion des programmes, pour quatre canaux différents de diffusion, étant estimé à un peu moins de 2 millions de dollars US annuels et le nombre de sites UVA projeté étant de 260 pour l'année 2000, le promoteur du projet estime que son « plan d'affaire » est viable :

« Avec 286 cours (crédits) projetés pendant l'année 2000 avec un coût estimatif de transpondeur de \$1,92 millions par an, il faudra seulement 269 étudiants payant \$25 par cours pour couvrir le coût le plus significatif, ou une moyenne de seulement un étudiant par site parmi les 260 sites du projet. En 2001, le coût de transpondeur sera de \$3.000.000 environ par an, et avec les 442 cours prévus, il faudra 272 étudiants payant \$25 par emplacement pour couvrir le coût de transpondeur. Mais avec seulement 260 sites, le nombre moyen d'étudiants nécessaire pour couvrir le coût de transpondeur n'est approximativement que d'un étudiant par site et par cours » (Banque mondiale, 1996, p.36-37).

Le coût de 25 dollars étant qualifié par lui, « d'arbitraire, mais pas irréaliste » (Banque mondiale, 1996, p.37). En 2006, huit ans après le lancement du projet, seuls 38 sites de l'UVA sont installés dans 20 pays.¹⁸² Il faudra attendre 2003 pour voir le premier véritable diplôme proposé en Afrique francophone, une licence en informatique de l'université Laval (Québec), à un coût de 500 dollars le semestre par étudiant.

¹⁸² Université virtuelle africaine, chiffres consultés sur son site [en ligne] : www.avu.org en octobre 2006

7.5. Le modèle organisationnel de l'UVA

Pour Baranshamaje, l'Université africaine traditionnelle est en pleine débâcle et, de plus, « 40 ans d'assistance au développement n'ont pas substantiellement amélioré la qualité de vie des populations. Ce constat d'échec pourrait conduire à la conclusion que l'Afrique subsaharienne est condamnée à rester sous-développée (mais) ce serait sans compter avec l'émergence [...] de la révolution technologique » (Baranshamaje, 1996, § 1).

Les Universités d'Afrique ayant échoué, il faut en tirer les conclusions nécessaires :

« Le paradigme sur lequel repose le fonctionnement de tout le système d'enseignement supérieur demande donc à être réévalué. La révolution technologique en train de se produire dans le monde rend possible l'introduction des changements nécessaires ». « Les nouvelles technologies offrent la possibilité de discuter ces questions dans des perspectives inimaginables jusque là. Elles ont le potentiel d'avoir un impact considérable sur le système éducatif et ce à de multiples niveaux » (Baranshamaje, 1996, § 1).

Comment les nouvelles technologies impacteront sur le système éducatif ? Il faut sortir du texte du concept pour comprendre la manière dont Etienne Baranshamaje compte s'y prendre. Dans les quarante-quatre pages de présentation du concept de l'UVA, la part occupée par la description académique, pédagogique, scientifique du projet n'occupe qu'une faible place. L'essentiel du texte est consacré à une justification politique et idéologique du projet. Il faut lire les quatre annexes, pour se rendre compte du véritable travail effectué par Baranshamaje :

1. *Guide du coordinateur du Campus*
2. *Guide du modérateur de cours et du facilitateur*
3. *Programmes de l'Université virtuelle francophone*
4. *Institutions participant à la phase pilote*

La quatrième annexe est incluse dans le texte fondateur d'origine, les trois premières se retrouvent, traduites en français, sur le site de l'Université Libre de Bruxelles et totalisent 71 pages.

Ces quatre annexes montrent l'extrême précision, le souci du moindre détail pratique, juridique, avec laquelle Etienne Baranshamaje conçoit son projet. Il y précise les rôles respectifs de l'UVA et de ses institutions « partenaires ». Les rôles du coordinateur du centre, des modérateurs et moniteurs de cours, du coordonnateur technique sont ainsi parfaitement détaillés.

Des « directives » pour l'entretien du matériel, la manière de se procurer des vidéocassettes de remplacement en cas de défaillance technique, les formulaires à remplir par les différents intervenants sont strictement définis et détaillés. On retrouve dans ce Manuel de procédures une vingtaine de pages de formulaires : formulaire à l'usage des équipes de modérateur/moniteur des cours, formulaire d'affectation des modérateurs et moniteurs de cours, formulaire d'inscription à un programme de formation non diplômant, formulaire d'inscription à une Unité de valeur, formulaire d'abandon d'une Unité de valeur ainsi que le code de conduite de l'étudiant inscrit à un cours de l'UVA. Tout est strictement normalisé. Mais Baranshamaje propose également différentes fiches qui devront être remplies pour le suivi des activités du centre de l'UVA concerné pour être ensuite transmises au siège de l'UVA à Washington (fiche de rappel des activités hebdomadaires, fiche de participation à un programme de formation non diplômant, fiche d'enregistrement des programmes de formation non diplômant, fiche d'entretien, fiche indiquant les numéros de série des équipements...). La répartition des rôles entre l'UVA, les universités l'accueillant et les principaux intervenants dans le dispositif mis en place est ainsi prévue dans les moindres détails sur plus de 70 pages (Banque mondiale – UVA manuel de procédures, 1996).

L'annexe détaille, un peu comme un avocat d'affaire rédige un contrat, les responsabilités respectives de l'UVA et de ses institutions « partenaires » pendant la phase pilote.

Logiquement, l'UVA s'engage à en trouver les financements, à fournir l'infrastructure technique de télécommunications et son système satellitaire. Elle fournit aussi les manuels et cours nécessaires à la formation du corps enseignant local ainsi que le matériel de promotion et de commercialisation des programmes.

Concernant ces derniers, l'UVA procure les ressources éducatives (« cycles de formation non diplômants ») de la phase pilote mais également les programmes d'études (« préparant à des diplômes de premier, second et troisième cycles ») offerts dans la deuxième phase. L'UVA en garantira le « suivi et le contrôle », coordonne le « plan et les instruments d'évaluation ». Enfin, l'UVA assure la coordination financière et administrative de l'ensemble.

Quel est le rôle dévolu aux « institutions partenaires » ? Baranshamaje le détaille également très précisément en seize points. Ce document illustre le peu de latitude laissée aux établissements appelés à accueillir un centre de l'UVA. Voici trois des seize engagements auxquels doivent souscrire les universités partenaires (Banque mondiale – UVA manuel de procédures, 1996, p.9) :

- Trouver un emplacement approprié pour installer les antennes de réception de satellite (montées au sol ou sur un toit) et une salle adéquate pour le visionnage des programmes par les étudiants. Prévoir suffisamment d'espace dans la salle de classe pour installer le rack abritant l'équipement intégré (poste de télévision, magnétoscope VHS, appareil téléphonique sans fil à boutons-poussoirs, ordinateur personnel, imprimante laser, récepteur/décodeur de satellite et télécopieur, plus une source d'alimentation électrique ininterrompue). (Point 12)
- Installer une ligne de téléphone dans la salle de visionnage des programmes où sera installé le rack abritant l'équipement intégré, de telle sorte que les étudiants puissent être en interactivité audio avec le professeur, l'appel au secours en cas de problèmes techniques soit aisé de même que l'accès aux bases de données et à l'Internet. (Point 15)
- S'assurer que toutes les mesures et procédures éducatives, administratives, et de préparation de rapports sont bien suivies et que le plan d'évaluation convenu entre l'UVA et les établissements partenaires est effectivement mis en oeuvre, de façon à tirer les leçons des résultats de la phase initiale de l'UVA pour étendre le réseau à d'autres établissements et à d'autres pays. (Point 16)

Pour reprendre une terminologie d'entreprise, les « charges d'exploitation » sont laissées à l'Université d'accueil : locaux, personnels, fourniture des manuels et matériels éducatifs pour les étudiants, approvisionnement en fournitures, assurance pour les équipements et même ligne téléphonique pour l'interactivité audio. L'Université d'accueil reçoit les cours des enseignants du nord, mais le sud doit payer le téléphone pour correspondre avec eux. L'Université « partenaire » se transforme en prestataire de services sous la supervision de l'UVA. Elle assure la commercialisation et la promotion des cours auprès du secteur public comme du secteur privé, procède aux inscriptions des étudiants, accrédite les cours auxquels elle n'a pas participé, délivre des certificats et s'assure que les cahiers des charges, procédures administratives et rapports sont correctement acheminés vers l'UVA.

Ce rôle de prestataire peut être considéré comme le reflet de l'évaluation réalisée par Baranshamaje dans son document de conception sur ces Universités « pas au niveau requis » et qui « ne sont pas à la hauteur ».

Ces annexes traduisent également une vision « américaine » très pragmatique, un grand souci d'efficacité opérationnelle qui ne sous-estime pas les difficultés de réalisation sur le terrain et qui essaye donc, dans la mesure du possible, d'imaginer les procédures destinées à éviter toute erreur de mise en œuvre. Ce modèle d'organisation avec un coordonnateur, un modérateur technique et un modérateur pédagogique est d'ailleurs toujours en fonctionnement à l'UVA, du moins dans sa partie francophone.

Baranshamaje va très loin dans le souci du détail. Il imagine par avance la programmation, quasiment heure par heure, d'un centre UVA :

« 12 heures de cours diplômants seront programmés les lundi, mercredi et vendredi et 15 heures le seront les mardi et jeudi, chaque semestre. (Les centres de l'UVA) pourront également assumer 15 heures de diffusion de programmes le week-end, sans compter la possibilité d'enregistrer des programmes la nuit pour les rediffuser le lendemain ou les jours suivants » (Banque mondiale-Infodev, 1996, p.34).

Traduit en nombre de programmes offerts, cela donne dans le projet retenu pour financement par la Banque mondiale et son fonds « InfoDev » :

| Schedule | Digital Slots (Channels) | M/W/F Courses /Year | T/Th Courses /Year | Total Credit Courses /Year | Non credit Courses /Year |
|-------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| Prototype 1997 | 1 | | | 11 | 1 152* |
| July 1998 | 2 | 66 | 60 | 126 | 3 600** |
| January 1999 | 4 | 132 | 120 | 252 | 7 200** |
| January 2000 | 8 | 264 | 240 | 504 | 14 400** |

* Assumé 36 heures par semaine (quatre heures chaque lundi, mercredi, et vendredi ; douze heures chaque samedi et douze heures chaque dimanche) plus de 32 semaines.

** Assumé 36 heures par semaine par canal (quatre heures chaque lundi, mercredi, et vendredi ; douze heures chaque samedi et douze heures chaque dimanche) plus de 50 semaines par an.

Source : Banque mondiale – InfoDev, 1996, p.34-35

Figure n°6 : Capacité totale de programmation de l'UVA par an :

Baranshamaje va donc jusqu'à imaginer que son Université virtuelle africaine sera en mesure d'imposer ses horaires, son emploi du temps, sa programmation, sans avoir à tenir compte de ceux des établissements dans lesquels elle va s'installer.

L'UVA, si on en croit ces prévisions, sera même accessible le dimanche et il faudra donc bien que les Universités d'accueil s'adaptent à cette organisation. Ce modèle, semble traduire encore une fois le peu de cas porté aux « partenaires », se construit hors de toute expérimentation préalable, sans prendre en considération la moindre contrainte locale.

Baranshamaje, dans sa conception initiale de 1995-1996, définit un nouveau rôle pour les enseignants locaux, partenaires du dispositif géré de Washington :

« Du côté pédagogique, on sait bien qu'un soutien éducatif important est nécessaire pour rendre la technologie « interactive » [...] les étudiants auront besoin en outre d'être encadrés par des professeurs assistants, pour les aider à s'organiser et à assimiler leurs cours. Dans chaque pays, des assistants devront être recrutés et formés, ils seront chargés d'une part d'assurer le contrôle continu des connaissances et d'encadrer les étudiants » (Baranshamaje, 1996, § 21).

Aujourd'hui, on pourrait dire que le concepteur de l'UVA souhaitait mettre en place un modèle de formation « hybride », du « *blended learning* », même si le mot n'existait pas encore. Mais s'il faut souligner la réflexion, on peut aussi remarquer que les enseignants des établissements africains du programme sont confinés dans un rôle d'assistants, de répétiteurs.

Cette séparation des rôles entre professeurs du nord dispensant les cours et assistants du sud dans le cas de l'UVA, et d'une façon générale entre producteurs du cours et assistants chargés d'un encadrement pédagogique correspond également à un phénomène observé par Rozenn Nardin¹⁸³ dans sa thèse. Cet auteur remarque que c'est à partir de 1997 que se développe un courant qui tend à séparer le producteur du contenu et celui qui le délivre. Est également mis en avant à partir de cette année que la pratique pédagogique de l'enseignant doit complètement changer pour s'orienter vers un rôle de « facilitateur » de connaissance.

Dans son guide des procédures, en annexe de son texte de conception, Baranshamaje détaille le rôle des enseignants des Universités « partenaires ». Ces « modérateurs / moniteurs » doivent suivre des consignes extrêmement précises et l'on perçoit mal leur autonomie ainsi que celle de leurs institutions dans la définition de leurs tâches :

¹⁸³ Nardin Rozenn, *op cit*

« Il appartient à chaque institution partenaire de désigner parmi ses enseignants un Modérateur du cours, chargé de corriger le travail des étudiants, de leur apporter l'assistance nécessaire et de les noter (chaque unité d'enseignement doit être notée séparément). L'UVA encourage l'établissement partenaire à tenir compte, dans la note attribuée à chaque étudiant(e) pour chacune des unités d'enseignement de l'UVA où il (elle) est inscrit(e), non seulement de ses résultats scolaires, mais aussi de sa participation en classe, de son assiduité aux cours, et de sa conduite en classe. Des directives additionnelles sur la façon de corriger les devoirs et les examens, sur la façon de les noter et de transmettre les notes, seront préparées par l'UVA et fournies ultérieurement à chaque établissement partenaire » (Banque mondiale – UVA manuel de procédures, 1996, p.20).

Les établissements sont chargés de transmettre les notes des étudiants à l'UVA et le rôle des moniteurs locaux est parfaitement délimité :

« L'équipe de Modérateurs / Moniteurs du cours qui aura été nommée pour encadrer chaque unité d'enseignement devra également fournir des Bulletins, rendant compte des progrès réalisés (voir le modèle de Bulletin dans la section des Rapports à fournir, dans le présent manuel) dans le cas des étudiants ayant des problèmes pendant les cours (sur le plan des résultats scolaires, ou encore de la conduite ou de l'assiduité), de façon à être en mesure de prévenir des problèmes potentiels plus sérieux. Les dispositions applicables en cas de rattrapages pour cause d'absences, travail remis en retard et travail incomplet, seront également définies et fournies ultérieurement à chaque établissement partenaire » (Banque mondiale – UVA manuel de procédures, 1996, p.21).

La seule chose que Baranshamaje ne précise pas c'est combien et par qui ils doivent être rémunérés pour leur travail.

Pour Baranshamaje, le changement du rôle du professeur par l'utilisation des technologies est une évidence :

« La nature interactive de ces technologies aide à résoudre l'un des grands problèmes rencontrés jusque-là dans les programmes d'enseignement à distance, à savoir l'isolement des étudiants, par manque d'interactions avec les professeurs et les autres étudiants [...] Les habitudes scripturales ancrées depuis toujours sur les bancs de l'université, consistant notamment à prendre en note tout ce que dit le professeur, ne survivront pas à la compétition des autres méthodes, nettement plus attractives [...]

Parmi les grands changements qu'entraîneraient ces nouvelles technologies, il y aurait notamment un changement fondamental au niveau du rôle traditionnel et strictement didactique du professeur, qui serait parmi les premières choses à disparaître pour faire place à un rôle de guide, de conseiller, de mentor, voire d'ami » (Baranshamaje, 1996, § 57).

Ces propos peuvent faire sourire, mais nous sommes là sans doute plus dans le registre de l'utopie libérale que dans celui de la naïveté ; où même les méthodes d'enseignement doivent être considérées en termes de compétition. Cette utopie est un phénomène constaté par Jacques Perriault¹⁸⁴ :

« Un nouveau média apparaît dans l'Histoire comme un générateur d'utopie. Son utilisation devrait résoudre des problèmes restés jusque-là sans solution, à tout le moins corriger des déséquilibres. Né d'imaginaires utopiques, tout nouveau média suscite à son tour de nouvelles utopies du fait de ses potentialités que chacun lit et projette à sa guise dans d'autres contextes, par exemple, pour Internet, les autoroutes de l'information, la communication scientifique idéale et le merveilleux communautaire » (Perriault, 2002, p. 44).

7.6. L'UVA : une vision avortée ?

Après avoir pris connaissance de notre premier travail de recherche sur l'UVA, le professeur Eddy Kestemont qui a créé et longtemps maintenu le site de l'Université Libre de Bruxelles dédié à l'UVA (sans qui il resterait peu de « mémoire » du projet) nous a écrit¹⁸⁵ pour signaler qu'il ne doutait pas de la sincérité de Baranshamaje et de son équipe, qu'il ne fallait pas confondre la phase pilote et ce qui a suivi :

« La critique du projet UVA est vive, mais ne me paraît pas injustifiée. Pour avoir fréquenté il y a plusieurs années un certain nombre des acteurs, en particulier Etienne Baranshamaje et Peter Materu, je crois néanmoins pouvoir assurer qu'ils ont sincèrement cru qu'ils pouvaient faire démarrer un projet d'enseignement complémentaire à ce qui existait, impliquer les enseignants et enseignantes africains dans le développement des cours de l'UVA et tenter de répondre de cette manière à ce qu'ils percevaient comme une énorme demande de la part d'étudiantes et étudiants africains.

¹⁸⁴ Perriault Jacques, *L'accès au savoir en ligne, op cit*

¹⁸⁵ Courriel électronique échangé avec nous le 18 avril 2006

Pour avoir, dans la phase dite expérimentale, donné une série de cours, je voudrais souligner l'enthousiasme et l'implication des participants étudiants pendant les séances de cours et de questions réponses. Il est désolant que tout ceci n'ait pas abouti à des réalisations pédagogiques plus concrètes. Malheureusement la mise en place véritable ne s'est jamais faite et nous (Université libre de Bruxelles) avons pratiquement perdu tout contact avec les responsables de l'UVA ».

Pourquoi l'enthousiasme mentionné par Eddy Kestemont n'a-t-il pas été suivi d'effets ? L'un des rares commentaires publics sur l'action de Baranshamaje provient de Jacques Bonjawo, ancien président du conseil d'administration de l'UVA, dans un entretien au site Grioo.com en avril 2003.¹⁸⁶ Après avoir salué le rôle « avant-gardiste » de Baranshamaje en signalant que ce dernier « a compris qu'avec des méthodes pédagogiques innovantes, notamment l'utilisation des NTIC, l'éducation en Afrique pouvait faire un grand bond en avant », Bonjawo signale que :

« L'UVA, dès son lancement à la Banque mondiale, s'est très vite heurtée à la machine bureaucratique habituelle, ce qui a même conduit son promoteur à se retirer purement et simplement du projet, en l'espace de deux ans ».

Etienne Baranshamaje quitte l'UVA en 1999 puis la Banque mondiale elle-même l'année suivante. Il travaille depuis dans une « start up » américaine, *Komera*, qui propose, en anglais et en français, un service de webmail et de messagerie hors connexion Internet.¹⁸⁷ Nous avons retrouvé son adresse électronique au sein de cette entreprise après une recherche sur Internet et, même s'il avait apparemment choisi de ne pas s'exprimer sur son expérience, nous l'avons sollicité en ce sens. Il a accepté de répondre à quelques questions au cours d'un double échange par courrier électronique les 1er et 6 septembre 2006. Nous avons bien conscience de l'apport limité de ces données mais nous en soulignons également leur caractère exclusif. En effet, Etienne Baranshamaje n'a jamais publié, ni même participé à un colloque, pour témoigner de son expérience à l'UVA.

¹⁸⁶ **Grioo.com**, *Interview de Jacques Bonjawo*, avril 2003. Disponible [en ligne] sur : <http://www.grioo.com> Jacques Bonjawo est l'auteur d'un livre intitulé « *Internet, une chance pour l'Afrique* » publié en 2002 chez Khartala

¹⁸⁷ Voir : <http://www.komera.com>

L'éclairage de Baranshamaje sur la manière dont il a mené son travail sur le socle conceptuel du projet contrebalance notre étude qui, si on l'en croit, mettrait trop en avant les objectifs politiques de la Banque mondiale en sous-estimant la « vision » d'un homme qui mise sur une réussite opérationnelle et surtout sur la pression d'étudiants convaincus de la qualité du système d'éducation proposé, pour convaincre les financiers de créer une véritable université virtuelle. Pour lui, « l'UVA ne collait pas à un projet type Banque mondiale » car la nature opérationnelle du projet tranchait avec les expériences antérieures, non seulement de la Banque mais aussi de celles des autres bailleurs de fonds, plus habitués à discourir qu'à agir, à dire qu'à faire. Pour Etienne Baranshamaje, l'Afrique avait besoin « de plus d'initiatives que de moins, de celles qui se réalisent, pas des paroles et autres forums et séminaires à n'en plus finir comme on en connaît ». Pour lui, l'UVA devait être un projet centré sur l'étudiant et porté par lui :

« Notre stratégie était d'aller le plus vite possible vers une situation où les étudiants déterminent si oui ou non, l'offre qui leur est proposée et la qualité du service leur conviennent. Il fallait donc naviguer avec l'argent des bailleurs de fonds en leur servant le discours qu'ils pouvaient/voulaient entendre, c'est-à-dire parler le moins possible. A titre d'illustration, je n'ai pas été à une seule réunion internationale sur les technologies, enseignement et autres forums. Je n'en avais ni le temps ni l'inclination Il fallait atteindre un seuil où la demande locale, avec la diversité des offres de formation, porterait le projet. Le modèle de business devait être adaptable sachant que les demandes de formation allaient évoluer, les compétitions naître, de nouveaux modèles d'organisation et en particulier ceux consécutifs à l'émergence de nouvelles technologies verraient le jour ».

Etienne Baranshamaje ne se reconnaît pas dans ce qu'est devenue l'UVA après son départ (voir 2^{ème} chapitre) et se dit pas du tout intéressé d'en connaître les dernières évolutions, ni de lire ce qui a été écrit sur l'expérience.¹⁸⁸ Pour lui, l'échec de l'UVA est de n'être pas devenue une véritable université virtuelle délivrant ses propres diplômes.

¹⁸⁸ A sa demande, nous lui avons envoyé des références de publications concernant l'UVA. Par courrier électronique le 13 octobre 2006 il répondait : « Je n'étais pas au courant de toutes ces publications. Elles datent toutes, à peu de choses près, (Milton Plogoft excepté) de la période après moi. Ceci étant, même si j'étais encore impliqué de près ou de loin à l'initiative, je suis peu intéressé par l'orientation de ce type de papier »

« L'UVA ou tout autre projet d'offre de formation en Afrique (ou partout ailleurs au demeurant) relevait / relève du bon sens. Il n'y a qu'à voir la prolifération des écoles privées. On pouvait mal le faire, mais aucun schéma ne peut garantir le succès a priori, même en mettant le maximum de garde-fous. Ma hantise était de ne pas faire de l'UVA une autre Air Afrique.¹⁸⁹ »

Baranshamaje reste fidèle à son esprit d'entrepreneur, à sa philosophie « start up ». Il se réfère en permanence à un projet centré sur le client (comme on dirait qu'une pédagogie est centrée sur l'apprenant) pour justifier son existence même et les finalités auxquelles il souhaitait arriver.

« En tout état de cause, si on lance une entreprise ou une opération, on corrige le tir si on en fait son affaire. Bien entendu, cela n'est pas pensable lorsqu'on a une gestion en comité qui rend compte avant tout aux bailleurs de fonds ou aux financiers et oublie l'étudiant ».

A le lire, sept ans après qu'il ait quitté le projet, sa véritable ambition semble avoir été d'estimer que l'avis positif des étudiants allait s'imposer aux systèmes, au système de coopération comme au système éducatif. Ce fut là peut-être sa principale erreur, ou sa principale prétention. Il l'écrivait dans son document conceptuel :

« La réussite du projet dépendra dans une grande mesure de la capacité de l'UVA à promouvoir parmi ses étudiants une culture d'auto-apprentissage et d'indépendance . [...] Des efforts devront être faits pour faire prendre conscience à l'étudiant de son rôle de client, qui informé de ses droits et possibilités de choix, devrait être plus exigeant et induire une recherche d'une meilleure qualité de service par les institutions éducatives » (Baranshamaje, 1996, § 26).

Les changements qu'il appelait de ses vœux n'ont pas eu lieu, il le reconnaît. Parce que l'étudiant a été oublié au profit de comptes, rendus à des financiers comme il l'indique ? Parce que la greffe n'a pas pris avec le terrain d'accueil, les universités publiques ? Parce que la prise en compte d'un étudiant comme « client » remettait trop en cause le système traditionnel ?

¹⁸⁹ Compagnie aérienne inter-états en Afrique dont la mauvaise gestion a provoqué la faillite et la disparition

Il nous a écrit qu'il n'est pas envisageable de comprendre l'UVA à la seule lecture de son texte fondateur. Malheureusement, il ne sera jamais possible de savoir si sa vision était la bonne puisque le projet initial a rapidement été modifié comme nous allons le voir dans le chapitre suivant. En revanche pour lui, l'échec, la non création d'une véritable université virtuelle, est clairement lié à une absence de prise de risque, à un manque de « leadership » de la part des commanditaires et finalement à l'incapacité des différentes « coopérations » à s'investir dans un projet qui n'était pas pensé les satisfaire immédiatement et qui, au contraire, demandait d'avoir une vision à long terme.

« Si on avait écrit, noir sur blanc, la pensée profonde ou l'ambition que l'on avait pour l'Université virtuelle africaine, le projet n'aurait jamais démarré, il y aurait encore des débats dix ans plus tard. Si un jour je devais prendre le temps de réfléchir à tout cela, la question que j'aimerais examiner serait celle de savoir si des initiatives innovantes et orientées vers le client sont susceptibles de réussir sur financement des bailleurs de fonds classiques, coopération bilatérale et multilatérale. Et si oui, sous quelle forme ? Si non, comment faudrait-il les structurer pour qu'elles puissent marcher ? J'ai décroché de tout cet univers. Depuis, je surfe le net comme tout le monde. Je ne suis pas surpris qu'il n'y ait pas plus de recherches que ça sur le sujet. Mais je me demande bien pourquoi ? Est-ce parce que rien de "réel" ne se passe ? »

La posture de Baranshamaje est celle d'un homme d'action, face aux structures dont la compréhension du « terrain » n'est pas l'exigence principale. Mais c'est aussi celle d'un homme (d'un idéaliste ?) qui, pour réussir, n'excluait pas de pouvoir le faire seul contre tous.

Chapitre 8

Evolution chronologique de l'Université virtuelle africaine

8.1. Introduction

L'UVA, selon la conception d'origine d'Etienne Baranshamaje, doit être expérimentée puis développée en trois phases. La phase de test de 1997 à 1999, la phase initiale entre 1999 et 2002 et la phase opérationnelle de 2002 à 2007, durant laquelle les programmes de l'UVA doivent être offerts directement par des établissements africains. Sur son site Internet,¹⁹⁰ l'UVA mentionne toujours trois phases de développement la concernant mais ainsi formulées :

« Conçue par des experts en développement, l'Université Virtuelle Africaine fut créée en 1997 et a mûri comme projet pilote dans les bureaux de la Banque Mondiale, à Washington [...] »

- 1997-1999 : Phase de mise à l'épreuve du concept : en utilisant l'expertise et les installations de la Banque Mondiale, avec l'appui des Recteurs et Vice-chanceliers de nombreuses universités africaines.

- 2000-2001 : Phase de transition : au cours de laquelle 31 centres de formation de l'UVA ont été créés dans 17 pays africains. 23 000 personnes ont été formées dans les domaines du Journalisme, des Etudes Commerciales, de l'Informatique, des Langues et de la Comptabilité, avec un taux d'inscription élevé de femmes (plus de 40 %), en raison de la flexibilité offerte par la technologie de l'enseignement à distance.

- De 2002 à ce jour : depuis 2002, l'UVA est passée à sa phase opérationnelle, au cours de laquelle une stratégie majeure d'expansion est mise en œuvre à travers 53 pays d'Afrique. L'UVA a des programmes certifiants et diplômants, et a en même temps mis l'accent sur la recherche et le développement de son modèle technologique de prestation, en vue d'améliorer non seulement son modèle pédagogique, mais également les infrastructures technologiques en général, au sein de ses universités partenaires. ».

¹⁹⁰ Le site de l'UVA, disponible [en ligne] sur : <http://www.avu.org/default.asp> (dernière consultation en janvier 2007)

Toute mention de diplomation africaine a disparu, l'accent est désormais mis sur les prestations technologiques de l'institution. Cette évolution traduit de nombreux changements d'orientation, des revirements stratégiques, constatés entre 1997 et 2005.

8.2. 1995 - 1996

En janvier 1996, l'association des « *Donors to African Education* », ¹⁹¹ fondée par la Banque mondiale, se réunit à l'Ile Maurice. Le concept de l'UVA y est présenté pour la première fois par William Saint, l'un des principaux experts en éducation de la Banque.

Milton Ploghoft, professeur à l'université de l'Ohio, assiste à cette réunion et s'intéresse à l'UVA. Quelques années plus tard, il y consacrera un numéro de sa revue électronique, *The African Symposium*. En janvier 1996, Ploghoft note :

« Des inquiétudes ont été exprimées à l'Ile Maurice concernant une approche trop basée sur l'offre (top-down) et trop centrée sur la technologie. La phase de conception ne reflétait pas des consultations et des analyses de besoins des pays en voie de développement. Le concept a été développé en interne (in house) avec peu ou pas d'interaction externe (input). Certains ont commenté que les modèles nord-américains domineraient tandis que d'autres étaient préoccupés par l'absence de consultations et de partenariats pendant la phase de conception. [...] La mise en œuvre de programmes d'enseignement à distance à côté des cours traditionnels a été citée comme source de problèmes éventuels pour les étudiants. Certains devant payer des frais de scolarité et d'autres pas ». ¹⁹²

Etienne Baranshamaje rend visite à l'Université de l'Ohio en juin 1996. Il fait une tournée aux Etats-Unis pour convaincre de la viabilité de son projet, trouver des partenaires et des programmes à diffuser.

¹⁹¹ DEA (Donateurs pour l'éducation en Afrique) deviendra plus tard l'ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique)

¹⁹² **Ploghoft Milton E**, *The World Bank in Cyberspace*, The African symposium, septembre 2003. Disponible [en ligne] sur : <http://www2.ncsu.edu/aern/sept03.html> (dernière consultation en juin 2007)

Milton Ploghoft le reçoit et est frappé par l'insistance mise par Baranshamaje pour définir l'UVA comme une entreprise commerciale :

*« L'UVA n'est pas une association d'universités, mais plutôt une société, une start-up dans sa phase de recherche et développement. Elle développe un produit dont le but est de répondre à une demande insatisfaite et d'en augmenter la qualité (de son produit). Dans un avenir proche, si la phase de test est concluante, l'UVA entrera dans une phase entièrement commerciale et compte sur les frais payés par les étudiants pour couvrir les coûts de ses opérations ».*¹⁹³

La « start up » UVA propose officiellement ses premiers programmes quelques mois plus tard.

8.3. 1997-1999

8.3.1. Le lancement officiel

La Banque Mondiale approuve, en janvier 1997, six dons de 200 000 US\$ chacun pour permettre aux six premiers pays anglophones (Ethiopie, Ghana, Kenya, Ouganda, Tanzanie, Zimbabwe) participant à la phase pilote de se doter de l'infrastructure technique requise pour diffuser le programme dans chaque institution sélectionnée. Les autres implantations de l'UVA, notamment les francophones, ne recevront pas cet argent, ce qui explique la très grande dissemblance d'équipement entre les différents centres à leur lancement.

Pour la partie francophone, un financement initial est obtenu de la région Afrique et du programme InfoDev de la Banque mondiale. Le financement de la région Afrique est assuré par des fonds fiduciaires belges, français et suisses existant à la Banque.

¹⁹³ Ploghoft Milton E , *op cit*

L'UVA est officiellement présentée dans la partie anglophone de l'Afrique du 15 au 22 février 1997, à Addis-Abeba (Ethiopie) et du 7 au 10 avril de la même année à Dakar (Sénégal) pour la partie francophone. Ces séminaires de lancement permettent, selon l'UVA, de « valider la conception du système ».¹⁹⁴

A Dakar, la Banque mondiale profite d'une réunion régionale organisée par l'UNESCO pour préparer la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur qui se tiendra l'année suivante à Paris. Francisco Komlavi Seddoh,¹⁹⁵ à l'époque sous-directeur de l'enseignement supérieur à l'UNESCO s'en souvient :

« Les banquiers savent y faire... Nous avons fait venir les gens et ils leur ont payé deux ou trois jours de per diem de plus pour qu'ils puissent lancer l'UVA. Indirectement c'est nous [UNESCO] qui avons financé le lancement. C'était l'époque où la Banque mondiale ne voulait pas tellement financer des actions dans le Supérieur »¹⁹⁶.

Pour Francisco Seddoh, l'UVA souffre dès le début d'un « défaut de conception » que Baranshamaje identifiait dans son document de conception (voir chapitre 7), celui de la reconnaissance :

« Ils voulaient délivrer les diplômes dans les universités africaines mais en faisant faire les enseignements uniquement à l'extérieur. Cela n'a pas été bien perçu. D'autant plus qu'ils voulaient qu'une partie de l'université suive ces enseignements-là et l'autre partie devrait suivre l'enseignement traditionnel. Cela posait un problème parce que pour qu'un diplôme soit reconnu dans un pays, il fallait que les commissions de pédagogie, les conseils d'université puissent se réunir et approuver. Cela fait que peu de pays ont au départ adhéré au projet de la Banque mondiale. Après il y a eu plus ou moins des pressions et un certain nombre d'universités ont adhéré ».

¹⁹⁴ Introduction à l'UVA sur le site de l'ULB. Disponible [en ligne] sur :
http://uva.ulb.ac.be/uva_intro.html

¹⁹⁵ Francisco Komlavi Seddoh est togolais. Il a été Recteur de l'Université de Lomé, ministre de l'enseignement supérieur de son pays puis sous-directeur et enfin directeur de l'enseignement supérieur à l'UNESCO de 1999 à 2004. Il est toujours chargé de mission à l'UNESCO.

¹⁹⁶ Entretien avec l'auteur le 18 octobre 2006

Mbaye Thiam assiste à cette réunion de lancement de l'UVA à Dakar qui se tient à l'hôtel Méridien-Président. Il est depuis un an directeur de l'Ecole des Bibliothécaires et des Documentalistes (EBAD) de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar.

« J'ai été l'un des rares chefs d'établissement, non pas « pour » le projet mais « ouvert » au projet, à la discussion et à l'exploitation de potentialités. Mais à l'issue de la réunion, on avait l'impression que c'était beaucoup plus un projet technologique qui prenait en charge des aspects pédagogiques qu'un projet pédagogique qui s'appuyait sur les technologies. D'abord, quand j'ai vu le Burundais qui défendait le projet UVA, j'avais l'impression non pas d'un pédagogue qui voulait améliorer les méthodes et procédures d'enseignement mais plutôt un technicien qui vendait de la quincaillerie. Ensuite, c'était un projet qui me semblait centré sur les technologies depuis les universités du nord, pour nous aider, plutôt que de définir un modèle, des perspectives allogènes. Enfin, le coût m'avait fait beaucoup réfléchir. Face à nos universités qui avaient des problèmes de financement, qui avaient atteint les limites de leur crise structurelle, on nous avait annoncé à cette réunion qu'une heure de cours du nord vers le sud cela coûtait 800 000 FCFA (environ 1 200 euros). Quand on connaît nos salaires mensuels, surtout à l'époque... Autant dire que le projet n'était pas viable ».¹⁹⁷

8.3.2. Les premiers cours

Pour la partie anglophone, l'UVA est d'abord reçue en Afrique du Sud, Ethiopie, au Ghana, Kenya, en Namibie, en Tanzanie, en Ouganda et au Zimbabwe. Selon Milton Ploghoft, les plans initiaux prévoyaient une période de test dans 15 universités,¹⁹⁸ mais finalement seulement 6 ou 7 furent concernées. Pour la partie francophone, le Bénin, Burundi, Niger, Sénégal et la Mauritanie sont retenus.

Les premiers cours diffusés dans la partie anglophone le seront sur le campus de l'Université de Kenyatta (Nairobi, Kenya) en juillet 1997.

¹⁹⁷ Entretien avec l'auteur le 19 juin 2006

¹⁹⁸ Ploghoft Milton, *op cit*

On trouve alors des programmes de l'Université de Galway (Irlande) pour quatre cours, de la Virginia Polytechnic University et de l'Université du New Jersey (Etats-Unis) pour trois cours. Les matières enseignées sont les mathématiques, la physique, les statistiques et une initiation à l'Internet.

Pour la partie francophone, les cours sont issus de l'Université de Toulouse (mathématiques) et surtout de l'Université Libre de Bruxelles (informatique, physique, chimie)¹⁹⁹ qui met en place un serveur UVA à partir de la fin du mois de mars 1997.²⁰⁰

Les premiers cours de l'UVA, en 1997-1998 sont diffusés, via le téléport ComSat aux USA, par le satellite NSS 803 dont le faisceau couvre non seulement l'ensemble du continent africain, mais aussi l'Europe occidentale et la côte Est des Etats-Unis et du Canada. Un second satellite, INTELSAT 515, assure la diffusion de programmes spécifiques aux pays francophones depuis une station située en Europe.

Etienne Baranshamaje nous a donné²⁰¹ quelques précisions sur les modèles de diffusion qu'il avait étudiés avant de retenir celui de l'UVA :

« Y avait-il une inspiration à partir de modèles existant aux USA? On en a examiné plusieurs. Le modèle de départ, uniquement pour la partie plateforme technologique mais pas pédagogique, était la National Technological University²⁰² avec leur utilisation de la vidéo broadcast. Pourquoi ? Parce qu'à cette époque, l'Internet n'était pas encore une réalité en Afrique et la formule TV était la plus économique. Pour pallier cette carence de l'Internet, on avait fait développer une technologie, pour accompagner la vidéo, d'Internet asymétrique. La firme slovaque qui l'a développé la vend aujourd'hui à Telstra²⁰³ et à d'autres opérateurs en Europe.

¹⁹⁹ ULB, disponible [en ligne] sur : <http://uva.ulb.ac.be/uvacours.html>

²⁰⁰ Un historique des différentes interventions de l'ULB est disponible sur son site consacré à l'UVA : http://uva.ulb.ac.be/uva_historique.html

²⁰¹ Echange par courrier électronique le 6 septembre 2006

²⁰² NTU est fondé en 1984 avec des financements des firmes IBM, Motorola, Hewlett-Packard et Lockheed Martin pour développer l'enseignement des sciences et des technologies. Voir [en ligne] sur : http://www.waldenu.edu/c/Schools/Schools_1373.htm

²⁰³ Important opérateur de télécommunications en Australie. Voir leur site : <http://telstra.com/>

A l'époque, deux sociétés possédaient une solution « sur mesure » pour leurs propres besoins : la Cinquième chaîne en France, qui a depuis disparu je crois ou fondu dans autre chose, et Direct TV / Direct PC aux Etats-Unis. Bien des choses que l'on a étudiées à l'époque ont été abandonnées depuis pour des problèmes de leadership, mais sont aujourd'hui sur le marché. La technologie n'est pas et n'a jamais été le problème ».²⁰⁴

En 1997, le choix du satellite de télévision par l'UVA peut se comprendre, étant donné le faible développement du réseau Internet en Afrique, mais l'interactivité vantée est limitée et le coût, on le verra, devient en fait vite prohibitif. En 1997, l'UVA est pressée de faire la preuve de son modèle. Il lui faut mettre en œuvre un dispositif immédiatement opérationnel. Pour Eddy Kestemont, de l'ULB, ce modèle hybride qui ne misait pas tout sur Internet s'imposait :

« Il est désolant que tout ceci n'ait pas abouti à des réalisations pédagogiques plus concrètes. Il y a beaucoup à dire sur le choix du modèle, sur le mode d'enseignement. N'étant personnellement pas très convaincu par l'utilisation massive des TIC, le schéma plus "traditionnel" adopté par l'UVA (cours de type "ex-cathedra" avec interactions entre enseignants et enseignés par le biais d'Internet) m'avait semblé une piste intéressante. Malheureusement la mise en place véritable ne s'est jamais faite ».²⁰⁵

Une salle de classe type de l'UVA accueille de 25 à 30 étudiants. Ces derniers regardent les cours retransmis en direct des universités du nord sur vidéo-projecteur dans les meilleurs cas, sinon sur un écran de télévision. Par l'intermédiaire du téléphone (souvent à la charge de l'université africaine, au moins dans la zone francophone) et parfois de l'Internet, les étudiants peuvent, sous le contrôle de tuteurs ou moniteurs locaux qui rassemblent et filtrent les questions, demander des précisions aux professeurs. Etienne Baranshamaje y attache à l'époque beaucoup d'importance. Pour lui, la crédibilité de son dispositif tient à sa réussite organisationnelle :

²⁰⁴ Echange par courrier électronique le 6 septembre 2006

²⁰⁵ Echange par courrier électronique le 18 avril 2006

« C'est ainsi que tant que j'y étais, on devait appeler tous les sites avant le début des cours pour être sûr qu'ils recevaient le signal. On leur demandait de nous lire ce qui était inscrit à l'écran, qui était différent chaque fois, et de nous envoyer un rapport de participation en fin de chaque cours. Et nous avions des séances de question où tous les sites participaient, nous initions les appels pour qu'il n'y ait pas d'excuses de coût de téléphone, etc. La logistique est le point faible de l'Afrique ».²⁰⁶

Pendant cette phase de test, il n'y a pas « d'étudiants » spécifiquement inscrits à l'UVA ; les inscrits l'étant dans les universités partenaires.²⁰⁷ L'UVA ne délivre alors que des certificats de suivi, mais aucune reconnaissance académique n'intervient de la part des universités émettrices des cours.

8.3.3. Un exemple anglophone : l'UVA à l'Université Kenyatta (Kenya)

L'Université de Kenyatta, près de Nairobi (Kenya), est le premier établissement à diffuser un cours de l'UVA, en juillet 1997. Le centre UVA est intégré au sein de l'Institut d'enseignement à distance de l'Université et en devient l'une de ses composantes. Magdallen Juma, enseignante en sciences de l'éducation à Kenyatta, est nommée directrice du centre UVA. En 2003, pour une publication de l'UNESCO,²⁰⁸ elle détaille les débuts et le développement de l'UVA au Kenya.

²⁰⁶ Courriel électronique du 6 septembre 2006 échangé avec nous

²⁰⁷ **Dirr Peter**, *The development of new organisational arrangements in virtual learning*, Commonwealth Of Learning (COL), 2001. Disponible [en ligne] sur : <http://www.col.org/virtualed> (dans le cache de Google)

²⁰⁸ **Juma Magdallen N**, *Kenyatta University – African virtual University*, sous la direction de Susan D'Antoni, Paris, UNESCO 2003. Disponible [en ligne] sur :

<http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/avu.pdf>

Les citations issues de cette étude sont traduites en français par nous. En 2004, M. Juma est nommée responsable des programmes académiques de l'UVA au siège de l'institution, à Nairobi. Elle est brutalement décédée en janvier 2006 à 52 ans

Les 37 premiers étudiants de l'UVA sont régulièrement inscrits à Kenyatta et suivent un cours de mathématiques (diffusé depuis les Etats-Unis par l'Université du New Jersey) entre avril et septembre 1997. Les « crédits » acquis sont comptabilisés dans le cursus qu'ils suivent dans leur Université. Une centaine d'autres étudiants suivront pour des cours de sciences.

Passée cette première expérience, l'UVA s'ouvre à d'autres publics, notamment à des enseignants du primaire et du secondaire qui viennent suivre des cours de bureautique ou d'initiation à Internet qui donnent droit à des certifications délivrées par le centre.

Entre 1997 et 2001, le centre UVA de Kenyatta offre essentiellement, outre des formations à la bureautique, des cours de maintenance informatique et des séminaires, « *ce qui reflétait la demande locale* ». Le nombre d'utilisateurs augmente régulièrement :

« De 993 étudiants en 1998, le nombre passe à 2 594 en 1999, puis à 3 324 en 2000 (note : année du fameux « bug » du millénaire). Pendant cette période, 45,6 % des étudiants suivent une certification (la plupart en maintenance informatique et bureautique) ; 17,4 % prennent des cours de préparation à l'entrée à l'Université ; 16,9 % sont des enseignants en formation de formateurs ; 15,9 % suivent des séminaires mais seulement 4,2 % sont des étudiants régulièrement inscrits à Kenyatta suivant des cours de l'UVA créditant pour leurs cursus [...] Depuis le démarrage du centre, 2 417 personnes ont participé aux séminaires (note : en vidéoconférences) organisés par l'UVA, sur des thèmes comme le droit de l'Internet, le journalisme d'investigation, la croissance économique. Par exemple 1743 de ces personnes ont suivi le séminaire sur l'écriture d'un CV gagnant » (Juma, 2003, p. 12).

La forte intégration du centre UVA au sein de l'Université, possède des avantages mais, selon elle, provoque des lourdeurs administratives. Avantage, une véritable équipe peut se constituer et le centre UVA devient, dit-elle, le « *hub* » de l'Université en matière de nouvelles technologies :

« Le centre UVA de Kenyatta comprend un directeur, un responsable technique, un responsable des cours, un assistant administratif, un commis, un comptable, six techniciens, un coursier, deux secrétaires, un gardien et deux femmes de ménage.

Ces 19 personnes sont toutes employées de l'Université et proviennent de différents départements. L'équipe d'enseignants comprend 8 assistants (« lecturers ») qui sont payés par l'UVA au taux horaire de 9,30 US\$. La plupart de ces répétiteurs (« course facilitators ») sont au moins titulaire d'un master » (Juma, 2003, p. 9-10).

Une situation enviable si on la compare à d'autres centres, notamment celui de Niamey au Niger (voir plus loin), qui ne comprend que deux personnes. Magdallen Juma le reconnaît :

« Dans la plupart des autres universités participant au programme, les centres UVA ne sont pas reconnus comme un service général de l'Université et demeurent de petites entités, séparées du reste des départements. Une telle disposition n'est pas idéale car dans ce cas l'UVA n'est pas incluse dans les attributions budgétaires de l'Université et cela signifie que le centre d'enseignement fonctionne en dehors des activités traditionnelles de l'établissement d'accueil » (Juma, 2003, p. 11).

La forte intégration du centre UVA au sein de Kenyatta lui donne des moyens humains et techniques, mais impose également que les règles et procédures administratives et académiques de l'université soient respectées :

« Ce genre de situation n'aboutit pas à rendre efficace le management d'un centre d'enseignement virtuel qui demande une capacité de réaction rapide. Par exemple, le directeur du centre UVA n'a aucune autorité pour acheter de l'équipement, des logiciels ou pour recruter du personnel [...] Il y a d'importants retards avec ce genre de système bureaucratique qui, s'il est approprié pour un enseignement traditionnel, ne l'est pas dans le cadre d'un environnement d'apprentissage à distance » (Juma, 2003, p. 13-14).

La véritable intégration apparemment constatée à Kenyatta entre le centre UVA et son université d'accueil ne se retrouve pas dans tous les autres pays. Dans la partie francophone de l'Afrique, l'installation de l'UVA est plus difficile.

8.3.4. Un exemple francophone : l'Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger)

Etienne Baranshamaje vient au Niger, en 1998, faire la promotion de son projet. Le Recteur et le gouvernement de l'époque organisent une réunion de présentation, au Palais des congrès de Niamey. Enseignant à l'époque à l'Ecole normale supérieure après un troisième cycle en France et une thèse en Belgique, Abdelkader Galy²⁰⁹ s'en souvient :

« Le responsable de l'époque de l'UVA, un Burundais, explique ce qu'est l'UVA. En gros, c'est de la formation à distance qui va régler le problème de la massification de l'enseignement et désengorger les Universités qui ont des problèmes pour construire des infrastructures. Donc ça intéressait les gens. Le Burundais explique quel va être le rôle des enseignants du Sud : ils seront producteurs de contenus de la même manière que ceux du Nord. Et on engage la discussion. Ousmane et moi nous avons quitté la salle lorsque, au moment où il a répondu à la question d'un enseignant, il a utilisé le terme suivant : « moi l'UVA c'est mon business ». On s'est regardé, on était côte à côte. On ne s'est rien dit et on est sorti. On s'est dit après mais qu'est-ce qu'il croit ? Qu'on va vendre de l'enseignement, nous en tant qu'universitaires ! On a dit, nous ignorons les motivations du Recteur, mais il va droit à l'échec ».

Ousmane Moussa-Tessa, maître-assistant en mathématiques qui accompagne Galy à cette réunion deviendra le responsable du centre UVA de Niamey. Il suivra plus tard le D.U. TICE de l'Université Louis Pasteur,²¹⁰ tout comme son collègue Galy. Les deux hommes se connaissent depuis le lycée, une amitié renforcée par un militantisme syndical commun et par le fait d'avoir suivi ensemble une formation à distance « qui nous a formaté » dit Galy. Ce sont des témoins privilégiés et des acteurs directs de la création et du développement de l'UVA à Niamey. On le verra plus loin, la langue de bois académique n'est pas de mise dans les paroles des deux hommes.

²⁰⁹ A. Galy est directeur du Campus numérique francophone (Agence universitaire de la Francophonie) de Dakar (Sénégal). Entretien avec l'auteur le 4 avril 2005

²¹⁰ Le D.U. TICE deviendra en 2001 le DESS UTICEF puis le master du même nom en 2004. Ce diplôme est en partie financé sous la forme de bourses par l'Agence universitaire de la Francophonie. Voir [en ligne] : <http://uticef.u-strasbg.fr>

Après la réunion de présentation, l'Université de Niamey adhère à l'UVA et il est décidé que son centre doit s'installer au sein de la faculté des sciences puisque, à l'époque, les disciplines qui étaient offertes étaient essentiellement des disciplines scientifiques, physique, chimie... Mais ce ne sera pas le cas, tout simplement, explique Galy, « parce que le doyen de la faculté des sciences n'a pas eu réponse à la question précise : quelle formation pourront recevoir les gens pour qu'ils puissent être producteurs de contenus ».

Ce doyen, également en conflit-concurrence avec le Recteur d'alors, refuse donc le centre UVA qui finit, plus tard, par trouver un local à l'Ecole Normale Supérieure. L'Université de Niamey reçoit des ordinateurs d'occasion, des 4.86 déclassés de la Banque mondiale, alimentés en 110 volts avec des claviers américains. Galy précise leur destination initiale :

« Le seul aspect visible de l'existence de l'UVA ce sont les ordinateurs qui ont été amenés. Ils ont d'abord été stockés et, par la suite, ont été redistribués dans différents services au sein de l'Université, pour qu'ils soient utilisés à quelque chose ».

Malgré tout, quelques cours sont diffusés par l'intermédiaire de cassettes VHS (cours de mathématiques enregistré à l'Université de Toulouse 3 et de physique à l'Université Libre de Bruxelles, avec un modérateur local) sur un écran de télévision. Cependant, les universitaires nigériens s'entendent pour boycotter le centre, estimant que l'UVA les confine dans un simple rôle de « répétiteur ». Ousmane Moussa-Tessa le souligne :

« A l'époque déjà, notre université devait faire face à des choses aussi simples que d'avoir de l'électricité, le téléphone. Et il fallait donner des locaux, du personnel... C'était une subvention déguisée. Et eux ils viennent avec quoi ? Des vieilles machines et il fallait s'occuper de la maintenance. Puis ils disent, maintenant que vous avez le matériel, on va s'occuper des programmes ».²¹¹

²¹¹ Entretien avec l'auteur le 3 mars 2005

Cette situation illustre à la fois les résistances au changement, rencontrées classiquement dans les processus d'innovation technologique de la part des enseignants mais aussi un profond décalage entre un projet et les acteurs à qui il est censé bénéficier. La nouveauté est d'autant plus difficile à faire accepter qu'elle est insuffisamment expliquée et valorisée. Il en allait de même à l'époque à Niamey avec l'Internet qui en était à sa préhistoire. Galy le rappelle :

« A l'époque, l'Université n'a même pas un modem pour pouvoir accéder à Internet ! Avec Ousmane, grâce à un don de l'AUF, nous avons pu faire une connexion au courrier électronique en différé via le réseau RIO de l'ORSTOM. Et on payait le téléphone de notre poche ! On voulait ouvrir des boîtes pour les enseignants afin que l'institution prévoit dans son budget qu'elle aura à payer ça. On a eu un retour du genre « ils rêvent ces gens là s'ils pensent qu'on va payer quelque chose qui ne sert qu'à eux ». Donc on a dit, on arrête la démonstration au niveau de l'Université et on est parti chacun chez soi installer un modem et un ordinateur personnel ».

8.3.5. L'échec du « recouvrement des coûts »

Les 19 centres ouverts en 1997-1999 sont présentés par la Banque mondiale comme un succès à porter au crédit de l'UVA. Rappelons toutefois que le projet d'origine prévoit pour 1999, 160 sites installés dans 25 pays, puis 260 en 2000.

Noble Akam²¹² reconstitue la structure financière de l'UVA à ses débuts et le coût de sa diffusion satellitaire.

« La Banque Mondiale à travers ses organismes de financement (InfoDev, Fonds de développement régional Africain, Division pour la subvention du Développement) pour 6,5 M\$ entre 1995 et 1999.

L'Agence de commerce et de développement des USA pour 365 000 \$ en 1996.

La Suède pour 82 000 \$ en janvier 1997.

²¹² **Akam Noble**, *L'Université virtuelle Africaine (UVA), l'insertion du programme dans l'offre d'enseignement supérieur*, (in Akam Noble et Ducasse Roland (sous la direction de), *Quelle Université pour l'Afrique*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, Pessac, 2002

L'Irlande pour 280 000 \$ de février 1997 à mars 1998.
La Belgique pour 62 000 \$ en août 1997.
La Norvège pour 1, 28 M\$ en septembre 1997.
L'Agence canadienne de développement international (ACDI) pour 1 M\$
en décembre 1997.
L'Union Européenne pour 1 M\$ en juin 1999.
INTELSAT pour 2,792 M\$ en diffusion, VSAT et accessoires de
réception entre 1997 et 1999 » (Akam, 2002, p. 212).

Soit un total de 13 359 000 dollars dépensés entre 1997 et 1999, sans compter la valeur des bâtiments offerts par les universités africaines, leur entretien, la fourniture de l'électricité, le personnel mis à disposition par ces mêmes Universités et censé être pris en charge par les gains dégagés par les inscriptions des étudiants à l'UVA ; parfois les connexions Internet fournies, toujours par les Universités, notamment en Afrique francophone.

Si on en croit la Banque mondiale, 9 000 étudiants se sont inscrits aux programmes de l'UVA durant la phase test de 1997 à 1999. Au cours de ces deux années « d'évaluation du concept », 19 centres UVA sont ouverts dans 15 pays africains.

Rapportée aux plus de 13 millions de dollars investis dans les deux premières années, la participation financière annoncée des 9 000 étudiants inscrits durant cette phase, d'après l'UVA, ne pèse pas lourd dans l'équilibre financier que le projet était censé assurer. Sur ce plan, l'échec de la conception d'origine est rapidement patent et la preuve n'est pas faite qu'un système basé sur le « recouvrement des coûts » est viable en Afrique, du moins dans les conditions d'exploitation de l'UVA qui va d'ailleurs progressivement renoncer à faire cette démonstration.

Cet échec est sans doute l'une des principales causes qui expliquent le départ d'Etienne Baranshamaje de la direction de l'UVA à la fin 1999.

8.4. 2000 - 2002

8.4.1. Premiers chiffres de fréquentation

Entre 2000 et 2002, l'UVA propose des programmes qui ne se contentent pas de pallier l'insuffisance des cours dispensés dans les universités traditionnelles. Pour Noble Akam, « les prétentions de l'UVA semblent aller au-delà d'une opération de prothèse, même d'envergure » et il ajoute :

« C'est ainsi par exemple que, parmi les cours proposés en 2001 et qui fondent en grande partie la stratégie de sa phase opérationnelle, on trouve les « cours de gestion économique et financière » qui viennent concurrencer les puissants et prometteurs « Instituts de gestion financière et de management » qui constituent souvent les rares poumons des universités africaines. A côté des cours de technologie de l'information et de journalisme, on trouve des cours de bureautique ou de commerce qui constituaient le fonds de commerce du secteur privé local en matière d'enseignements supérieur et professionnel » (Akam, 2004, p.213).

Une étude du Commonwealth of Learning,²¹³ signale qu'en 2000 à l'UVA, plus de 5 000 étudiants ont suivi un cours d'une durée d'un semestre dans un domaine scientifique, que plus de 2 000 ont pris part à des séminaires sur des sujets comme le e-commerce.

L'UVA propose désormais des programmes courts et des « programmes semestriels de longue durée » (sic) selon les présentations de la Banque, mais il est impossible de vérifier les bénéfices, en terme d'emplois, que les étudiants inscrits ont tiré de certifications et non de diplômes, sésames traditionnels pour trouver un travail en Afrique.

²¹³ Durr Peter, *op cit*

Le positionnement de l'UVA sur le marché de l'éducation tout au long de la vie s'accroît pendant la phase initiale qui ne propose donc toujours aucun véritable diplôme.

Mis à part l'article de Noble Akam, nous n'avons pas trouvé d'autres références francophones sur l'UVA. Chez les anglophones, notamment d'Afrique, le scepticisme concernant l'impact de l'UVA s'exprime assez tôt ; ainsi dans l'étude de COL déjà citée :

« Le succès de l'UVA dépendra beaucoup des infrastructures de communication disponibles en Afrique. Dans ces pays, les systèmes de communication souffrent « d'alimentations électriques instables et insuffisantes, de liaisons téléphoniques incertaines et encombrées et d'un coût insupportable ». En bref, les systèmes de télécommunications dans les pays participant sont trop chers et trop éloignés des moyens des étudiants de l'UVA, selon Okuni. Ce dernier suggère que les ambitions de l'UVA sont peut-être trop optimistes au regard de l'époque... « L'Afrique n'est actuellement pas prête à un tel défi ». Le scepticisme d'Okuni est en partie partagé par Darkwa et Mazibuko (2000). Ils citent plusieurs obstacles potentiels au succès de l'entreprise : le défi technologique (si l'Afrique représente environ 12 % de la population mondiale, elle ne possède que 2 % des lignes téléphoniques, dont plus de la moitié dans les grandes villes) ; le manque de personnels qualifiés pour permettre la diffusion de l'enseignement à distance ; l'absence de politiques nationales clairement définies en matière d'EAD ; le problème de la connectivité ; le coût élevé des frais demandés par l'UVA aux étudiants ; la pauvreté générale de la région » (Dirr, 2001, p. 98)

De 1999 à 2002, le nombre de centres passe de 19 à 34 (dans 17 pays) et le total d'étudiants inscrits de 9 000 à 23 ou 24 000 en juin 2001, d'après les chiffres les plus souvent communiqués par l'UVA et la Banque mondiale. Ce chiffre de 23 ou 24 000 « inscrits » où « ayant suivi les cours » restera celui officiellement cité jusqu'à la fin 2004 dans tous les textes de la Banque mondiale et de l'UVA.²¹⁴

²¹⁴ C'est par exemple toujours le cas (dernière consultation janvier 2007) sur le site de la Banque mondiale, dans les pages présentant l'UVA :
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:20597308~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074931,00.html>

Il est repris, sans analyse ni remise en question, par la quasi totalité des observateurs, universitaires comme journalistes ou bailleurs de fonds. Ces chiffres ont toutefois disparu du site de l'UVA, nous y reviendrons.

8.4.2. L'UVA à Niamey : entre marketing et « débrouille »

Au Niger, le centre UVA ne débute vraiment son existence qu'avec la nomination d'une nouvelle rectrice qui désigne Ousmane Moussa-Tessa au tout début de 2001. Ce dernier refuse d'abord le poste, mais Galy arrive à le convaincre d'accepter :

« Quand la Rectrice m'a demandé qui voyez-vous pour l'UVA, elle avait déjà rencontré Ousmane qui avait refusé. J'ai l'ai vu et je lui ai dit ceci : Ecoute Ousmane, le Campus numérique francophone (CNF) de l'AUF va bientôt démarrer puisque le budget existe et qu'on va même commencer la construction. Accepte d'être responsable de l'UVA, comme ça nous avons une certitude, il n'y aura pas de conflit entre l'UVA et le CNF de l'AUF ».

En 2001, la première mission d'Ousmane Moussa-Tessa est de récupérer les ordinateurs, don de la Banque mondiale, répartis au sein de différents services de l'Université. La seconde consiste à convaincre l'opérateur de télécommunication local (la SONITEL) d'installer une liaison spécialisée à Internet au centre UVA d'un débit de 64 k/b. Cela lui prend plusieurs mois et avant même tout début d'activité des programmes de l'UVA, le centre devient une sorte de cyber car il doit s'autofinancer et son responsable dégager des ressources pour régler les factures de télécommunication.

Nous l'avons signalé plus haut, à son démarrage l'UVA « bricole » un peu pour limiter ses coûts. Ainsi des ordinateurs déclassés de la Banque mondiale livrés à Niamey, alimentés en 110 volts (il a fallu rajouter des transformateurs pour qu'ils puissent être utilisés en 220 volts) et munis de claviers américains.

Mais ce « bricolage » n'est pas isolé. On peut citer la situation du centre UVA de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal). Ouvert en 2000, il doit passer un accord avec une association Saint-Louisienne, « L'Afrique chante l'Afrique », pour s'équiper en ordinateurs. A l'origine, cette association bénéficie d'un financement de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF) pour créer un PAJE (Point d'Accès à internet pour la JEunesse). La faillite de l'association permet à l'UVA locale de conclure un accord pour récupérer une dizaine de PC, en échange d'un pourcentage sur les rentrées financières tirées de l'activité « cybercentre » de l'UVA. L'accord est finalisé avec l'aval de l'AIF.²¹⁵

L'idée principale de l'UVA, passée la phase pilote, est de proposer des formations de courte durée (anglais, bureautique...) que le responsable devait aller « vendre » aussi bien dans l'Université que dans le secteur privé. Mais pour Moussa-Tessa, la direction de l'UVA était incapable de comprendre le public cible :

« Ils se sont dit on va faire de l'autoformation en nous disant, comme vous avez des bandes passantes faibles, on vous apporte des cédéroms d'autoformation. Et nous on se voyait installer des gens devant des machines en leur disant allez-y et à la fin on devait leur dire, voilà ce que vous devez nous payer ! Ca n'a pas convaincu. Je me suis dit, ils sont fous ! C'était juste avant Modibo Diarra (tout début 2003) [...] A Niamey on faisait des formations de base : systèmes d'exploitation, Internet et bureautique. Dans notre contexte on était obligé de passer par là car il s'agissait de former un « potentiel ». Et oui, il n'existait pas, il fallait le créer. Il fallait susciter le besoin. Voilà un produit (l'UVA) pour lequel il n'y avait pas de consommateurs. Alors il fallait aller à leur recherche, les former pour qu'ils puissent consommer ! ».

²¹⁵ Cette anecdote est rapportée par **Mamadou Lamine Seck** dans son mémoire de DEA, *Politiques publiques et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal*, Université de Lille 3, 2004. Disponible [en ligne] sur le site d'Osiris :

http://www.osiris.sn/IMG/pdf/Memoire_de_DEA_lamine-3.pdf

Seck précise également qu'en échange de ses locaux, d'ordinateurs... le Rectorat de l'UGB avait demandé et obtenu 20 % des recettes du centre UVA

De retour d'une réunion de fund raising (levée de fonds) à Marrakech, en avril 2003, sa Rectrice le convoque pour lui faire remarquer que son taux de fréquentation n'augmente pas :

« Elle m'a dit, vous ne faites pas bien le marketing. Je lui ai répondu, je ne sais pas faire du marketing. J'étais choqué car j'étais seul dans le centre avec un agent d'entretien pour tout faire. La situation a perduré jusqu'à mon départ en décembre 2004 ».

Selon Galy, l'un des principaux problèmes rencontrés par Ousmane est l'absence de communication entre sa Rectrice qui se rendait aux conseils d'administration de l'UVA et lui, comme responsable local.

« Notre Rectrice passe son temps en réunion UVA. Mais le responsable du centre ne reçoit aucune information. Il doit donc se débrouiller avec les autres responsables pour savoir ce qui se passe. Aucune communication. Il veut recruter ; on lui dit « non » ou bien « génère des ressources ». Il a fait 32 mois, il n'a pas reçu le moindre argent pour le travail qu'il a abattu. Il avait son salaire d'enseignant et c'est tout ».

Si Ousmane Mouassa Tessa est aujourd'hui très critique vis-à-vis de l'UVA, avec le recul, il ne regrette pas l'expérience qui lui a appris l'autonomie, « à se débrouiller » et à mettre, de temps en temps, en pratique ce qu'il avait appris pendant sa formation à distance avec l'université de Strasbourg. D'après lui, un responsable de l'UVA doit essentiellement faire du marketing, de la communication et surtout s'épuiser à essayer de rentabiliser sa structure.

« Ce qu'on demandait aux centres c'est de prendre des programmes, qu'eux ont choisi, négocié, dont ils ont déterminé les coûts. Et on nous demandait une chose simple, précise, de renvoyer le 1/3 des frais d'inscription à Nairobi. Tous les autres aspects, pédagogiques, d'adéquation avec les besoins n'étaient pas pris en compte. Ceux qui dirigeaient l'UVA n'avaient finalement aucune conscience d'un système d'éducation et de formation. C'était un élément définitivement critique pour moi. J'en ai été persuadé après la réunion de Kigali » (voir plus loin l'évocation de cette réunion).

En quoi l'UVA peut-elle aider une université africaine ? Sa réponse fuse : « En rien du tout ! L'UVA c'est un déni permanent ».

Il est souvent dit, y compris par ses propres responsables, que l'UVA trouve plus d'écho, fonctionne mieux dans les pays d'Afrique anglophone que dans la partie francophone du continent. Pour Ousmane Moussa-Tessa :

« C'est du faux et usage de faux ! Cela ne marche pas plus dans les pays anglophones. Ces gens là nous ont menti, il n'y a rien. Après Kigali j'ai réfléchi et je me suis rendu compte que chaque année dans la plupart de ces pays, le Learning center manager était éjecté. J'étais le seul en poste depuis longtemps. Sauf au Bénin où le responsable du centre d'enseignement distance de la Banque mondiale était aussi patron de l'UVA. Même le compatriote de Baranshamaje à Butaré qui a voulu appliquer parfaitement le modèle a fini par jeter l'éponge. Les responsables de Dar-es-salam et Addis me disaient que dans tous les cas, si l'on continue dans le même esprit, ce n'est pas rentable. Deux choses font tenir l'UVA : le travail bénévole et les subventions de nos institutions universitaires ».

Dans les centres francophones, on apprend à se « débrouiller ». Lors de la réunion de lancement du programme coordonné pédagogiquement par l'Université Laval (voir plus loin à ce sujet en 2.5.1.), à Cotonou (Bénin) en septembre 2003, Moussa Tessa se renseigne auprès de ses collègues pour savoir comment ils font fonctionner leur centre :

« Mon Recteur me disait qu'un des centres qui marchait le mieux c'était celui de St Louis (Sénégal). A la réunion du programme de Laval à Cotonou il a été demandé à chacun des directeurs de centre de faire un point sur leur situation. Le centre de St Louis vivait surtout de photocopies et un peu de consultation d'Internet. Les trois autres formations²¹⁶ censées montrer que le centre existait n'avait aucun client. Je me suis dit, si je dois travailler pour faire un centre de communication (un cybercentre), je n'ai pas fait un DESS à distance pour me retrouver en train de compter le nombre de photocopies. Le directeur de St Louis disait, c'est le seul moyen que j'ai trouvé pour rentabiliser le centre ».

²¹⁶ Développement web, économie et journalisme. Au Burkina Faso, le centre UVA a formé en tout et pour tout 20 personnes (en développement web) en 2004 (Communication d'Oumarou Sié, responsable de la direction de la promotion des TIC à l'Université de Ouagadougou lors d'un colloque sur l'EAD au Burkina en mai 2005 auquel nous avons assisté)

8.4.3. L'UVA à Kenyatta : un bilan mitigé et limité

Selon Magdallen Juma, le centre UVA de Kenyatta devient rapidement la principale source de revenus complémentaires pour l'Université. En 2001, après quatre années de fonctionnement, elle fait d'ailleurs un bilan à connotation très économique des résultats du centre qu'elle dirige :

*« - L'administration et le management des universités virtuelles sont différents de ceux d'une université classique ;
- les centres d'enseignement à l'intérieur d'une Université ont besoin d'autonomie pour un management efficace ;
- la possibilité de flexibilité dans le processus de management et dans le système de réponses aux demandes augmentera les capacités commerciales d'un centre UVA ;
- de nouveaux besoins d'apprentissage apparaissent avec l'enseignement virtuel dont les étudiants / clients veulent du « sur mesure » et des services personnalisés ;
- pouvoir délivrer un enseignement de qualité à un prix abordable est le plus grand défi de l'UVA » (Juma, 2003, p.15-16).*

A l'encontre de la conception d'origine de l'UVA basée sur le « client » et à l'opposé des théories de l'apprentissage centrée sur l'apprenant pour Magdallen Juma, le modèle pédagogique de l'UVA repose sur une approche basée sur le centre d'apprentissage (« *AVU is based upon a Learning centre approach* ») :

« Tous les étudiants doivent s'enregistrer dans un centre UVA où ils trouveront des horaires spécifiques pour les sessions synchrones de cours. Ceci dans le but de s'assurer que chaque apprenant reçoit effectivement une réelle expérience d'enseignement. C'est particulièrement important pour les jeunes africains qui découvrent progressivement les technologies de l'information et de la communication » (Juma, 2003, p.17).

Ce concept contraint ceux qui veulent suivre un cours de l'UVA à se déplacer dans l'un de ses centres ; impossible pour eux de suivre une formation sur leur lieu de travail ou à leur domicile.

Magdallen Juma, en précisant que les horaires sont également fixés par l'UVA, indique également que l'UVA renonce ainsi à deux atouts vantés de l'enseignement à distance : la flexibilité dans l'organisation de son cursus et l'absence de contrainte de temps.

Le doute concernant l'UVA commence à se développer. Des auteurs africains anglophones émettent de sérieuses réserves en observant les premiers bilans de l'UVA. En 2001, deux enseignants d'origine Kenyane mais exerçant aux Etats-Unis (Université d'Illinois), Moses Amutabi et Maurice Oketch livrent une analyse de l'expérience de l'UVA à l'Université Kenyatta entre 1997 et 2000.²¹⁷ Il s'agit, en quelque sorte, du pendant critique de l'étude de cas de Magdallen Juma (voir plus haut).

Les auteurs dénoncent d'abord de façon engagée le rôle de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international dans l'affaiblissement des universités traditionnelles en Afrique et affirment que :

« Reposant sur des précédents historiques, le projet UVA, comme d'autres projets de Banque mondiale, est engagé dans un processus de création de dette pour le Kenya, en lui vendant des produits désuets, en décourageant l'innovation et en établissant une dépendance par le transfert technologique. Pourtant le projet UVA, comme d'autres avant lui, recevra sans doute une évaluation positive par la Banque mondiale, en dépit de ses imperfections monumentales. Pour l'Afrique, les problèmes causés par la Banque mondiale sont légions et font partie du processus de globalisation par lequel l'Afrique a été massivement endettée afin d'être perpétuellement marginalisée » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 58).

²¹⁷ **Moses.N. Amutabi et Maurice.O. Oketch**, *Experimenting in distance education : the African virtual university (AVU) and the paradox of the World Bank in Kenya*, International Journal of Educational Development 23 (2003) 57-73, Elsevier 2003. Disponible [en ligne sur abonnement] sur : http://www.sfc.wide.ad.jp/~kotaro/maui/african_virtual_university.pdf

Puis, faisant remarquer que la Banque mondiale choisit d'installer l'UVA au sein des universités publiques qu'elle critique tant, « *au lieu d'abord de remédier à leurs problèmes* » et « *qu'aucun gouvernement africain n'a été associé à sa (l'UVA) conception* » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 60), les auteurs questionnent ensuite les conditions d'existence de l'UVA à Kenyatta.

Quelle est la justification à l'existence de l'UVA ? La priorité donnée à un enseignement à distance reposant sur les nouvelles technologies est-elle la réponse adéquate aux problèmes de l'accès à l'université ? « *Les programmes de l'UVA ne peuvent bénéficier qu'à une élite capable de payer* » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 63). L'inégalité ainsi créée a même provoqué une grève de trois jours en octobre 2000, les étudiants demandant à bénéficier de l'accès à Internet de l'UVA qui ne pouvait être utilisé que par les inscrits aux programmes proposés par le centre. A l'issue de cette grève, 36 étudiants furent suspendus et 4 définitivement exclus. Pour les auteurs, cet épisode est révélateur d'une crise récurrente :

« L'enseignement à l'université est à la traîne, non en raison de l'utilisation d'une technologie inadéquate, mais à cause des coûts et du manque de ressources » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 70).

Quelle est la pertinence par rapport à son environnement local ? L'UVA est-elle capable de rencontrer les besoins locaux et d'y satisfaire ? Pour les auteurs, le modèle technologique s'adresse à des urbains éduqués, non représentatifs de l'immense majorité de la population du Kenya et de l'Afrique. Pour eux, pas de doute :

« Les fonds de l'UVA auraient été mieux employés pour améliorer l'infrastructure technologique des établissements existants » (Amutabi et Oketch, 2001, p.64).

Quel est le rapport qualité/coût de l'UVA ? Avec l'argent investi par la Banque mondiale dans les deux centres UVA du Kenya (outre l'Université Kenyatta, celui d'Egerton), les auteurs ont calculé que ces fonds auraient pu couvrir deux années de budget des deux établissements d'accueil.

En 2000, le centre UVA de Kenyatta pouvait accueillir 80 personnes maximum dans la même journée, pour 15 000 étudiants inscrits à l'Université :

« cela signifie que les méthodes conventionnelles d'enseignement sont d'un meilleur rapport que celles de l'UVA en termes de coût et du nombre d'opportunités d'apprentissage » (Amutabi et Oketch, 2001, p.66).

Amutabi et Oketch font remarquer que le coût d'un semestre d'enseignement à l'UVA équivaut au double des frais de scolarité annuels à l'Université pour ses cours les plus ordinaires et que le prix demandé par l'UVA est supérieur au coût des programmes les plus chers de l'université comme architecture ou médecine. Aussi, les auteurs se demandent :

« qu'est ce qui a fait penser à la Banque mondiale que le manque de moyens financiers qui caractérise les étudiants dans les Universités locales, n'allait pas affecter également l'UVA ? » (Amutabi et Oketch, 2001, p.65).

Amutabi et Oketch ne citent pas Etienne Baranshamaje qui soutenait que les familles étaient prêtes à payer pour des programmes de qualité ; sans doute le fondement idéologique de la réponse à leur question.

Les auteurs rappellent cependant que, dans sa conception d'origine, l'UVA devait être financièrement indépendante en 3 ans, grâce à la participation de ses étudiants. Commentaires de leur part :

« Avec le niveau de pauvreté existant au Kenya, ce sont des espérances très peu réalistes. Il est imprudent d'imaginer que les mêmes étudiants qui ne peuvent se permettre les coûts pourtant subventionnés dans les Universités publiques consentiront aux hyper-coûts de l'UVA, simplement parce que l'enseignement y est basé sur l'usage des technologies. On note également de doubles normes à la Banque mondiale concernant l'Afrique. La Banque s'est constamment opposée à une dépense accrue dans les programmes sociaux des gouvernements. Maintenant, la même Banque approuve de lourdes dépenses pour l'UVA, simplement parce que le projet émane de ses bureaux »(Amutabi et Oketch, 2001, p. 65).

Quelle est la durabilité d'un projet comme l'UVA ? Amutabi et Oketch s'interrogent : que se passera-t-il quand le principal bailleur de fonds cessera de soutenir le projet ? L'expérience de la coopération dans d'autres secteurs fait douter que les centres UVA puissent être correctement maintenus et soutenus sur le long terme. Pour eux, l'expérience de l'UVA au Kenya est « *condamnée à l'échec* » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 66).

Quels effets pourrait avoir l'UVA sur l'enseignement au Kenya ? L'UVA est-elle capable d'influer favorablement sur le développement ? Pas pour les auteurs qui font remarquer qu'en 2000, l'UVA a donné des cours d'informatique et d'initiation à Internet à 200 enseignants :

« en considérant qu'il y a 300 000 enseignants au Kenya, 200 représentent une goutte d'eau dans l'océan [...] L'UVA n'est destinée à servir qu'une clientèle très limitée » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 67).

Amutabi et Oketch estiment que les plans d'ajustement structurel de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international sont les principales causes des problèmes de l'université africaine et, pour eux, l'UVA n'est pas à même de réparer ces dommages. Conçue pour permettre l'augmentation de l'accès à l'université, elle ne peut pas répondre à cette ambition en raison de ses coûts, « *seuls les riches peuvent s'offrir l'UVA* » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 72).

Pour Amutabi et Oketch, l'UVA est une tentative de « *Washingtonisation* » ou de « *Microsoftisation* » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 71) du monde mais c'est surtout la rationalité de la Banque mondiale qui serait en cause :

« Le projet est censé être une solution rapide aux problèmes de l'enseignement supérieur en Afrique, où (selon la Banque mondiale) les établissements ont été accablés par des problèmes liés à l'accès, aux financements, à la qualité, à l'efficacité et incapables de relever ces défis. La mauvaise gestion, qui est la véritable racine des problèmes, est donc ignorée. Tous les centres UVA sont situés sur les campus d'universités associées aux problèmes énumérés ci-dessus. On s'interroge donc sur le raisonnement de la Banque mondiale [...] »

Certains auteurs ont vu l'UVA comme une tentative d'augmenter l'hégémonie globale du nord (Amutabi, 1997b). Le fait que le matériel, les logiciels et les contenus de cours viennent des universités du nord augmentent la validité de ces soupçons et craintes. Les malheurs de l'UVA sont aggravés par le fait que la même Banque mondiale qui a réclamé aux gouvernements d'Afrique une réduction des dépenses dans les budgets de l'enseignement supérieur se fait maintenant l'avocat d'une approche éducative de luxe, aux coûts de plus en plus élevés. C'est à la fois un double langage et un paradoxe » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 71).

L'UVA a notamment été créée (voir chapitre 7) pour permettre un meilleur accès à l'enseignement supérieur dans les disciplines scientifiques, mais n'y est pas parvenue. Cela paraît évident dès 2000. De plus, elle a été et demeure une institution coûteuse, dévoreuse de budget de fonctionnement et beaucoup plus chère pour les étudiants qu'un établissement classique.

8.4.4. Le changement de stratégie de l'UVA

En 2000, la Banque mondiale décide de donner une vitrine plus africaine à l'UVA et d'en transférer une partie des services au Kenya, à Nairobi. Jusqu'alors l'équipe qui dirige le projet a ses bureaux au sein de la Banque, à Washington. Ce transfert, qui semble correspondre à la logique du projet d'origine et de sa 3^{ème} phase d'appropriation par les Africains, conduit dans un premier temps à séparer l'UVA en deux structures :

« l'UVA Nairobi s'occupant de la mise en œuvre et de la diffusion du concept et l'UVA Washington chargée de la levée de fonds et implicitement de la coordination des sites émetteurs » (Akam, 2004, p. 211).

Pour Noble Akam, qui détaille ainsi cette séparation en deux entités, ce transfert marque également la rupture du cordon ombilical avec la Banque mondiale.

Est-ce si sûr ? En fait, cette « rupture », si cela en est vraiment une, ne sera effective que deux ans plus tard, le 14 août 2002, avec l'officialisation de la transformation de l'UVA en organisme international à but non lucratif bénéficiant d'un accord de siège -et donc d'immunités juridiques et fiscales- avec le gouvernement kenyan.

Cependant, l'influence de la Banque reste intacte. Elle est représentée au « *Board of directors* » (Conseil de surveillance) d'abord par Birger Fredriksen, conseiller principal en matière d'éducation pour la région Afrique puis par l'un des quatre directeurs généraux de la Banque, la sud-africaine Mamphela Ramphele qui figure toujours, en 2007 dans l'organigramme des dirigeants.²¹⁸ L'actuel Recteur de l'UVA, le Zimbabwéen Kuzvinetsa Peter Dzvimbo, travaillait à la Banque mondiale avant sa nomination à la tête de l'institution.

En 2001, la Banque mondiale commande un rapport d'évaluation, un « contrôle stratégique » sur l'UVA à une société de conseil, « Accenture »,²¹⁹ qui conduit son expertise durant neuf semaines.

La mission de ce cabinet est d'évaluer en quatre points : a) les investissements de capitaux et le modèle de financement nécessaires pour garantir la durabilité ; b) les produits proposés, les moyens techniques requis, les délais et programmes de livraison ; c) la structure organisationnelle et de gestion, ainsi que la localisation des activités ; et d) l'échéancier et les conditions nécessaires pour s'affranchir totalement de la Banque mondiale.

La Banque n'a jamais rendu public ce rapport d'évaluation. On le retrouve évoqué dans quelques-uns de ses documents et dans le rapport d'évaluation que la Banque Africaine de Développement (BAD)²²⁰ mènera pour l'obtention d'un don à l'UVA en 2004 :

²¹⁸ Voir sur le site de l'UVA (consulté en janvier 2007) : <http://www.avu.org/staff.asp>

²¹⁹ Site Accenture : <http://www.accenture.com/>

²²⁰ **Banque Africaine de Développement**, *Rapport d'évaluation sur l'Université virtuelle Africaine*, Tunis, novembre 2004. Disponible [en ligne] sur : www.afdb.org/pls/portal/url/ITEM/F5CB12DEB6F2A14EE030A8C0668C419D (dernière consultation en juin 2007)

« Cette étude a révélé que l'UVA ne devrait pas aspirer à devenir une université autonome. Elle devrait plutôt élargir l'accès à l'enseignement supérieur en proposant des programmes d'apprentissage à distance agréés des autres institutions qui débouchent sur des diplômes / certificats universitaires, et en renforçant les capacités des universités partenaires pour leur permettre de développer et de proposer leurs programmes d'enseignement à distance assistés par les TIC » (Banque africaine de développement, 2004, p. 15).

Une fiche de synthèse de la Banque concernant l'UVA,²²¹ datant de 2004 mentionne également cette évaluation :

« La récente évaluation a réaffirmé la viabilité de la mission de l'UVA d'augmenter l'accès à une éducation de qualité en Afrique sub-saharienne grâce à l'éducation à distance. Cependant, le rapport a noté que la stratégie commerciale d'avant 2001 de l'UVA était trop ambitieuse et au-delà de sa capacité gestionnaire et financière. L'évaluation a proposé un nouveau modèle d'affaires et un nouveau modèle financier. L'évaluation a recommandé [...] que l'UVA ne devrait plus aspirer à être une université en soi mais devrait plutôt aller vers un rôle de courtier, de conseiller en technologie pour les universités partenaires. L'UVA devrait offrir un ensemble réduit de produits avec une exécution échelonnée dans le temps ; [...] que l'UVA accélère le déploiement de la connectivité à haut débit dans les universités africaines pour recevoir et lancer ses contenus ; que la Banque continue à soutenir l'UVA, en particulier pendant l'étape initiale permettant de mettre en application sa nouvelle stratégie ».

Les évaluateurs du cabinet d'audit recommandent donc l'abandon du concept d'origine, la mise en œuvre d'une « *global virtual university* », pour ré-orienter l'UVA dans un rôle d'intermédiaire chargé de proposer des diplômes. La Banque Mondiale présentera désormais l'UVA dans sa littérature comme un « courtier du savoir ».

²²¹ **World Bank**, *Development grant facility*, 2004. Disponible [en ligne] sur : <http://wbln0018.worldbank.org/dgf/dgf.nsf/0/47222b2bc3e5a77e85256d9b005d57a2?OpenDocument> (dernière consultation en juin 2007)

L'UVA, sur les prescriptions de son commanditaire principal, tire de son « évaluation » les conclusions qui s'imposent. En mai 2002, lors d'une conférence de presse à Nairobi,²²² le Président de son Conseil d'administration d'alors, Phinias Makhurane, annonce que l'UVA abandonne l'idée de proposer ses propres diplômes pour se concentrer sur des programmes en informatique et business délivrés par des établissements existants. Il ajoute, en parlant des projets de diplômes initiaux, que l'UVA :

« n'en a ni les moyens financiers, ni les ressources humaines nécessaires pour les mener à bien ».

Après le rapport Accenture de 2001, la Banque mondiale indique pourtant que l'UVA a été « favorablement évaluée », comme l'avaient prévu Amutabi et Oketch (cf 2.4.2.), et qu'il convient donc de passer à la phase opérationnelle.

Ce changement de stratégie n'entrera dans les faits, dans la partie francophone de l'Afrique, qu'en 2004 avec le bachelor en informatique de l'Université Laval (cf plus loin en 2.5.1.). Pour Etienne Baranshamaje, ce changement d'orientation vide le projet de tout son sens :

*« Ce qu'est devenue l'UVA par la suite, je n'en sais strictement rien, étant parti depuis 6 ans et étant occupé à autre chose. La seule chose que je puisse dire c'est qu'il y a eu des changements d'orientation qui vidaient le concept de tout son sens, c'est qu'ils ont été inscrire des étudiants à l'Université Laval pour les francophones ou RMIT (Melbourne, Australie) pour les anglophones, ce qui n'a aucun sens car on ne sort pas du moule traditionnel. Ces alternatives avaient été passées en revue en son temps et écartées. Les ambitions de l'UVA étaient de former des ingénieurs et des scientifiques en grand nombre, avec une ingénierie organisationnelle propre, avec à la clé, des cours de rattrapage, etc. Le projet pédagogique qui le sous-tendait a été abandonné alors même que le curriculum avait été déjà élaboré ».*²²³

²²² **The Chronicle of Higher Education**, *Short on money, AVU will distribute courses, not create them*, Wachira Kighoto, 17 mai 2002, Disponible [en ligne] (avec abonnement) sur : <http://chronicle.com/weekly/v48/i36/36a04003.htm>

²²³ Echange par courrier électronique avec l'auteur le 6 septembre 2006

Dans « Construire les sociétés du savoir » de 2002, la Banque Mondiale ré-affirme l'importance du Global Development Learning Network²²⁴ (GDLN), lancé en 1995 (voir chapitre 6) dont les centres d'études à distance devront toutefois devenir « indépendants et autonomes », et de l'UVA qui devra relever deux défis dans les années à venir :

« mettre sur pied un mécanisme financier solide lui permettant d'étendre ses activités et d'en assurer la pérennité ; ensuite mettre davantage l'accent sur la pédagogie et le perfectionnement des capacités locales » (Banque mondiale, 2002, p. 247).

En 2002, la Banque reconnaît que le modèle économique de l'UVA n'existe toujours pas, cinq ans après le lancement de sa phase pilote et que sa finalité est à redéfinir. La Banque encourage l'UVA à se soucier d'enseignement et du développement des aptitudes des acteurs locaux. A quoi servait-elle donc auparavant pourrait-on se demander ? La Banque reconnaît une nouvelle fois des erreurs dans la conception initiale et l'absence d'un « marché » pour une telle entreprise en ajoutant, toujours dans « Construire les sociétés du savoir » :

« Il se peut que la réduction du coût par étudiant, le développement de l'accès des étudiants défavorisés à l'UVA et l'adaptation des matériels et des méthodes de l'UVA aux réalités locales, constituent des obstacles plus importants que prévu, par rapport à l'accent initial mis par l'institution sur les infrastructures et le matériel de cours » (Banque mondiale, 2002, p. 247).

D'autant que, pour la Banque, « l'obsolescence inévitable du matériel et des équipements nécessitera des injections régulières de capitaux ». En clair, d'importants fonds publics sont nécessaires pour la survie de l'UVA.

²²⁴ Site Internet : <http://www.gdln.org/>

Quelques mois plus tard, un rapport de décembre 2002 du département du développement humain de la région Afrique de la Banque mondiale, « *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique* », ²²⁵ indique que :

« Depuis l'examen stratégique dont elle a récemment fait l'objet, l'UVA n'aspire plus à être une université à proprement parler. Elle cherchera désormais à élargir l'accès (*à Internet et aux formations*) en diffusant les formations diplômantes offertes à distance par d'autres institutions et à renforcer l'aptitude des universités partenaires à utiliser les TIC pour élaborer et dispenser leurs propres programmes d'EAD. Elle espère servir de centre d'appui technique et jouer un rôle catalyseur pour la mobilisation d'investissements dans les TIC au service de l'enseignement supérieur en Afrique. Elle aidera les institutions partenaires à se doter de connexions Internet à haut débit et d'autres améliorations technologiques. Elle prévoit également de créer un portail Web pour aider la communauté africaine de l'éducation à partager son expérience et à trouver de nouveaux produits d'EAD ; elle s'emploiera aussi à enrichir et à diversifier sa bibliothèque numérique ».

L'UVA au service des universités africaines, de la « communauté africaine de l'éducation », voici un revirement considérable. Le décalage est radical par rapport à la conception d'origine et aux jugements sans appels portés alors sur les établissements africains.

Au cours de la conférence de presse de mai 2002 à Nairobi déjà citée, il est annoncé que les centres de l'UVA sont tous désormais pourvus d'au moins 25 ordinateurs, alors qu'auparavant certains d'entre eux en comptaient moins de cinq et que leurs connexions à Internet « *étaient lentes et chères* ». Le nombre de cinq ordinateurs n'est pas surprenant. Il correspond au concept d'origine dont l'essentiel repose sur un poste de télévision qui diffuse les cours. Les ordinateurs ne servent qu'à assurer l'interactivité de retour et à permettre l'accès à la bibliothèque virtuelle.²²⁶ Dans cette optique, il n'est pas nécessaire d'en posséder beaucoup dans un centre UVA.

²²⁵ **Banque Mondiale**, *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique*, Washington, 2002. Disponible [en ligne] sur : http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/no_31.pdf (dernière consultation en juin 2007)

²²⁶ La bibliothèque virtuelle de l'UVA offre, outre l'accès aux textes de la Banque mondiale, un abonnement à 400 revues scientifiques de l'éditeur Elsevier pour les inscrits à ses programmes

L'augmentation du nombre d'ordinateurs correspond également à une réponse à la demande classique et de plus en plus forte des étudiants d'accéder à Internet et à la prise en compte du développement rapide, même en Afrique, du réseau entre 1999 et 2002.

8.4.5. « L'astronaute malien de la NASA » à la tête de l'UVA

La conférence de presse de Nairobi en 2002 a également pour objectif d'annoncer la nomination à la direction générale de l'UVA d'une figure emblématique de la réussite africaine : Cheick Modibo Diarra, « l'astronaute malien de la NASA » ou le « navigateur interplanétaire » comme les journalistes l'ont surnommé.

Nous avons pu vérifier que l'homme possède un charisme certain et un carnet d'adresses impressionnant. Cheik Modibo Diarra est un des plus grands spécialistes mondiaux de l'exploration de Mars, chef navigateur du *Jet Propulsion Laboratory* de la NASA. Il conçoit la stratégie de navigation de la sonde Pathfinder qui s'est posée sur Mars.²²⁷ « Ambassadeur de bonne volonté » de l'UNESCO, il a étudié et vécu en France, avant d'aller poursuivre une formation en aéronautique aux Etats-Unis.

Si on en juge aux résultats, Diarra donne un véritable coup de fouet à l'institution. En quelques mois, même s'il bénéficie du travail et des contacts de ses prédécesseurs, il va réussir là où l'UVA avait précédemment échoué : pouvoir proposer de véritables diplômes. Il finalise d'abord des accords avec la Curtin University et la Royal Melbourne University en Australie dans le cadre du plan « Virtual Colombo » de la coopération australienne. Ces deux universités proposent, pour la première un diplôme en « affaires » et pour la seconde un cursus en informatique.

²²⁷ Pathfinder est également le nom d'une association créée par Diarra, très présente en Afrique de l'Ouest notamment et qui fait beaucoup pour l'éducation des jeunes filles. La NASA lui a laissé le libre droit d'utilisation du nom

Pour la partie francophone, l'Agence de coopération canadienne (ACDI) finance le projet VISAF (Virtuel au service de l'Afrique francophone) qui permet de proposer un diplôme en informatique conçu spécialement par l'Université Laval (Québec-Canada).

Adeptes du pragmatisme et des méthodes américaines, en avril 2003, Mobibo Diarra convainc le royaume Chérifien d'organiser à Marrakech une « levée de fonds » pour le financement de l'UVA.

Cette réunion sera déterminante pour le soutien de la coopération canadienne au projet VISAF.²²⁸ Cette réunion aura également plus tard comme conséquence le soutien de la Banque africaine de développement (BAD) à l'UVA (voir plus loin). Diarra structure aussi l'équipe d'animation et d'encadrement de l'UVA. Il organise le siège de Nairobi en quatre départements : programmes académiques, technologie, finances et stratégie d'entreprise.

Cheik Modibo Diarra quitte la direction de l'institution en juillet 2003. Son mandat n'a duré qu'à peine 14 mois. Il a dépensé ensuite beaucoup d'énergie à monter un projet qui semble tout à fait concurrent à celui de l'UVA : l'Université numérique francophone mondiale.²²⁹ L'ancien responsable des programmes de l'UVA pour la partie francophone l'accompagne dans ce nouveau projet.

Jacques Bonjawo, Américain d'origine camerounaise, cadre supérieur chez Microsoft et Président du Conseil d'administration de l'UVA, convoque la réunion entérinant le départ de Cheik Modibo Diarra pendant une mission à l'étranger de ce dernier. Il annonce ensuite son remplacement par Kuzvinetsa Peter Dzvimbo en septembre 2003.

²²⁸ Le diplôme de Laval fait partie du projet VISAF (Virtuel au Service de l'Afrique Francophone) piloté par l'Association des Universités et Collèges Canada (AUCC) avec un financement d'un peu plus de 2 millions de dollars canadiens de l'ACDI. Voir [en ligne] sur : <http://osiris.sn/article615.html>

²²⁹ Ce projet est fortement soutenu par la Fondation pour l'innovation politique, « *think thank* » français de l'Union pour la Majorité Présidentielle (UMP) qui a financé les études et le démarrage du projet de Modibo Diarra. Voir [en ligne] sur : http://www.fondapol.org/pdf/pdv12_UNFM.pdf (dernière consultation en septembre 2007). L'UNFM a désormais son site Internet : <http://www.unfm.org>

Le nouveau président-directeur général, qui bénéficie désormais du titre de « Recteur » est Zimbabwéen. De 1994 à 1998, il enseigne en Afrique du Sud et lance ensuite l'Open University de son pays. Depuis juillet 2002, il était expert pour la Banque mondiale sur l'enseignement à distance.²³⁰

C'est une petite histoire dans l'histoire, mais on peut noter, sans doute avec amusement, que Modibo Diarra, devenu en février 2006, Président de Microsoft Afrique, Jacques Bonjawa démissionnait en septembre de la même année de la firme américaine.

8.5. 2003-2005

8.5.1. La composante francophone de l'UVA

Un article du *Chronicle of higher education*²³¹ rapporte qu'en 2004, l'UVA se décide à abandonner son principe de diffusion vidéo-satellitaire de cours pour proposer ses contenus pédagogiques par l'intermédiaire d'Internet. L'article rappelle que les professeurs qui faisaient cours ne pouvaient voir leurs étudiants et que les séances de questions-réponses devaient souvent utiliser le téléphone.

Pour Peter Bateman (*manager of instructional technology and design*) de l'UVA, cité par l'article, l'absence d'interactivité handicape la qualité de l'éducation. La vidéo-diffusion ne permet pas « *un véritable enseignement et un vrai apprentissage* ». De plus dit-il :

²³⁰ Voir pour une biographie plus complète : http://www.africaodl.org/conference/cv_dzvimbo.htm

²³¹ **The Chronicle of Higher Education**, *African Virtual U. Will Drop Broadcasts and Use the Internet*, Dan Carnavale, 18 juin 2004. Disponible [en ligne] (avec abonnement) sur : <http://chronicle.com/prm/weekly/v50/i41/41a03101.htm>

« le système coûte des dizaines de milliers de dollars pour chaque session et il génère des difficultés techniques qui obligent à annuler des cours. Le prix et les conditions de chaque diffusion doivent être négociés pour chaque session ». ²³²

L'UVA annonce donc son intention de changer le mode de diffusion de ses cours et compte installer un système VSAT²³³ dans chacun de ses centres.

Chaque installation d'un équipement VSAT est estimée, selon les propos des responsables de l'UVA rapportés par le *Chronicle*, à 28 000 dollars (35 000 dans le budget transmis à la Banque Africaine de développement, voir plus loin), sans compter les coûts de la connexion.

Le passage à Internet par VSAT « prendra plusieurs années » précisent les responsables de l'UVA au *Chronicle* et « l'université ne sait pas encore combien cela coûtera exactement, quelques négociations sont toujours en cours, mais le prix sera d'un million de dollars pour l'équipement ». Cependant, d'après cet article, les dirigeants espèrent, à la longue, économiser des millions de dollars.

L'équipement VSAT est prévu dans les 10 nouveaux centres UVA dont la création est permise par le don de la Banque africaine de développement (voir plus loin). En Afrique francophone, seuls les centres de Saint-Louis (Sénégal) et de Cotonou (Bénin), ce dernier grâce à l'utilisation de l'équipement du GDLN, en bénéficient. En Mauritanie, au Burkina Faso, Niger, les connexions Internet des centres UVA sont prises en charge par le budget des Universités d'accueil et/ou par l'autofinancement généré par les activités annexes des centres.

Pour Alex Twinomugisha, (*manager of information and communication technology for AVU*), cité dans l'article, avec l'utilisation d'Internet :

²³² Magdallen Juma dans son étude de cas pour l'UNESCO (*op cit*) parle de 12 000 dollars par session de formation

²³³ VSAT (Very Small Aperture Terminal). Antenne parabolique qui permet d'être connecté à Internet via des satellites. En Afrique il faut généralement des antennes de 2,4 ou 3,8 m de diamètre. Ce système est proposé par de grands opérateurs internationaux

« du côté de l'UVA et des établissements associés, ceci signifie que nous pouvons, en plus d'améliorer l'apprentissage pour les étudiants, améliorer la communication et la collaboration, qui sont les clés du système d'apprentissage. Le système permettra aux professeurs du monde entier qui enseignent pour l'UVA de communiquer entre eux et d'échanger des idées au sujet de l'instruction en ligne ».

Sept ans après sa création, l'UVA découvre Internet. Le diplôme en informatique de l'Université Laval va pouvoir être proposé en Afrique francophone. Il s'agit du seul diplôme francophone proposé par l'UVA. Après le partenariat conclu en 2003 par Modibo Diarra, la formation est lancée en janvier 2004 dans cinq universités d'Afrique francophone (Abomey Calavi – Bénin, Université Lumière – Burundi, Université de Nouakchott – Mauritanie, Université de Niamey – Niger, Université Gaston Berger – Sénégal). Après quelques difficultés et une interruption de près d'un an, cette formation est de nouveau proposée dans les cinq mêmes universités auxquelles se sont rajoutées à la rentrée 2005 les Universités de Ouagadougou – Burkina Faso, de Douala – Cameroun, de Bamako – Mali, l'Université Nationale du Rwanda et l'Université Cheikh Anta Diop – Sénégal.

Les étudiants qui suivent avec succès les trois premières sessions obtiendront le certificat canadien (Bac +2) en Informatique de l'Université Laval. Les étudiants ayant réussi 4 ans d'études obtiendront, quant à eux, le Baccalauréat en Informatique de l'Université Laval (Diplôme de premier cycle universitaire au Canada ou Bac +4). Sur le site de l'UVA, le modèle pédagogique est présenté très succinctement :

« Les cours magistraux sont projetés sur un écran dans les centres d'enseignement de l'UVA, en direct de l'Université Laval au Canada. Les travaux dirigés et les examens sont encadrés par des enseignants en présentiel (sic), mais sont corrigés par l'Université Laval ».²³⁴

Le coût de la formation n'est pas précisé sur le site de l'UVA, pas plus que le nombre de candidats retenus.

²³⁴ Description du diplôme de Laval sur le site [en ligne] de l'UVA :
http://www.avu.org/laval_program.asp#2 (dernière consultation en janvier 2007)

Au Niger, Ousmane Moussa Tessa retrouve pour un moment de la motivation avec le début de la formation de Laval. Il peut enfin s'impliquer dans un véritable projet d'enseignement à distance.

« J'avais un cours que je tutorais. Il y avait quatre tuteurs au 1^{er} semestre, un par unité pour supporter les étudiants. On utilisait la plate-forme Interwise,²³⁵ qui diffusait le programme dans les cinq pays concernés. C'était comme une formation en présentiel mais interactive. La plate-forme avec l'awareness te permet de prendre la main, il y a un tableau blanc. Les enseignants de Laval interviennent en vidéo synchrone. Au Niger on ne pouvait pas faire de vidéo, faute de bande passante suffisante. On avait une 64 K/b, mais la voix passait bien ».

De vieux ordinateurs à Niamey, un écran de projection en tissu blanc, la réalité sur le terrain est bien différente de celle présentée sur le site de l'UVA²³⁶ :

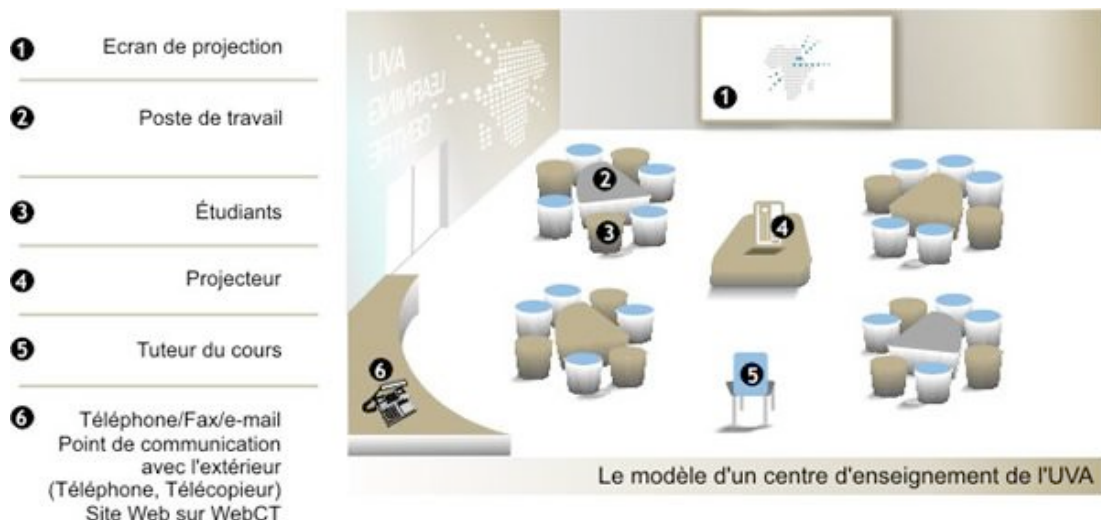


Illustration n° 1 : Le centre idéal d'après le site Internet de l'UVA

²³⁵ Plate-forme pour une gestion de classe virtuelle. Les formateurs ont recours à la vidéo interactive, dirigent des activités centrées sur le partage d'applications, ils gèrent la participation des apprenants en distribuant la parole. Nécessite le téléchargement d'une application assez lourde. Voir [en ligne] sur : <http://www.interwise.com/>

²³⁶ Voir sur le site de l'UVA, [en ligne] sur : http://www.avu.org/laval_program.asp#2 (dernière consultation en janvier 2007)



*Photos n°1 : Salle de cours de l'UVA à l'Université Gaston Berger de
Saint-Louis (Sénégal)*

Un conflit, rapporté par Moussa-Tessa, intervient rapidement au sujet des indemnités à payer aux tuteurs locaux du diplôme de Laval :

« Pour ma première cohorte (promotion), j'avais dix boursiers de l'Etat et deux en inscription libre (qui ont payé 500 US\$ pour le 1^{er} semestre). Il était convenu que les frais des tuteurs soient subventionnés par le programme VISAF ou l'UVA on ne sait pas, ils se sont entendus entre eux. Mais jamais on a vu un papier et il a fallu que cela éclate. Ils nous disaient que leurs ressources venaient compléter nos efforts. Mais non, rien. Au Niger, les tuteurs étaient payés par les formations réseau Linux que j'organisais. Un mélange incroyable pour pouvoir les payer. En Mauritanie, c'est l'Etat qui a fini par payer les tuteurs. Au Sénégal, les enseignants ont refusé de participer car ils demandaient l'application des tarifs syndicaux et ce n'était pas possible. Alors c'étaient des étudiants les tuteurs. Mais nous on leur a dit qu'on ne pouvait pas faire ça car pour faire une formation sérieuse il fallait des collègues. Les professeurs de Laval animaient et il était prévu que, dans le cadre du partenariat, une université principale du Sud devait prendre la relève. On a jamais compris pourquoi St Louis a été choisi, il y a eu des discussions chaudes là dessus. Car on savait que St Louis ne prendrait jamais la relève. Les tuteurs là bas sont des étudiants en maîtrise et en DEA ».

Au départ du programme en janvier 2004, 120 étudiants sont inscrits dans les cinq pays concernés. Un peu plus d'un tiers abandonne rapidement. Les résultats des examens du premier semestre (l'organisation en semestre fut une découverte pour les Africains) sont catastrophiques dans tous les centres. Au Niger, ils ne sont que trois à le valider. Or, il était prévu de recruter une seconde « cohorte » à l'issue du 1^{er} semestre, en septembre 2004. Des relations tendues entre l'UVA Nairobi et l'Université Laval d'après Moussa-Tessa expliquent ce report. Les mauvais résultats y sont peut être également pour quelque chose.

D'après les vérifications que nous avons pu faire, en 2004, la faiblesse des bandes passantes au Niger, mais aussi en Mauritanie, n'avait pas permis une projection des cours, seul l'audio était accessible.

Toujours après enquête sur les terrains concernés, les résultats du premier semestre de la première « cohorte » (promotion) sont très mauvais : moins d'une quinzaine de reçus entre le Bénin, la Mauritanie et le Niger ; neuf sur quarante-quatre, soit à peine 20 %, à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis.

Après le premier semestre catastrophique de 2004, s'en suivent des échanges paniqués entre la direction de l'UVA, la coopération canadienne (ACDI) qui subventionne l'opération et les centres. Que faire des étudiants qui n'ont pas validé le 1^{er} semestre ? Faut-il recruter ou non une 2^{ème} « cohorte » ? Que faire des rares à avoir validé leurs examens ? Ousmane Moussa-Tessa regrette la promotion faite à l'époque :

« On demandait mais que faut-il dire aux étudiants ? Ils (*l'UVA Nairobi*) ont répondu on peut leur proposer une baisse des prix. Ces gens là ne pensent qu'à l'argent. Mais pour convaincre quelqu'un il faut lui donner des arguments de taille, qu'il va s'engager dans une formation de quatre ans, qu'il devra faire des sacrifices mais qu'il sera capable de suivre et d'en tirer profit. Je me rappelle du père d'une des étudiants payantes. Il m'avait demandé c'est sérieux cette formation ? J'avais dit oui. Ils ont payé 500 dollars puis elle a abandonné.

C'était l'un des moments les plus difficiles de mon existence. Et moi j'avais fait la promotion de la formation avec 500 000 CFA pris sur les bénéfices des formations pour lancer une campagne de publicité ! ».

Finalement la seconde promotion n'est pas recrutée, sa rentrée est repoussée en septembre 2005. Entre-temps, l'ACDI lance une évaluation.²³⁷ Moussa Tessa s'en souvient :

« Quand les évaluateurs de l'ACDI sont venus on s'est bien amusés. Ils connaissaient les erreurs de l'UVA Nairobi. Finalement l'UVA a renvoyé le responsable des programmes académiques francophones et a eu l'idée de créer une antenne à Dakar. On a dit aux gens de l'ACDI, avec l'argent que vous avez mis, on aurait pu directement les inscrire à Laval ! ».

L'évaluation pour le compte de l'ACDI est menée par un cabinet, Universalia, et par un expert indépendant, M. Latulippe. Dans les deux pages de conclusions de ce rapport présenté en septembre 2004 à Dakar, l'expert fait des recommandations à l'UVA et demande qu'une série de réponses et de propositions soient faites à l'ACDI pour une éventuelle poursuite du projet.

Comme le rappellent les attendus du document des évaluateurs, l'ACDI qui finance le projet VISAF n'entend alors pas poursuivre son appui financier si les conditions (désorganisation des études du diplôme de Laval notamment) ne changent pas (voir plus loin l'entretien avec Gane Samb Lo). L'Agence canadienne a toutefois conscience que « la présence de l'UVA en Afrique francophone dépend largement du projet VISAF » mais que ce projet « fait face à d'importants défis opérationnels et de gestion » et qu'une « reconception du VISAF s'avère hautement nécessaire ».

Les évaluateurs de l'ACDI demandent à l'UVA d'apporter des réponses à « CHACUN »²³⁸ des problèmes opérationnels et de gestion rencontrés à ce jour par l'ensemble des partenaires et notamment de définir « le sort réservé aux redoublants et à ceux qui échoueront certains cours dans les prochains semestres ». Ce problème est toujours patent (voir plus loin).

²³⁷ Cette évaluation n'a pas été rendue publique

²³⁸ Mot souligné et mis en capitale par les évaluateurs

Les évaluateurs se demandent s'il est opportun de recruter une deuxième cohorte, demande à l'UVA d'en faire une « solide démonstration » et lui impose d'établir des « stratégies qui permettront d'éviter les problèmes rencontrés avec la première cohorte ». Les évaluateurs s'interrogent également sur l'évolution de l'UVA et lui réclament de faire « une solide démonstration de la cohérence entre les nouvelles orientations de l'UVA et la pertinence de recruter une deuxième cohorte avec diplomation de Laval ».

Les nouvelles orientations de l'UVA, alors en attente d'un financement de la Banque africaine de développement, consistent en un nouveau virage stratégique vers la formation des enseignants (voir plus loin) et non plus la diplomation d'étudiants. Mais l'ACDI qui consacre 10 millions de dollars canadiens au financement de la structure UVA (VISAF ne représente que 2 millions de dollars) veut s'assurer que le « renforcement des capacités » proposé par l'UVA à destination des établissements et des enseignants africains n'est pas une proposition vide de sens. Les évaluateurs demandent à l'UVA de « faire une solide démonstration du niveau d'intérêt des Universités / Centres d'apprentissage à recevoir un tel renforcement » et de faire encore une fois une « solide démonstration qu'il existe bel et bien des capacités à renforcer ! (les ressources permettent-elles un réel renforcement ?) ». ²³⁹

Les doutes exprimés par les évaluateurs, concernant l'UVA mais aussi les établissements africains potentiellement bénéficiaires, sont importants. Les réponses de l'UVA ont dû être convaincantes puisque finalement une deuxième promotion a été recrutée et a commencé sa scolarité en octobre 2005. Mais était-il encore possible de faire marche arrière pour l'ACDI ?

L'UVA continue par ailleurs son offensive tout azimut pour conclure des partenariats et augmenter ainsi sa visibilité et son influence.

²³⁹ La ponctuation de cette dernière phrase est celle des évaluateurs

Le 18 juin 2003, à la veille de la fête de la Francophonie et en présence d'Abdou Diouf, Secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Université virtuelle Africaine et l'Agence universitaire de la Francophonie signent une convention de partenariat.²⁴⁰

Le budget de l'AUF qui dépend de financements publics des Etats francophones est faiblement abondé par le Canada, l'institution a peu de relations avec l'ACDI alors que son siège social est pourtant à Montréal et ressent sans doute le besoin d'être considéré comme un interlocuteur valable par la Banque mondiale. Ces données sont susceptibles d'expliquer la signature de cette convention. Lors de la cérémonie de signature, Jacques Bonjowo précise que l'UVA utilisera son système Internet et satellitaire pour :

« dispenser des cours dans les institutions de l'AUF. L'UVA, quant à elle, va profiter de l'expertise, de l'expérience et de la notoriété de l'Agence dans les pays d'Afrique francophone dans lesquels elle est très bien implantée ».

Cette convention prévoit notamment, selon les informations communiquées sur le site de l'AUF, de :

« développer le volet francophone de la bibliothèque de l'UVA ; renforcer les centres d'excellence de l'UVA ; augmenter les capacités de l'UVA en matière de conception et de diffusion des programmes, de contrôle de qualité, d'évaluation, d'accréditation et de certification ; encourager les établissements membres de l'AUF à accueillir des centres de formation de l'UVA ».

Au moment de la signature de la convention, l'AUF propose vingt-quatre formations à distance diplômantes, notamment en Afrique francophone ; l'UVA une seule. Les 16 campus numériques francophones de l'AUF proposent leurs services dans 14 pays d'Afrique francophone, l'UVA y compte cinq centres. L'apport de l'UVA à ce partenariat n'est pas vraiment explicité sur le site de l'AUF.

²⁴⁰ **Agence universitaire de la Francophonie** (AUF), citation issue de la rubrique "Actualités" de son site institutionnel, disponible [en ligne] sur : <http://www.refer.sn/article1304.html> (dernière consultation en janvier 2007)

Quand, sur le site Afrik.com, un journaliste de la publication fait constater à Jacques Bonjawo que les pays francophones sont faiblement représentés au sein de l'UVA et lui demande s'il prévoit un « regain d'intérêt » pour l'UVA dans cette partie de l'Afrique, Bonjawo répond :

« Nous avons effectivement l'impression que les pays francophones étaient des laissés-pour-compte dans l'aventure de l'UVA. Nous prévoyons par conséquent une présence plus accrue, dans cette partie de l'Afrique, en nous appuyant sur le réseau de l'AUF ».²⁴¹

Tout de suite après la signature de l'accord avec l'AUF, il enchaîne les interviews sur les sites d'information à destination de l'Afrique et transforme les centres UVA en « campus numériques ». Comment faire pour créer une structure de l'UVA ?

« Il suffit de mettre en place un campus numérique. C'est tout simplement une salle qui dispose d'au moins 20 ordinateurs où les étudiants peuvent suivre des cours par vidéoconférence. [...] Nous espérons, en collaboration avec la Banque Mondiale, donner aux pays qui souhaitent mettre en place des campus numériques les moyens d'y parvenir. Un prêt dédié pourrait leur être accordé pour réaliser leur projet ».²⁴²

On notera le glissement sémantique et la confusion volontairement établie : les centres de l'UVA deviennent des « campus numériques », appellation et concept de l'AUF pour ses propres infrastructures, qui seront désormais installés en Afrique avec l'aide de la Banque mondiale. La machine à communiquer tourne à plein régime. En fait, l'UVA n'ouvrira aucun nouveau centre en Afrique francophone, à part ceux de Madagascar et de Djibouti, avec le financement de la Banque africaine de développement (voir plus loin).

²⁴¹ Voir [en ligne] sur <http://www.afrik.com> L'interview est datée du 17 mars 2004 (dernière consultation en mars 2007)

²⁴² Voir [en ligne] sur <http://www.afrik.com> L'interview est datée du 26 juin 2003 (dernière consultation en mars 2007)

A la suite de l'accord-cadre, l'AUF et l'UVA finiront par conclure un partenariat, avec un financement de 200 000 dollars canadiens de l'ACDI, qui débouchera sur la numérisation d'ouvrages spécialisés à destination des étudiants au diplôme en informatique de l'Université Laval.

Le 24 juin 2005, Le Soleil, le principal quotidien sénégalais, titre l'un de ses articles : « Université virtuelle Africaine : sortie de la première promotion ».²⁴³ Cette information sera reprise sur Internet par l'ensemble des sites d'information dédiés à l'Afrique. Le journal l'annonce à ses lecteurs :

« Les premiers diplômés de la première promotion d'étudiants en Sciences informatiques de l'Université Virtuelle Africaine (UVA) de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis ont reçu, avant-hier, leur parchemin. La sortie de la première promotion de l'UVA a été un moment haut en symboles dans l'Enseignement supérieur au Sénégal et en Afrique. La remise des diplômes survient au terme d'une formation de deux ans à 42 étudiants parmi les meilleurs, tous des pensionnaires de l'UGB sur un total de 160 étudiants de l'UVA. La cérémonie a été rehaussée par la présence de plusieurs personnalités académiques. Il y avait dans la salle de l'amphi de l'UGB Son Excellence l'ambassadrice du Canada au Sénégal, Louise Marchand, le recteur de l'UVA en Afrique, M. Kuzvinetsa, le représentant de l'Université Laval, Pierre Marchand ».

L'article précise que 11 des 42 étudiants de cette première « cuvée » sont des femmes et qu'une seconde phase va reprendre en septembre 2005. Le représentant de l'Université Laval et l'ambassadrice du Canada au Sénégal témoignent de l'opportunité ainsi offerte aux universités francophones de bénéficier d'une « technologie de pointe ». Le recteur de l'UVA invite « à mettre en synergie toutes les compétences pour la réussite de cette première promotion historique à travers l'enseignement à distance, avec un programme de quatre années et l'obtention du Bac en Science informatique ».

L'auteur de l'article, cite également le coordonnateur de la formation à l'Université Gaston Berger :

²⁴³ Article disponible [en ligne] dans la rubrique « revue de presse » du site Osiris : <http://www.osiris.sn/article1841.html> (dernière consultation en mars 2007)

« L'université de Saint-Louis a joué sa pleine partition en permettant d'atteindre des taux de succès avoisinant les 100 % à chaque examen. Pour lui, si aujourd'hui neuf certificats de premier cycle ont été délivrés, cela est dû essentiellement aux difficultés inhérentes à la première section au cours de laquelle les étudiants étaient perdus dans le système des crédits ».

La lecture de ce passage de l'article laisse perplexe : un taux de succès de 100 %, neuf certificats de premier cycle ou bien 42 diplômes délivrés comme indiqué plus haut ?

Sachant que la formation de Laval a débuté en janvier 2004, sachant qu'effectivement seuls 9 étudiants ont validé le premier semestre, sachant que la formation s'est ensuite arrêtée et qu'elle ne reprendra qu'en septembre 2005 ; quel est donc ce diplôme sanctionnant une « formation de deux ans » remis à « 42 étudiants parmi les meilleurs » ?

On pourrait attribuer au journaliste la responsabilité d'une confusion entre le nombre d'inscrits à un diplôme de deux ans et une certification de suivi du premier semestre pour neuf étudiants. Le nigérien Galy souligne toutefois : « l'Afrique est un continent de cérémonie. Il faut montrer qu'une étape est passée et qu'il est alors temps d'en aborder une autre. On peut s'appuyer là-dessus pour faire passer un message ». C'est exactement la tactique employée avec succès par l'UVA. Mais cette tactique a vraisemblablement des limites :

« L'UVA est loin d'être le seul projet de coopération à communiquer davantage sur ses résultats attendus que sur des réalisations concrètes et vérifiables. L'Afrique est un terrain d'action complexe et ses établissements ont certainement besoin de partenariats multilatéraux pour développer l'enseignement à distance et les usages des TIC dans l'enseignement, mais l'UVA gagnerait en crédibilité si, au lieu de miser sur les effets d'annonce, elle n'occultait pas ses multiples difficultés ».²⁴⁴

²⁴⁴ **Loiret Pierre-Jean**, *L'Université virtuelle africaine : ambition sans limites, limites d'une ambition*, in revue Hermès n°45, Fractures dans la société de la connaissance, CNRS éditions, Paris, 2006

Nous avons rencontré²⁴⁵ à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis le professeur Gane Samb Lo, directeur de l'UFR Sciences et Technologies et responsable de la coopération entre son établissement et l'UVA. Il ne conteste pas les difficultés rencontrées, mais tire un bilan globalement positif de l'expérience de l'Université Laval.

« Le programme d'informatique de Laval marche très bien. Les étudiants suivent très bien. Ils auront un très bon niveau. La preuve, ils ont les mêmes examens qu'à Laval. Laval ne fait que reproduire ce qu'elle fait dans ses classes mais à distance. Et ça, pour moi c'est remarquable ».

Au début, les étudiants sont très demandeurs des diffusions synchrones. Par l'intermédiaire de la plate-forme utilisée (Interwise), ils suivent les cours comme s'ils étaient à Laval. Les étudiants que j'ai rencontrés à Saint-Louis soulignent la qualité de l'enseignement. Ils estiment, en comparant leurs cours avec ceux de leurs condisciples de l'Université, que le bachelor de Laval (licence en France) est du même niveau que le DESS en Informatique enseigné à Gaston Berger. Cependant il a fallu corriger quelques défauts qui expliquent en partie les résultats catastrophiques du premier semestre de la première cohorte (promotion). Gane Samb Lo y revient :

« Au début les étudiants ne voulaient que du synchrone, du synchrone. Parce que étudiant à Laval, pour un Sénégalais c'était... Mais en fait non, cela ne marchait pas. Parce que vous ratez un examen et c'est terminé [...] D'autant que si Laval exporte, il n'y a pas de contextualisation. Avec l'accent québécois, l'étudiant a des problèmes. La programmation des cours pose problème : certains jours sont fériés ici au Sénégal. Les Québécois étant très peu religieux ils ne comprennent pas que quand vous leur dites qu'il y a une fête religieuse on ne fait pas cours. Et cela a créé des problèmes avec des remarques désagréables. Il a fallu travailler sur ce concept là ».

Des tuteurs locaux devaient aider les étudiants et relayer les enseignants de Laval mais les étudiants de la première promotion de 2004 ne les trouvent pas au niveau. Ils finissent par faire grève pour demander leur départ et leur remplacement ; ce qu'ils obtiennent.

²⁴⁵ Entretien avec l'auteur le 9 mars 2006

Le rythme de la formation est trop rapide pour les étudiants qui abandonneront et échoueront en grande majorité au cours de ce premier semestre 2004.

Lors de la reprise de la formation un an plus tard, 330 étudiants, selon le site de l'UVA,²⁴⁶ sont inscrits dans l'ensemble des pays francophones partenaires du projet. Le modèle pédagogique intègre des possibilités de suivi asynchrone. Les étudiants ont désormais la possibilité d'enregistrer les cours et de se les repasser sur leurs ordinateurs portables. C'est aussi une caractéristique qui frappe lorsque l'on rencontre les étudiants de Laval inscrits au centre de Saint-Louis, la plupart possède un ordinateur personnel. C'est loin d'être courant en Afrique, même au Sénégal. Les étudiants sénégalais de Laval, c'est une évidence dont ils ne se cachent pas, ont des parents aisés. La formation coûte cher et même si le nombre d'étudiants a augmenté, le prix reste constant ce qui est relevé par Gane Samb Lo :

« Sur le plan économique, c'est autre chose. Quand on parle des Canadiens... Dans l'enseignement à distance, l'un des points les plus importants ce sont les économies d'échelle. Or, Laval facture par étudiant. Toujours le même prix. On a 120 étudiants, 200, 500... On multiplie 180 crédits par le nombre d'étudiants. Et c'est le projet qui le donne... ».

A la rentrée 2006, le principal problème pour Gane Samb Lo, comme pour les étudiants, est la pérennisation de la formation. Le financement de l'ACDI ne doit sans doute pas aller au-delà de deux cohortes. En effet, l'Université Laval s'est engagée à suivre jusqu'à l'obtention de leurs diplômes deux cohortes, du moins les étudiants de ces deux cohortes qui réussiront du premier coup l'ensemble de leurs examens à l'issue de chaque semestre. La précision est importante, les étudiants qui auraient à repasser des épreuves ne pourraient plus bénéficier du diplôme de Laval mais d'un diplôme à créer, délivré par les établissements africains partenaires du projet. Alors même qu'ils auraient payé les frais de scolarité demandés pour le diplôme de Laval, très largement supérieurs aux frais classiques dans une université africaine.

²⁴⁶ Voir [en ligne] sur : http://www.avu.org/news_events.asp (dernière consultation en janvier 2007)

Ils ne s'en cachent pas quand ils évoquent cette situation, les étudiants de Saint-Louis pensent qu'avec un diplôme d'une université québécoise ils auront davantage de chance de trouver du travail ou d'immigrer.

L'UVA au départ, dit Gane Samb Lo, « c'est un bon principe, mais c'est mal géré » :

« Je me prépare à ce que l'UVA disparaisse. Je m'y prépare. Nous avons 84 étudiants à Saint-Louis. Nous sommes le centre le plus lourd et les problèmes se posent. Dans d'autres pays, il y en a 10 ou 15, ici 84. Le problème c'est si les étudiants redoublent, qu'est ce qu'on va faire ? Il faut s'y préparer, mettre de l'asynchrone, même négocier avec Laval [...] Pour ces 2 cohortes, c'est Laval. Après ces deux cohortes là, c'est le consortium. Il faut donc qu'on se mette ensemble pour travailler et moi mon avis c'est qu'à 5 pays, ce n'est pas possible. Je dis que si on dégage trois universités déjà engagées et avancées, ces trois peuvent reprendre le projet. Les autres peuvent participer ou pas. Mais pour l'UVA, comme il s'agit de diplomatie, tout le monde doit être d'accord. Comme il y a des pays qui traînent alors on traîne, on traîne ».

Fin 2006, la situation ne s'était pas encore éclaircie. Les étudiants de l'UVA à Saint-Louis, réunis en association, évoquaient explicitement la possibilité de procès et de recours administratifs pour contraindre l'Université Gaston Berger de leur garantir l'obtention du diplôme de Laval.

8.5.2. Une réunion à Kigali (Rwanda)

Du 22 au 25 mars 2004, la direction de l'UVA réunit à Kigali (Rwanda) ses responsables de centres en Afrique.²⁴⁷

²⁴⁷ Ousmane Moussa Tessa a plusieurs fois réclamé le compte rendu de cette réunion mais ne l'a jamais obtenu. Le compte-rendu a été, en 2004-2005, disponible sur une zone du site de l'UVA et l'URL en avait été signalée dans notre master recherche. Le document est toujours cité sur le site de la Banque mondiale qui renvoie vers le site de l'UVA. Voir [en ligne] sur : <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/84619/Rwanda/html/rwanda%20Davu%20Dmar04.html> (dernière consultation en septembre 2007). Ce rapport a disparu du site de l'UVA en 2006. Archivé par nos soins, les citations qui suivent en sont issues (traduites de l'anglais par nous)

Les échanges entre les « *learning center manager* » (la dénomination instaurée par Baranshamaje est toujours en vigueur) et les dirigeants de l'UVA montrent le décalage entre les acteurs de terrain et les responsables d'un projet qui n'ont pas les moyens de leurs ambitions.

Avant une présentation de « M-Learning » (M pour mobile, le e-learning sur Palm Pilot ou autres assistants personnels du même genre) qui semble laisser dubitatif plus d'un africain, le Recteur de l'UVA, Kuzvinetsa Peter Dzvimbo, rappelle les objectifs de son organisme. Il s'agit de « *créer un modèle de gouvernance, un business plan, pour l'UVA qui est à 80 % institutionnel* », c'est-à-dire basé essentiellement sur un public universitaire. Pour son recteur, l'UVA est confrontée à un dilemme :

« sans baisse du coût des connexions les programmes de l'UVA resteront trop cher et sans connexion à plus haut débit, l'UVA ne pourra atteindre ses objectifs éducatifs ».

L'essentiel de la réunion tourne donc, jusqu'à l'obsession, autour des problèmes de financement : il faut faire davantage de marketing pour attirer plus de public ; il faut absolument renégocier le coût trop élevé de la connectivité.

D'après le compte rendu de la réunion, à aucun moment une discussion ne s'engage sur la pédagogie, le contenu des cours, les modalités d'apprentissage. Si les programmes sont abordés, c'est uniquement sous l'angle des implications du choix de leur format. Programmes courts ou diplômes longs ? Lesquels sont susceptibles de toucher le plus large public, de se vendre le mieux et de dégager le plus de bénéfices ?

La direction de l'UVA recommande de privilégier les programmes courts qui « *donnent de bonnes rentrées (financières), suffisantes pour couvrir les coûts et qui doivent être encouragés* ». Autre solution pour diminuer les charges, suggérée par les responsables de l'UVA : « *employer des moniteurs à temps partiel pour réduire leurs coûts de 10 %* ».

Après les présentations des envoyés de Microsoft et de Hewlett Packard, l'exposé de la responsable du marketing provoque de vives réactions. Aissata Sow explique qu'elle souhaite « *établir une perception internationale favorable de l'UVA qui attirera les inscriptions d'étudiants* ». Comment ? En mettant en œuvre un « *marketing agressif, similaire à celui d'une boisson célèbre* ». Le coca cola ? Non, le champagne ! Ousmane Moussa Tessa, qui participe à cette réunion, en est encore tout retourné :

« Le marketing du champagne ! On était choqué. On était atterré. On leur a tous dit, vous savez ce qu'on gagne comme argent ! Pour nous l'éducation ce n'est pas ça. Si vous estimez que c'est le cas... Ce n'est que pour l'argent que vous faites ça... ».

La bibliothèque virtuelle est également présentée. Elle met à disposition des étudiants de l'UVA, 400 revues en texte intégral (abonnement à l'éditeur Elsevier), 800 « livres sous format électronique », les documents et rapports de la Banque mondiale. Deux problèmes se posent pour Pauline Ngimwa, la responsable, tout est en anglais ; il faut donc conclure des partenariats similaires avec le monde francophone et la bibliothèque est « *sous utilisée par les étudiants* ». Elle n'explique pas pourquoi, mentionnant juste que le portail d'accès à ces ressources n'est pas très « *convivial* ».

La plus importante partie des discussions tourne autour des frais de connexion. Comment les faire baisser ? Comment (re)négocier les coûts d'installation des antennes VSAT et le débit nécessaire ? La réunion crée un groupe de travail, chargé d'étudier ces problèmes.

Le contrat de l'UVA avec son fournisseur de connexion satellitaire par VSAT, la société américaine NetSat express, facture le kilo octet « en montée » à 5,1 US \$ et « en descente » à 4 US \$. Sommes auxquelles il faut rajouter 350 US \$ de redevance mensuelle.

Imaginons une connexion à Internet de 512 K/b en descente et de 256 K/b en montée, considérée comme de bonne qualité en Afrique, cela représente un montant de 3 700 US \$ (3 000 euros) par mois.²⁴⁸ Le prix explique qu'aucun centre de l'UVA, quand il est équipé d'une VSAT ne puisse bénéficier de ce débit. L'objectif de l'UVA est d'arriver à un coût de 2,5 US\$ par k/b. Dans sa synthèse de la réunion, le Recteur Dzvimbo assure qu'il s'agit là du principal problème à régler.

Il précise également qu'une enquête est en cours pour connaître la « *demande du marché* » car l'UVA doit « *proposer des programmes qui répondent aux besoins des institutions africaines ainsi qu'à ceux du secteur économique, public comme privé* ».

Ousmane Moussa Tessa revient sur cette réunion de Kigali :

« La grande question sur laquelle on s'est étendu c'est toujours la même : l'argent. Et on leur disait, mais donnez nous un modèle type de fonctionnement d'un centre. Dites quels sont les investissements qu'il faut faire, en terme de compétences humaines, d'équipements pour que les centres puissent faire face aux fonctionnements et à terme s'autofinancer. Ils en étaient incapables ! Les « actionnaires » ont demandé à Peter Dzvimbo de mettre en place un business plan. Eux qui insistaient sur les retours sur investissements étaient incapables de dire voilà l'investissement, voilà la période au bout de laquelle les centres devraient être autonomes. Leur unique obsession c'était le coût de la bande passante. Comment faire baisser la facture des VSAT ? Ils étaient tellement angoissés par ça ! Voilà comment le modèle s'écroulait ! ».

Cette réunion semble révélatrice des incertitudes de positionnement que traverse alors l'Université virtuelle africaine. Elle s'investit à l'époque dans une nouvelle orientation qui se traduit quelques mois plus tard par la conclusion d'un accord avec la Banque africaine de développement.

²⁴⁸ A titre de comparaison, le campus numérique francophone de l'AUF à Ouagadougou possède une ligne spécialisée Internet, auprès de l'opérateur de telecom national, de 512 k/b en montée et en descente pour 1250 euros par mois

8.5.3. Une nouvelle orientation stratégique : la formation des enseignants

Dans son « Construire les sociétés du savoir », la Banque mondiale reconnaît que les pays en développement ne pourront pas atteindre les « Objectifs du millénaire » en éducation « sans l'existence d'un système d'enseignement supérieur solide. L'enseignement supérieur soutient le reste du système éducatif par la formation des enseignants et des directeurs d'école » (Banque mondiale, 2002, p. 10).

La Banque africaine de développement (BAD) annonce, en novembre 2004,²⁴⁹ qu'elle accorde un don de 7,66 millions de dollars à l'UVA. Dans la continuité du soutien de la Banque mondiale, la BAD décide de :

« renforcer les capacités de l'Université virtuelle africaine (UVA) et un réseau d'institutions coordonné par l'UVA en vue d'offrir et gérer un enseignement de qualité assisté par les TIC et des opportunités de formation dans un certain nombre de pays africains » (BAD, 2004, p. 4).

La BAD justifie ainsi l'accord son don à l'UVA :

« La situation en Afrique sub-saharienne est particulièrement préoccupante. En effet, les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur oscillent généralement entre 2 et 6 %, avec une moyenne de 3,6 %, contre plus de 11 % dans les pays en développement non africains. [...] L'enseignement supérieur tel qu'il est dispensé actuellement n'est pas en mesure de répondre aux besoins de ces pays. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignement à distance s'avère de plus en plus important. Il est impérieux que le continent africain, dans son ensemble, intervienne dans le secteur de l'enseignement supérieur afin de résoudre les problèmes d'accès et d'inégalité inhérents à cet ordre d'enseignement » (BAD, 2004, p. 8).

²⁴⁹ Banque africaine de développement, *op cit* Les citations qui suivent sont issues du rapport d'évaluation de la BAD

Retour à la case départ ? La dernière phrase citée aurait pu figurer dans le texte fondateur d'Etienne Baranshamaje. Le don de la BAD va permettre de financer quatre types d'activités :

- La création de 10 nouveaux centres de l'UVA en Afrique de l'Est et Australe, au sein des institutions universitaires partenaires du « secteur public ». La BAD définit ces centres comme dédiés à « l'enseignement libre, à distance et électronique (ODeL) ». Les centres seront implantés dans 7 pays anglophones, 2 francophones et 1 lusophone : Djibouti, Ethiopie, Kenya, Madagascar, Mozambique, Ouganda, Tanzanie, Zambie, Zimbabwe et si la situation politique le permet, en Somalie.
- L'élaboration d'un programme de « 52 modules » à l'intention des enseignants du secondaire pour les former à l'usage et l'intégration des TIC dans l'enseignement.
- L'intégration de la problématique hommes-femmes dans les activités de l'UVA.
- Le soutien à la gestion du projet.

La BAD inscrit son soutien dans le cadre d'un appui au NEPAD et à l'atteinte de l'objectif de l'Education pour tous (EPT). Il convient d'aider l'UVA à soutenir les systèmes éducatifs car :

« Les pouvoirs publics en Afrique sub-saharienne n'ont pas été en mesure de relever judicieusement le défi de mettre l'éducation à la portée de tous, principalement à cause des contraintes de financement et des systèmes traditionnels d'enseignement ».

Comme la Banque mondiale dans « Construire les sociétés du savoir », la BAD glisse allusivement sur les « contraintes de financement » pour souligner que les problèmes de pénurie d'enseignants en Afrique sub-saharienne risquent de compromettre la réalisation de l'objectif de l'EPT et des Objectifs du développement du millénaire. Cette carence est due, pour la BAD, à la fois aux « tensions que subissent les budgets alloués au secteur de l'éducation et qui empêchent la création de nouvelles écoles normales d'instituteurs en vue de satisfaire la demande » et à la pandémie du SIDA.

Les modèles classiques d'éducation ne « suffisent plus » écrit la BAD et il faut donc introduire de nouvelles méthodes :

« La formation des enseignants grâce aux modèles et canaux conventionnels doit être revue et modifiée afin d'y intégrer les modèles de formation initiale et de perfectionnement libre, à distance et électronique plus performants et plus durables. Par conséquent, la formation rigoureuse d'enseignants compétents et en nombre suffisant est une condition essentielle à l'amélioration des performances des enseignants, ainsi qu'au relèvement de la qualité de l'éducation et à la meilleure réalisation des objectifs socio-politiques. Cela suppose, entre autres, l'utilisation des TIC modernes dans la formation des enseignants. Il va sans dire que les TIC ont le potentiel nécessaire pour favoriser l'accès à une éducation et à une formation peu coûteuses, fiables, déterminées par la demande, pertinentes et adaptées dans tous nos pays et à des conditions plus flexibles » (BAD, 2004, p. 11).

Le registre de l'affirmation incantatoire est une nouvelle fois employé mais replacé dans le contexte de l'EPT :

« Dans le projet proposé, l'UVA vise les cinq problèmes principaux auxquels l'éducation est confrontée en Afrique : a) l'accès à l'éducation ; b) la capacité institutionnelle en matière d'enseignement à distance et d'éducation assistée par les TIC ; c) la mauvaise connexion Internet des établissements scolaires africains ; d) la pénurie d'enseignants au niveau de l'enseignement secondaire ; et e) l'inégalité entre les hommes et les femmes dans l'éducation. Le projet proposé est en faveur de l'utilisation des TIC afin d'améliorer l'accès des étudiants africains qualifiés à l'enseignement supérieur et aux opportunités d'emploi, faciliter l'accès aux ressources didactiques mondiales grâce à l'amélioration de la connectivité des institutions académiques africaines, [...] offrir des opportunités de formation aux étudiants de sexe féminin qualifiés, mais économiquement démunis et aider les gouvernements à former des enseignants du niveau de l'enseignement secondaire et pour ce niveau d'enseignement » (BAD, 2004, p. 17).

Grâce au don de la BAD, les 10 nouveaux centres UVA seront équipés d'un système de réception d'Internet par VSAT avec une bande passante de « 32 kilo-octets en amont (*ie en émission*) et 64 mégaoctets en aval (*ie en réception*) ». Il s'agit de la connectivité minimale fournie par les opérateurs de VSAT.

Des contraintes de coûts (voir la réunion de Kigali plus haut) ont vraisemblablement imposé le choix de cette bande passante minimum. Pourtant, les centres UVA devront non seulement s'en contenter mais également la mettre à disposition des universités partenaires. En effet, il est envisagé d'après le rapport d'évaluation de la BAD, que « d'autres universités seront connectées à ce réseau pour (bénéficier) d'une connexion Internet plus rapide ».

Avec 64 k/octets en réception et 32 en émission, il est difficile de permettre un accès de qualité à Internet à plus d'une trentaine de machines connectées en même temps. On voit donc mal comment cette bande passante pourra, en plus, être utilisée par des universités supplémentaires. Surtout si, comme l'indique la BAD, il s'agit également d'expérimenter « la technologie non filaire aux fins de permettre à l'UVA de partager son accès Internet sur l'ensemble du campus à faible coût ». En outre, ce faible débit ne permettra pas une grande interactivité dans les programmes de l'UVA. Impossible, par exemple, avec ce débit de faire de la visioconférence dans de bonnes conditions.

Le financement de la bande passante des centres UVA par la BAD, pour une durée de trois ans, pose également une nouvelle fois la question de la pérennisation des ressources de ce qui demeure toujours un « projet » en évolution, sept ans après son lancement.

Le financement de la BAD marque un nouveau tournant dans les missions de l'UVA qui répond à un rapprochement avec les objectifs affichés du NEPAD et à un soutien, au moins formel, à cette nouvelle initiative africaine par les grands organismes internationaux de financement. Jusqu'à présent orientée vers la formation d'étudiants de premier cycle dans les matières techniques ou vers les programmes courts professionnalisants, il s'agit désormais pour l'UVA, selon la BAD, de permettre « aux pays cibles d'acquérir la capacité de former un nombre important d'enseignants pour le système scolaire secondaire et au sein de ce dernier ».

S'agit-il là pour la Banque mondiale, à qui les fonds de soutien au NEPAD sont confiés et pour la BAD d'une nouvelle orientation de politique éducative ?

Le programme de formation qui sera proposé par l'UVA grâce au don de la BAD possède deux types de public cible et est divisé en quatre entités. Les publics sont les futurs enseignants en cours de formation et les professeurs (du secondaire) en activité.

Les quatre entités sont :

1- un diplôme « d'enseignement supérieur en éducation » qui sera proposé en formation initiale comme continue, d'une durée d'un an qui sera inséré dans les programmes de formation des universités partenaires.

La BAD précise que « l'élaboration des programmes de formation à distance sera transférée harmonieusement des universités étrangères aux universités africaines pendant la durée du projet », que les enseignants en activité « suivront la formation tout en continuant de s'acquitter de leurs tâches dans les établissements » et que la formation pourra être suivie dans les établissements « qui disposent d'ordinateurs » ou dans un centre UVA.

2- une formation autonome destinée aux enseignants du primaire en service et aux enseignants en formation dans les Ecoles normales.

Le programme durera un an et sera « couronné par un diplôme en utilisation des TIC ». De quel niveau, avec quels contenus ? Ce n'est pas précisé. En revanche, il est indiqué que « l'UVA, en collaboration avec les universités, formuleront des politiques et des procédures qui régiront l'exécution du programme dans les écoles normales ».

3- une licence (bachelor) en sciences de l'éducation qui ciblera les enseignants « pas encore en activité qui suivent un programme universitaire ».

4- enfin, des ateliers de formation pour l'intégration des TIC dans l'enseignement des mathématiques et sciences. Les enseignants « utiliseront les moyens informatiques et électroniques disponibles dans la région ».

Comme Baranshamaje lors de sa conception d'origine, la BAD semble entériner que les Universités africaines sont incapables de mettre en œuvre eux mêmes ce type de dispositif de formation.

Comme il y a sept ans au moment de sa conception, l'UVA est requise comme intermédiaire entre les besoins (définis par qui ?) et les futurs bénéficiaires. Difficile de croire qu'il n'existe pas, en Afrique du Sud notamment pour la partie anglophone de l'Afrique, d'établissements capables de concevoir de tels programmes (on pense à l'UNISA par exemple, établissement de 130 000 étudiants).

D'autant que l'UVA ne conçoit ni ne réalise elle même ses programmes. A l'anglo-saxonne, elle consomme des consultants puis choisit des fournisseurs sur appel d'offres. La référence à un transfert « harmonieux » au cours du projet rappelle la putative phase 3 du projet de Baranshamaje qui prévoyait de confier la production des programmes de l'UVA aux africains. Dans l'immédiat, l'UVA formulera des politiques et des procédures « qui régiront » ce que devront ensuite exécuter les Ecoles normales. Les syndicats d'enseignants locaux risquent de ne pas apprécier.

Les deux autres composantes du financement de la BAD sont l'intégration de la problématique hommes / femmes dans les activités de l'UVA (en organisant des sessions de formation et en offrant des bourses réservées au « genre ») et la gestion du projet qui comprend « les indemnités à verser aux personnels clés », dont le chef de projet que devra recruter l'UVA.

La création des 10 centres UVA est estimée à 2,80 millions de dollars US, le programme de formation des enseignants à 2,93 millions, le renforcement des capacités des femmes à 0,69 millions et la gestion du projet à 0,80. Grâce à ce financement, l'UVA, conformément à son programme d'activités souligne la BAD, « a pour objectif de compter 48 477 étudiants inscrits dans ses programmes débouchant sur un diplôme / certificat universitaire d'ici à l'an 2009 ».

Les prévisions de l'UVA fin 2004 sont-elles plus réalistes que celles de Baranshamaje en 1997 ?

Concernant spécifiquement le programme destiné aux enseignants du secondaire, le rapport d'évaluation de la BAD indique que l'UVA « envisage » de former au cours des trois années du projet « 26 000 enseignants dont on prévoit que 30 % seront des femmes ». 16 000 de ces enseignants seront issus des 10 pays ciblés par le financement de la BAD (3 000 en formation initiale, 13 000 en formation continue), les 10 000 autres des pays dans lesquels sont déjà installés des centres UVA.

Les mois et les années qui viennent diront si l'UVA sera plus à même de remplir ses nouveaux objectifs que les anciens. On peut cependant se demander si, une nouvelle fois, l'UVA ne sous-estime pas la complexité d'établir des programmes de formation dans un contexte académique africain. Si l'UVA confirme (et la BAD entérine) là encore, sa croyance en la toute puissance des technologies, elle semble éluder ou ne pas faire suffisamment cas des contraintes locales, du contexte tout simplement et du rôle des acteurs principaux, les enseignants. Leur adhésion n'est pas acquise d'avance, ni celle de leurs établissements, généralement peu enclins à accepter de se voir imposer des programmes conçus à l'extérieur.

Chapitre 9

Bilan critique de l'Université virtuelle africaine

9.1. L'UVA : des investissements conséquents mais des résultats limités

Dans un document de février 2003,²⁵⁰ la Banque mondiale a une curieuse façon de réécrire l'histoire de l'UVA :

« Une insuffisance majeure du projet pilote était qu'il n'était pas financièrement viable. Il dépendait trop du financement des donateurs et des subventions du secteur privé qui ne pouvaient pas durer indéfiniment. Étant principalement une institution ayant une mission de bien public, il était difficile de sevrer l'UVA de l'appui de la Banque mondiale et de l'établir comme une organisation financièrement indépendante. Finalement, il fut décidé de déplacer le siège de l'UVA de Washington DC à Nairobi, Kenya, où elle fonctionnerait comme une ONG indépendante. Aujourd'hui, l'UVA a commencé à mobiliser des fonds à partir des frais facturés pour les cours et des bourses d'études accordées par les universités locales et les gouvernements. Cela a permis à chacun des centres de formation d'être financièrement autonome. Le personnel est payé sur les revenus localement générés. L'UVA paye seulement pour l'élaboration du contenu des cours, dont les coûts seront également transférés aux centres avec le temps ».

Le projet pilote est justement censé faire la preuve que le développement de l'UVA ne doit pas dépendre des « donateurs et des subventions ». Quant aux bourses accordées par les « universités locales et les gouvernements » évoquées dans ce texte, qu'est-ce donc d'autre que de l'argent public dont l'Afrique est particulièrement dépourvue ?

²⁵⁰. Parakash Sidadhartha, *L'UVA et la croissance en Afrique*, Findings, Washington, World Bank 2003. Disponible [en ligne] sur : <http://www.worldbank.org/afr/findings/french/ffindtoc.htm> (dernière consultation en juin 2007)

Les gouvernements africains doivent payer pour inscrire leurs jeunes à l'UVA comme cela est le cas pour le diplôme de l'Université Laval ou bien participer au paiement des heures d'encadrement des enseignants comme le gouvernement mauritanien a dû le faire par exemple, toujours pour le diplôme de Laval.

L'UVA a failli dans son modèle économique, dans son ambition de proposer des diplômes, dans son objectif de former une « masse critique » d'étudiants et de cadres, dans son modèle technologique initial lui aussi rapidement abandonné. Elle ne continue d'exister que par la volonté politique de la Banque mondiale. L'UVA 1995-2002 peut ainsi être considérée, c'est une interprétation, ou un constat ; celui du présent travail. D'autres visions existent. Ainsi, la synthèse de l'entretien avec Peter Materu,²⁵¹ déjà cité²⁵² souligne que :

« L'UVA a aidé à réduire la fracture numérique en Afrique et a montré qu'une technologie moderne de communication peut réussir en Afrique. Elle a rehaussé positivement l'image du continent et a aidé à positionner l'Afrique comme une adresse intéressante pour les affaires. Aujourd'hui, un certain nombre de compagnies d'Internet et de transmission par satellite sont désireuses de s'installer en Afrique. Des régions telles que le Moyen-Orient et l'Asie centrale ont également commencé à penser à des projets du genre de l'UVA. Les cours de formation dispensés par l'UVA aident à modeler les chefs d'entreprises, les femmes entrepreneurs, les scientifiques et autres professionnels de demain qui utiliseront efficacement l'économie des connaissances pour stimuler la croissance et le développement en Afrique. Le secteur privé a également tiré profit de la croissance de l'UVA. Auparavant, les compagnies devaient envoyer leurs cadres en Europe et en Amérique pour recevoir la formation en gestion des entreprises et autres formations techniques. Aujourd'hui, elles peuvent envoyer leur nouveau personnel au centre local de l'UVA pour recevoir les mêmes cours en ligne. Cela a considérablement réduit les coûts de formation du nouveau personnel. En conséquence, le secteur privé est devenu un client et une source importante de revenus pour l'UVA ».

²⁵¹ Il succède à Etienne Baranshamaje à la tête du projet en 1999 et sera directeur général par intérim jusqu'en 2002 où il cède la place à Cheik Modibo Diarra

²⁵² **Parakash Sidadhartha** *op cit*

Il y a dans ces propos un certain lyrisme (toutefois mal traduit en français) qui rappelle celui du texte fondateur de Baranshamaje, mais la réalité sur le terrain, on l'a vu, est autre. L'histoire peut cependant être ainsi (ré)écrite et mise en scène. Il suffit de disposer de la puissance de communication adéquate. Quand on s'intéresse au « e-learning », impossible en Afrique de ne pas croiser le « discours » de l'UVA dans les médias du continent, la mise en valeur de ses résultats réels ou supposés. Il est en revanche beaucoup plus rare de trouver l'expression d'une analyse critique, de la part des journalistes mais aussi des universitaires francophones concernant cette « université ». C'est un motif d'étonnement et l'une des motivations à la réalisation de cette recherche.

De manière moins triviale que Peter Materu, Milton Ploghoft,²⁵³ après s'être penché de près sur « l'objet » UVA reconnaissait que :

« L'université virtuelle africaine est, en effet, une entreprise très ambitieuse et complexe. Ses prétentions fondamentales sont que les universités traditionnelles et leurs professeurs serviront mieux leurs étudiants et la communauté si elles doivent faire face à la concurrence ; que les étudiants travailleront davantage si eux et leurs familles font des sacrifices pour accéder à l'enseignement supérieur. La façon dont la Banque Mondiale a lancé l'UVA exprime clairement un point de vue de la Banque selon lequel les universités traditionnelles ne peuvent pas, seules, mener la révolution de l'information qui changera l'enseignement supérieur tel que nous le connaissons en Afrique et dans beaucoup d'autres nations dans le monde. Elles ne peuvent pas, avec leurs structures existantes, créer les nouveaux établissements qui seront nécessaires pour permettre l'union entre le « réel » et le « virtuel » dans l'éducation du 21ème siècle. Et, bien que l'initiative UVA soit apparue à beaucoup d'éducateurs en Afrique et ailleurs, « être sortie de nulle part », il faut se demander si l'Université virtuelle de la Banque mondiale [...] ne prendra pas racine sur ce sol africain tout en cherchant à se consolider et à se renforcer dans le cyber-espace ? » (Ploghoft, 2003).

²⁵³ Ploghoft Milton, *op cit*

La suite ne lui a pas donné raison, l'UVA n'a jamais réussi sa greffe et s'est davantage imposée par sa stratégie de communication et ses dizaines de millions de dollars reçus (voir plus bas) que par ses résultats opérationnels. Cependant, en 1995-1997, n'importe quelle solution pour sortir l'Université africaine de sa crise aurait sans doute été acceptée et tentée.

Dans le même registre que Ploghoft, la vision positive que Noble Akam exprimait de l'UVA n'a pas résisté pas aux faits :

« Et si l'on considérait l'UVA comme une de ces figurations dynamiques qui traverserait mais qui pourrait aussi modifier le paysage de l'Afrique sub-saharienne ? [...] En introduisant ses nouveaux outils dans l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne, l'UVA a en fait procédé au transfert d'une technologie éducative qui y a atteint sa maturité à travers ses réalisations au niveau inférieur, au Niger, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. [...] Ces antécédents qui devraient ajouter à la crédibilité du système participent-ils aussi à l'explication du succès qu'il semble rencontrer auprès des publics africains ? Les évaluations ont dit de la TV scolaire qu'elle a prouvé au Sénégal qu'elle est capable de s'étendre à tout un pays et au Niger, elle a montré qu'elle est possible avec les seuls moyens d'un pays pauvre. Dans ces conditions, l'expérience de l'UVA devrait pouvoir sinon intéresser les Universités publiques, du moins montrer que le modèle est à leur portée » (Akam, 2002, p. 221-222).

Le transfert technologique n'a jamais eu lieu. L'UVA a abandonné son principe de vidéo-diffusion qui n'a été repris par aucune université.

Dix ans après son lancement, l'UVA continue de dépendre du « financement des donateurs ». La Banque mondiale, dans une fiche de synthèse²⁵⁴ présentant l'état du projet en 2004, détaille le budget de l'institution pour cette année là. Ce budget se monte à 9,5 M\$, dont 2 M\$ de dons de la Banque ; le solde provenant des contributions d'autres partenaires. Dans cette fiche, la Banque annonce la fin de son soutien financier au projet pour 2004. La BAD, Banque Africaine de Développement, prendra la suite pour près de 8 M\$ en novembre de la même année.

²⁵⁴ **World Bank**, *Development grant facility*, 2004. Disponible [en ligne] sur : <http://wbln0018.worldbank.org/dgf/dgf.nsf/0/47222b2bc3e5a77e85256d9b005d57a2?OpenDocument> (dernière consultation en juin 2007)

Pourtant, sur son site, dans sa version en langue française, la Banque, quand elle présente l'UVA, mentionne :

« 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 ». ²⁵⁵

En novembre 2004, la Banque Africaine de Développement accorde un don de 7,66 millions de dollars US à l'UVA (voir chapitre 2). Le rapport d'évaluation qui détermine l'attribution de ce don précise la structure du budget de l'UVA pour les trois années à venir :

| Source | Allocation totale | Destination des fonds |
|------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Banque mondiale | 4, 614 | Fonctionnement et FG |
| ACDI – Général | 7, 173 | Projet |
| ACDI - Programme francophone | 1, 742 | Projet |
| USAID | 2, 160 | Projet |
| FAD * | 6, 933 | Projet |
| DfiD ** | 1, 740 | Fonctionnement et FG |
| TOTAL | 24, 422 | |

FAD : Fonds Africain de Développement de la BAD

DfiD : Coopération internationale britannique (fonds confiés à la Banque mondiale)

Source : Banque Africaine de développement, Tunis, 2004

Figure n°7 : Répartition des financements des bailleurs de fonds en faveur de l'UVA pour la période 2004-2007 (en millions de dollars US)

²⁵⁵ **Banque mondiale**, site Internet 2005 [en ligne] sur : <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:20597308~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074931,00.html> (dernière consultation en juin 2007)

Ce tableau n'indique rien des fonds récoltés grâce aux frais d'inscription des étudiants qui couvriraient, selon Jacques Bonjawo, 50 % des frais de fonctionnement de l'UVA. Le président du Conseil d'administration d'alors, un an avant l'attribution du don de la BAD, soulignait que le *business plan* de l'UVA prévoyait « l'autofinancement d'ici à l'an 2007 »²⁵⁶. L'UVA en est loin.

En avril 2003, Susan Whelan, ministre de la coopération internationale du Canada, annonce que l'Agence canadienne de développement international (ACDI) va verser une contribution de douze millions de dollars canadiens²⁵⁷ à l'UVA, répartis sur les cinq années suivantes. Deux de ses douze millions de dollars sont dédiés au projet VISAF (voir plus haut en 2.5.1.). Pour le ministre canadien :

« Avec le soutien du Canada et d'autres donateurs et partenaires, l'UVA prévoit pratiquement de doubler le nombre de centres d'apprentissage du réseau panafricain d'ici 2007. Au moins un centre sera établi dans chaque pays d'Afrique subsaharienne, ce qui favorisera l'accès à des ressources de calibre mondial et permettra à un plus grand nombre d'Africains compétents de bénéficier d'une éducation permanente de qualité ».²⁵⁸

Pour le Canada, ce soutien s'inscrit dans le cadre des engagements des grands Etats occidentaux à soutenir l'Afrique. L'ACDI le précise :

« Le Secrétariat du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (*NEPAD dans sa traduction en français*) — une initiative dirigée par les Africains visant à renouveler les activités de développement en Afrique — estime d'ailleurs que l'UVA est un partenaire important dans la mise en valeur du potentiel africain. Le Canada a soutenu le NPDA en menant l'élaboration du Plan d'action du G8 pour l'Afrique, qui a été rendu public en juin 2002 à Kananaskis, et en créant le Fonds canadien pour l'Afrique. Les travaux de l'UVA sont en droite ligne avec plusieurs engagements figurant dans le Plan d'action du G8 pour l'Afrique ».²⁵⁹

²⁵⁶ Voir sur le site **Grioo.com** disponible [en ligne] sur : <http://www.grioo.com/info239.html>

²⁵⁷ Soit un peu plus de 9,7 millions de dollars US

²⁵⁸ **Agence canadienne de développement international** (ACDI). Document disponible [en ligne] sur le site de l'ACDI : <http://www.acdi-cida.gc.ca/CIDAWEB/acdicida.nsf/Fr/8525711600526F0A852571190061D679?OpenDocument> (dernière consultation en septembre 2007)

²⁵⁹ **ACDI**, *op cit*

Ce lien avec le NEPAD traduit un « entrisme » efficace et permanent de l'UVA auprès des grands organismes internationaux. A défaut de légitimité académique, à défaut d'une demande émanant des établissements africains, à défaut d'une mobilisation des enseignants en sa faveur, l'UVA s'attache avec succès à parfaire son affichage politique et institutionnel. L'UVA est ainsi l'archétype d'un projet « *top-down* ». C'est l'une de ses constantes principales depuis ses débuts : passer « par le haut », par les grandes institutions financières, les chefs d'Etat, les ministres, les recteurs, pour s'imposer au terrain et légitimer son action.

En juin 2002, le soutien affiché du NEPAD²⁶⁰ à l'UVA était déjà une conséquence efficace de cette stratégie :

« Le NEPAD appuie l'Université virtuelle africaine (UVA) tant pour veiller à ce que cette activité soit adaptée aux besoins de l'Afrique et bénéficie d'un soutien politique au niveau le plus élevé que pour attirer le soutien des bailleurs pour son développement ».

Ce soutien sera donc ensuite repris par le G8, à Kananaskis (Canada) en 2002, puis à Evian en 2003.²⁶¹ Le NEPAD confie de plus à l'UVA le soin de former en TIC les enseignants du secondaire pour son projet « e-Ecoles ».²⁶²

En novembre 2004, le don de 7,66 millions de dollars de la Banque africaine de développement (BAD) rappelle que l'UVA ne dépend que de fonds publics internationaux. Ce don a été, comme le mentionne le rapport d'évaluation sur lequel se base l'accord de la BAD :

²⁶⁰ NEPAD, *Initiative relative au développement des ressources – Education*, juin 2002. Disponible [en ligne] sur le site : <http://www.parlanepad.org/fr/> (dernière consultation en juin 2007)

²⁶¹ Déclaration sur l'Afrique du Sommet d'Evian disponible [en ligne] sur : http://www.g8.fr/evian/francais/navigation/actualites/les_dernieres_actualites/plan_d_action_pour_l_a_frique_du_g8_-_rapport_de_mise_en_oeuvre_des_representants_personnels_pour_l_afrique.html (dernière consultation en septembre 2007)

²⁶² Initiative dans le cadre de laquelle environ 600 000 écoles primaires et classes de collèges en Afrique devraient être connectées à Internet dans les 10 ans à venir. Voir [en ligne] sur le site du NEPAD : <http://www.nepad.org/>

« préparé en étroite collaboration avec la communauté des bailleurs de fonds, notamment la Banque mondiale, la coopération canadienne et la coopération australienne. Le partage actuel de responsabilité entre les bailleurs de fonds et l'UVA est tel que la Banque mondiale et l'ACDI apportent les fonds pour financer les frais généraux, outre qu'ils assurent le financement spécifique du projet » (BAD, 2004, p. 7).

La capacité en « *fund raising* » de l'Institution est impressionnante. Si l'on reprend le total des chiffres publiés à son sujet, entre 1997 et 2004, l'Université virtuelle africaine a bénéficié de financements très élevés. 13,359 millions de dollars entre 1997 et 1999 pour sa période de lancement ; 6 millions de dollars avec le plan *Virtual Colombo* de la coopération australienne ; 9,7 millions de dollars (12 millions de dollars canadiens) de la coopération canadienne ; 9,5 millions de dollars de la Banque Mondiale entre 2000 et 2004.

Il faut donc également compter les 7,66 millions de dollars de la Banque africaine de développement en 2004 dont le document de financement mentionne également 4,612 millions de dollars d'apports complémentaires de la Banque mondiale et 1,740 millions de dollars de la DfiD, la coopération britannique. Soit un total, identifié par nos soins mais qui n'est sans doute pas complet, de 52,571 millions de dollars.

Rappelons que cette somme ne comprend pas les apports des Universités africaines partenaires, en locaux, en personnel, en connexion... Quelle aurait du être l'utilisation de ces 52 millions de dollars ? Proposer des formations et diplômer des étudiants. L'UVA a effectivement beaucoup communiqué à ce sujet.

Si on en croit la Banque mondiale, 9 000 étudiants se sont inscrits aux programmes de l'UVA durant la phase test de 1997 à 1999. Au cours de ces deux années « d'évaluation du concept », 19 centres UVA sont ouverts dans 15 pays africains.

De 1999 à 2002, le nombre de centres passe de 19 à 34 et le total d'étudiants inscrits de 9000 à 23 ou 24 000 en juin 2001, d'après les chiffres les plus souvent communiqués par l'UVA et la Banque. Ces chiffres resteront d'ailleurs cités à l'identique jusqu'en 2004 dans tous les textes de la Banque mondiale et de l'UVA.

Ces chiffres sont cependant susceptibles de s'apparenter davantage à une entreprise de communication, de marketing, plus que de bilan statistique. Pris tel quel, cela signifie qu'entre 1999 et 2001, pendant que le nombre de centres augmente de 79 %, le nombre d'étudiants progresse de 167 %.

Le scepticisme quant à la réalité de ces chiffres est renforcé par les déclarations de plusieurs responsables de l'UVA, dont celles de Jacques Bonjawo, son président du Conseil d'administration à partir de 2002. Ce dernier annonce, lors d'une interview sur un site africain²⁶³ en avril 2003 :

« Pendant sa phase pilote (1997-2000), l'UVA a accueilli près de 23 000 étudiants. La phase opérationnelle qui a démarré fin 2000 et qui continue aujourd'hui a déjà reçu plus de 25 500 étudiants, soit donc au total près de 50 000 étudiants depuis le lancement de l'institution ».

Du jour au lendemain, les chiffres font plus que doubler. Ce chiffre, comme les autres auparavant, est repris sans vérification par les journalistes. En avril 2003 toujours, lors d'une interview au site Afrik.com,²⁶⁴ Aissatou Sow, directrice des opérations de l'UVA, déclare qu'entre 1999 et 2002, l'UVA « a formé près de 23 000 étudiants, dont 40 % de femmes ». Le rapport de la BAD déjà cité mentionne en revanche que « le taux d'inscription actuel des personnes de sexe féminin aux programmes de l'UVA sanctionnés par un diplôme ou un certificat est de 27 %. L'UVA se propose de porter ce taux à 50 % » (BAD, 2004, p. 11).

Dans « Construire les sociétés du savoir »,²⁶⁵ en 2002, la Banque mondiale indique que l'UVA a dispensé :

« 3 500 heures de cours et plus de 24 000 étudiants se sont inscrits aux cours semestriels dispensés par l'UVA.

²⁶³ **Grioo.com**, *op cit*

²⁶⁴ **Afrik.com**, *Université Virtuelle Africaine : résoluement réelle*, disponible [en ligne] sur : <http://www.afrik.com/article5979.html> (dernière consultation en septembre 2007)

²⁶⁵ **Banque mondiale**, *Construire les sociétés du savoir*, *op cit*

Il ressort des rapports sur la phase pilote que celle-ci a enregistré des résultats académiques satisfaisants et un taux d'abandon scolaire faible, estimé à 15 % environ » (Banque mondiale, 2002, p. 247).

Neil Butcher, dans un rapport publié en mai 2004 par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA),²⁶⁶ reprend ce chiffre de 15 % de taux d'abandon des étudiants de l'UVA. Il souligne que c'est un faible pourcentage pour un programme d'enseignement à distance, ce qui est exact ; mais il précise également qu'il ne s'agit que d'une estimation car écrit-il, « aucune évaluation formelle n'a encore été faite ». La Banque mondiale est d'habitude plus pointilleuse avec les chiffres et plus exigeante quant aux résultats de ses investissements.

L'indication apportée dans « Construire les sociétés du savoir », reprise dans le rapport de Butcher est l'une des très rares informations disponibles sur un éventuel taux de réussite chez les étudiants de l'UVA. Il ne correspond pas du tout à celui du seul diplôme proposé par l'UVA en Afrique francophone, celui de l'Université Laval (voir plus haut).

Si l'on admet que l'UVA, en sept ans d'existence, a « formé » près de 50 000 étudiants, cela correspond à un peu plus de 7 000 étudiants par an. D'après l'Institut de la Statistique de l'UNESCO,²⁶⁷ il y avait, en 2002-2003, 1 500 000 étudiants du supérieur dans 26 des 49 pays d'Afrique sub-saharienne (y compris l'Afrique du Sud). Les « inscrits » de l'UVA représentent donc moins de 0,5 % de ce total. Si l'on rajoute les chiffres des pays non pris en compte par l'étude de l'UNESCO, mais pourtant cités par l'Organisation, notamment les 950 000 du Nigeria,²⁶⁸ et les près de 50 000 du Sénégal, le pourcentage de l'UVA devient infinitésimal. Si l'on ne prend en compte que les 23 ou 24 000 le plus souvent mentionnés dans les textes de la Banque mondiale pour établir un ratio, le chiffre tend vers epsilon.

²⁶⁶ ADEA, *L'infrastructure technologique et l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation en Afrique : Vue générale*, par Butcher Neil, 2004. Disponible [en ligne] sur : http://www.adeanet.org/publications/docs/ICT_fre.pdf (dernière consultation en juin 2007)

²⁶⁷ UNESCO, Institut de la Statistique, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005* (les chiffres pris en compte dans l'étude sont ceux de l'année 2002-2003), Paris 2005. Disponible [en ligne] sur : <http://www.uis.unesco.org/>

²⁶⁸ UNESCO, *op cit*

Et si l'on ne retient que les « inscrits » francophones de l'UVA, nous tombons alors dans un nano pourcentage. Pour un concept qui entendait « créer la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique de l'Afrique », le bilan est extrêmement limité et ne correspond aucunement aux objectifs de départ.

Ce chiffre de 50 000 étudiants comprend à la fois la partie anglophone et la partie francophone de l'UVA. Aucune indication n'a jamais été fournie par l'institution qui permettrait de différencier les chiffres de diplômés dans les deux aires linguistiques principales de l'Afrique.

L'argument que l'enseignement à distance peut résoudre les problèmes de massification, d'accès généralisé à l'enseignement supérieur, figure désormais en Afrique dans le discours de bon nombre de responsables politiques. La communication en ce sens de l'UVA y contribue, mais ses résultats n'ont jamais démontré la validité de cette hypothèse.

Dans les bilans de l'UVA, étudiants « inscrits » ne signifie pas « formés », encore moins « diplômés ». Quand en avril 2003, le journaliste de Grioo.com, un peu plus curieux que ses confrères, demande à Jacques Bonjawo « Quelle proportion d'entre eux a pu être diplômée ou acquérir le label UVA ? », ce dernier, pourtant président du cConseil d'administration et qui sait citer des chiffres de fréquentation extrêmement précis, répond prudemment :

« Quant aux statistiques sur le nombre de diplômés, nous sommes précisément en train de les établir en collaboration avec les institutions partenaires et rendrons ces chiffres publics dès que ce travail est bouclé ».

Ces chiffres sont toujours attendus. Ils ne seront jamais communiqués. Depuis le début de 2006, la communication de l'UVA s'est faite beaucoup plus discrète. Jacques Bonjawo ne donne plus d'interview. Le site UVA (en janvier 2007) indiquait qu'entre 2000 et 2001 :

« 23 000 personnes ont été formées dans les domaines du Journalisme, des Etudes Commerciales, de l'Informatique, des Langues et de la Comptabilité, avec un taux d'inscription élevé de femmes (plus de 40%), en raison de la flexibilité offerte par la technologie de l'enseignement à distance ».²⁶⁹

Ces 23 000 personnes ont donc été inscrites aux cycles courts de l'UVA, mais aucun bilan qualitatif n'est proposé.

En revanche, le chiffre de 50 000 n'est plus mentionné nulle part. Le site de l'Institution signale depuis 2005 que l'UVA a permis « l'inscription de plus de 3 000 étudiants pour les cours semestriels » à partir de 2002. Ici, on peut supposer qu'il s'agit des étudiants inscrits à des certifications²⁷⁰ et aux diplômes australiens et québécois. Là encore, inscrits ne veut pas dire diplômés. L'UVA est toujours discrète sur ces bilans quantitatifs comme qualitatifs.

Lors d'une conférence en Afrique du Sud,²⁷¹ le recteur Dzvimbo expose que l'UVA offre à l'époque (février 2004) quatre diplômes en partenariat avec la Royal Melbourne University où sont inscrits 615 étudiants, avec l'Université Laval pour 120 étudiants et avec l'Université Curtin (Australie) pour 400 étudiants. Ce qui fait un peu plus de 1 000 étudiants. Rappelons qu'en sept années d'existence, 3 000 « inscrits » à des cours semestriels sont un résultat quantitatif mineur mais admettons l'existence réelle de ces 3 000 étudiants et ramenons ce nombre au budget dont a bénéficié l'UVA.

²⁶⁹ Voir [en ligne] sur le site de l'UVA: <http://www.avu.org/history.asp> (dernière consultation en janvier 2007)

²⁷⁰ Voir [en ligne] une liste sur le site de l'UVA : http://www.avu.org/academic_programs.asp (dernière consultation en janvier 2007)

²⁷¹ Lire [en ligne] la conférence du Recteur Dzvimbo : http://www.africaodl.org/conference/paper_dzvimbo.htm (dernière consultation en juin 2007)

Si on enlève des 52,571 millions de dollars identifiés plus haut, les 13,359 millions de sa phase de lancement et les 7,66 millions accordés par la Banque africaine de développement pour former les enseignants après 2004, il reste quand même 31,552 millions de dollars à diviser par 3 000 inscrits à des certifications semestrielles ou à des diplômes annuels ; soit un coût moyen par étudiant de 10 517 dollars. Nous sommes ici à l'identique des coûts européens. Comme le signalait dès 2001 les américano-kenyans Moses Amutabi et Maurice Oketch (voir plus haut) :

Les malheurs de l'UVA sont aggravés par le fait que la même Banque mondiale qui a réclamé aux gouvernements d'Afrique une réduction des dépenses dans les budgets de l'enseignement supérieur se fait maintenant l'avocat d'une approche éducative de luxe, aux coûts de plus en plus élevés. C'est à la fois un double langage et un paradoxe » (Amutabi et Oketch, 2001, p. 71).

On peut comparer ces 52, 571 millions de dollars avec le budget des universités africaines. A titre d'exemple, en 2001 le budget total de l'Université du Bénin (Togo), qui accueillait plus de 10 000 étudiants, se montait à 6, 557 millions de dollars.²⁷²

9.2. La formation des enseignants : une réelle perspective de mutation pour l'UVA ?

En février 2004, le recteur de l'UVA, Kuzvinetza Peter Dzvimbo, participe à une conférence sur l'enseignement à distance organisée en Afrique du Sud par l'UNESCO et le Commonwealth of Learning.²⁷³

²⁷² Données issues d'une enquête publiée en 2002 par l'Association des universités africaines sur le coût et le financement de l'enseignement supérieur en Afrique. Disponible [en ligne] sur : <http://www.aau.org/studyprogram/notpub/gayibor.pdf> (dernière consultation en juin 2007)

²⁷³ Conférence du Recteur Dzvimbo, *op cit*

Il rappelle que l'UVA a été créée en 1997 par la Banque mondiale mais qu'elle est maintenant une institution indépendante bénéficiant de financements en provenance du Canada, de l'Australie, de la coopération britannique et de la Banque mondiale. Le financement de ces organisations a été, indique-t-il :

« employé pour le développement du projet et l'achat de contenus en Australie et au Canada (les diplômes proposés par l'UVA). L'UVA s'est maintenant rendue compte que ce modèle n'est pas durable. [...] L'UVA explore maintenant les possibilités de se servir du contenu des universités africaines ».

Il s'exprime alors en plein démarrage difficile de la formation de l'Université Laval. Au cours de cette conférence, Dzvimbo ajoute que, pour lui, la solution la plus efficace est de travailler avec les institutions africaines pour utiliser du contenu pédagogique existant et le rendre accessible aux étudiants à travers les centres de l'UVA.

Il précise même que l'achat de contenus à l'extérieur de l'Afrique est désormais limité à 20 % des contenus disponibles via l'UVA. En Afrique francophone, où seul le diplôme de Laval est disponible, cette affirmation ne s'est pas traduite dans les faits et n'a d'ailleurs jamais été reprise par l'UVA par la suite.

Un an plus tard, au cours d'une autre conférence en Afrique du Sud, en février 2005, organisée par l'Association des universités africaines (AUA), Peter Dzvimbo explique que l'ancien modèle dont l'actuelle UVA a « hérité » n'était pas « flexible, rentable, construit sur la demande et durable ».²⁷⁴ Du coup Dzvimbo annonce un changement de « paradigme » qui permettra à l'UVA de mieux satisfaire les besoins des étudiants et des établissements africains :

²⁷⁴ **Dzvimbo Peter**, *Access Limitation and the AVU Open, Distance and e-learning (ODeL) solutions*, 11ème conférence générale de l'Association des universités africaines, février 2005, Cape-Town, Afrique du Sud, p. 69-72. Disponible en ligne sur : <http://www.aau.org/gc11/docs/pdf/eng/proceedings.pdf> (dernière consultation en juin 2007)

« *La nouvelle approche stratégique de l'UVA est de travailler avec et d'aider nos institutions partenaires à renforcer leurs capacités institutionnelles en matière d'enseignement libre et à distance* » (Dzvimbo, 2005).

Le programme de formation des enseignants accepté par la BAD comprend un *bachelor of education* (en mathématiques et sciences) et un diplôme d'études supérieures en TIC. Ces programmes, annonce Peter Dzvimbo lors d'une intervention²⁷⁵ à la Biennale de l'Education organisée à Libreville (Gabon) en mars 2006 par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), ont été conçus par un groupe d'experts composé de :

« l'University of South Africa (UNISA), de la National Open University of Nigeria (NOUN) et du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD). Les programmes et les matériels ainsi élaborés devaient être présentés aux universités partenaires pour être adoptés, offerts, accrédités et alloués » (Dzvimbo, 2006, p. 7).

Cependant, travailler « avec » ne va pas sans contrainte et implique un changement de pratiques. Peter Dzvimbo, le souligne lui même lors de la Biennale de l'ADEA :

« L'UVA est confrontée aux problèmes de la bureaucratie qui accompagne le processus d'assurance qualité de l'Université et l'adoption de nouveaux programmes. L'adoption du programme devra obtenir l'approbation du sénat [*conseil d'université*] qui se réunit à des périodes spécifiques dans chacune des institutions partenaires » (Dzvimbo, 2006, p. 11).

L'UVA pensait développer les programmes en même temps pour la partie francophone et pour la partie anglophone, mais « il est apparu clairement que leurs systèmes éducatifs étaient complètement différents et qu'ils n'arrivaient pas à trouver des points communs » (Dzvimbo, 2006, p. 10). Les diplômes seront donc différents mais conçus à partir d'une production commune de matériel pédagogique.

²⁷⁵ Le texte, en français, de l'intervention du Recteur Dzvimbo, a été distribué sur place lors de la Biennale

Ce matériel devra toutefois être intégré dans l'offre pédagogique des institutions intéressées, ce qui n'est pas acquis, surtout pour des contenus conçus à l'extérieur.

Former, par l'intermédiaire de véritables cursus spécialisés dans la thématique de l'utilisation des TIC, 26 000 enseignants dans un délai aussi rapide que trois ans comme mentionné dans le projet financé par la BAD est extrêmement ambitieux et n'a jamais encore été mis en œuvre, avec ou sans l'apport des technologies.²⁷⁶ L'UVA se serait-elle une nouvelle fois égarée dans une stratégie de communication emphatique ?

A la suite du nouveau plan d'action adopté et financé par la Banque africaine de développement, Peter Dzvimbo précise le changement de modèle de l'UVA :

« L'UVA a désormais adopté un modèle marketing et opérationnel basé sur du business to business (B2B) parce que nous ne ciblons désormais plus directement les étudiants mais les établissements africains qui sont le cœur de notre positionnement, de notre cible et le segment de notre marché. Dans le vieux paradigme, l'accent était mis sur les étudiants dans une relation « business to customer » (B2C). Ce modèle n'était pas durable et a mis l'UVA en concurrence avec les institutions africaines au lieu de travailler avec elles pour augmenter leurs capacités » (Dzvimbo, 2005).²⁷⁷

²⁷⁶ A titre d'exemple, un ambitieux programme de l'USAID, doté de 57 millions de dollars US, a permis la formation de 22 500 instituteurs et de 5 000 directeurs d'école en Guinée entre 1997 et 2004. Ce programme de formation était notamment basé sur l'utilisation de la radio. Voir [en ligne] :

http://pdf.dec.org/pdf_docs/Pdach431.pdf (dernière consultation en juin 2007)

²⁷⁷ **Dzvimbo Peter**, *Access Limitation and the AVU Open, Distance and e-learning (ODeL) solutions*, *op cit*

Pour lui, l'ancienne conception de l'UVA, qui consistait à vouloir être une Université et à offrir des diplômes en sciences et technologies à un nombre important d'étudiants africains, représentait une « *tâche herculéenne* ». Les « *limites de ce modèle* » sont vite apparues et se sont notamment traduites par « *le petit nombre d'étudiants diplômés que l'UVA a réussi à former depuis sa création en 1997* » (Dzvimbo, 2005).

A la fois utopiste et idéologue, visionnaire et représentant de commerce, missionnaire et calculateur, Etienne Baranshamaje explique en revanche l'échec de l'UVA par une absence de vision et de leadership :

« Si vous voulez comprendre l'UVA à travers les textes, vous perdez votre temps. Mais je comprends d'un autre côté qu'en tant que chercheur, vous ne pouvez vous baser que sur de l'écrit ou sur une analyse de terrain. Dans un cas comme l'autre, vous êtes mal servi car l'échec ne peut être compris que si l'on comprend les déviations qui ont été opérées et qui expliquent la perte de pertinence. Un leadership valable aurait cherché à comprendre la "vision" qui portait cette Université, même si elle n'était pas écrite. Allez voir si Microsoft ou Google qui ont fondamentalement bouleversé l'univers des technologies et de l'économie ont articulé leur pensée avec clarté. Leurs premiers plans d'affaires présentés aux financiers étaient surtout des messages pour recevoir du financement. Leur leadership a fait en sorte qu'ils évoluent en innovant, créant et s'adaptant. C'est comme cela que je voyais l'Université virtuelle africaine. Je ne l'ai pas écrit car je ne considérais pas cela être mon métier. Si un jour je devais prendre le temps de réfléchir à tout cela, la question que j'aimerais examiner serait celle de savoir si des initiatives innovantes et orientées vers le client sont susceptibles de réussir sur financement des bailleurs de fonds classiques, type coopération bilatérale et multilatérale. Et si oui, sous quelle forme ? Si non, comment faudrait-il les structurer pour qu'elles puissent aboutir ? ».

278

²⁷⁸ Echange de courrier électronique avec l'auteur le 6 septembre 2006

Pour le recteur Dzvimbo, les causes de l'échec « *hérité* » de l'ancienne UVA sont davantage à rechercher dans des erreurs de conception, notamment pour les formations courtes et les diplômes proposés par des prestataires extérieurs. Il énumère ces erreurs avec un esprit très critique :

« une conception et un développement qui n'incluaient pas les universitaires africains, une offre de formation décontextualisée, des tarifs de formations trop élevés hors de portée des Africains, des principes pédagogiques trop dépendants de plate-formes technologiques difficiles à mettre en œuvre, des dispositifs ne prévoyant pas assez de soutien aux étudiants, une logique fondée sur l'offre et non la réponse à une demande, des choix technologiques mal adaptés à la faiblesse des bandes passantes en Afrique » (Dzvimbo, 2005).²⁷⁹

Parmi les raisons qui expliquent le très faible impact de l'UVA sur l'enseignement supérieur, on peut effectivement citer le manque d'adhésion du corps professoral à son égard. Si les bailleurs de fonds comme la Banque mondiale et les opérateurs qui en dépendent, comme l'UVA, tiennent les cordons de la bourse, ils ne maîtrisent pas la volonté de changer, ni ne peuvent l'imposer. Comme le fait remarquer Olivier Sagna, ancien enseignant à l'Ecole des bibliothécaires, archivistes, documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop et aujourd'hui administrateur en charge des systèmes d'information au Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) :

« Si aujourd'hui on parle d'enseignement à distance au Sénégal on évoque l'EBAD et pas l'UVA, alors que l'UVA s'est implantée pratiquement quatre ans avant les débuts de l'EBAD dans l'enseignement à distance. L'UVA c'était un modèle d'Open University et cela n'a pas du tout marché. Je ne crois pas que l'on puisse créer de toute pièce des structures qui vont faire de la formation à distance ; des structures qui n'ont pas de passé, d'images de marque, dont on ne connaît pas les enseignants, où il n'y a pas de visibilité, de traçabilité sur les programmes, les diplômes... Je vois mal à court terme des universités se créer dans nos environnements d'Afrique de l'ouest sur le créneau du e-learning. Si le e-learning se développe, ce sera à partir des structures existantes, pas de nouvelles structures ».²⁸⁰

²⁷⁹ **Dzvimbo Peter**, *Access Limitation and the AVU Open, Distance and e-learning (ODEL) solutions*, *op cit*

²⁸⁰ Entretien à Dakar avec l'auteur le 14 septembre 2006

Peter Dzvimbo, lors de la Biennale de l'éducation de l'ADEA, revient sur l'évolution de sa structure :

« Rechercher des programmes et des matériels revenait extrêmement cher ; les institutions partenaires étaient de plus en plus mécontentes à l'idée de se voir refuser un renforcement de leurs capacités dans l'enseignement à distance ; il existait un sentiment croissant de concurrence entre les programmes extérieurs et leurs propres programmes locaux ; le nombre d'étudiants inscrits augmentait lentement, ce qui était non conforme aux aspirations de l'UVA qui souhaitait un accroissement exponentiel des opportunités et de l'accès à une formation et à une éducation supérieure en Afrique. Ce qui explique le changement de paradigme de l'UVA » (Dzvimbo, 2006, p. 5-6).

Peter Dzvimbo décrit alors une nouvelle approche de l'UVA dont « l'accent n'est plus sur des programmes et un contenu décidés de l'extérieur mais (...) développés en groupe. Ensuite, « plutôt que de mettre l'accent sur le don d'équipement », il vaut mieux renforcer les capacités des « institutions partenaires (...) notamment l'achat de leur propre matériel ». Cela semble donc indiquer que l'UVA ne financera plus d'équipements mais Dzvimbo ajoute :

« cela ne signifie nullement que le renforcement de l'infrastructure ne figure plus au nombre des priorités de l'UVA. Cela souligne la conviction et la longue expérience de l'UVA qui considère qu'à long terme il vaut mieux enseigner aux personnes ou aux organisations à pêcher plutôt que de leur donner du poisson » (Dzvimbo, 2006, p. 7).

Enfin, le nouveau paradigme de l'UVA se traduira pour son recteur par le passage de « modes présomptifs-restrictifs aux modes mixtes d'offres de programmes utilisant différentes méthodologies d'enseignement à distance ». En clair, l'UVA ne misera plus tout sur la vidéo-diffusion ou sur l'Internet pour ses programmes :

« Dans l'ancien paradigme, les programmes étaient accessibles en ligne dans un point d'accès sur un campus universitaire, mais avec le nouveau paradigme, les programmes sont accessibles dans divers points d'accès du pays et au travers d'une variété de médias dont les médias imprimés et les sources hors ligne » (Dzvimbo, 2006, p. 8).

Son faible nombre de centres a toujours été un problème pour l'UVA en Afrique francophone, d'autant que son modèle pédagogique imposait d'y être présent pour suivre un programme à distance. L'UVA était enfermée, depuis ses débuts, dans un système propriétaire qui rendait impossible le fait de suivre l'une de ses formations hors de ses propres murs. C'était un choix délibéré de sa part qui traduisait une volonté de maîtriser totalement son dispositif mais qui limitait considérablement l'accès aux formations proposées. Là aussi, l'UVA reconnaît l'erreur mais on peut cependant toujours s'interroger sur la cohérence de sa stratégie. En effet, au moment où l'UVA choisit de développer des programmes qui pourront être suivis ailleurs que dans ses propres structures, le financement de la BAD prévoit quand même l'ouverture de dix nouveaux centres ; pour un coût de 280 000 dollars chacun. Quel sera le rôle de ces infrastructures alors que celles existantes n'ont pas encore trouvé comment se positionner correctement entre leurs universités d'accueil et l'UVA elle-même ?

Pour le professeur Gane Samb Lo,²⁸¹ responsable de l'UVA et des programmes d'enseignement à distance à l'Université Gaston Berger (Saint-Louis, Sénégal), le concept de classe virtuelle suppose qu'il existe des centres, « mais ce centre là, n'a pas de statut juridique ». Pour lui, il s'agit d'un problème essentiel :

« Le problème de l'UVA c'est ça. Il y a trois partenaires, sans compter celui qui finance. Il y a l'émetteur de la formation diplômante, l'UVA comme responsable du réseau et l'Université d'accueil. Le réseau, l'UVA, n'est pas présent dans ce centre. Mais l'Université pense que le centre appartient à l'UVA. Donc le centre n'appartient à personne. Actuellement dans l'état des centres UVA, le directeur du centre n'est reconnu ni par l'Université, ni par l'UVA.

²⁸¹ Entretien à Saint-Louis avec l'auteur le 9 mars 2006

L'UVA dira : est-ce que le programme fonctionne ? Vous avez vos locaux ? Tout va donc bien. En même temps, quand il y a des papiers à signer l'UVA pense que c'est à l'université de le faire. Mais l'université ce n'est pas son souci ».

Gane Samb Lo estime que cette situation ne pourra pas durer :

« On ne peut pas être là à vie à attendre les cours de Laval. Cela n'a pas de sens, on a appris, il faut reprendre. L'UVA a fait des choses importantes, mettre en place un réseau. Mais à partir de là c'est le travail de l'universitaire. Ils ont initié, mais pensent qu'ils doivent toujours être là. Mais il faut accepter de disparaître à un moment d'un processus. De toute façon, l'UVA, en tant que concessionnaire d'un réseau, est appelé à disparaître. Ou bien elle devient une vraie Université et se prend en charge, sort de nos Universités. Ou bien, nous les centres, on est un réseau et on met en oeuvre les programmes de nos universités. Le problème c'est qu'à l'UVA les francophones ne comptent pas. C'est un projet anglophone ».

On peut effectivement noter que dans les derniers développements de l'UVA, l'Afrique francophone n'est plus traitée qu'à travers le plan de la Banque africaine de développement et donc des nouveaux centres de Madagascar et Djibouti. Les centres existants de l'UVA au Bénin, Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, sont de moins en moins mentionnés. On peut s'interroger, avec Gane Samb Lo, sur leur pérennité.

Le recteur Dzvimbo, dans son allocution lors de la Biennale de l'ADEA en mars 2006 à Libreville, ne les mentionnait qu'au titre du PRECA, une petite partie du plan financé par la BAD pour renforcer les capacités des institutions dans le domaine de l'enseignement à distance.

La nouvelle orientation de l'UVA dans la formation des enseignants, du moins dans la partie francophone de l'Afrique, laisse sceptiques certains de ceux qui connaissent bien l'UVA. Gane Samb Lo pense que l'UVA se cherche encore et ne sait pas mettre en oeuvre ses idées et ses financements :

« L'UVA étant quelque chose qui n'a pas de ligne directrice, ils ne vont plus faire des cours, mais vont sur le créneau de la formation des formateurs. Là encore, en le faisant, ils ne le font pas bien. Quand vous correspondez avec les gens qu'ils ont engagé pour ce programme par e-mail, ils ne savent pas que des gens ont été formés ici. Ils font comme s'il n'y avait rien eu avant. Ils sont peut-être très fort en marketing, mais ne se rendent pas compte du chemin que nous avons fait ».

Gane Samb Lo évoque ici un « Programme de renforcement des capacités de l'UVA », dit PRECA, financé à la fois par la BAD dans le cadre de son soutien à la création de dix nouvelles infrastructures de l'UVA et par l'ACDI (programme VISAF 2) pour les centres francophones déjà existants. Ce programme s'inscrit au sein d'une « initiative ALeD », pour Apprentissage Libre et Enseignement à Distance, à destination des « IP », les Institutions Partenaires de l'UVA. Ce plan est daté de septembre 2005, sa description détaillée est disponible sur le site Internet de l'UVA.²⁸²

Le PRECA vise trois domaines : « la conception de matériels pédagogiques, les technologies de livraison et d'enseignement, la gouvernance, la gestion et le financement ». Deux personnes par centre UVA et par domaine seront formées, par l'intermédiaire d'ateliers de formation courte complétés « dans un second temps par des programmes de développement professionnel » (UVA 2005, p.7).

Le PRECA est destiné à préparer les IP afin de pouvoir proposer leurs propres programmes ALeD « au terme de livraison actuels » (UVA, 2005, p.4), c'est-à-dire, pour la partie francophone, à la fin du soutien de l'ACDI au programme de l'Université Laval. Le document décrivant le PRECA précise :

« Au terme du contrat de livraison des programmes offerts par les universités partenaires extérieures, les IP vont devoir faire face à un défi de taille : il leur faudra absorber les étudiants inscrits dans ces programmes au sein de leurs propres programmes résidentiels et leur offrir des diplômes internes ou leur fournir une voie alternative pour terminer leurs cursus ».

²⁸² Disponible [en ligne] sur <http://www.avu.org> (dernière consultation en janvier 2007)

L'UVA abandonne l'objectif de proposer des diplômes extérieurs aux établissements, ayant pris conscience, nous dit le document PRECA, des « limites » de cette approche :

« Cette politique était coûteuse et difficile à mesurer ; par ailleurs elle manquait de viabilité économique, ne pouvait permettre un transfert de compétences et entraînait, dans certains cas, un surcroît de pression sur les infrastructures physiques des institutions africaines » (UVA, 2005, p. 3).

Après l'échec de la conception d'origine, proposer ses propres diplômes, l'échec de la solution alternative, proposer les formations d'établissements du nord est également entériné. Pour remplacer cette stratégie et permettre un développement autonome des IP, l'UVA propose donc de former six personnes par établissement. Peut-on qualifier une ambition aussi limitée de « programme » ? Pourtant, l'UVA n'en doute pas :

« Le programme a été pensé avec deux objectifs majeurs : permettre la contextualisation des programmes existants afin qu'ils puissent être offerts selon une variété de modèles ALeD ; encourager le développement de futurs programmes ALeD par chaque IP, mais également dans le cadre de consortium UVA/IP » (UVA, 2005, p. 3).

L'aide à la conception, l'ingénierie pédagogique, le co-financement, auraient pu être un positionnement de l'UVA depuis longtemps, elle qui revendique ouvertement ce rôle. Mais avant ce PRECA conçu dans les bureaux de Nairobi, quel établissement d'enseignement supérieur en Afrique francophone a réellement sollicité l'UVA en ce sens ? Aucun. On comprend mieux pourquoi quand Gane Samb Lo explique que la méthode employée par l'UVA n'est pas la bonne :

« Ils nous disent nous allons en prendre six, mais ces six ont déjà été formés. Ils ont senti qu'ils n'ont pas beaucoup apporté sur le plan de la formation des enseignants et ils ont sorti le PRECA. C'est un plan de renforcement des capacités qui concerne des enseignants, des gestionnaires administratifs. Mais le PRECA c'est tout le problème de l'UVA. Ils ont de bons concepts, mais arrivé à la dernière étape, la réalisation, ils oublient qu'ils sont à l'Université.

C'est un problème de confiance. Il nous disent on amène tout, voilà ce qu'on va faire ; mais l'Université doit être un partenaire. Il faut voir le contrat du PRECA, il faut des avocats pour le lire ! Avant que cela se mette en place... ».²⁸³

L'UVA n'est pas associée à l'idée d'être le « partenaire » d'un projet d'enseignement à distance répondant à des besoins définis par des Africains. L'UVA n'est réclamée, ou plutôt mise en avant, que par ses partenaires financiers ou institutionnels ; les premiers comme la Banque mondiale inter-agissant sur les seconds comme l'ACDI ou le NEPAD.

Pourquoi ces formations à distance africaines peuvent-elles désormais voir le jour ? Parce que les enseignants, les équipes pédagogiques portant ces projets ont été formés, par l'action de coopérations bilatérales ou multilatérales, à l'intégration des technologies dans leurs pratiques pédagogiques, aux méthodologies de l'enseignement à distance. Malgré ses déclarations d'intention, l'UVA n'y aura été jusqu'à présent pour rien.

Au total avec le PRECA, 102 participants anglophones et 72 participants francophones devraient avoir été formés à l'enseignement à distance.

Les objectifs chiffrés communiqués par l'UVA concernent encore pour l'instant des résultats attendus et non une réalisation effective.

Le chargé de mission au développement des TICE à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), Claude Lishou, a fait remarquer, quand ce programme lui a été exposé, l'écart entre les besoins et le faible nombre de personnes devant être formées à l'UCAD pour développer l'utilisation des technologies et de l'enseignement à distance.²⁸⁴

²⁸³ Entretien à Saint-Louis avec l'auteur le 9 mars 2006

²⁸⁴ Entretien à Paris avec l'auteur le 3 juillet 2006

En se positionnant sur le champ de la formation des enseignants, l'UVA va se retrouver en position de comparaison avec des dispositifs existants comme celui de l'Agence universitaire de la Francophonie ou celui du projet CoseLearn de la coopération suisse qui ont déjà contribué à former plusieurs centaines d'enseignants.²⁸⁵ L'AUF et CoseLearn peuvent déjà se prévaloir de résultats dans le domaine, au contraire de l'UVA. Sa puissance de communication suffira-t-elle à imposer l'UVA sur le champ de la formation des enseignants ?

9.3. La continuation d'un soutien, continuation d'une influence ?

L'UVA semble bel et bien ressembler, au moins financièrement, à un « Air Afrique » de l'éducation comme voulait l'éviter à tout prix Etienne Baranshamaje. Devant une telle absence de résultats, comment justifier autant d'investissements et de dépenses ? La Banque mondiale n'est pas un philanthrope et fait toujours très attention à ses retours sur investissements. Pourquoi alors continuer à financer en pure perte un projet qui n'a pas fait ses preuves ?

Ce serait reconnaître une erreur de taille, impossible pour la Banque. Dans une étude de fond sur la politique de la Banque mondiale en Afrique sub-saharienne, Béatrice Hibou²⁸⁶ explique comment, dans sa volonté de « compromis à tout prix », la Banque laisse les Etats africains « présenter une façade conforme aux exigences de la Banque, façade derrière laquelle se cachent des pratiques peu orthodoxes » (Hibou, 1998, p. 68).

²⁸⁵ Voir pour l'AUF [en ligne] sur : <http://www.auf.org/rubrique21.html> et aussi : <http://www.transfer-tic.org> Pour CoseLearn, voir [en ligne] sur : <http://www.coselearn.org> Le TECFA de l'Université de Genève est impliqué dans ce programme

²⁸⁶ **Hibou Béatrice** (CNRS – CEAN Bordeaux.), *Banque Mondiale : les méfaits du catéchisme économique*, Etudes du CERI n°39, publié dans la revue Esprit en août-septembre 1998. Un long extrait de cette étude a été publié dans le n° 71 de Politiques Africaines (Karthala) en octobre 1998

Béatrice Hibou explique que sa nature même de banquier, « la nécessité de prouver le caractère indispensable de son intervention », fait que la Banque ferme les yeux sur certaines entorses à ses préconisations, au non respect des conditionnalités des prêts :

« la raison d'être d'un banquier n'est autre que la dynamique du crédit. En tant qu'organisme de développement, son action doit être continue et visible. Et en tant qu'institution missionnaire, il lui est difficile d'avouer les conditions problématiques de ses interventions, le maintien de la pauvreté et, plus encore, l'inconsistance des résultats obtenus ; il est pratiquement impensable pour elle de décider l'arrêt de son action, autrement dit la suppression de sa raison d'être » (Hibou, 1998, p. 65).

De plus, le maintien d'une aide pour Béatrice Hibou, même non rentable s'explique en partie par ce qu'elle qualifie de « catéchisme » :

« La vulgate de la Banque mondiale est un catéchisme économique, comme le suggère la propension des catéchistes à utiliser des adjectifs normatifs comme « bon » ou « mauvais » [...] Les volontés de « faire le bien » et de « développer » trahissent une naïveté que partageaient les mouvements religieux et rappellent leur ambition civilisatrice ; la capacité à établir des vérités, non par démonstration mais par répétition et jeu de pouvoir, fait étrangement penser à l'attitude des missions protestantes du XIX^{ème} siècle. [...] Comme la Banque, la plupart des responsables religieux considèrent de leur devoir de défendre certaines causes à propos des pauvres, de l'environnement, de la violence et de la construction sociale » (Hibou, 1998, p. 59).

Dans le même registre, Laval et Weber²⁸⁷ font remarquer que depuis la fin des années 1960, pour la Banque mondiale, la lutte contre la pauvreté en Afrique est assimilée à un retard propre à des sociétés restées traditionnelles :

« La modernisation de ces sociétés « attardées » et leur insertion dans l'économie mondiale sont ainsi devenues des impératifs quasi moraux à la charge des pays riches et des organismes multilatéraux » (Laval et Weber, 2003, p. 49).

²⁸⁷ Laval Christian et Weber Louis, *op cit*

Un impératif moral pour la Banque mondiale qui ne peut abandonner sans se déjuger un tel projet mais aussi un impératif idéologique. Cet aspect idéologique a été largement traité dans la partie consacrée à la Banque mondiale et dans celle consacrée à l'évolution des universités africaines. Francisco Seddoh le rappelle toutefois :

« Nous citons toujours l'UVA dans notre littérature (à l'UNESCO) dans le domaine des innovations pour l'enseignement, mais les résultats ne sont pas évidents. En fait je crois que l'université virtuelle n'a pas obtenu le succès que l'on a espéré. Car cela a suscité de l'espoir, au début. La Banque mondiale y a investi beaucoup d'argent mais à mon avis en gérant mal. Avec le même budget, on aurait pu faire mieux. Ce qui peut surprendre c'est que cet argent aille à l'UVA et pas dans les pays. On aurait pu développer plus de capacités locales et faire en sorte que le système soit crédible. Je me demande si ce n'était pas un moyen, une ouverture pour aller vers une libéralisation de l'enseignement supérieur. Car, je réfléchis, il fallait faire ces ouvertures là pour permettre plus tard à certains d'investir dans un marché. C'était un investissement qui n'a pas véritablement marché ».²⁸⁸

Ce marché commence pourtant bel et bien à exister. Il suffit d'observer les pressions exercées auprès des ministères de tutelle locaux et des bailleurs de fonds potentiels comme la coopération française par certains éditeurs, comme les firmes spécialisées en soutien scolaire Paraschool ou e-learning Onlinforma Pro, pour s'implanter dans un pays comme le Sénégal pour s'en rendre compte. Jacques Wallet²⁸⁹ en faisait le constat en 2004 :

« Dans le marché mondialisé de l'éducation, l'Afrique est un client potentiel. Un client pauvre en apparence mais où les investissements, venus de l'extérieur, sont considérables » (Wallet, 2004, p. 96).

²⁸⁸ Entretien à Paris avec l'auteur le 18 octobre 2006

²⁸⁹ **Wallet Jacques**, *La perspective de la coopération internationale. Développement et formation des cadres intermédiaires : le cas de l'Afrique sub-saharienne*, in revue Savoirs, 2004-5, dossier « Technologies et formation », L'Harmattan », Paris, 2004

Dans sa conception d'origine, l'UVA peut se définir, comme un système d'enseignement de masse utilisant des technologies et des médias spécialisés, dans une logique de rupture radicale et d'innovation par rapport aux processus traditionnels de diffusion des connaissances. En ce sens, elle se détache nettement de la plupart des projets de développement liés à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement en, justement, se refusant d'être un simple projet. Le mot « projet » s'entend ici au sens qu'on lui donne généralement dans le domaine de la coopération internationale : une opération pilote, parfois présentée comme conçue dans un esprit de modélisation, mais étant rarement capable d'atteindre le changement d'échelle nécessaire à une généralisation ; « la quête sans cesse renouvelée d'un modèle paramétrable » (Wallet, 2002, p. 148).²⁹⁰ L'UVA, on l'a vu, entendait aller bien au-delà mais n'a pas réussi à atteindre ce « Graal » de la coopération.

Pierre Moeglin²⁹¹ a détaillé l'opposition entre les tenants de ce qu'il qualifie d'un « continuisme » ou d'un « discontinuisme » dans l'analyse des technologies et médias à usages éducatifs. La première exigence du « discontinuisme » se caractérise pour cet auteur :

« par son refus ou son oubli de l'histoire : elle se situe du côté de la structure et de la synchronie. Les nouveautés [...] ne sont précédées d'aucun signe avant-coureur, d'aucun préliminaire : tout démarre à zéro [...] C'est pourquoi les changements liés aux NTIC ne sont jugés que dans l'immanence de leur déploiement [...] Du passé, le « discontinuisme » prétend donc faire table rase » (Moeglin, 2002, p. 155).

Pour les discontinuistes, écrit Moeglin, « la rupture signe par elle-même l'inutilité de toute démarche rétrospective ».

²⁹⁰ **Wallet Jacques**, *Du côté des sciences de l'éducation*, in « Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives », sous la direction de Baron Georges-Louis et Bruillard Eric), INRP, 2002 (Actes du symposium international francophone, Paris 31 janvier – 1^{er} février 2002)

²⁹¹ **Moeglin Pierre**, *Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias*, in « Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives », sous la direction de Baron Georges-Louis et Bruillard Eric), IUFM de Basse-Normandie- Fondation MSH-INRP, Paris, 2002

Le texte fondateur de l'UVA se situe explicitement dans cette logique. *Tabula rasa*, c'est bien ce que prône l'UVA : des manières de traiter le développement, des méthodes d'enseignement « dépassées », des modes de financement de l'enseignement supérieur, du « modèle colonialiste » de l'éducation, de l'héritage du « système européen qui débouche souvent sur une impasse ». L'UVA commence par se revendiquer comme une rupture par rapport aux Universités traditionnelles, à leurs organisations pédagogiques, à leurs finalités, à leurs modes de financement. Dans une perspective discontinuiste, dit Pierre Moeglin, « les innovations sont introduites au coup par coup, le plus souvent d'en haut, sans réinvestissement des expériences et acquis antérieurs » (Moeglin, 2002, p.157). Pourtant, Baranshamaje propose une solution technique, la vidéo-diffusion, qui se réfère à des expériences antérieures (voir chapitre 1), dans une perspective « continuiste » pourrait-on dire mais sans jamais s'y référer explicitement.

Le « discontinuisme » de l'UVA peut également se lire comme un positionnement tactique, « cheval de Troie » de politiques néo-libérales destinées à promouvoir une idéologie conforme au dogme des institutions de Bretton Woods.

« Isolée, la notion de fracture numérique devient parfois un argument empreint de duplicité lorsqu'il est utilisé par les opérateurs de télécommunication, dans le seul but d'accélérer la course à des marchés d'équipement. Il en est parfois de même dans l'éducation » (Wallet, 2002, p. 94).²⁹²

Pour cet auteur, le développement des technologies de l'information en Afrique peut être considéré à l'aune d'une double potentialité, d'une double lecture : « cheval de Troie » d'intérêts particuliers (ceux des opérateurs de télécommunication pour vendre de la bande passante, des entreprises de software pour vendre des logiciels...) ou bien « bouée de sauvetage » d'un enseignement qui a indubitablement besoin de se remettre en question, de se renouveler.

²⁹² Wallet Jacques, revue *Savoirs op cit*

L'UVA, dans sa volonté de prouver que le paradigme de l'enseignement est à renouveler, que l'enseignement supérieur peut et doit reposer sur un modèle financier autre que le modèle classique, celui du financement par l'Etat, peut s'analyser comme appartenant à la première lecture.

La parousie technologique promise par Baranshamaje et la Banque mondiale n'a pas eu lieu. L'UVA n'a pas permis de créer en Afrique « la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique » et ne le fera jamais on le sait maintenant.

D'ailleurs, ses expériences dans l'enseignement à distance semblent avoir déçu la Banque mondiale. Lors d'une réunion à Ouagadougou en juin 2006, Peter Darvas, l'un de ses « économiste senior d'éducation », estimait que les expérimentations en matière d'enseignement en ligne n'avaient pas permis d'améliorer l'accès à l'enseignement supérieur.

« Malgré les nombreuses initiatives d'enseignement ouvert et de formation à distance (exemple de l'Université virtuelle africaine), l'Afrique subsaharienne n'a pas pu adapter l'expansion de l'enseignement ouvert à distance (ODL) que l'on peut retrouver en Asie de l'est et en Amérique latine. Parmi les principales restrictions à l'ODL en Afrique, on peut noter la rareté d'un personnel dûment qualifié pour produire des documents ODL en Afrique et gérer des programmes d'ODL, le coût élevé des technologies éducatives, le manque d'infrastructures de TIC, le coût élevé de connectivité et le pouvoir d'achat relativement faible de la population locale. Si toutefois, l'on arrivait à résoudre ces problèmes, l'enseignement à distance pourrait devenir une solution viable à l'accès et à un enseignement supérieur efficace » (Darvas, 2006, p. 4-5).²⁹³

²⁹³ **Darvas Peter**, *L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : un sommaire*, Ouagadougou, 2006. Disponible [en ligne] sur : <http://www.worldbank.org/education/ouagadougou> (dernière consultation en septembre 2007)

Que se passerait-il si l'UVA disparaissait du jour au lendemain d'Afrique francophone ? Vraisemblablement rien. Quelques dizaines d'ordinateurs, qui de toute façon ne lui appartiennent pas, se verraient rapidement affectés à un autre usage. Quelques dizaines de jeunes étudiants inscrits au diplôme de l'Université Laval trouveraient à s'inscrire dans une université traditionnelle.

Le constat du très faible résultat de l'UVA est abrupt mais étayé par son absence totale d'impact en Afrique francophone, du moins d'impact quantitatif sur le nombre d'étudiants formés, ce qui constitue pourtant le principal besoin des systèmes éducatifs africains et ce pourquoi elle avait été créée. Si impact il y a, il se situe davantage dans le domaine idéologique ou politique ; peut-être également dans celui de la prise de conscience des potentialités (réelles ou imaginaires) des nouvelles technologies.

Mais, près d'une dizaine d'années après son lancement, peut-on considérer que l'UVA contribue à améliorer la situation des établissements africains ? Que rend l'UVA aux Universités dans lesquelles elle s'installe ? Quelle richesse laisse-t-elle derrière elle ? Ni bourses (au contraire ce sont les gouvernements des pays africains qui sont invités à les prendre en charge pour la formation de Laval), ni connexions supplémentaires hors du centre UVA lui-même, ni accès à l'information scientifique et technique. Sa dernière évolution en date dans le domaine de la formation des enseignants ne permet pas encore (2007) d'imaginer un plus grand impact la concernant.

Au milieu des années 1990, à l'épicentre de la bulle Internet du dot.com et des eldorados financiers promis par le e-learning, l'UVA s'est d'abord pensée comme une « start up ». Voulu par ses promoteurs, entre 1997 et 1999, comme une « Université virtuelle globale », elle renonce en 2001 à ce rôle, constatant l'échec de sa conception initiale.

Alors présentée comme un « courtier du savoir », l'UVA, en 2002, abandonne officiellement l'idée de délivrer ses propres diplômes pour se concentrer sur la livraison de programmes réalisés par d'autres établissements, du Nord. En 2003, l'UVA, incapable de suivre financièrement, renonce à son principe de vidéo-diffusion par satellite pour utiliser Internet. En 2004, un don de la Banque africaine de développement permet une nouvelle orientation stratégique dans le domaine de la formation des enseignants et elle abandonne l'idée même de diplômer des étudiants.

L'UVA n'a, jusqu'à présent, jamais semblé maître de son destin. En raison de ses erreurs de conception, d'une sous-estimation des difficultés liées à son environnement géographique, elle a dû plusieurs fois changer d'orientation, redéfinir ses objectifs ; subissant davantage qu'initiant les situations qu'elle rencontrait. De plus, l'UVA est lancée dans une fuite en avant permanente, conceptuelle et budgétaire. Le financement de la Banque africaine de développement en est un nouvel exemple. Incapable d'assurer son auto-financement par ses ressources propres, les frais d'inscription, elle doit régulièrement et rapidement trouver un successeur à son précédent bailleur de fonds : la Banque mondiale, puis la coopération australienne, puis l'ACDI, suivis de la Banque africaine de développement. Jusqu'à quand ce système pourra-t-il perdurer ?

Etudier l'UVA, c'est se rendre compte que l'enseignement, au sens d'apprendre, n'occupe qu'une toute petite place dans le discours et les objectifs des responsables de l'institution. Le prisme technologique, l'approche « techno-centrée » l'emportent largement et sont mis en avant pour justifier son existence ainsi que son apport présumé aux Universités africaines. Mais, aborder l'UVA, c'est également être amené à analyser les objectifs de politiques éducatives de ses concepteurs et commanditaires, le sens sous-jacent de sa création et de la poursuite de son activité.

Le résultat de notre recherche semble le démontrer : l'UVA est davantage un « objet politique » qu'un dispositif à visée éducative dédié à l'Afrique.

Réponse finalement simpliste à des problèmes complexes, l'UVA ressemble davantage à un slogan qu'à une vision d'avenir. Nous avons analysé l'utilisation de l'enseignement à distance et des technologies par l'UVA et ses commanditaires comme un prétexte à la mise en œuvre d'un espace de domination et non de partage, la continuation d'une influence.

De toute évidence, l'UVA continuera d'exister tant que la Banque mondiale estimera son activité utile à la poursuite de ses propres objectifs. Depuis les débuts de l'UVA, le « retour sur investissement » de la Banque se mesure en termes d'image, de maîtrises d'objectifs politiques et non dans le but de bénéfices financiers ou d'un véritable souci quantitatif en termes de nombre d'étudiants diplômés ou désormais d'enseignants formés. C'est ce qui a longtemps expliqué que la stratégie de communication dans les médias sur les résultats attendus, l'utilisation du sigle en tant que « marque » au sens publicitaire, importait plus que les résultats concrets et vérifiés. Mais la Banque mondiale est une... banque et ses actionnaires, face à cet investissement improductif, finiront peut-être un jour par se lasser.

Les universités africaines, nous le verrons dans les trois prochaines parties, sont désormais plus mûres et attentives à la réflexion sur l'enseignement à distance. N'importe quel discours « eschatologique » (Wallet, 2002, p. 91) ne peut plus leur être servi. Pour garder un peu de crédibilité, l'UVA a du reconnaître ses erreurs et changer d'orientation mais va devoir réellement faire ses preuves dans le domaine de la formation des enseignants pour justifier sa nouvelle existence. L'écart constaté au cours de cette recherche entre les objectifs affirmés haut et fort par l'UVA et sa capacité à les réaliser ne plaide pas forcément en faveur de la réalité de futurs résultats opérationnels de cette institution.

Ce que nous avons mis en évidence sur l'UVA est peu connu des décideurs, des acteurs impliqués dans des projets d'enseignement à distance et même des chercheurs. En effet il existe en quelque sorte, encore aujourd'hui, un mythe UVA.

En Afrique, l'université virtuelle africaine a fortement contribué à la mobilisation et à la participation d'acteurs politiques et institutionnels sur l'EAD. Elle a permis une vulgarisation des concepts, même si le modèle de développement qu'elle avait choisi n'était pas adapté au terrain auquel il était destiné. Presque par opposition, le décalage entre son discours et la réalité de ses résultats a également permis la mise en valeur de modèles différents, comme ceux proposés par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) à travers ses campus numériques francophones (CNF) et par l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar que nous allons maintenant analyser.

3^{ème} partie

L'Université virtuelle francophone (UVF) et les campus numériques francophones (CNF)

3^{ème} partie

L'Université virtuelle francophone (UVF) et les campus numériques francophones (CNF)

Dans cette troisième partie, composée de trois chapitres, nous allons revenir sur l'Université virtuelle francophone (UVF), projet de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), né en 1997, en même temps que celui de l'Université virtuelle africaine et sur sa mutation en campus numériques francophones (CNF).

Nous reviendrons d'abord sur les deux ans d'existence (1997 – 1999) de l'Université virtuelle francophone, avant d'étudier ses évolutions opérationnelles. Enfin, nous tenterons de resituer et d'analyser les actions de l'AUF dans le contexte de l'aide publique au développement.

Chapitre 10

L'Université virtuelle francophone

10.1. Introduction et méthodologie

Comme nous le verrons plus loin, l'analyse de son contexte et de son texte fondateur pourraient permettre de présenter de l'Université virtuelle francophone (UVF) comme une réponse politique des Etats partageant la langue française au lancement de l'Université virtuelle africaine, à influence anglo-saxonne. Les deux projets sont officiellement nés en 1997, dans le contexte que nous avons notamment analysé au chapitre 5.

Nous allons d'abord revenir sur les conditions dans lesquelles a été créée l'UVF et sur les éléments qui lui ont servi de fondations. Puis, nous analyserons son texte fondateur, en tentant de mettre en évidence à la fois ce qui rapproche et ce qui différencie ce projet de celui de l'UVA. Comme pour l'UVA, l'étude du projet UVF repose sur une approche réflexive, sur l'analyse d'un document fondateur, sur sa mise en perspectives. Cette première approche est ensuite soumise à vérification de la manière dont l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), l'initiateur du projet, a transformé, ou non, en réalisations concrètes les développements mentionnés dans son projet d'origine. Pour tenter de mesurer l'impact du dispositif, nous aborderons donc les évolutions opérationnelles de l'UVF.

Comme nous l'avons indiqué en introduction de cette thèse, l'auteur de ces pages est professionnellement impliqué au sein de l'AUF et travaille à la mise en œuvre d'une partie du dispositif qui a succédé à l'UVF en matière d'enseignement à distance. A ce titre, nous avons d'abord estimé difficile d'aborder scientifiquement un dispositif au sein duquel nous avons une part de responsabilité. Cependant, il nous paraissait également impossible, pour vérifier s'il existait des modèles alternatifs à l'UVA, de faire l'impasse sur l'UVF. De plus, une approche comparatiste nous semblait indispensable, notamment en raison des différents contextes dans lesquels sont intervenus les conceptions et les développements des projets UVA et UVF. D'un côté, une réflexion américaine et anglo-saxonne pour une mise en œuvre principale en Afrique anglophone. De l'autre, une pensée d'inspiration française et européenne pour un projet surtout destiné à l'Afrique francophone.

L'étude du texte fondateur de l'UVF, à l'image du travail sur celui de l'UVA, nous posait cependant moins de problème que l'analyse des évolutions du projet. En effet, nous n'avons pas participé à la conception du projet UVF lui-même, seulement à ses premières traductions opérationnelles, étant arrivé en poste dans l'institution un an après la validation politique du projet au Sommet des chefs d'Etat francophones d'Hanoi en 1997. La distanciation nécessaire à la recherche en est ainsi facilitée, du moins pour la mise en perspective de l'UVF et l'étude de son texte fondateur.

Cependant, comme nous allons le voir, l'appellation « Université virtuelle francophone » n'aura finalement vécu qu'entre 1997 et 1999, le temps pour l'AUPELF-UREF²⁹⁴ de se transformer en AUF (voir plus loin). Tout comme l'UVA, le projet semble changer d'orientation au bout de deux ans.

Nous sommes impliqués dans l'évolution du projet initial, plus particulièrement concerné par le développement de formations à distance proposées par l'intermédiaire des campus numériques francophones (CNF) qui ont pris la suite de l'UVF. Un CNF est un lieu dédié à l'usage des technologies dans l'enseignement (nous verrons plus loin de quelle manière) et installé au sein des établissements membres de l'AUF, surtout en Afrique. Partie prenante du développement de ces structures, nous avons rencontré des difficultés pour les analyser, notamment pour essayer de dresser un bilan qualitatif de leurs activités et comparer leurs résultats avec les centres de l'UVA. Cela tient de notre position personnelle mais aussi de l'objet de recherche que pourraient être les CNF. Ces lieux -et les fonctions qui les accompagnent- sont en construction permanente (voir plus loin). Leurs priorités évoluent régulièrement, de l'accès à l'information scientifique et technique à l'accès à la formation à distance et plus récemment encore à l'ingénierie de formation pour le compte d'établissements du sud.

Geneviève Jacquinet-Delaunay a décrit cette position « particulière » du chercheur dans le contexte de l'innovation pédagogique :

« Il est amené à construire son « objet de recherche » à partir d'un objet empirique (donc comme pour tout chercheur) mais d'un objet empirique qui a la particularité de s'élaborer à peu près dans le même temps que celui de la recherche, souvent d'ailleurs en partie par les mêmes acteurs : ce qui renvoie à cette question récurrente de la difficile relation entre le « chercheur et le praticien » ou le terrain, dans le contexte de l'innovation pédagogique » (Jacquinet-Delaunay, 2002).²⁹⁵

²⁹⁴ AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française. UREF : Union des réseaux d'expression française.

²⁹⁵ Jacquinet-Delaunay Geneviève, *l'Université en ligne : du dispositif empirique à l'« objet » de recherche, entre sciences de l'information et de la communication et sciences de l'éducation*, Actes du premier colloque franco-mexicain, (non paginé) Mexico, avril 2002. Disponible [en ligne] sur : http://www.cerimes.fr/colloquefrancomexicain/actes/campus_numerique.htm (dernière consultation en août 2007)

A l'AUF, au sein du programme qui a sous sa responsabilité le développement des technologies de l'information (voir plus loin), nous sommes particulièrement en charge du déploiement d'un dispositif d'enseignement à distance qui concerne surtout l'Afrique. Il s'agit pour nous à la fois de mettre en œuvre les conditions d'accès à ce dispositif pour les étudiants et d'aider au développement d'une offre africaine d'EAD. L'objectif de notre présente recherche n'est cependant pas de nous aider à concevoir et à mettre en œuvre un programme de formation à distance. Nous ne sommes pas dans le cadre d'une recherche-action ou d'une recherche-intervention. Nous étudions ici des politiques d'institutions, leurs objectifs et leurs résultats, les modalités de leurs mises en œuvre et finalement les conditions du développement de l'EAD en Afrique de l'ouest.

Notre position professionnelle nous a toutefois conduit à éviter certains choix pour la sélection de nos études de cas. Ainsi, nous avons décidé de ne pas développer les modalités de conception, de création et de lancement du master (M2) à distance en « Droit du cyberspace africain » de l'Université Gaston Berger (Saint-Louis, Sénégal). Nous avons préféré interroger à ce sujet, le coordonnateur scientifique de cette formation (voir chapitre 16). Engagé, en 2004-2005, dans la définition et la mise en œuvre de ce projet, notre position nous interdisait d'émettre l'hypothèse que les conditions de création de ce diplôme pourraient être considérées comme de « bonnes pratiques ». Nous avons donc choisi de porter notre choix d'étude de cas, d'un projet d'enseignement à distance mené par un établissement africain, sur la conception et la réalisation des formations de l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de Dakar (voir chapitre 13) dans lesquelles nous n'avons pas été impliqués.

Pour questionner les suites de l'UVF, nous allons nous référer aux rares articles et études universitaires consacrés aux CNF et au rôle de l'AUF en matière d'enseignement à distance. Ce corpus est peu conséquent, à la fois parce que l'action des CNF n'est qu'une préoccupation récente des chercheurs et en raison de la faible communication de l'AUF à leur sujet.

L'intérêt scientifique pour les campus numériques francophones semble toutefois progresser, avec une interrogation sur leur fonction. Cette dernière n'irait-elle pas au-delà de la mise à disposition d'une simple structure fonctionnelle, au-delà d'un « système technique »²⁹⁶ ?

Nous soumettrons donc le projet de l'AUF aux regards critiques, parfois vifs, d'auteurs s'étant interrogé sur la nature des dispositifs « campus numériques » en France et à l'AUF. Pour certains de ces auteurs, l'enseignement à distance tel qu'il a été promu au début des années 2000 par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en France et par l'AUF dans les pays du sud, participe d'une marchandisation du système éducatif.

Enfin, pour conclure ce chapitre, nous réfléchissons à la nature exacte du dispositif mis en place par l'AUF. Le modèle mis en oeuvre serait-il plus pertinent et efficace, plus « vertueux »²⁹⁷ également, que celui de l'UVA pour développer l'enseignement à distance en Afrique ? Pour tenter de répondre à cette dernière interrogation, il nous semble nécessaire de questionner les modalités même de la coopération nord-sud et de ses objectifs en l'appliquant à la coopération inter-universitaire. A quels principes répond l'action de l'AUF en matière de FOAD ? Dans quelle logique s'inscrit-elle ? S'inspire-t-elle d'une politique « développementaliste », à l'image de l'UVA, recherchant un impact sur les systèmes éducatifs et une évolution de ces derniers ? Ou bien est-elle finalement plus proche de thèses redistributives, cherchant à compenser des inégalités, l'absence de perspectives, par des mesures correctives s'adressant à des individus autant, sinon plus, qu'à des structures éducatives ?

Notre hypothèse est que l'AUF est à la croisée de ces deux paradigmes de la coopération.

²⁹⁶ **Jacquinet-Delaunay Geneviève**, *op cit*

²⁹⁷ L'interrogation a été formulée par Jacques Wallet lors d'un séminaire de l'ADEA et de l'UNESCO sur l'EAD en Afrique francophone à Dakar, en décembre 2006

Son positionnement institutionnel et politique, celui d'une agence de développement spécialisée dans le supérieur, fait situer son action dans une perspective évolutionniste de développement qui doit permettre aux établissements du sud de « rejoindre », en qualité, en application de normes, leurs homologues du nord. En revanche, sa nature associative et ses actions sur le terrain en matière d'EAD, développées à partir de structures d'accueil « de proximité », facilement accessibles aux utilisateurs, enseignants ou étudiants, semblent davantage destinées à combler des handicaps, satisfaire des manques, réparer des inégalités. Cette ambivalence pourrait expliquer les critiques que reçoit l'AUF mais aussi justifier une clarification de ses modalités d'action.

10.2. Cadre institutionnel et expériences antérieures à la création de l'UVF

Notre méthodologie, pour observer dans quel contexte a été lancée l'UVF, consistera à croiser trois types d'études. Nous allons d'abord resituer le cadre institutionnel du Sommet des chefs d'Etat francophones. Ces sommets sont organisés tous les deux ans et nous verrons comment le développement des technologies de l'information y a été traité. Nous étudierons ensuite comment l'Internet a pu se développer dans les universités africaines et quelle était la connectivité au moment du lancement de l'UVF. Nous examinerons enfin des expériences de formation à distance préalables à la tentative de structuration de l'UVF, notamment celles menées par les institutions francophones elles-mêmes.

10.2.1. Les Sommets francophones

En décembre 1995, à Cotonou (Bénin), le Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement francophones adopte une « Résolution sur la société de l'information » (voir chapitre 5).

A l'époque, Internet est presque entièrement anglophone et, en Afrique, l'usage des réseaux en est à ses balbutiements (voir plus loin la mise en œuvre du projet RIO). Au Sommet du Bénin, l'AUPELF-UREF installe la première liaison spécialisée à Internet à l'Université de Cotonou et organise, en guise de démonstration, une connexion au catalogue de la Bibliothèque nationale française.

L'association AUPELF, devenue AUPELF-UREF et ensuite AUF, est née à Montréal (Québec) en septembre 1961.²⁹⁸ En 1965, à Paris, est ouvert le premier bureau régional, le Bureau Europe, tandis que le second bureau, celui d'Afrique, ouvrira à Dakar en 1975. Entre 1984 et 1998 sont ouverts les bureaux régionaux d'Amérique du Nord, Caraïbe, Océan indien, Monde arabe, Asie du Sud-Est, Europe centrale et orientale, Afrique centrale et Afrique des Grands Lacs. L'AUPELF-UREF devient opérateur des Sommets des chefs d'Etat francophones pour l'enseignement supérieur et la recherche lors du Sommet de Dakar, en 1989. En 1999, l'AUPELF-UREF devient l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et comptait, en juin 2007, 658 membres. L'AUF est financée quasi exclusivement par des fonds publics, français principalement mais aussi canadiens, québécois, belges et suisses. Son budget est d'une quarantaine de millions d'euros par an. La mission essentielle de l'AUF, dirigée par le recteur Michèle Gendreau-Massaloux de 1999 à 2007, est de favoriser le développement de l'enseignement supérieur dans les pays dits du Sud. L'un de ses programmes les plus importants, outre ceux qui sont consacrés au financement des mobilités universitaires et à la mise en réseau des institutions et des chercheurs, est celui dédié aux technologies de l'information et à l'enseignement à distance.

²⁹⁸ Pour un historique détaillé, voir [en ligne] sur le site de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) : <http://www.auf.org/rubrique10.html>

Entre la résolution de Cotonou en décembre 1995 et la déclaration de Montréal en mai 1997 des ministres francophones en charge des inforoutes, l'AUPELF-UREF travaille sur un projet d'« Université virtuelle francophone » (UVF) et en confie la conception au coordonnateur du « Fonds francophone universitaire de l'information », Didier Oillo.²⁹⁹ L'étude sur la création de l'UVF est inscrite dans le plan d'action de Montréal :

« L'aire de formation par les nouvelles techniques d'information et de communication s'appuie sur une communauté virtuelle francophone de formateurs au service des usagers. Une place majeure est laissée à la formation à distance (nouveaux supports, cours virtuels, tutorats) et à l'autoformation. Il convient de mentionner, à titre d'exemple fédérateur, le projet d'université francophone virtuelle visant à une mutualisation des compétences et des ressources dynamisant les universités du Sud et favorisant une meilleure intégration de leurs chercheurs dans les cercles internationaux. Ce dispositif peut aussi favoriser les collaborations universitaires régionales » (Déclaration de Montréal, 1997, p. 5).³⁰⁰

Quelques mois après la réunion à Montréal, un nouveau Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement francophone, réuni à Hanoi (Viêt-Nam) en novembre 1997, réaffirme le soutien au projet d'université virtuelle :

« Face aux défis de la mondialisation, de la situation du français dans le monde et de l'évolution des connaissances dans toutes les sphères d'activités, nous saluons la pertinence des interventions menées par l'Aupelf-Uref dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche, notamment par l'intermédiaire du fonds francophone de la recherche, du système d'information francophone, des universités et instituts internationaux. Ces programmes devront continuer à être orientés vers le co-développement, le partage de l'excellence, la valorisation de l'expertise et de la recherche du Sud, notamment par la mise en réseaux et la co-diplomation. Une attention particulière sera accordée à la mise en place de dispositifs académiques et administratifs permettant une meilleure mobilité universitaire (chercheurs, professeurs, étudiants) en Francophonie.

²⁹⁹ Normalien, agrégé de philosophie, Didier Oillo, est toujours responsable (septembre 2007) des programmes de l'AUF dans le domaine des technologies de l'information et de l'enseignement à distance

³⁰⁰ Disponible [en ligne] sur le site de l'Organisation Internationale de la Francophonie : <http://www.inforoutes.francophonie.org/doc/txt-reference/decl-plan-montreal-1997.pdf> (dernière consultation en juin 2007)

Dans la sphère des nouvelles technologies de l'information, une attention particulière devra être accordée au développement de l'information et de la formation virtuelle, notamment l'université virtuelle, pour les mettre au service de l'enseignement du et en français » (Plan d'action d'Hanoi, 1997, p. 8-9).³⁰¹

Deux ans plus tard et un autre Sommet francophone, en septembre 1999 à Moncton, Nouveau-Brunswick, l'AUPELF-UREF est profondément réformée pour devenir l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). La dénomination « Université virtuelle francophone » sera rapidement abandonnée, mais le projet trouvera une évolution et un prolongement dans la mise en œuvre des « campus numériques francophones ». Nous y reviendrons.

Projet d'insertion des chercheurs (et non des enseignants, on le notera) des pays les plus pauvres au sein d'une communauté universitaire grâce aux technologies dans le texte de Montréal, sous-ensemble d'un domaine des TIC au service de l'enseignement du et en français à Hanoi ; la nature du projet UVF n'est pas très explicite dans les textes politiques de la Francophonie institutionnelle.

Hormis ce cadre politique, le contexte de la création de la naissance de l'UVF demande encore à être précisé, notamment en terme de connectivité, de réseaux et d'expériences précédentes en matière d'enseignement à distance.

10.2.2. Le développement des infrastructures et de la connectivité pour l'accès à Internet à des fins éducatives

Le projet UVF s'appuyait sur des acquis et des expériences antérieurs de l'AUPELF et d'autres acteurs francophones, comme l'ORSTOM³⁰² ou le CIIFFAD.³⁰³

³⁰¹ Disponible [en ligne] sur le site de l'Organisation Internationale de la Francophonie : <http://www.francophonie.org/doc/txt-reference/plan-hanoi-1997.pdf> (dernière consultation en juin 2007)

³⁰² L'ORSTOM deviendra l'IRD, **Institut de recherche pour le développement**, principal institut de recherche français abordant les questions scientifiques liées aux relations entre l'homme et son environnement dans les pays du Sud. Le site de l'IRD : <http://www.ird.fr>

³⁰³ **CIIFFAD**, Consortium international francophone de formation à distance, aujourd'hui disparu

Les centres SYFED-REFER devaient être les piliers de la future Université virtuelle francophone. SYFED est l'acronyme de Système francophone d'édition et de diffusion, REFER celui de Réseau électronique francophone pour l'enseignement et la recherche qui offre les connexions à Internet dans les SYFED. Les centres SYFED-REFER deviendront ensuite les Campus numériques francophones de l'AUF (voir plus loin).

Les centres SYFED voient le jour au tout début des années 1990. Il s'agit de petites structures, installées par l'AUF au sein de certaines universités africaines ou au sein de ses bureaux régionaux. Ils sont connectés aux grandes bases de données internationales en partenariat avec l'INIST (Institut de l'information scientifique et technique du Centre national français de la recherche scientifique). Les centres SYFED permettent notamment la consultation et la réception d'articles scientifiques, de bases bibliographiques, d'abord grâce au minitel, puis par Internet à partir de 1996. Le premier Centre SYFED est ouvert à Dakar, le 23 mai 1991. Il est inauguré par les participants à la Conférence « Priorité Afrique » des recteurs des universités d'Afrique continentale, réunis par l'UNESCO.

En 1997, au lancement de l'UVF, il existait 15 centres SYFED-REFER, dont 9 en Afrique (Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mauritanie, Niger, Sénégal, Togo). D'après une présentation faite par l'AUPELF-UREF à un colloque de l'UNESCO en 1997,³⁰⁴ les SYFED-REFER offraient les services suivants :

« un espace audiovisuel ; un espace de lecture de livres, revues et périodiques ; un réseau local d'ordinateurs multimédias permettant la consultation de disques compacts ; une station de numérisation et de production de sites toiles ; un infoport assurant le raccordement local à l'internet, l'accès au réseau REFER des utilisateurs distants, une plateforme intranet locale ».

³⁰⁴ Voir [en ligne] sur : http://www.unesco.org/webworld/public_domain/tunis97/com_62/com_62.htm (dernière consultation, juin 2007)



Source : AUF, site Internet du campus numérique de Cotonou³⁰⁵

Photo n°2 : Le centre SYFED-REFER de Cotonou en 1999

En 1999, le site Internet de l'AUPELF-UREF³⁰⁶ présentait le réseau « maillé » des centres SYFED-REFER en insistant sur leur nature « documentaire ». Dans la présentation de l'époque, l'accent est mis sur les usages des technologies : l'accès à l'information scientifique et technique, la formation.

« Le Centre SYFED-REFER a pour vocation d'accueillir et de servir la communauté scientifique afin de répondre à ses besoins en matière d'information et de documentation scientifique et technique. Il est amené à mettre en place et à conduire toute formation nécessaire à l'appropriation par les utilisateurs des nouvelles technologies de l'information et de la communication [...]

³⁰⁵ Les plans du centre SYFED-REFER de Cotonou et d'autres photos sont disponibles [en ligne] sur : http://www.bj.refer.org/benin_ct/syf/syf.htm (dernière consultation en juin 2007)

³⁰⁶ On peut retrouver cette présentation sur le site Internet de l'Université du Québec à Montréal, disponible [en ligne] sur : <http://www.unites.uqam.ca/vilmonde/Franco/SYFED-REFER.htm> (dernière consultation en juin 2007)

Les actions menées par ces Centres ont évolué depuis leur création et évolueront encore pour rester fidèle à l'esprit du co-développement : transférer du savoir et du savoir-faire au Sud [...] A tout moment, un Centre SYFED-REFER doit adapter la gamme des services qu'il rend à sa communauté d'utilisateurs en fonction des besoins, du marché local et des technologies disponibles. C'est sur la base de ce grand pragmatisme que le dynamisme de ces structures légères peut le mieux s'exprimer ».

D'après la présentation faite à l'UNESCO citée plus haut, en 1997, les centres SYFED-REFER employaient 84 personnes à plein temps, l'AUPELF leur consacrait un budget annuel de 15 200 000 francs (un peu plus de 2 300 000 euros) et ils accueillait 46 000 usagers par an.³⁰⁷

En 1986, l'Institut de recherche pour le développement (IRD), alors ORSTOM, définit sa stratégie informatique et expérimente les technologies Internet. Un premier service de courrier électronique est installé à Montpellier en 1987. L'institut décide d'étendre le service à ses implantations en Afrique. Ce sera le projet RIO (Réseau Informatique de l'ORSTOM).³⁰⁸ En 1988, le centre de Dakar est connecté. En 1989 et 1990, des serveurs sont installés à Bamako, Brazzaville et Lomé. Fin 1991, une centaine de postes d'accès au réseau sont en service dans huit pays africains.

D'autres organismes de recherche comme le CIRAD, des ONG, des établissements universitaires prennent contact avec l'ORSTOM pour bénéficier des services de RIO. Une charte d'utilisation est proposée qui sera signée par une centaine d'organismes (mais pas l'AUPELF qui développe son propre réseau : REFER). Le réseau sera financé par les contributions des utilisateurs. En 1991, RIO, le Réseau Informatique de l'ORSTOM, devient RIO, le Réseau Intertropical d'ordinateurs.

³⁰⁷ Voir [en ligne] sur le site de l'UNESCO :

http://www.unesco.org/webworld/public_domain/tunis97/com_62/com_62.html (dernière consultation en juin 2007)

³⁰⁸ Pour un historique du projet RIO, voir **Renaud Pascal**, *Le projet RIO : Innovation en coopération*, sur le site TIC et développement de l'IRD, disponible [en ligne] sur :

http://www.tic.ird.fr/article.php?id_article=177 Pascal Renaud a piloté le projet RIO. Nous avons utilisé son témoignage pour notre propre résumé

Avec la croissance de la demande et des usages, il devient vite évident que l'ORSTOM ne va pas pouvoir jouer longtemps le rôle d'opérateur de télécommunications.

Un partenariat est alors proposé aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche africains pour leur permettre de gérer le réseau de leur pays. Au début de RIO, les adresses électroniques étaient rattachées à et gérées par la France : dakar.orstom.fr ou ouaga.orstom.fr. Avec la charte de 1991, les adresses sont « décolonisées » (Renaud, 2006) et deviennent dakar.rio.net, ouaga.rio.net. Avec la gestion directe du nom de domaine³⁰⁹ par les africains, chaque pays pourra délivrer ses adresses. En 1993, le Sénégal devient ainsi le troisième pays du continent après l'Afrique du Sud en 1990 et la Tunisie en 1991 à délivrer des adresses avec un nom de domaine propre. C'est l'ENSUT de Dakar, école d'ingénieurs qui deviendra l'Ecole supérieure polytechnique, qui gèrera d'abord le domaine sénégalais en .sn. Six mois plus tard, le Burkina Faso (.bf) et le Mali (.ml) suivent. En 1995, « lorsque les opérateurs de télécoms commencent à proposer des services Internet au grand public, le projet RIO a quasiment terminé son transfert de compétence au profit des structures nationales » (Renaud, 2006).

Malgré les efforts déployés à travers des projets comme RIO ou REFER, en 1997, les possibilités de connexion à Internet en Afrique restent faibles et coûteuses. En 1998, un consultant canadien, Mike Jensen³¹⁰ publie une étude qui permet de se rendre compte de l'état du développement des réseaux sur le continent au moment de la conception de l'UVA et de l'UVF.³¹¹

³⁰⁹ Le nom de domaine correspond aux dernières lettres d'une adresse électronique : .fr pour la France ou .com pour les sociétés commerciales par exemple

³¹⁰ Mike Jensen a été l'un des 11 experts ayant élaboré l'AISI (initiative africaine pour la société de l'information), voir chapitre 1 de la présente partie

³¹¹ **Jensen Mike**, disponible [en ligne] sur : <http://www3.sn.apc.org/africa> (dernière consultation mai 2006)

Fin 1996, 16 pays africains seulement sont raccordés à Internet. La progression est cependant rapide puisque deux ans plus tard, ils sont 53 (l'Erythrée en 1998 est l'unique pays africain non raccordé à Internet). Près de vingt-cinq pays ne comptent pas plus de 1 000 utilisateurs et cinq seulement plus de 5 000. L'accès n'est quasi uniquement possible que dans les capitales, ce qui exclut 70 % de la population vivant en milieu rural. En 1998, il y avait selon les estimations de Mike Jensen 800 000 à 1 million d'utilisateurs d'Internet en Afrique, dont près de 700 000 en République Sud-africaine. Le reste du continent, soit 700 millions d'habitants, n'en comptant que 100 000. On ne recense donc à ce moment-là qu'un utilisateur d'Internet pour 5 000 habitants en Afrique, alors que la moyenne mondiale est d'environ un utilisateur pour 40 habitants et d'un utilisateur pour 4 à 6 habitants en Amérique du Nord et en Europe, selon les pays. Toutefois, les termes "utilisateur" ou "abonné" ont parfois un sens différent en Afrique, où le nombre de comptes partagés peut en effet être nettement supérieur à celui de beaucoup de pays développés.

| <i>Pays</i> | Nombre FAI* | Nombre utilisateurs | Bande passante Internationale (Kbit/s) | Population/ Utilisateurs (1 pour) | PIB du pays |
|---------------------------------|-------------|---------------------|--|-----------------------------------|--------------|
| Total | 319 | 803 335 | 70 075 | 30 401 | 965,4 |
| <i>Bénin</i> | 7 | 2 000 | 128 | 2 941 | 391 |
| <i>Burkina Faso</i> | 3 | 700 | 256 | 16 289 | 165 |
| <i>Guinée</i> | 5 | 300 | 128 | 48 557 | 736 |
| <i>Côte d'Ivoire</i> | 3 | 2 000 | 256 | 568 | 131 |
| <i>Mali</i> | 5 | 400 | 128 | 29 578 | 223 |
| <i>Niger</i> | 2 | 200 | 192 | 50 595 | 207 |
| <i>Sénégal</i> | 9 | 2 500 | 1000 | 3 600 | 572 |
| République sud-africaine | 75 | 700 000 | 45 000 | 63 | 3 230 |
| <i>Togo</i> | 2 | 300 | 196 | 14 780 | 322 |

FAI : fournisseur d'accès à Internet. Source : Mike Jensen, 1998³¹²

Figure n°8 : Connectivité Internet en Afrique (1997)

³¹² Pour réduire l'importance du tableau, nous n'avons conservé que l'Afrique du Sud comme pays anglophone d'Afrique, ce qui explique les différences d'addition dans les totaux

En 1997, pour la plupart des pays africains, le débit de la bande passante internationale n'était pas suffisant pour pouvoir mener des activités interactives sur l'Internet. A l'époque, les circuits Internet internationaux de l'Afrique sont pour la plupart raccordés aux Etats-Unis et à l'Europe. Le coût des télécommunications étant élevé et les marchés - souvent desservis par un seul opérateur - encore restreints. D'après l'OCDE, cité par Mike Jensen, cinq heures d'accès à Internet coûtaient, en 1998, 7,25 dollars aux Etats-Unis (redevances téléphoniques et taxes comprises), contre 13 dollars en France, 16,25 dollars en Grande-Bretagne 18,5 dollars en Allemagne et 60 dollars en Afrique.

Les années et les expériences évoquées ci-dessus marquent les balbutiements de l'Internet en Afrique et l'apport de la coopération internationale, notamment universitaire, dans l'ancrage des établissements africains à la « société de l'information ». A la fin des années 1990, il y avait peu de débit Internet en Afrique, très peu d'ingénieurs formés à la configuration et à la maintenance des réseaux. C'est dans ce contexte que l'UVF pariera pourtant sur le développement des usages des technologies de l'information dans l'enseignement en faisant d'Internet l'architecture technique de son projet. L'UVA avait préféré miser sur des technologies plus éprouvées, celles de la télévision satellitaire qui avaient également été employées dans des expériences francophones d'enseignement à distance comme nous allons le rappeler maintenant.

10.2.3. CIFFAD et UNISAT : la tradition du téléenseignement

L'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT),³¹³ qui deviendra plus tard l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), s'était dotée d'une Ecole internationale, fondée à Bordeaux en 1972. En 25 ans, elle forme, dans des sessions d'une à trois semaines, 15 000 cadres des pays du Sud.

³¹³ ACCT, Agence de coopération culturelle et technique, créée à Niamey (Niger) en 1970

Le Consortium international francophone de formation à distance (CIEFFAD), réseau d'opérateurs et d'établissements francophones créé au Québec en 1987 est intégré aux programmes de l'ACCT en 1989.³¹⁴ En 1993, l'Ecole de Bordeaux accueille l'ensemble des programmes de formation de l'ACCT, dont ceux consacrés à la formation à distance.

Entre 1991 et 1993, le CIEFFAD organise (en Guinée, au Mali et au Sénégal) des sessions de formations pour le perfectionnement des professeurs de français. Le dispositif comprend la rédaction des cours, l'expédition des documents, le tutorat, les corrections, les regroupements. L'expérience est connue sous l'intitulé « Ecoles francophones d'été ». Après le Sommet Francophone de Cotonou en 1995, les budgets de l'Ecole internationale sont en partie ré-affectés à l'enseignement à distance. L'objectif est de doter les pays membres d'un dispositif d'enseignement à distance, avec un plan décennal de déploiement. Ce plan ne sera jamais financé.

Des expériences pilotes sont pourtant menées. Ainsi en 1994-1995, en partenariat avec le Centre national français d'enseignement à distance (CNED), le CIEFFAD teste un autre dispositif de formation des maîtres avec un projet d'enseignement par correspondance étalé sur 9 mois. Le programme est d'abord expérimenté sur 150 maîtres (de 11 pays différents) avant finalement d'être employé, jusqu'en 1997, à la formation des directeurs d'école ; le niveau initial (cours de licence) étant trop élevé pour les instituteurs africains.

³¹⁴ Pour un historique et un résumé des principales actions menées par le CIEFFAD, voir : **Lopez Denis**, *Réflexions sur la coopération en matière de formation à distance dans les pays en voie de développement : la formation ouverte et à distance en Francophonie*, in XIX^{ème} conférence de l'ICDE, Vienne, Autriche, juin 1999, disponible [en ligne] sur : <http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/proceedings/parallel.lopez/lopez.html> (dernière consultation en mai 2007). Denis Lopez a été directeur du CIEFFAD de 1996 à 1998

Le CIFFAD participe également à la création du Réseau africain de formation à distance (REASFAD). En 1997, il crée un site Internet appelé « Carrefour virtuel francophone de formation à distance ». Le site n'existe plus mais la lettre d'information hebdomadaire qu'il contenait a fait preuve de longévité. Il s'agit de THOT,³¹⁵ diffusé, en 2007, à plus de 30 000 abonnés chaque semaine.

La création du CIFFAD avait fait promettre des projets de grande ampleur. Ainsi, le 19 novembre 1991, au Sommet des chefs d'Etat francophone de Chaillot à Paris, le Président François Mitterrand, dans son allocution d'ouverture, mentionne la création d'une Université audiovisuelle francophone.

« De manière générale, il conviendra d'accorder une plus grande attention à l'alphabétisation et à la formation professionnelle, d'inventer de nouvelles méthodes d'apprentissage en nous appuyant davantage sur les techniques modernes. A cet égard, la création du Consortium francophone de formation à distance me semble prometteuse. Mon pays, qui dispose d'une bonne expérience, précisément avec le programme Olympus, avec le Centre national d'enseignement à distance, contribuera à la mise en place progressive d'une véritable université audiovisuelle francophone qui utilisera les satellites et rayonnera à la fois sur les continents d'Europe et d'Afrique. Les réalisations de ce qu'on appelle AUPELF-UREF pour la recherche universitaire justifient, je le crois vraiment, la confiance que nous avons mise en œuvre lors de notre dernière rencontre de Dakar ».³¹⁶

Quelques années plus tard, Internet suscitera exactement les mêmes types de discours. L'Université virtuelle francophone aura succédé à l'Université audiovisuelle francophone. Cependant, si les réalisations ont été beaucoup plus modestes que celles annoncées par François Mitterrand, elles ont quand même existé. Le CIFFAD participe à la la conception d'UNISAT, l'Université par satellite. Il s'agit de la première expérimentation, lancée en 1992-1993, de l'AUPELF dans la formation universitaire diplômante à distance.

³¹⁵ Voir [en ligne] : <http://thot.cursus.edu>

³¹⁶ Cité (p. 393) par **Thibault Françoise**, dans sa thèse « Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française (1947-2004) », soutenue à l'Université de Paris 13 en juin 2007

UNISAT était composée de programmes diffusés à la fois sur la chaîne francophone TV5 et sur Canal France International (CFI, banque de programmes financée par la Coopération française à destination des télévisions africaines). Le concept vivra jusqu'en 1999. UNISAT est produit à partir de cours enregistrés, produits et réalisés dans les conditions d'une émission classique avec des enseignants s'exprimant sur un plateau de télévision. Leurs propos sont parfois illustrés d'exemples en images, de type reportages. Quatre matières scientifiques avaient ainsi été traitées : les maladies tropicales, les biotechnologies végétales, les droits fondamentaux, le droit de l'environnement.

TV5 diffusait UNISAT vers l'Afrique au milieu de la nuit (heure française). Pour une utilisation éducative, le programme devait être enregistré sur cassette vidéo. L'expérience est évoquée plus haut dans la citation de François Mitterrand, cette mise en œuvre opérationnelle d'un enseignement à distance par l'intermédiaire d'un satellite de télévision avait été testée, à partir de 1989, avec Olympus.³¹⁷ Cependant ici, le vecteur utilisé ne laisse la place à des contenus universitaires que pendant des heures creuses, sans gêner la diffusion des programmes traditionnels. Le programme UNISAT sur TV5 durait deux heures. Des diffusions d'émission à visées éducatives (enregistrement de cours, documentaires ou reportages) complétaient les programmes de formation. Quand TV5 aura besoin de récupérer les créneaux horaires de diffusion, en 1999, elle supprima l'émission.

Les cours diffusés se présentaient sous la forme d'émissions de 26 minutes (le format traditionnel TV pour les programmes occupant la moitié d'une heure) multipliées par le nombre de cours nécessaires au suivi du cursus. La production et la réalisation des cours étaient financées par l'AUPELF qui en assurait également la diffusion par vidéo-cassettes auprès des étudiants, tandis que des universités traditionnelles délivraient le diplôme correspondant, chacun d'entre eux étant de niveau 3^{ème} cycle.

³¹⁷ Voir **Moeglin Pierre**, *Le satellite éducatif – Média et expérimentation*, Cnet, Collection « Réseaux », Paris, 1994

« Maladies tropicales » était un diplôme d'université (D.U.) qui s'adressait à des médecins souhaitant se spécialiser, délivré par Paris VI, en partenariat avec le centre national d'enseignement à distance (CNED). Le D.U. « Biotechnologies végétales » visait des agronomes et était délivré par l'Ecole nationale supérieure d'agronomie de Rennes, également en partenariat avec le CNED. « Droits Fondamentaux » ciblaient des étudiants de niveau maîtrise ou des professionnels en activité et débouchait sur un diplôme inter-universitaire (D.I.U.) délivré par les Universités de Nantes et de Paris X Nanterre. « Droit de l'environnement » ciblait des étudiants de niveau maîtrise ou des professionnels en activité et débouchait sur un D.U. délivré par l'Université de Limoges.

L'AUPELF lançait chaque année un appel à candidatures et en assurait la diffusion à travers ses infrastructures dans les pays francophones. A partir du dossier rempli par les candidats et accompagné de pièces justificatives (copie certifiée conforme du dernier diplôme, fiche d'état civil...), un certain nombre d'apprenants étaient sélectionnés par les établissements diplômants. Les candidats retenus (environ une cinquantaine pour chaque diplôme) n'avaient aucun frais de scolarité à payer, leur formation était pour eux gratuite. L'AUPELF signait en ce sens, en échange de la production des médias et d'une prise en charge de frais pédagogiques, une convention avec les universités concernées.

Les émissions (12 x 26 minutes pour Maladies tropicales, 20 x 26 minutes pour biotechnologies végétales, 14 x 26 minutes pour Droits fondamentaux, 13 x 26 minutes pour Droit de l'environnement) étaient diffusées la nuit, quand les programmes traditionnels s'interrompaient, par TV5 et CFI. Il était possible de les enregistrer puis de se les rediffuser sur un magnétoscope personnel.

Les émissions étaient également envoyées en vidéocassettes aux étudiants qui pouvaient également les consulter dans les centres SYFED-REFER de l'AUPELF. Une partie des vidéos produites au milieu des années 1990 est encore utilisée par les Universités de Limoges et Nantes pour leurs diplômes ; ces derniers sont désormais proposés en e-learning.

« Droits Fondamentaux » de Nantes était toujours, en 2007, un diplôme d'université, mais le D.U. de Limoges s'était transformé en 2004 en un master (M2) « Droit international et comparé de l'environnement ». Une partie des enregistrements de la première époque, numérisés et raccourcis, sont toujours utilisés comme support de cours.³¹⁸

C'est un peu le système qu'Etienne Baranshamaje imagine pour l'UVA, à ceci près que pour UNISAT la consultation du cours (en direct ou en différé) est individuelle alors qu'il s'agit d'un acte collectif et spécialement organisé pour l'UVA. Outre les cassettes vidéo (au format de réception du pays d'origine du candidat : PAL, SECAM ou NTSC), les inscrits recevaient des fascicules et des ouvrages spécialisés.

UNISAT avait organisé dès son lancement la question du contrôle des connaissances. Les quatre formations suivaient le même modèle pédagogique : les étudiants avaient un ou deux devoirs à rendre dans l'année et un examen final sanctionnait le diplôme. Cet examen était organisé, avec vérification d'identité et surveillance des apprenants, dans les centres SYFED ou dans les services rattachés aux ambassades françaises. C'est le modèle de l'enseignement par correspondance classique mais complété du support TV. Un peu plus de 1 200 apprenants ont été inscrits à ces diplômes et environ 600 diplômés, avec des taux de réussite variant selon les années de moins de 20 % pour biotechnologies végétales à plus de 70 % pour Droits fondamentaux ou Droit de l'environnement.³¹⁹

Ce pourcentage de réussite est loin d'être négligeable, mais UNISAT laissait les étudiants face à eux-mêmes, selon les travers traditionnels de l'enseignement par correspondance. Il n'existait pas d'accompagnement, de tutorat, de monitorat comme la plupart des formations à distance diplômantes les mettent en œuvre aujourd'hui et tout simplement pas de communication entre enseignants et apprenants.

³¹⁸ Les deux universités collaborent et leurs formations sont accessibles à partir du même site Internet : <http://codes.fc.univ-nantes.fr>

³¹⁹ Source : « Rapport analytique d'auto-évaluation », document interne de l'AUPELF, 1999

Un cadre institutionnel qui permet de valider le projet, mais qui reste imprécis sur ses motivations ; un Internet à ses tous débuts en Afrique avec une connectivité faible et peu d'ingénieurs qualifiés ; des expériences en matière d'enseignement à distance mais dans des formats traditionnels, à plus d'un titre, le projet « Université virtuelle francophone » paraît ressembler, avec le recul, à un pari optimiste sur l'avenir.

10.3. Eléments de comparaisons entre l'UVF et l'UVA

10.3.1. L'UVF : un projet qui cherche à ne pas déplaire

Le texte fondateur de l'UVF, long d'une trentaine de pages,³²⁰ n'a jamais été publié dans un document public et n'est pas disponible en ligne. Peu de travaux de recherches ont jusqu'à présent été conduits ou publiés sur les actions et la stratégie de l'Agence universitaire de la Francophonie. De plus, l'AUF communique peu vers l'extérieur, ce qui ne facilite pas la lisibilité des réalisations de l'institution, ni leur étude. Des regards extérieurs sur le concept d'Université virtuelle francophone auraient pu faciliter et davantage nourrir notre analyse. L'intérêt des chercheurs pour l'AUF évolue lentement. Kokou Awokou a soutenu en 2007 une thèse³²¹ qui comporte une partie d'analyse sur le rôle de l'AUF dans le domaine de l'enseignement à distance au Togo. Guilaine Thébault, dans sa thèse en cours au Centre d'étude sur l'Afrique noire (CEAN) de Bordeaux, étudie le rôle des campus numériques francophones de l'AUF à Dakar et à Saint-Louis et leur fonction au sein du système éducatif d'enseignement supérieur au Sénégal. Nous y reviendrons.

³²⁰ Le texte est reproduit en annexe 2 de notre thèse. Les citations « *en italique* » ou « **en gras** » reproduites dans ce chapitre sont celles du texte original.

³²¹ **Awokou Kokou**, *De l'utilisation des médias et des TIC dans l'éducation de 1960 à 2006 : le cas du Togo*, thèse en sciences de l'éducation (laboratoire CIVIIC) soutenue en mars 2007 à l'Université de Rouen

Par rapport à l'UVA, l'UVF souhaite couvrir les « quatre champs majeurs » de l'université : « recherche, formation, information scientifique et services aux usagers » à l'aide des NTIC et « en particulier des Inforoutes qui sont à la base du concept d'université virtuelle ». Sur ces bases, l'UVF se fixe quatre objectifs généraux :

« La production décentralisée de connaissances, la circulation des travaux de recherche et leur compilation, la formation à distance et l'autoformation, le service aux usagers ».

Si l'on se fie à ces objectifs, on peut considérer le projet UVF comme encore plus ambitieux que celui de l'UVA, puisqu'il ne s'agit pas seulement de former à distance des étudiants dans le domaine des sciences et technique mais bel et bien de couvrir tous les champs de l'Université. Pourtant, contrairement à l'UVA, l'UVF hésite, tout au long de son texte fondateur, à se revendiquer comme une authentique université. L'objectif de proposer de véritables diplômes n'est jamais explicitement évoqué. Le syntagme « Université virtuelle » est bien employé, mais l'UVF ne se définit pas comme un véritable établissement d'enseignement supérieur au sens de l'UVA.

L'UVF cherche à couvrir un champ très large, comme ces quatre objectifs généraux le montrent et, ce faisant, elle essaye peut-être de rassurer. Chacun, établissements membres, bailleurs de fonds, enseignants, étudiants, chercheurs, pourra trouver dans l'UVF une partie qui lui est destinée. Cette hypothèse explique le titre que nous avons donné à la présente partie. L'ensemble du projet pourra-t-il être mis en œuvre ? Ce n'est peut-être pas le souci du rédacteur et de l'institution qui porte le projet à ce stade de conception. L'important ne serait-il pas de faire entériner le concept et d'obtenir des moyens supplémentaires ? En l'étudiant une dizaine d'années plus tard, le texte fondateur de Didier Oillo nous semble hésiter à se caractériser, paraît se chercher, entre « concept fédérateur » et « méta-projet d'université virtuelle qui devrait avoir une force de catalyse et d'entraînement sur les établissements membres de l'AUPELF ».

Notre première hypothèse pour expliquer ces hésitations, qui tient compte de notre connaissance interne de l'institution, est qu'en raison de sa nature associative, l'AUPELF se doit à des précautions de langage. Subsidiarité versus substitution sont des débats permanents dans le domaine de la coopération. Ici, le projet UVF émane d'une structure qui veut faire valoir son idée, mais sans heurter ses membres, remettre en cause leur mission et leur légitimité académiques et sans donner l'impression de « faire le travail à leur place ». Notre seconde hypothèse, complémentaire de la première, est que le vocable « université virtuelle » n'est utilisé ici que pour faire comprendre un potentiel, sans toutefois essayer de définir précisément un projet. A l'époque, nous l'avons vu en étudiant le contexte international des années 1990, ce couple de mots était un argument « marketing » et dans le cas de l'UVF, il pourrait avoir été employé pour « vendre » le projet, parce qu'il était à l'époque un dénominateur commun de langage, un effet de mode daté de la fin des années 1990.

Tout en faisant remarquer l'importance des efforts consentis par les Etats africains dans le secteur de l'éducation « absorbant de 15 à 40 % des budgets nationaux [...] pour parer de toute urgence à une pénurie de cadres », Didier Oillo souligne que la crise affecte toutes les missions de l'université. Le texte fondateur de l'UVF insiste tant sur la formation que sur la recherche, ce qui est une singularité par rapport à l'UVA. La recherche existe dit-il, « mais elle n'avance pas » et ce qui est en cause « c'est moins la qualité que *l'isolement* des chercheurs et leur reconnaissance internationale ». Cette crise a « accentué l'isolement des universités africaines de leurs *partenaires naturels et traditionnels du Nord* ».

Au-delà de cette singularité, la tonalité très politique du texte UVF frappe d'entrée, avec des analyses et des prises de position qui vont bien plus loin que celles exposées habituellement dans les projets de coopération s'adressant à l'Afrique. On retrouve cependant, dans l'exposé politique, l'équivalent des hésitations relevées dans la définition de ce que sera l'UVF (une université ou un « concept fédérateur » ?).

Le texte de l'AUPELF-UREF condamne l'intervention du « pouvoir » dans le fonctionnement des universités africaines et notamment le fait que l'Etat nomme les plus hauts responsables universitaires.

« Cette présence forte de l'Etat dans la vie de l'université a pour conséquence d'introduire le politique. Dès lors, l'université devient l'objet de la convoitise des partis et des syndicats, terrain privilégié de leur lutte et de leurs revendications contre le pouvoir. L'université doit reconquérir son autonomie à l'égard du politique, faute de quoi les conditions de l'excellence sont compromises ».

Pour Didier Oillo, l'université publique africaine est tellement assujettie à des préoccupations sociales et politiques « qu'on peut penser que la chance de l'Afrique d'accéder à l'excellence se trouverait dans la privatisation de l'université, les universités nationales d'Etat ayant perdu de vue cet objectif depuis longtemps ». Mais dans le même temps que la revendication d'une forte autonomie universitaire, la politisation des Universités est saluée un peu plus loin comme l'expression d'une vigueur démocratique :

« Il faut rappeler l'accueil que ces universités ont souvent réservé ailleurs à ceux qui fuyaient la persécution dont ils étaient victimes dans leurs propres pays. Elles n'ont pas été en dehors des mouvements de démocratisation qui ont conduit à la chute des régimes de parti unique. Elles ont été, dans la plupart des cas, à l'origine du processus. Cette présence des valeurs républicaines dans la vie des institutions universitaires africaines est un acquis positif. Elles constituent indiscutablement un préalable au progrès. Il y a donc des raisons d'espérer ».

Tout au long du texte de l'UVF, on peut constater le souci de l'auteur de ménager les institutions comme les enseignants. Chaque affirmation un peu radicale sur l'évolution des rôles des uns ou des autres est corrigée pour rester dans un « espace des possibilités » dans lequel le projet tient à s'inscrire. Il s'agit de faire passer un message, un projet, d'emporter l'adhésion d'une décision et d'un soutien politique.

10.3.2. Similitudes d'analyses entre l'UVF et l'UVA

Baranshamaje et Oillo font un constat commun : l'Université africaine est en crise. Ce qui retient même l'attention pour l'UVF, c'est « la permanence de la crise institutionnelle qui contraste avec des périodes éphémères de stabilité ». Dans ces conditions, les étudiants, leurs familles, les experts internationaux doutent de la « qualité » de cette université ce qui conduit :

« la jeunesse africaine à exiger des réformes tout en cherchant, hors du pays, la formation et les compétences que ne peuvent plus lui assurer les institutions nationales ou régionales. Ils sont de plus en plus nombreux, en effet, ceux qui essaient par tous les moyens de poursuivre leurs études dans les universités du Nord avec l'accord des familles qui, toutes classes sociales confondues, sont prêtes à consentir des sacrifices financiers importants. »

Ces lignes pourraient encore être écrites aujourd'hui. Les formations dispensées dans les universités africaines étant encore trop considérées, ainsi que le mentionne le texte de l'UVF, « comme *inadaptées* à la fois à l'évolution des connaissances et aux besoins de la société ». Comme Baranshamaje, l'auteur du projet UVF met l'accent sur le délabrement des locaux, des bibliothèques, l'absence d'équipement dans les laboratoires et sur l'hypertrophie des sections littéraires « au détriment des filières scientifiques et techniques les plus directement impliquées dans le développement ». A la différence du texte de l'UVA, celui de l'UVF identifie toutefois clairement les causes de ces maux. Outre les luttes politiques et syndicales, il s'agit d'une conséquence des plans d'ajustement structurels menés par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale auxquels sont soumis les pays africains qui « ne peuvent plus embaucher de nouveaux enseignants du supérieur ». Ce qui est en cause dans ces conditions pour l'UVF, « c'est la mission de l'Université africaine elle-même ».

Comme Baranshamaje pour l'UVA, Oillo rejoint les remarques de la plupart des conférences et colloques sur l'enseignement supérieur en Afrique (et l'avis de la Banque mondiale) pour remarquer le besoin d'adaptabilité des formations proposées au marché local de l'emploi et pour croire comme Baranshamaje, que les technologies de l'information vont permettre cette adéquation :

« La réduction sensible des coûts de fonctionnement et d'installation attendus de l'utilisation des NTIC permettra aux décideurs de mieux adapter la répartition locale des diplômés dans les différentes disciplines scientifiques aux prévisions du marché local (national ou régional) de la main d'œuvre. C'est ainsi qu'il devrait être plus simple de réorienter les flux d'étudiants de certains pays du Sud des disciplines traditionnelles (droit, lettres, médecine, ...) vers des formations plus scientifiques ou technologiques plus coûteuses à enseigner ».

Ce dernier paragraphe est très daté fin des années 1990, tout comme d'ailleurs les espoirs mis dans les économies que pourrait procurer l'usage des technologies, comme nous allons maintenant le voir. A propos du développement des télécommunications en Afrique sub-saharienne et de la réflexion autour de la notion de fracture numérique, Jacques Wallet³²² notait quatre types d'analyses : *le pessimisme absolu* (Internet ne marchera jamais en Afrique, trop cher) et sa variante *le pessimisme idéologique* (Internet est un néo-colonialisme culturel et économique) ; *l'optimisme béat* (Internet se diffuse très rapidement intégrant l'Afrique à la toile mondiale) ; *l'optimisme raisonné* (le saut technologique lié à Internet est synonyme de progrès). Dans l'éducation, note cet auteur :

« le *pessimisme absolu* consiste à affirmer qu'Internet va accroître les coûts de l'éducation déjà inacceptables pour la plupart des pays (IREDU) ou qu'"une heure de connexion à Internet coûte un mois de salaire de professeur d'université dans certains pays africains" (Quéau, 2000) [...] Cela dit, pas plus que dans les pays du nord, *l'optimisme béat* qui assigne un rôle eschatologique aux TICE n'est pas crédible. Un *optimisme raisonné* peut être mis en avant : il repose sur le constat d'un saut technologique qui permet de réaliser ce qui n'existait pas avant » (Wallet, 2004, p. 93).

³²² **Wallet Jacques**, *La perspective de la coopération internationale*, revue Savoirs, dossier « Technologies et éducation », Université Paris X et l'Harmattan, Paris, 2004, p. 91-96

Jacques Wallet précisait un peu plus loin dans le même article que les technologies ne permettent pas de résoudre des problèmes structurels (la surpopulation dans les amphithéâtres de lettres par exemple). Son article, paru en 2004, relate une situation qui a eu le temps d'être observée. Sept ans plus tôt, les technologies commençaient à peine à pénétrer le milieu de l'éducation et que ce soit dans le texte fondateur de l'UVA ou dans celui de l'UVF, c'est bien plutôt l'optimisme béat et les promesses de changements structurels qui semblent dominer. Didier Oillo, comme Etienne Baranshamaje, ne semblent pas douter de la capacité des technologies à pouvoir changer l'enseignement supérieur. Le constat de crise des universités africaines place la Francophonie, écrit Didier Oillo, face à trois défis majeurs :

« Le premier est lié à la **pédagogie** : comment faire face à une croissance des effectifs étudiants des pays du Sud sans basculer dans un « enseignement au rabais » privilégiant le seul cours magistral et favorisant la passivité des élites ? Le second est relatif au **financement** : comment parvenir à redresser la qualité de l'enseignement et de la recherche dans un contexte de crise économique sans grever de façon exagérée les budgets déjà en difficulté du Sud ? Le dernier défi est relatif aux **moyens technologiques** à mettre en oeuvre pour répondre efficacement aux deux premiers problèmes ».

Les « moyens technologiques » sont donc censés pouvoir résoudre des problèmes structurels, pédagogiques et financiers. Les deux projets sont marqués par leur croyance dans le fait que les technologies peuvent apporter une réponse à des crises, y compris institutionnelles. Pour le concepteur de l'UVF, faisant écho aux écrits de Baranshamaje (et à ceux de Massy et Zemsky) en matière d'accès aux meilleurs professeurs des meilleures universités dans son UVA :

« La formation à distance autorisera un accès virtuel aux meilleurs pédagogues ou spécialistes de la francophonie universitaire. Cet aspect des choses est essentiel puisque l'on sait que de nombreuses universités au Sud souffrent d'une carence forte en personnel enseignant bien formé. Il est bien connu, d'autre part, que la formation et le recrutement d'enseignants qualifiés restent encore souvent hors de portée de nombreux pays ».

Pour le concepteur de l'UVF, comme pour celui de l'UVA, comme pour les auteurs américains, canadiens ou français étudiés dans le premier chapitre de cette partie, c'est bel et bien une révolution qui s'annonce. L'enseignement va être transformé par l'utilisation des technologies :

« le changement de paradigme qui les accompagne (*les technologies*) permettra une véritable révolution pédagogique marquée en premier lieu par l'abandon de la forme verticale de formation (transfert vertical de connaissances) au profit d'une forme en anneau où l'enseignant se transforme en facilitateur d'un processus centré sur l'enseigné et sa capacité de découvrir les connaissances à son propre rythme et en collaboration avec les autres enseignés et les facilitateurs ».

Sans aller, comme Etienne Baranshamaje, à transformer l'enseignant en « ami » de l'enseigné, une université virtuelle, pour Didier Oillo, devrait permettre :

« la remise en cause de la pédagogie traditionnelle au profit d'une relation enseignant-enseigné plus interactive, plus naturelle et moins hiérarchique, l'enseignement prenant désormais plus la forme d'un séminaire que d'un cours magistral. Outre le côté plus motivant de cette nouvelle pédagogie, on peut espérer former ainsi des élites moins passives ».

La principale similitude entre l'UVA et l'UVF réside sans doute dans cette « croyance » que les technologies allaient bouleverser les modalités d'enseignement et régler une partie des problèmes, jusque là non résolus, de l'université africaine. Cependant, les similitudes de diagnostic n'impliquent pas, nous allons l'étudier maintenant, une convergence de vues dans la mise en œuvre.

10.3.3. Oppositions entre l'UVF et l'UVA

L'Université virtuelle francophone était uniquement destinée à la partie francophone de l'Afrique, contrairement à l'UVA qui entendait couvrir l'ensemble de l'Afrique subsaharienne, sans distinction d'aire linguistique.

C'est l'opposition la plus facile à mettre en évidence, mais il y existe des divergences plus fondamentales entre les deux projets.

Pour Didier Oillo, il y a urgence de rendre plus visible la réponse francophone à la crise « de confiance » que connaissent les universités africaines. Il faut, écrit-il, leur « **redonner l'espoir** ». C'est l'une des oppositions les plus frontales entre les deux projets.

« L'UVA de Baranshamaje, face à la crise traversée par les établissements d'enseignement supérieur d'Afrique, conclut qu'ils ne peuvent éventuellement être sauvés que de l'extérieur et à condition de leur mise en concurrence avec le secteur privé. Le projet UVF se veut destiné à faire émerger de ces établissements eux-mêmes, avec l'appui de leurs équivalents du Nord, les conditions de leur renouvellement et de leur modernisation » (Oillo - Loiret, 2006, p.117).³²³

Didier Oillo précise que l'UVF devra utiliser les technologies de l'information (les « NTIC » dans le texte de 1997) dans « une combinaison en juste proportion des différents outils technologiques ». Le concept de l'UVF annonce que l'enseignant doit « être prêt psychologiquement à un changement radical de rôle » en acceptant l'utilisation des NTIC, mais c'est pour immédiatement souligner que le cœur de son métier ne changera pas et qu'il devra recevoir le soutien « de spécialistes de la production pour se concentrer sur le fond, c'est-à-dire le contenu pédagogique ». On retrouve ici l'idée d'une séparation des tâches, mais la nécessaire formation des enseignants est mise en valeur :

« La prise de conscience de la part des responsables universitaires de la nécessité d'apporter un ensemble de fonctions de soutien aux enseignants est un élément clef dans le succès de la production des contenus de l'enseignement virtuel ».

³²³ Oillo Didier – Loiret Pierre-Jean, *Histoire d'un dispositif francophone de FOAD*, Revue **Distances et Savoirs**, Volume 4 – n°1/2006, Campus numériques, universités virtuelles, et caetera, (sous la *dir* de) Laurent Petit, Françoise Thibault, Turib Trebbi, CNED - Hermes Lavoisier, Paris, 2006, p. 113-121

La vision « techno-centrée » est un peu corrigée dans le concept UVF par la prise en compte de l'acceptation des outils par les acteurs de terrain.

Si, écrit Didier Oillo, les « technologies ne sont pas appliquées avec les pédagogies appropriées, elles n'apporteront rien d'autre à l'éducation que confusion et erreur d'objectifs ». Cette préoccupation des acteurs de terrain, institutions comme enseignants, est une autre des différences entre l'UVF et l'UVA.

Pour imposer l'UVF, dans une démarche inverse à celle de l'UVA, Didier Oillo est persuadé qu'il faut s'intégrer dans un environnement académique classique :

« Un projet de cette ampleur qui ne s'appuierait pas sur l'existant et qui se développerait comme une bulle indépendante engendrerait des tensions fortes en son sein et avec son environnement qui nuiraient à son développement concret ».

En conséquence, l'UVF « doit s'appuyer sur les universités existantes, notamment du Sud », et entend également s'appuyer sur les relations pré-existantes entre enseignants et chercheurs du nord et du sud pour se développer :

« a contrario tout projet qui essaierait de se constituer sans s'appuyer sur des réseaux éprouvés et actifs serait rejeté par la communauté internationale scientifique ».

Rappelons la nature associative de l'AUF qui explique vraisemblablement en partie le soin pris à impliquer les établissements classiques au projet, mais soulignons que ce qui semble en question pour l'UVF c'est la place de l'université publique face à l'internationalisation des formations et à la concurrence de nouveaux acteurs. La globalisation du « marché de l'éducation et l'apparition d'entités nouvelles, placées délibérément dans l'espace commercial » précise le texte de l'UVF, dans sans doute une allusion à l'UVA, va intensifier la concurrence entre « les entreprises de l'éducation ».

Parallèlement, « la collaboration et les alliances stratégiques vont s'imposer comme les réponses adaptées aux changements de la part des universités ».

L'UVF prévoit de s'appuyer sur un dispositif qui comprend l'implication des centres SYFED-REFER de l'AUPELF-UREF (appelés à devenir les « campus régionaux » de l'UVF). La mise en œuvre du projet doit permettre de les développer et donner à l'AUPELF des moyens supplémentaires pour construire de nouveaux programmes. Ainsi, sont également prévues l'organisation de sessions de formations à la production de contenus sous format électronique (en ligne ou sur cédérom) pour les enseignants et des formations d'ingénieurs réseau pour le développement d'Internet et d'Intranets. La création de bibliothèques virtuelles spécialisées (point commun avec le projet UVA) et le lancement d'une revue électronique sur l'enseignement virtuel sont aussi prévus.

Développement d'Internet et d'Intranet, enseignement virtuel... L'UVF, s'appuyant sur l'expérience des centres SYFED, mise tout de suite sur le développement des réseaux électroniques de communication pour déployer son projet. La « connectivité des universités, les accès forfaitaires,³²⁴ les coûts des télécommunications » sont présentés comme « un facteur clé de réussite ». Pour l'UVF, contrairement à l'UVA et malgré la faiblesse des réseaux de télécommunications en Afrique (voir plus haut le tableau de Mike Jensen), il semble acquis qu'Internet est le seul support de diffusion et de déploiement envisageable.

L'environnement économique du projet et ses financements sont beaucoup moins précis et explicites que dans celui de l'UVA. Les questions sont posées : « comment parvenir à redresser la qualité de l'enseignement et de la recherche dans un contexte de crise économique sans grever de façon exagérée les budgets déjà en difficulté du Sud ? ». En revanche, les réponses apportées sont peu précises. Le projet mentionne que :

³²⁴ A l'époque, les forfaits pour les lignes spécialisées Internet étaient rares en Afrique dans le secteur universitaire et inexistant pour le grand public.

« l'investissement pédagogique pour l'enseignement à distance moderne est certainement plus important que celui du modèle traditionnel, que cela soit l'investissement initial ou celui lié à la livraison de l'enseignement. Mais deux facteurs vont **diminuer le coût global dans des facteurs d'échelle** : 1) la réduction des besoins en surfaces et locaux, 2) l'augmentation sensible de la taille de la classe virtuelle ».

Economiquement, sur le financement du projet lui-même, l'UVF est dans la logique subventionnaire d'un projet classique de coopération. On ne trouve pas de *business plan*, pas de retour sur investissement prévu et au contraire la mention que les financements publics doivent assumer : « le projet d'université virtuelle francophone est éligible au Fonds francophone des inforoutes » qui vient d'être créé quelques mois plus tôt. Sans plus de précision, et sans doute plus par souci de désamorcer d'éventuelles critiques que de rentabilité financière, le projet UVF mentionne, au détour d'une phrase qu'il « se finance par ailleurs sur les droits d'inscription et de scolarité des étudiants ».

Un vague budget accompagne le projet. En termes d'actions à mener, « Inventaire, sensibilisation, confection projet cadre, projets pilotes de démonstration à partir de produits existants localisés pour chaque région. Formation de formateurs, conseil et assistance, projets pilotes sur le terrain, ouverture de la médiathèque, mise en place des cellules d'auto-formation, production de contenus » sont estimés de façon imprécise entre 1 et 10 millions de francs.

Dans toute sa partie liée au changement de paradigme de l'éducation, le projet UVF oscille entre l'intégration de technologies dans l'enseignement et la mise en œuvre d'un enseignement à distance. Le travail à distance est bien prévu car « l'étudiant peut participer à l'enseignement sans avoir besoin d'être présent dans l'espace physique universitaire », mais apparemment sous la forme d'un enseignement asynchrone puisque les programmes seront proposés d'une manière « qui libère l'étudiant des impératifs du temps ». L'UVF pense également offrir aux étudiants des « multimédia interactifs », outils d'autoformation pour pallier les insuffisances de connexion ou la lenteur du débit sur Internet.

L'UVF rentre beaucoup moins que l'UVA dans les détails d'un dispositif opérationnel. Elle se propose de développer des « cursus » par l'intermédiaire de « réseaux thématiques virtuels ». Ces réseaux « rassemblent les équipes francophones impliquées [...] font l'inventaire de l'existant, produisent des contenus et mettent en œuvre les formations ». Comment ? Selon quel processus d'évaluation ? Ce n'est pas précisé. L'UVF propose également la création de « groupements d'intérêt pédagogique » qui rassembleraient plusieurs établissements universitaires en vue d'une production de contenus qui « validés » serviront de « référentiels pédagogiques par discipline scientifique ». Là encore, on voit bien que l'UVF hésite à se définir, ou refuse de se considérer, comme une véritable université.

Pour assurer sa légitimité, l'UVF propose de construire son organisation académique, en reproduisant à plus petite échelle celle de l'AUPELF-UREF. Ainsi un « conseil d'orientation » de 26 membres, réunissant des présidents ou recteurs des grandes régions francophones est constitué. Il est secondé par un « comité d'experts » de 10 personnes, désigné par le conseil d'orientation et par le conseil scientifique de l'AUPELF-UREF. La légitimité académique est ainsi formellement assurée, face au projet UVA à l'époque uniquement basé sur une commandite de la Banque mondiale.

Enfin, dernière différence notable avec l'UVA, une lucidité inquiète pour l'avenir proche des Universités en général, pas seulement africaines, marque le projet :

« Le marché orientera les choix dans plusieurs directions non nécessairement cohérentes. *(Soit)* l'apparition d'une proposition académique globale et à distance dans les principales langues (anglais, espagnol, français, suivis par les langues orientales et asiatiques), en compétition sur le marché global de l'éducation avec une réduction progressive et sensible des coûts par la massification. *(Soit)* l'apparition d'un bazar de l'éducation globale au tout venant où la démarche purement mercantile et la question de la propriété intellectuelle deviendront critiques, à moins que l'évolution de l'Internet dans les cinq prochaines années commence à apporter des lignes de solutions ».

Dix ans plus tard, quand on observe la situation de l'enseignement à distance en Afrique, l'Internet a-t-il apporté des solutions ou bien facilité une démarche mercantile ? Nous y reviendrons en conclusion de notre thèse.

Chapitre 11

Les campus numériques francophones

11.1. Crise institutionnelle et changement de « direction »

Le lancement officiel de l'Université virtuelle francophone a lieu au Sénat français, le 15 avril 1998. La direction de l'AUPELF y présente le projet devant les bailleurs de fonds et une cinquantaine d'universités réunies pour l'occasion. L'AUPELF annonce le lancement d'un appel d'offres international qui s'oriente alors clairement vers la production de contenus scientifiques sous format électronique (pour une utilisation en ligne et sur supports fixes). Le texte de l'appel à propositions de 1998, précisait :

« Les projets liés à une formation devront permettre la mise en œuvre de cursus d'autoformation individualisés. A ce titre, ils devront être construits autour d'une architecture modulaire permettant l'élaboration d'itinéraires individualisés de formation. Conçus dans une logique de pré requis, les modules seront structurés autour d'objectifs, de contenus et de savoirs ou savoir-faire évalués. En outre, ils devront faire apparaître clairement la méthodologie d'évaluation ».³²⁵

Cet appel suscite l'intérêt de la communauté scientifique francophone puisque l'AUPELF reçoit 207 projets venant de 21 pays. Un peu plus de la moitié des projets sont issus d'universités françaises.

Le comité des experts se réunit à Paris les 23 et 24 septembre 1998, puis le conseil d'orientation les 1er et 2 octobre suivant. Vingt-six projets pour un montant de 4 millions de francs (environ 610 000 euros) sont sélectionnés, d'autres sont « labellisés » (retenus mais sans financement).

³²⁵ AUPELF-UREF, *Appel à propositions pour l'Université virtuelle francophone*, document interne, Paris, 1998

Ces projets, ainsi que cela était demandé dans l'appel d'offres, associent des établissements du nord et du sud. Sur les 26 projets retenus, 5 sont des bases de données scientifiques, 18 peuvent être rangés dans une catégorie « cours en ligne » et 3 ont l'ambition de devenir des formations à distance.

Dans la liste des projets sélectionnés en 1998 par l'AUPELF,³²⁶ certains sont toujours disponibles sur Internet³²⁷ et continuent de connaître des développements. Dans la catégorie base de données, c'est le cas du CISMef,³²⁸ Catalogue et index des sites médicaux francophones, du CHU de Rouen, devenu une référence internationale dans son domaine. Parmi les cours en ligne, STATnet (statistiques)³²⁹ du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) et GENet (génétique)³³⁰ de l'Université de Tours sont régulièrement complétés et actualisés. STATnet fait l'objet d'une certification du CNAM. En revanche, GENet dont une partie du contenu scientifique a été réalisé au Bénin et au Togo, est utilisé dans une optique d'autoformation et de consultation de ressources documentaires.

Sur les trois projets de formation à distance, l'un aboutira à la production de supports pédagogiques multimédia intégrés dans un DEA traditionnel en informatique co-délivré par l'Université de Rennes 1 (IRISA) et l'Ecole supérieure polytechnique de Yaoundé (Cameroun). Les deux autres verront un début de production de contenus pédagogiques, mais ne parviendront pas à se transformer en diplôme. Il s'agit d'un projet de maîtrise en informatique piloté par l'Université Laval (Québec) et d'un projet en agronomie du Centre international de hautes études agronomiques méditerranéennes (CIHEAM) de Montpellier.

³²⁶ Résultats de l'appel à projets « Université virtuelle francophone », document interne de l'AUPELF-UREF, 1999. On retrouve cette liste sur le site Internet de présentation de l'UVF au Viêt-nam, toujours archivé. Voir [en ligne] sur : http://www.vn.refer.org/viet_ct/uvf (dernière consultation, juin 2007). Une FAQ (foire aux questions) sur le même site précise les conditions d'utilisation des cours prévues à l'époque. Disponible [en ligne] sur : http://www.vn.refer.org/viet_ct/uvf/foire.htm (dernière consultation, juin 2007)

³²⁷ Ces cours sont disponibles [en ligne] sur un site de l'AUF : www.coursenligne.refer.org

³²⁸ Voir [en ligne] sur <http://www.cismef.org> (dernière consultation, juin 2007)

³²⁹ Voir [en ligne] sur <http://www.agro-montpellier.fr/cnam-lr/statnet> (dernière consultation, juin 2007)

³³⁰ Voir [en ligne] sur <http://www.univ-tours.fr/genet> (dernière consultation, juin 2007)

L'UVF, en tant que projet d'Université virtuelle, n'a donc pas réussi à créer de diplômes à l'issue d'un premier appel d'offres. Il faudra attendre trois ans supplémentaires avant que l'AUF ne soit en mesure de proposer des formations diplômantes en Afrique par l'intermédiaire d'Internet (voir plus loin).

Début 1999, la direction de l'AUPELF et surtout l'action de son recteur d'alors, Michel Guillou, est fortement remise en cause par certains gouvernements francophones, la France en tête. L'AUPELF soumet au Fonds francophone des Inforoutes (FFI) le financement des actions retenues à l'issue de l'appel d'offres UVF. Nous avons assisté aux réunions du FFI et aux débats sur le financement de l'UVF. Le récit de ses joutes pourrait trouver sa place dans une thèse en sciences politiques, bien plus qu'en sciences de l'éducation. Le financement sera finalement refusé, le représentant du gouvernement français ayant exercé une sorte de droit de veto. L'AUPELF devra financer l'UVF sur son budget propre.

En septembre 1999, les chefs d'Etat et de gouvernement francophones se rassemblent à Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada). L'Université virtuelle francophone y réunit son conseil d'orientation et organise à cette occasion un colloque intitulé « Université virtuelles, universités plurielles ».³³¹ Cependant, l'UVF n'est pas mentionnée dans le communiqué final du Sommet de Moncton. Au contraire l'AUPELF, devenue AUF, y est fortement contestée :

« Nous félicitons le Secrétaire général d'avoir commencé le processus d'évaluation externe par celle de l'Agence universitaire de la Francophonie. Cette évaluation globale, intervenant après une dizaine d'années de forte croissance de l'AUF, met l'accent sur les points forts et les points faibles de cet opérateur et sur la nécessité de le remobiliser dans un cadre multilatéral [...] Cette réflexion devra déboucher sur une proposition de réforme des structures chargées de l'élaboration et de la mise en oeuvre de la coopération universitaire multilatérale.

³³¹ **Oillo Didier, Barraqué Patrice**, *Universités virtuelles, universités plurielles*, in Les cahiers du numérique, sous la dir de Henry Samier, vol 1, n°3, p. 17-36, Hermes, Paris, 2000.

Elle visera, en particulier, une meilleure identification des priorités et stratégies, le resserrement des dispositifs administratif et financier, l'amélioration des dispositifs d'évaluation et de suivi des programmes ». ³³²

Cette évaluation débouche sur le départ de Michel Guillou et son remplacement par Michèle Gendreau-Massaloux. ³³³ La nouvelle direction décide rapidement d'abandonner l'appellation « Université virtuelle francophone » :

« L'emploi du vocable « université » est jugé trop ambigu par le nouveau Recteur pour être utilisé au sein d'une structure de coopération qui n'a pas vocation à délivrer de diplômes mais à concevoir et financer des actions pour ses établissements membres du Sud » (Oillo – Loiret, 2006, p.119). ³³⁴

Avec l'arrivée de la nouvelle direction à l'AUF, le changement d'orientation ne tarde pas. Les centres SYFED-REFER deviennent des « campus numériques francophones » (CNF), le premier est inauguré à Yaoundé en novembre 1999. Les infrastructures liées à l'usage des technologies, les activités de production de cours, d'enseignement à distance, d'accès aux réseaux, d'accès à l'information scientifique et technique, de formation des enseignants sont désormais regroupés dans un programme de l'AUF intitulé d'abord « NTIC et appropriation des savoirs ». Le « N » de NTIC disparaîtra progressivement avant que le programme ne soit rebaptisé « Soutien des TIC au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche » à partir de 2006.

³³² Déclaration du Sommet de Moncton disponible [en ligne] sur : <http://www.france.diplomatie.fr/actual/evenements/moncton/declaration5.html> (dernière consultation en juin 2007)

³³³ Michèle Gendreau-Massaloux a notamment été recteur de l'Académie d'Orléans-Tours de 1981 à 1984 ; Conseiller à l'éducation, secrétaire-générale adjoint et porte-parole de la Présidence de la République de 1984 à 1988 ; recteur et Chancelier de l'Académie de Paris de 1989 à 1998 ; Conseiller d'Etat en 1998

³³⁴ Oillo Didier et Loiret Pierre-Jean, revue Distance et Savoirs, *op cit*

11.2. Le passage du virtuel au numérique

L'évolution de l'« université virtuelle » aux « campus numériques » traduit-elle une modification de la conception de l'AUF de son rôle, de celui qu'elle entend faire jouer à ses infrastructures présentes sur le terrain universitaire du Sud et de celui qu'elle entend faire tenir à l'enseignement à distance ?

Comme premier indicateur, quantitatif, nous pouvons constater que les SYFED, devenus campus numériques francophones, ont continué d'être développés. Leur nombre augmente notablement durant la durée des deux mandats du recteur Gendreau-Massaloux. Au milieu de l'année 2007, 21 campus numériques et centres d'accès à l'information³³⁵ étaient en service en Afrique sub-saharienne, contre 9 SYFED au lancement de l'UVF.

On peut noter le passage du singulier (une seule université virtuelle) au pluriel (un réseau de campus numériques). Le discours de l'AUF concernant les technologies et l'enseignement à distance s'articule, après l'épisode UVF, davantage autour des notions pragmatiques de services (accès à l'information scientifique et technique, formation des enseignants, production de contenus, bourses pour suivre des formations à distance) et de métiers (ingénieurs réseau, producteurs de contenus, experts en technologies éducatives)³³⁶ et moins autour de concept, même « fédérateur » et de changement, même « paradigmatique » comme était présentée l'UVF.

On peut également remarquer que le choix de l'AUF d'utiliser les mots « campus » et « numérique » précède de quelques mois celui du ministère français de l'enseignement supérieur et de la recherche d'en faire de même.

³³⁵ Source : liste des CNF et des centres d'accès à l'information de l'AUF sur le site institutionnel de l'Agence, <http://www.auf.org>, consulté en juin 2007. Un centre d'accès à l'information est une structure plus réduite, moins équipée, qu'un campus numérique francophone

³³⁶ Voir notamment [en ligne] la description des activités du Programme « Soutien des TIC au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche » sur le site de l'AUF : www.auf.org/rubrique21.html

En effet, le PAGSI de 1997 (voir le chapitre 5) ne mentionnait aucune action spécifique en matière de développement des technologies dans l'enseignement supérieur. Il faut attendre juin 2000 pour que soit lancé un appel d'offres « campus numériques » pour le développement de l'enseignement à distance dans les Universités françaises.

« Campus numériques » en France et en Francophonie, il n'y a apparemment pas là un simple phénomène de capillarité langagière, mais une volonté affirmée par les initiateurs de ces dispositifs de mettre l'université, l'établissement universitaire, au centre des projets d'enseignement à distance.

Françoise Thibault qui a piloté les appels d'offres « campus numériques » au ministère français de l'enseignement supérieur et de la recherche, exprime clairement le choix de la France de privilégier le renforcement des universités existantes et non celui de favoriser le développement de structures *ad hoc* dédiées à l'enseignement à distance :

« La volonté, pour les promoteurs de l'opération « *campus numérique* », de se démarquer des projets « d'université virtuelle » repose (donc), d'une part, sur une affirmation du rôle des institutions universitaires dans le développement de l'enseignement à distance et d'autre part sur une minoration de l'importance de technologies de l'information et de la communication dans l'élaboration de la politique d'enseignement supérieur » (Thibault, 2002).³³⁷

Les technologies, dans le texte d'appel à propositions du ministère français pour les campus numériques, sont présentées comme des outils pour « permettre de diversifier les services offerts aux publics [...] et d'élargir l'offre vers des publics étrangers ».

³³⁷ **Thibault Françoise**, *De l'université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme*, *op cit*

Ces appels d'offres favoriseront et susciteront le regroupement d'universités entre elles, la création de consortium, pour développer des projets d'enseignement à distance. En 2001, ministère et AUF concluront un accord pour déployer un certain nombre de campus numériques français dans les pays francophones.

Au début de 2000, la rectrice de l'AUF décide de rompre avec d'anciennes modalités de coopération, plus basées sur l'offre que sur la demande. Elle impose que toute action fasse l'objet d'une demande de la part de ceux qui en bénéficient.

« Il est ainsi mis un terme à une coopération, certes généreuse et solidaire, mais très emprunte d'une vision archaïque, paternaliste et ayant du mal à se libérer d'un trop proche passé colonial » (Oillo, Loiret, 2006, p. 118).³³⁸

L'installation d'un campus numérique, la demande d'organisation d'une session de formation aux technologies de l'information³³⁹ doivent émaner du local. Ce principe peut s'analyser comme un choix, stratégique, celui de donner à l'établissement universitaire un rôle pivot dans la définition de ses besoins et de ses stratégies ; un renforcement de son autonomie.

Par ailleurs, après « l'Université virtuelle », le choix du mot « campus » semble vouloir signifier une orientation des activités de l'AUF vers le service aux usagers, aux étudiants comme aux enseignants. Le mot « campus » appelle l'existence d'un lieu de vie, d'un ensemble de services, au sens anglo-saxon de l'organisation d'une Université. Le « numérique » rappelle l'informatique et signifie de façon plus binaire la modernité que le mot « virtuel », plus évasif et conceptuel.

³³⁸ Oillo Didier et Loiret Pierre-Jean, revue Distance et Savoirs, *op cit*

³³⁹ Procédure explicitement précisée sur le site dédié aux formations organisées par l'AUF. Voir [en ligne] sur : <http://www.transfer-tic.org>

Pour son recteur, les missions de l'AUF présentent trois facettes liées entre elles :

« La première est de participer à la constitution et à la circulation des savoirs francophones dans l'espace scientifique mondial. La seconde est de contribuer à la réduction de la « fracture numérique » dans le domaine de l'enseignement supérieur et la recherche, fracture qui constitue d'ailleurs un frein important à la circulation des connaissances et des savoirs. La troisième est de faciliter l'expression de la diversité culturelle, particulièrement au profit des pays les plus démunis du monde francophone ».³⁴⁰

Pour remplir ces missions, « une des voies choisies par l'Agence repose sur l'intégration progressive des TIC dans les pratiques pédagogiques universitaires » et l'existence des CNF est justifiée par le fait que « le déploiement des technologies de l'information et leur appropriation nécessitent la présence dans les pays les plus démunis d'infrastructures techniques à proximité des publics d'apprenants et d'enseignants ».³⁴¹ Les CNF sont surtout implantés en Afrique sub-saharienne. On les retrouve dans toutes les capitales francophones et, dans certains pays, dans des villes de province accueillant des établissements universitaires (Bobo Dioulasso au Burkina Faso, St-Louis au Sénégal pour l'Afrique de l'ouest). Sur le site de l'AUF consacré aux formations à distance, les campus numériques francophones sont également présentés comme « un réseau à finalité éducative ».

Les CNF sont présentés par l'AUF sur ses sites Internet dans un découpage en lieux et espaces correspondants à des services et des usages.³⁴² On y trouve une ou des salles de formation équipée(s) d'ordinateurs connectés et de système de visioconférence où il est possible de suivre des formations, à distance ou non. Mais également un centre de ressources réservé aux enseignants pour mettre en ligne sur Internet de la science en français, un centre d'accès à l'information qui permet la consultation à prix subventionné des grandes bases de données internationales, un espace en libre service pour les étudiants.

³⁴⁰ AUF, *Le réseau des campus numériques francophones*, Lettre d'information des membres, n°7, Montréal, décembre 2003

³⁴¹ AUF, *Le réseau des campus numériques francophones*, *op cit*

³⁴² Voir [en ligne] sur : <http://foad.refer.org/article116.html> (dernière consultation, juin 2007)



Source : AUF, Bureau Afrique de l'Ouest

Photo n°3 : Une des quatre salles de formation du CNF de Dakar (Sénégal)

La « Lettre d'information des membres », déjà citée, précisait que les CNF répondaient « à des besoins de formation, de production de contenus pédagogiques, de mise en réseau et de circulation de l'information scientifique et technique ». Les CNF sont équipés, selon leur taille et le nombre de leurs m² :

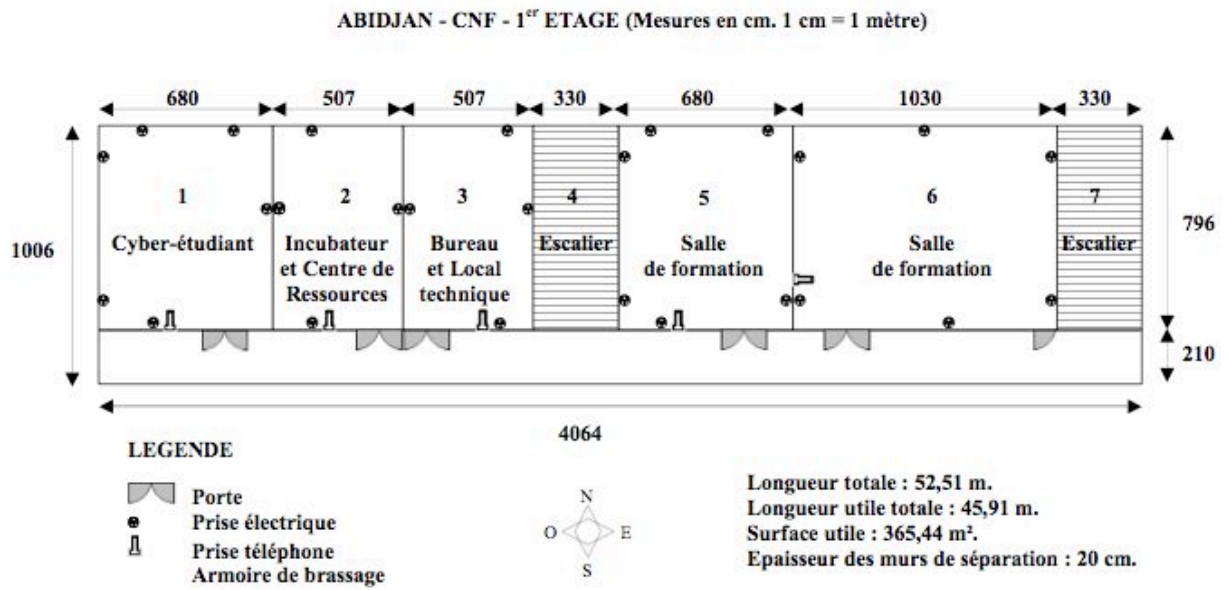
« de 40 à 150 ordinateurs neufs et connectés. Le personnel de ces infrastructures est composé d'un mélange de personnel détaché par l'Université locale, d'expatriés ou de recrutés sur place. Le responsable d'un CNF a lui même suivi, le plus souvent à distance, une formation en ingénierie pédagogique. Il y a un ingénieur pour la maintenance réseau et système, un documentaliste, un webmestre pour la production des contenus » (AUF, 2006).³⁴³



Source : AUF

*Photo n° 4 : Bâtiment accueillant le CNF d'Abidjan, Université de Cocody
(Côte d'Ivoire)*

³⁴³ *Les Campus numériques francophones*, brochure spéciale pour le Sommet des chefs d'Etats francophones de Bucarest, AUF, 2006



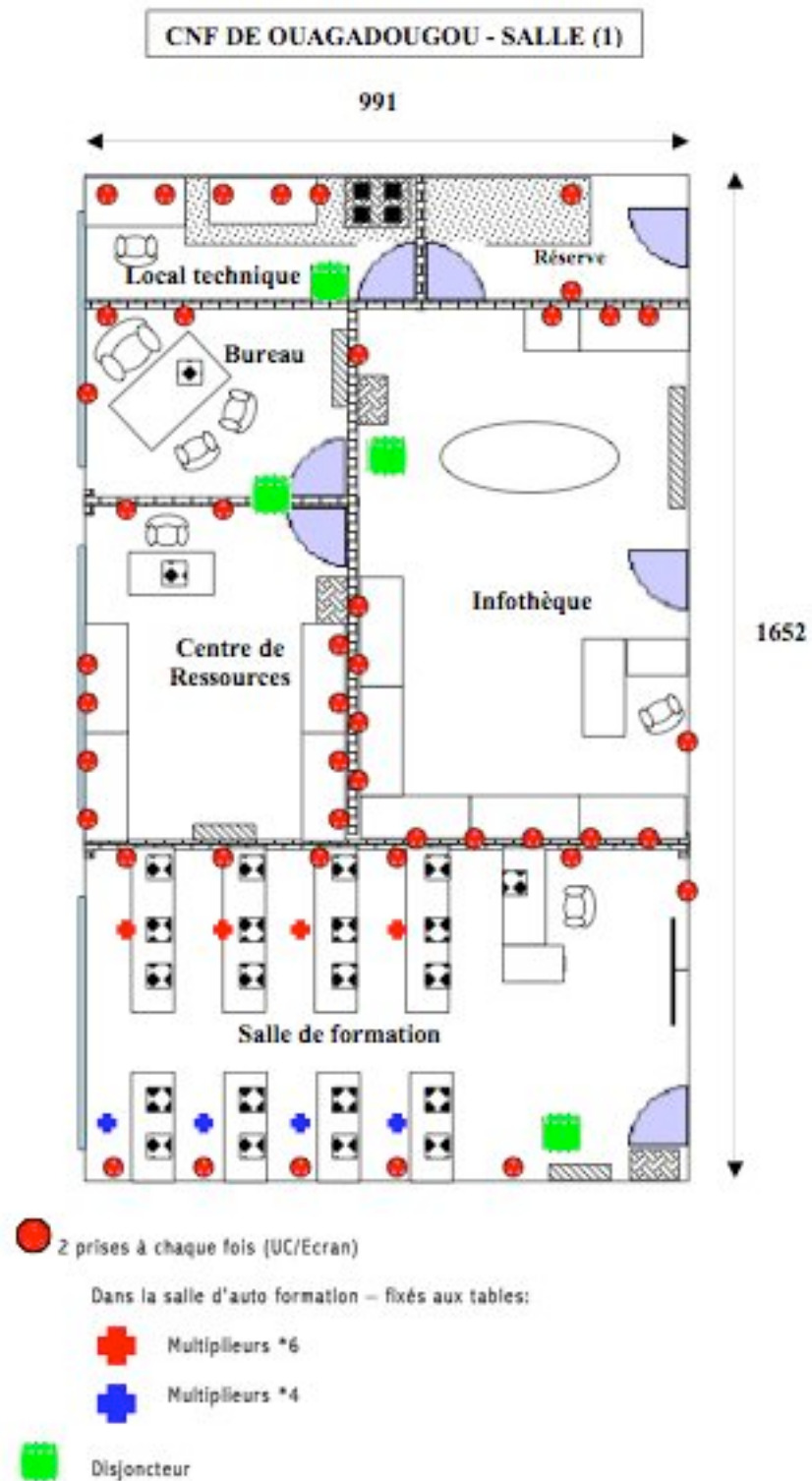
Source : AUF (MLC)

Illustration n°2 : Plan du campus numérique francophone d'Abidjan, (Côte d'Ivoire)



Source AUF

Photo n°5 : Salle en libre accès du CNF de Ouagadougou (Burkina Faso)



Source : AUF (MLC)

Illustration n° 2 : Plan du CNF de Ouagadougou (Burkina Faso)

Installés au sein d'une université membre de l'AUF, les CNF bénéficient d'un accord de siège avec le gouvernement local.³⁴⁴ L'activité de formation et d'enseignement à distance y devient peu à peu prioritaire à partir de 2001, date de la signature de l'accord avec le ministère français de l'enseignement supérieur sur le déploiement de ses « campus numériques ». Comment cette activité s'est-elle organisée ? Quels services se sont développés et qui en a bénéficié ?

11.3. Le public du dispositif d'EAD de l'Agence universitaire de la Francophonie

Nous allons tenter de mieux connaître le profil sociologique et les motivations des candidats sélectionnés à une formation à distance proposée avec le soutien de l'AUF. Ce portrait nous semble important à définir afin de préciser auprès de quel type de public la formation à distance pourrait se développer en Afrique subsaharienne. Pour dresser le contour de l'apprenant type et pour cerner ses intentions, nous avons analysé les données quantitatives³⁴⁵ et qualitatives³⁴⁶ publiées par l'AUF sur son site FOAD. Depuis l'année universitaire 2004-2005, l'AUF réalise une synthèse des résultats des appels à candidatures et des sélections aux diplômes qu'elle soutient. Cette synthèse donne des indications sur les zones géographiques dont sont issus les candidats et les allocataires sélectionnés, sur leur profil professionnel (statut, ancienneté), leur âge, leur niveau de diplômes... Nous le verrons, l'étude de ces données montre peu d'évolution, d'une année sur l'autre. Nous utiliserons également une enquête menée par l'AUF auprès de 241 de ses allocataires qui nous aidera à mieux comprendre les motivations de ces personnes, mais aussi les conditions de suivi des formations à distance en Afrique, car l'essentiel des apprenants sélectionnés par l'AUF sont des Africains.

³⁴⁴ Un accord de siège permet de bénéficier de protections diplomatiques et de privilèges fiscaux (exonération de taxes douanières par exemple)

³⁴⁵ Voir sur le site FOAD de l'AUF, *Bilan des appels à candidatures de 2004 à 2007*, [en ligne] sur : <http://foad.refer.org/article227.html> (dernière consultation en juin 2007)

³⁴⁶ Voir sur le site FOAD de l'AUF, *Enquête qualité auprès des apprenants 2004-2005*, [en ligne] sur : <http://foad.refer.org/article217.html> (dernière consultation en juin 2007)

Nous avons bien conscience qu'il ne sera sans doute pas possible de tirer des conclusions définitives sur le profil « type » de l'individu prêt à suivre une formation à distance. Nos données sont dépendantes de l'offre de l'AUF. Il s'agit uniquement de diplômes complets, orientés principalement vers la formation des formateurs (enseignants, médecins, juristes...) et les TIC. Cependant, de 2004-2005 à 2006-2007, plus de 17 000 candidatures ont été enregistrées sur le site de l'AUF³⁴⁷ et plus de 2 000 allocations attribuées. Ces données quantitatives, relativement importantes, permettront d'avancer dans la connaissance du public de la FOAD en Afrique.

En mars 2007, sur son site Internet dédié à la formation ouverte et à distance, l'AUF proposait la possibilité de postuler à l'inscription de 43 diplômes, essentiellement des masters.

The screenshot shows the homepage of the FOAD website. At the top, there is a navigation bar with the AUF logo and the text "FOAD Formations Ouvertes et A Distance". Below this, there is a search bar and a "Rechercher" button. The main content area is titled "Accueil" and is divided into several columns. The left column contains a list of programs under the heading "Sciences de la vie", "TIC et services", and "Sciences de l'ingénieur". The central column contains a large block of text titled "Accueil" which describes the AUF's mission and offers. The right column contains a list of programs under the heading "TIC, enseignement et formation" and "Droit, économie et sciences politiques".

Source : <http://foad.refer.org> (juin 2007)

Illustration n°3 : Page d'accueil du site FOAD de l'AUF

³⁴⁷ Il ne s'agit pas de 17 000 candidatures uniques, une même personne pouvant déposer plusieurs dossiers. Les données de l'AUF ne permettent pas de préciser le nombre de candidats différents

Le nombre de diplômes proposés par l'intermédiaire de l'AUF a régulièrement progressé. En 2001, l'AUF ne propose que quatre formations à distance diplômantes. Trois sont issues d'UNISAT (voir plus haut), la dernière est un diplôme d'université (D.U.) en TICE, délivré par l'Université Louis Pasteur qui deviendra un peu plus tard le DESS, puis le master UTICEF³⁴⁸ (Utilisation des TIC pour l'enseignement et la formation), co-délivré avec l'Université de Mons Hainaut et co-animé pédagogiquement avec le laboratoire TECFA de l'Université de Genève. Le D.U. TICE avait été sélectionné, mais sans financement, au moment de l'appel à projets UVF de 1998. L'AUF trouva, l'année suivante, des financements pour ce diplôme, spécialement orienté vers la formation des enseignants dans les pays du Sud à l'introduction des technologies dans leurs pratiques pédagogiques et à l'enseignement à distance.³⁴⁹ UTICEF a également bénéficié, en 2000, d'un financement du Fonds francophone des inforoutes.³⁵⁰ Nassira Hedjerassi, qui coordonne ce diplôme à l'Université Louis Pasteur, mettait en valeur, dans un bilan de 2004, cinq principaux résultats de la formation pour les pays francophones du sud. Il s'agissait, selon elle :

« de la création d'une masse non négligeable d'enseignants dotés de compétences techniques et pédagogiques dans l'utilisation des TIC, l'émergence de projets de formation, spécialistes du Sud, la constitution d'un réseau de formateurs, une accélération de l'usage des TIC dans les établissements des formés, enfin « autre point à mettre encore au crédit de ce dispositif entièrement à distance : il a permis de former des spécialistes et des experts sur place et de maintenir par-là même ces compétences dans les pays ce qui est actuellement l'une des difficultés des pays francophones du Sud » (Hedjerassi, 2004, p. 66).³⁵¹

³⁴⁸ Voir [en ligne] sur : <http://uticef.u-strasbg.fr>

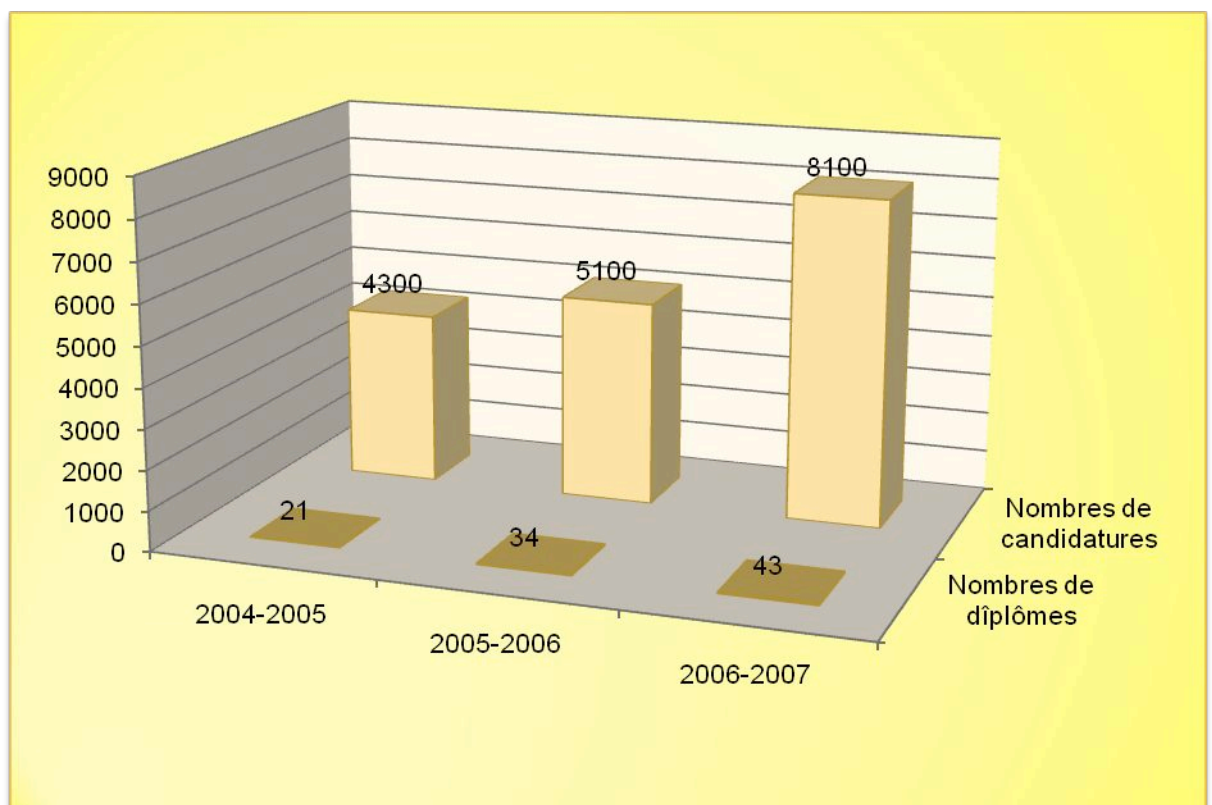
³⁴⁹ L'expérience UTICEF a suscité de nombreux articles scientifiques. Voir notamment **Jaillet Alain**, *L'école dans l'ère numérique, des nouveaux environnements numériques pour l'Education à l'Enseignement à Distance*, coll. Savoir et Formation, L'Harmattan, Paris, 2004 ou bien **Jaillet Alain**, *L'importance de l'interactivité éducative dans les discussions synchrones numériques*, Canadian journal of education, 29, 4 (2006): 9499- 74, Montréal, 2006 ou encore **De Lièvre Bruno, Depover Christian, Quintin Jean-Jacques, Decamps Sandrine**, *Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives*, 19^{ème} colloque de l'AIPU, Louvain-la-Neuve, 2002, disponible [en ligne] sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000794> (dernière consultation, juin 2007)

³⁵⁰ Voir [en ligne] : <http://www.francophonie.org/fonds>

³⁵¹ **Hedjerassi Nassira**, *Analyse d'une expérience de formation à distance d'enseignants universitaires de pays francophones du Sud*, communication au colloque « Développement durable », Ouagadougou, juin 2004. Disponible [en ligne] sur : <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a4-hedjerassi.pdf> (dernière consultation, juin 2007)

Ce sont effectivement des enseignants formés par l'intermédiaire du master UTICEF auxquels l'AUF confiera l'encadrement de projets d'EAD émanant d'établissements africains (voir plus loin).

Il faudra cependant attendre que les « campus numériques » français arrivent à maturité avant de voir le mouvement s'amplifier et le nombre de formations augmenter dans l'offre de l'AUF.

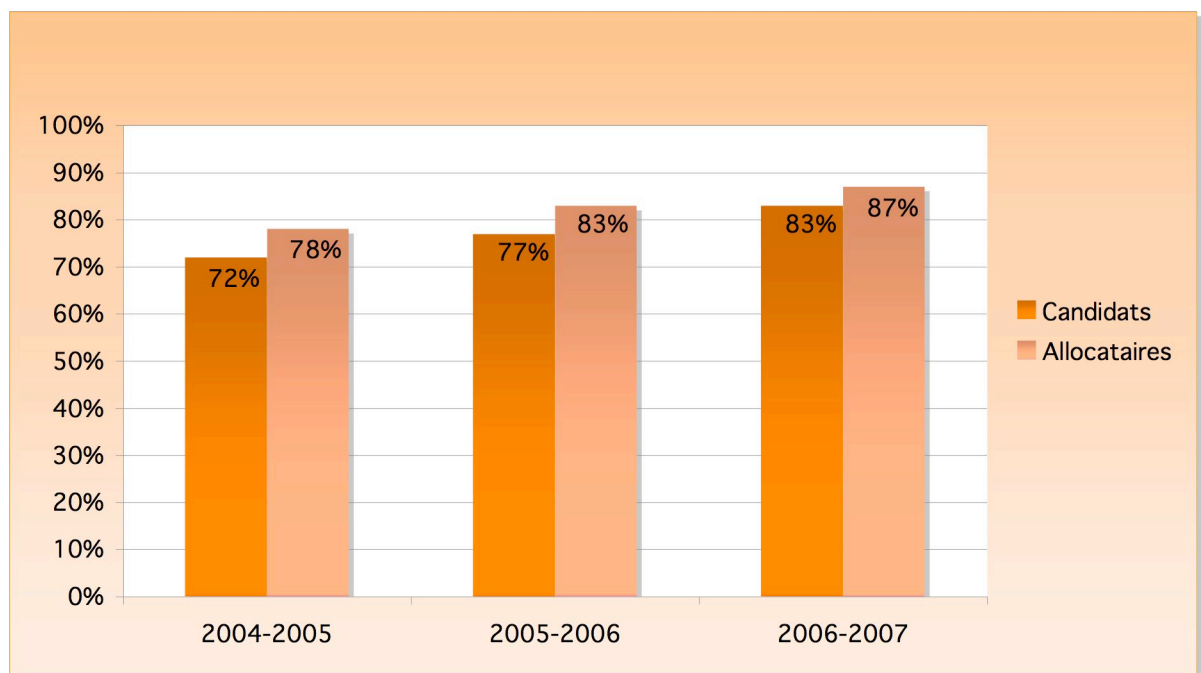


A partir de : AUF (<http://foad.refer.org/article227.html>)

*Figure n°9: Evolution du nombre de diplômes et de candidatures aux FOAD
proposées avec l'aide de l'AUF (en nombre)*

A la rentrée 2004-2005, l'AUF propose, sur appel d'offres international, 21 formations ouvertes et à distance, puis 34 à la rentrée 2005-2006, 43 en 2006-2007 et en 2007-2008.

Jusqu'en 2005-2006, la plupart des formations proposées sont issues des « campus numériques » français. Il s'agit de véritables diplômes, pas de programmes courts de type certification, même si quelques diplômes d'université (D.U.) sont offerts, notamment en médecine. Ces formations se suivent entièrement à distance par l'intermédiaire d'Internet, hormis quelques regroupements à leur démarrage. L'offre de l'AUF se limite, à partir de 2007, aux masters pour les formations issues d'établissements du Nord, alors que des licences étaient proposées les années antérieures. Pour un certain nombre de candidats, l'AUF prend à sa charge une partie du coût de la formation, sous la forme d'allocations. En 2004-2005, l'AUF offrait 550 allocations, 700 en 2005-2006 comme en 2006-2007 et autant en 2007-2008. L'AUF couvre en moyenne les 2/3 du coût d'une FOAD pour un allocataire, le dernier 1/3 restant à la charge de l'étudiant sélectionné.



A partir de : AUF (<http://foad.refer.org/article227.html>)

Tableau n°10: Evolution du pourcentage de candidats et d'allocataires issus d'Afrique subsaharienne dans les FOAD proposées avec l'aide de l'AUF

Nous avons donc analysé les bilans quantitatifs des appels à candidatures de l'AUF pour tenter de dégager un profil de l'apprenant à distance en Afrique subsaharienne. Nous essaierons également d'analyser pourquoi ce continent répondait plus que les autres zones géographiques francophones à ces appels à candidatures.

L'Agence reçoit pour son appel d'offres 2004-2005 plus de 4 300 dossiers, dont 72 % en provenance d'Afrique sub-saharienne et de l'Océan Indien. 78 % des bénéficiaires d'allocations sont des apprenants de ces régions et 71 % des professionnels en formation continue. 261 des 550 allocations sont attribuées à l'Afrique de l'ouest.

En 2005-2006, l'AUF reçoit 5 100 candidatures, dont 77 % d'Afrique sub-saharienne et de l'Océan Indien. 83% des 700 allocataires proviennent de ces mêmes régions et 71 % d'entre eux exercent un métier (dont 15% d'enseignants). 49,9 % des allocataires viennent d'Afrique de l'ouest.

En 2006-2007, l'AUF reçoit 8 100 candidatures, dont 83 % d'Afrique sub-saharienne et de l'Océan Indien. 87 % des 700 allocataires proviennent de ces mêmes régions et 71 % sont des professionnels en activité. 47,8 % des allocataires sont issus d'Afrique de l'ouest.

C'est donc en Afrique sub-saharienne, et plus particulièrement en Afrique de l'ouest, que le dispositif FOAD de l'AUF a trouvé le plus large écho. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette sur-représentation africaine dans les statistiques de l'AUF. Il s'agit d'abord du terrain traditionnel, du « champ » dirait-on à la coopération française, des actions de l'AUF. Il s'agissait d'ailleurs de la cible principale de l'UVF. Ensuite, dans les autres grandes régions « francophones », au sens de l'organisation administrative de l'AUF, que ce soit en Asie du Sud-Est (Cambodge, Laos, Viêt-nam), au Moyen-Orient (Egypte, Liban) ou en Europe Centrale et Orientale (Bulgarie, Macédoine, Roumanie...) une infime partie de la population maîtrise suffisamment le français pour suivre des diplômes de niveau master.

S'ajoute à cela dans certains pays comme le Liban ou la Roumanie, une non-reconnaissance académique des diplômes suivis à distance. Enfin, l'offre de formation classique en Afrique sub-saharienne est loin de correspondre à tous les besoins et les diplômes proposés à distance viennent compenser en partie une demande non satisfaite.

Si le Maghreb est finalement peu représenté, à la fois dans le nombre de candidatures et d'allocataires, c'est sans doute que les formations proposées localement sont la plupart du temps suffisantes pour correspondre aux besoins et que les mobilités d'étudiants, notamment vers la France, y sont plus aisées. C'est le cas pour le Maroc et pour la Tunisie. Le faible nombre de réponses en provenance d'Algérie peut s'expliquer en partie par l'absence, jusqu'à 2006, d'un campus numérique francophone dans ce pays.

L'Afrique de l'ouest est davantage représentée que l'Afrique centrale. Plusieurs raisons peuvent être identifiées. On trouve davantage de pays francophones en Afrique de l'ouest. La sous-région y est d'une plus grande stabilité alors que les zones de guerres étaient encore nombreuses, il y a peu en Afrique centrale (Burundi, Centrafrique, RDC).

De 2004 à 2006, le pourcentage de candidatures féminines est, en moyenne, inférieur à 20 % (17 % en 2004, 21 % en 2005, 20 % en 2006). Par l'intermédiaire d'une politique de discrimination positive, l'AUF a en revanche attribuée entre 30 et 33 %, selon les années, de ses allocations à des femmes. Cela reste en deçà des 40 % de formées, annoncés par l'UVA. Ces pourcentages sont également éloignés d'une quasi-parité, souvent mise en avant par les coopérations oeuvrant dans les pays anglophones d'Afrique concernant leurs bénéficiaires.

Le pourcentage de candidats déclarant posséder un ordinateur progresse régulièrement. En revanche, ces mêmes personnes disent avoir quand même besoin des services d'un campus numérique francophone pour suivre leur formation. En 2005-2006 comme en 2006-2007, 69 % des candidats souhaitaient utiliser un CNF ; 65 % en 2007-2008. Ces deux données ne nous paraissent pas contradictoires. Nous émettons l'hypothèse que peu de personnes possèdent à la fois un ordinateur et une connexion à Internet ce qui explique le besoin d'infrastructures spécialisées type campus numérique francophone. Nous trouverons une confirmation de cette hypothèse dans l'enquête que nous avons menée auprès d'un panel d'enseignants du supérieur (voir chapitres 14 et 15). Une hypothèse complémentaire est que les salariés en formation continue n'ont pas forcément l'autorisation de leur hiérarchie pour suivre un diplôme à distance sur leurs heures de travail. La connexion Internet éventuellement disponible ne serait donc pas forcément utilisable. Enfin, ceux qui déclarent avoir besoin d'un CNF l'entendaient peut-être également sous un angle académique, passer les examens par exemple.

En forme de synthèse et sur la base de notre traitement des données de l'AUF, il nous est possible de dresser le portrait type du candidat sélectionné à une formation à distance. Le profil le plus commun d'un candidat est celui d'un homme, issu d'Afrique sub-saharienne (principalement d'Afrique de l'ouest), âgé d'une trentaine d'années (moins de 35 ans), titulaire d'un bac+4 ou davantage, travaillant depuis 3 ans ou plus dans le secteur public ou parapublic.

A travers ce profil type, une surprise relative semble se dégager. Il s'agit de l'importance, dans l'attribution des allocations de l'AUF, des professionnels en activité et donc du secteur de la formation continue. Traditionnellement, ce n'est pas une priorité pour l'AUF, beaucoup plus axée sur la formation initiale et la recherche. L'absence de possibilités pour des salariés en Afrique d'actualiser leurs compétences, de progresser dans leur carrière grâce à de nouveaux diplômes, explique leur fort taux de réponses ainsi, bien entendu, que l'existence d'un pouvoir d'achat qui leur permet de payer au moins en partie leur formation.

A contrario, ce coût explique vraisemblablement le peu d'étudiants candidats. Quand il s'agit d'enseignants ou de personnels de l'université, le soutien de l'AUF à ce type de public se comprend aisément et correspond d'évidence à ses missions. Mais quand le financement de l'AUF est destiné à un avocat ou à un magistrat pour un diplôme en droit, au salarié d'un opérateur de télécommunications pour une formation en sciences de l'ingénieur, au salarié d'une agence de voyage pour un diplôme en commerce et vente ? Il paraît difficile de soutenir qu'aider financièrement l'inscription de ce type de public dans des établissements du nord puisse aider au développement des universités africaines.

Toujours afin de mieux connaître qui sont les apprenants à distance, nous avons repris une enquête menée par l'AUF en 2005 auprès des bénéficiaires africains de ses allocations. 360 personnes avaient été contactées et s'étaient vues proposer de répondre à un questionnaire en ligne. 241 réponses avaient été retenues pour traitement par l'AUF. Pour notre thèse, nous avons sélectionné quelques données qui nous permettent de compléter le portrait de notre apprenant à distance. Nous utiliserons ici une synthèse des réponses concernant leurs motivations car cela nous semble éclairer la connaissance de ce public dont l'existence semble pour beaucoup justifier, pour l'instant, le développement de l'EAD en Afrique.

Nous ne détaillerons pas l'évaluation que ces étudiants ont fait de leur formation et notamment de leur encadrement pédagogique. Contentons-nous de signaler que leur appréciation globale est positive. Le questionnaire demandait aux apprenants s'ils recommanderaient à leurs parents ou amis de suivre une FOAD. 95 % ont répondu par l'affirmative.

L'immense majorité des apprenants doit suivre sa formation dans plusieurs environnements. 63 % d'entre eux poursuivent leur formation totalement ou partiellement dans un Campus numérique francophone.

Ils sont 37 % à suivre leurs cours en partie sur leur lieu de travail et 64 % à devoir fréquenter un cybercafé (la plupart s'en plaignent, les cybercafés sont souvent assimilés à une difficulté technique).

Seuls 20 % d'entre eux assurent également utiliser une connexion Internet à domicile. Ces pourcentages rappellent nettement les conditions de travail des enseignants, telles qu'elles se dégagent de notre enquête (voir chapitre 15).

Un apprenant sur deux dit n'avoir aucune difficulté technique (58 % pour ceux qui suivent leur formation sur leur lieu de travail, sans doute ceux qui manipulent le mieux l'informatique et qui ont une connexion Internet).

En revanche, ceux qui doivent se rendre dans un cybercafé mentionnent significativement plus souvent des difficultés techniques (73 % d'entre eux). Il ne s'agit pas de lieux dédiés à la formation, il y est quasiment impossible d'y installer des logiciels spécifiques.

Le principal résultat attendu de leur investissement dans leur formation est une progression sociale. Ils ont principalement postulé (à 74 %) dans l'optique d'une promotion professionnelle et pour améliorer leurs compétences.

Ils sont 95 % à souligner que ces diplômes sont « reconnus internationalement » (ce qui peut être interprété comme une interrogation négative sur les diplômes locaux) et 83 % à souligner que le diplôme qu'ils suivent n'est pas proposé localement.

68 % des réponses mettent également en avant que la FOAD évite des déplacements coûteux à l'étranger, mais ils ne sont que 33 % à penser qu'elles permettent de lutter contre la fuite des cerveaux.

Ils sont 90 % à estimer « normal » de payer pour une formation à distance, 75 % à penser que ce coût est justifié et que c'est un investissement « qui en vaut la peine ». Seule catégorie socio-professionnelle à exprimer un mécontentement élevé sur le coût : les enseignants. 44% le trouvent trop élevé, encore davantage que les étudiants.

195 des 241 réponses retenues comportent un champ « commentaire libre » qui va au-delà de la simple confirmation d'avoir effectivement rempli le questionnaire.

Rappelons toutefois que seuls les apprenants bénéficiant d'une allocation d'étude à distance de l'AUF ont répondu. Ces commentaires « libres » ne sont cependant pas sans intérêt.

Ils sont un certain nombre à signaler et à demander que l'on tienne compte de leurs difficultés à se connecter régulièrement à Internet ou des répercussions financières que cela implique pour eux. Les CNF ne suffisent pas à répondre à toutes les demandes : les 2/3 de ces étudiants sont des professionnels en situation de formation continue et les horaires des CNF ne correspondent pas toujours à leurs besoins.

Les apprenants ont classiquement du mal à concilier leur formation et leurs obligations professionnelles. C'est un problème classique, mais plus aigu au Sud qu'au Nord en raison de la faible connectivité et de l'absence de dispositifs qui permettraient à l'apprenant de faire reconnaître et accepter par son employeur sa situation. Aucun (hors certains enseignants) apprenant ne semble avoir bénéficié d'une aide financière de son employeur, ni d'une disponibilité. Comme la plupart du temps, il s'agit d'une démarche individuelle et qu'il n'est pas possible de s'arrêter de travailler, le temps nécessaire à la formation devient difficile à trouver.

Certains mettent en avant des problèmes liés à la reconnaissance des diplômes suivis dans leurs pays respectifs. Ce souci exprimé ne concerne que les diplômes d'universités (D.U.).

« Il est important que nos Universités nationales soient impliquées dans la formation afin que le problème de l'équivalence du diplôme soit facilement réglé ». « Bien vouloir s'assurer de l'intégration du diplôme à distance dans le cursus académique et professionnel du pays de l'étudiant. Sinon, pratiquement, il ne tire pas d'avantage de son diplôme ».

Les étudiants ont apparemment parfois du mal à faire reconnaître les diplômes français qui ne sont reconnus que par l'université émettrice et qui ne bénéficient pas d'une habilitation par l'Etat.

C'est le cas notamment de diplômés en droit, plusieurs fois cités par les répondants à l'enquête. Cependant, la majorité exprime surtout une satisfaction certaine.

« Nous pensons que la formation à distance est une belle opportunité qui est offerte aux étudiants et aux travailleurs de faire des études dans des conditions souples et adaptées et d'obtenir des diplômes de renommée internationale à moindre coût ». « La formation m'a beaucoup aidé et m'a permis de découvrir un certain nombre de choses de l'évolution actuelle de l'Inforoute. Je ne suis donc plus un "analphabète" ». « La formation à distance est plus qu'une aubaine pour les professionnels en Afrique ». « C'est une bonne initiative qui nous facilite la vie ».

Au-delà de ses aspects qualitatifs, les données quantitatives fournies par l'AUF sont intéressantes à analyser, y compris par rapport à l'UVA. Les 8 100 candidatures de 2006-2007 et les 700 allocations semblent des chiffres bien faibles par rapport aux 40 000 « inscrits » annoncés par l'UVA (même sur 7 ans) et surtout peu importants au regard des besoins de formation identifiés en Afrique francophone. Avec moins de 1 000 bourses offertes, l'AUF est loin de proposer le dispositif nécessaire pour prendre en charge la formation de populations importantes.

Les campus numériques francophones dont le nombre d'ordinateurs disponibles varie de 40 (Bamako) à 150 (Dakar) ne permettraient pas de répondre à une réelle massification de l'offre. Toutefois, soulignons qu'on ne retrouve nulle part dans les textes de l'AUF, contrairement à ceux de l'UVA, la prétention de pouvoir répondre à ce problème. La prise en compte de la formation continue est aussi une différence avec l'UVA qui cible depuis ses débuts le premier cycle. Cependant, le problème du changement d'échelle, du passage à la massification d'un dispositif comme celui de l'AUF se pose. C'est une de ses limites. S'il devait prendre de l'ampleur, il lui faudrait trouver des alliances stratégiques qui pourraient permettre de trouver les budgets nécessaires à une augmentation du nombre d'allocations et au renforcement de la quantité de lieux d'accueil des apprenants.

8 100 candidatures en 2006-2007, c'est à la fois beaucoup et peu si l'on tient compte de tous ceux qui, en Afrique, souhaiteraient obtenir un diplôme de niveau licence ou master. On peut avancer plusieurs raisons pour expliquer la relative faiblesse de ce nombre :

- le choix du tout Internet alors que le réseau est toujours à la fois cher, de faible débit et peu développé hors des grandes villes en Afrique où près de 70 % de la population africaine vit encore en zones rurales ;
- la faiblesse de la communication autour des appels à candidatures au-delà du secteur universitaire et l'absence d'une culture de la communication « grand public » dans une institution de type associatif comme l'AUF ;
- le fait qu'il s'agisse de véritables diplômes demandant un suivi sur une période longue et non des certifications professionnelles rapidement suivies ;
- le coût important de ces formations pour le budget d'un Africain et la quasi absence de dispositifs officiels de prise en charge ;
- la faiblesse du niveau de certains diplômes locaux censés permettre l'accès à un niveau supérieur ;
- la méconnaissance des possibilités de la FOAD, voire une certaine méfiance vis-à-vis de ce type de formation même si cette dernière s'estompe ;
- l'impossibilité pour le budget de la Francophonie d'offrir davantage d'allocations ;
- le sous-développement tout simplement...

Nous émettons toutefois l'hypothèse que nous sommes sans doute là au début d'un phénomène. La FOAD semble susciter de plus en plus d'intérêt si on en juge par la progression du nombre de candidatures sur le site de l'AUF mais aussi aux nombreux articles que la presse africaine y consacre. Les articles de journaux insistent souvent sur la possibilité qu'offrent les FOAD de se former et d'obtenir des diplômes étrangers sans quitter un pays, sans avoir à se soucier d'obtenir un visa, une bourse et un logement dans le pays d'accueil. Des universitaires notent également une accélération du phénomène :

« Au Mali, l'enseignement à distance est actuellement sur le point de dépasser le stade embryonnaire : en effet, avec l'ouverture du campus numérique francophone de Bamako, les possibilités de formation à distance sont offertes aux étudiants et aux enseignants » (Traoré, 2007, p. 76).³⁵²

On retrouvera un peu plus loin dans l'analyse du Togolais Kokou Awokou l'enregistrement du même phénomène. L'ancien directeur de l'enseignement supérieur à l'UNESCO, Francisco Komlavi Seddoh, souligne, à sa façon, le travail de l'AUF et la nécessité de proposer des lieux spécialisés dans l'accueil des apprenants à distance :

« Il faut reconnaître que ce qui se fait en Afrique francophone pour le développement de l'enseignement, c'est l'AUF. C'est l'AUF et la Francophonie qui ont aidé. Il y a eu d'abord les SYFED et aujourd'hui encore, le principal accès à la formation à distance, c'est par l'intermédiaire des campus numériques. Le travail fait n'a aucune mesure avec l'UVA, mais l'AUF ne communique pas assez ». ³⁵³

11.4. Aspects budgétaires de l'enseignement à distance

En étudiant ses documents de présentation³⁵⁴ et son site Internet FOAD, nous avons remarqué que l'AUF se présente comme un intermédiaire entre les universités diplômantes et les apprenants du sud. Les formations aidées par l'AUF (sous forme d'allocations) sont sélectionnées par son Conseil scientifique. Elles doivent correspondre à des besoins liés aux impératifs de développement des pays du sud et sont choisies pour ne pas faire concurrence aux diplômes locaux.

³⁵² **Traoré Djénéba**, *Intégration des TIC dans l'éducation au Mali*, in *Distance et Savoirs*, vol 5, n°1/2007, p.67-82, Hermes-CNED-Lavoisier, Paris, 2007

³⁵³ Entretien avec l'auteur le 18 octobre 2006

³⁵⁴ Brochure « Mode d'emploi » de l'AUF, 2006

En 2003, au moment de la montée en puissance du dispositif de l'AUF, sa rectrice soulignait que l'essentiel de l'offre de son institution s'appuyait sur des diplômes du nord, mais pour tenir compte des besoins du sud :

« L'action de l'AUF tend à mettre en relation l'offre de formation à distance en français en provenance des pays les plus riches avec les besoins exprimés par les pays émergents [...] avec le souci permanent de faciliter les transferts d'expertise et de connaissance entre les partenaires ». ³⁵⁵

Les allocations offertes par l'AUF sont réservées à des ressortissants des pays du sud, mais ne sont pas versées aux candidats sélectionnés. Leur montant va directement aux établissements délivrant les diplômes pour couvrir leurs frais d'encadrement pédagogique et administratif. L'AUF négocie également un tarif appelé « Sud » pour que les formations présentées avec son soutien le soient à un prix inférieur à celui auquel elles sont proposées en France ou au Québec. Ce tarif s'applique aux candidats retenus sans allocation de l'AUF.

Ainsi le master (M2) « Ingénierie et Conseil en Formation » de l'Université de Rouen est proposé, en France, à 4 300 euros en formation continue et à 2 700 euros en formation initiale. La convention passée entre Rouen et l'AUF prévoit que le diplôme soit proposé dans les pays du sud, en formation continue comme initiale, à 2 500 euros. ³⁵⁶ Pour ses allocataires, l'AUF prendra en charge les 2/3 du coût, soit 1 800 euros, qu'elle versera directement à l'université. En fin de compte, un allocataire de l'AUF aura à payer 700 euros pour un diplôme proposé jusqu'à 4 300 en France.

Autre exemple sur le même principe, le master (M2), « Ingénierie pédagogique multimédia » de l'Université de Lille 1. En France, la formation est proposée à 2 900 euros, à 2 000 dans les pays du sud. Il restera 500 euros à l'allocataire de l'AUF qui en prend en charge 1 500. ³⁵⁷

³⁵⁵ AUF, *Le réseau des campus numériques francophones*, op cit

³⁵⁶ Voir [en ligne] sur : <http://foad.refer.org/article176.html> (dernière consultation, juin 2007)

³⁵⁷ Voir [en ligne] sur : <http://foad.refer.org/article249.html> (dernière consultation, juin 2007)

Si les universités du nord consentent des réductions sur les prix qu'elles pratiquent dans l'Hexagone, c'est sans doute parce qu'il faut le faire pour attirer ce type de « clientèle » mais c'est aussi, à la demande de l'AUF, à titre associatif, par solidarité avec des populations défavorisées. L'un n'exclut pas l'autre.

En 2006-2007, un peu plus de 200 personnes avaient bénéficié de ce tarif « Sud » sans allocation. Le coût élevé des formations pour un budget personnel africain, même négocié spécialement ; entre 600 euros (pour un D.U. en droit) et 3 000 euros (pour un M2 en ingénierie de formation) explique très vraisemblablement ce faible nombre d'inscrits sans allocation. Pour augmenter ce nombre, des mécanismes complémentaires à ceux de l'AUF sont nécessaires.

Etant donné ces coûts de la FOAD, des allocations au montant plus élevé ou des tarifs plus adaptés au niveau de vie africain semblent nécessaires s'il était souhaité de massifier l'offre. Cependant, baisser les tarifs proposés semble difficile, en l'état de l'organisation de l'enseignement supérieur français. Or, on le voit avec les exemples des diplômes de Rouen et Lille cités plus haut, l'enseignement à distance propose des tarifs assez élevés. Il n'est qu'en partie financé par le service public. Les formations à distance françaises doivent en partie s'autofinancer et c'est pourquoi elles sont souvent organisées par les services de formation continue. Le temps pédagogique d'un enseignant consacré à une FOAD n'est que très rarement comptabilisé sur son temps de service, il faut donc le payer en heures supplémentaires ; lui ou des vacataires. La question des droits d'auteur ne fait toujours l'objet d'aucun consensus. Il faut également financer le développement technique et les nouveaux postes ou métiers apparus avec l'EAD, comme la fonction de coordonnateur de plate-forme.³⁵⁸ Ces problèmes sont ici cités car ils se retrouvent en Afrique, dans les projets de développement d'une offre locale de FOAD.

³⁵⁸ Sur cet aspect de la FOAD, voir notamment **Coulibaly Bernard**, *Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance*, revue Distance et Savoirs, vol 4, N°4/2006, p. 545-555, Hermes science-CNED-Lavoisier, 2006

Le service public « à la française » explique pourtant que le coût de la formation à distance soit moins élevé dans l'Hexagone que dans d'autres pays francophones. Le budget d'une université française couvrira toujours une partie des coûts, ne serait-ce que des frais généraux importants comme celui des connexions Internet. En France, il existe une différence de tarifs entre formation continue et initiale mais pas, service public oblige, entre nationalités. Ce n'est pas le cas partout, notamment au Québec et au Sénégal. Ainsi, pour suivre le cours « Visions pédagogiques de la formation à distance » à la Téléuq,³⁵⁹ il en coûtera 333,18 dollars à un Canadien résident au Québec mais 1 209 dollars à un non Canadien et 1 224,18 dollars s'il réside hors du Québec. Au Sénégal, les frais d'écologie³⁶⁰ pour les formations à distance de l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de Dakar, sont de 300 000 CFA pour un étudiant Sénégalais, de 450 000 pour un non Sénégalais.³⁶¹

A partir d'un dossier de candidature rempli en ligne sur le site FOAD de l'AUF, les universités sélectionnent les candidats selon leurs critères d'admissibilité et l'AUF, à l'issue de ce premier choix, attribue ses allocations. Ces dernières, on l'a vu, permettent en moyenne de couvrir les 2/3 des frais pédagogiques et d'inscription, le dernier 1/3 restant à la charge du candidat sélectionné, soit de 150 à 700 euros selon les formations (celles proposées en 2007-2008 selon le site FOAD de l'AUF).

L'AUF, en prenant appui sur ces CNF a proposé, d'abord aux établissements du nord, puis à ceux du sud, un ensemble de services destiné à favoriser le développement de l'enseignement à distance dans les pays francophones. L'AUF offre aux universités diplômantes un support administratif. Elle encaisse, en monnaies locales, dans ses CNF, la participation des apprenants sélectionnés et la reverse, dans leurs monnaies nationales, aux universités diplômantes. Elle contrôle que les dossiers d'inscription comportent bien les pièces demandées et en vérifie la validité (dernier diplôme obtenu, Etat civil...).

³⁵⁹ La Téléuq est l'université à distance de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Voir [en ligne] sur : <http://www.teluuq.ca> (dernière consultation en juillet 2007)

³⁶⁰ Frais d'encadrement pédagogiques non inclus dans les frais d'inscription à l'université

³⁶¹ Voir [en ligne] sur <http://www.ebad.ucad.sn>

Les CNF coordonnent aussi l'organisation des examens, les surveillent, expédient les copies par courrier électronique ou par courrier rapide et organisent les soutenances de mémoire, le plus souvent par visioconférence.

Jacques Perriault dans « L'accès au savoir en ligne »³⁶² souligne l'importance de ce « *back office*, c'est-à-dire l'ensemble des compétences et des processus nécessaires au traitement des étudiants » (Perriault, 2002, p. 103) qui caractérise pour lui un dispositif d'enseignement à distance et qu'il estime indispensable à son succès. Sans ce dispositif, nous pouvons émettre l'hypothèse que les universités françaises compteraient moins d'étudiants à distance dans les pays francophones.

De facto, l'AUF semble être un « opérateur » d'enseignement à distance, au sens du CNED français, même si l'Agence ne se présente jamais de cette manière. Il n'existe pas de centre de télé accueil à l'AUF, comme au CNED dont c'est un point fort, chargé centralement de renseigner les personnes intéressées. Pourtant, comme dans une structure de ce type, la promotion des formations est assurée par l'intermédiaire des CNF, y compris par de la publicité dans les médias locaux. L'AUF répond aux demandes d'informations, par courrier électronique et gère les aspects administratifs et financiers.

Indice complémentaire de ce rôle particulier, l'EAD a beaucoup modifié l'organisation des CNF qui s'adressaient traditionnellement à des étudiants de niveau master et à des enseignants-chercheurs. Le rythme de travail d'un CNF correspondait généralement à celui de l'université d'accueil. Avec les FOAD, les CNF ont dû s'adapter à un nouveau public, celui de la formation continue et modifier leurs horaires d'ouverture comme de fermeture. Les salariés en activité ont demandé à pouvoir bénéficier des infrastructures de l'AUF avant comme après leur travail (voir l'enquête citée plus haut). Ainsi, depuis 2005, le CNF de Ouagadougou est-il ouvert de 7 heures à 22 heures, six jours sur sept.³⁶³

³⁶² Perriault Jacques, *L'accès au savoir en ligne*, op cit

³⁶³ Voir [en ligne] le site du CNF de Ouagadougou : <http://www.bf.refer.org>

La salle de formation laissée à disposition des apprenants est autogérée par ces derniers ; la culture et la discipline burkinabées permettant ce type de mise en œuvre.

Une augmentation du nombre d'étudiants à distance en Afrique supposerait notamment, selon nous, un accroissement des environnements numériques de travail dédiés à l'éducation et un renforcement du dispositif d'encadrement administratif nécessaire au suivi des étudiants.

Le modèle technico-administratif des CNF semble offrir suffisamment de garanties académiques pour que la valeur du diplôme ne soit pas contestée (surveillance des examens) et que l'étudiant soit suivi administrativement même à des milliers de kilomètres (circuits financiers). Il nous semble cependant que le rôle de l'AUF va au-delà des aspects techniques. Les fonctions, pédagogiques, de médiation des CNF et de leurs personnels au sein d'un dispositif de formation à distance seraient un terrain de recherche à explorer.

Depuis son lancement, en 2004-2005, le dispositif de l'AUF s'appuie essentiellement sur des diplômés du nord. Le fait que ces derniers soient d'abord favorablement évalués par son Conseil scientifique est censé apporter la garantie académique, sinon éthique, que l'objectif poursuivi est bien d'aider le sud à se développer. Cette caution repose pour beaucoup sur la multilatéralité institutionnelle de l'AUF. Son Conseil scientifique est composé de 27 membres, tous universitaires. Dans le Conseil en place en avril 2007, neuf représentants étaient issus d'Afrique subsaharienne. Cette représentativité du sud au sein de ses instances épargne-t-elle à l'AUF des critiques sur son soutien à des diplômés du nord ? Pas forcément comme nous le verrons plus loin. En revanche, on peut se demander si cette participation de *leaders* universitaires du sud aux organes décisionnaires de l'AUF n'explique pas, au moins en partie, qu'elle ait réussi là où l'UVA a échoué : à proposer une réelle offre de formations à distance.

La légitimité académique et associative de l'AUF -ce que l'UVA n'a jamais réussi à acquérir- a certainement été un atout important pour arriver à proposer rapidement son dispositif de formation à distance.

Sur le site FOAD de l'AUF, il est précisément indiqué, formation par formation, le nombre et le montant des allocations prises en charge par l'AUF. En reprenant les exemples cités plus haut pour les masters « Ingénierie et conseil en formation » de l'Université de Rouen et « Ingénierie pédagogique multimédia » de Lille 1, on apprend que Rouen encaissera de l'AUF six allocations à 1 800 euros et se verra reversée par l'AUF la part des étudiants encaissée dans les CNF, soit six fois 700 euros. Pour Lille 1, il s'agira de 10 allocations à 1 000 euros et du reversement de 500 euros par chacun des 10 allocataires.

En tenant compte du nombre d'allocations, de leur montant et de la part versée par les étudiants sélectionnés pour leur formation, il est facile de reconstituer la ventilation de l'attribution des ressources financières de l'AUF.

Au titre de ses allocations pour l'année 2007-2008, l'AUF versera 570 150 euros à des établissements français. A cette somme, il faut ajouter 222 200 euros versés par les candidats sélectionnés avec allocations, encaissés par l'AUF dans ses campus numériques et reversés aux Universités. L'établissement québécois concerné par le dispositif recevra 68 000 euros de l'AUF et 13 000 des étudiants. Les établissements du sud recevront eux 120 000 euros de l'AUF et 54 000 des apprenants. Aux sommes des allocations, il faudrait rajouter les montants versés par les candidats sélectionnés sans aide de l'AUF et reversés aux Universités.

L'AUF reçoit principalement son financement de la France, mais on voit ici qu'elle en « rend » une partie en finançant les formations à distance des établissements français. De plus, l'AUF draine vers ces derniers la participation des apprenants du sud, sélectionnés à leurs diplômes.

En 2007-2008, les universités françaises recevront ainsi 792 350 euros de l'AUF et des étudiants du sud.

Pour analyser le sens de l'action de l'AUF en matière de FOAD, il nous semble nécessaire de tenir compte de sa nature associative et de son financement sur fonds publics. En déployant leurs formations à distance, l'AUF agit pour le compte de ses établissements membres, qu'ils soient du Nord ou du Sud. Cela justifie en partie leurs cotisations et leur participation à la vie associative de l'Agence. Comme son site Internet l'indique, l'AUF « soutient la coopération et la solidarité entre les institutions universitaires travaillant en français, prioritairement avec les pays francophones d'Afrique, du Monde arabe, d'Asie du sud-est, d'Europe centrale et orientale et de la Caraïbe. Elle contribue également au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche ». ³⁶⁴ En proposant l'utilisation de ses infrastructures, elle fait la démonstration de leur utilité et justifie l'investissement des pouvoirs publics francophones dans son financement annuel et surtout dans la reconduction de ce financement. Le « retour sur investissement », le « gagnant-gagnant », est un principe bien compris de la coopération (voir en conclusion de ce chapitre).

873 350 euros pour les universités du nord, c'est beaucoup plus que les 174 000 qui seront versés par l'AUF aux établissements du sud en 2007-2008. Cependant ces sommes pour le sud n'existaient tout simplement pas il y a encore deux ans. En 2004-2005, la totalité des 21 formations proposées par l'AUF provenaient de France et du Québec. En 2005-2006, sur les 34 FOAD, une était proposée par l'Université Gaston Berger de Saint-Louis au Sénégal, un master (M2) en droit. En 2006-2007, cinq des 43 formations provenaient du sud, neuf en 2007-2008. Semble se dessiner dans l'augmentation du nombre de FOAD du sud proposées et soutenues par l'AUF une orientation stratégique. Son recteur l'indique sur le site FOAD de l'Agence ³⁶⁵ :

³⁶⁴ Voir [en ligne] sur : <http://www.auf.org/>

³⁶⁵ Voir [en ligne] sur : <http://foad.refer.orf/article236.html> (dernière consultation, juin 2007)

« L'AUF s'est donnée comme objectif de favoriser la création d'une offre de formation ouverte et à distance émanant d'établissements d'enseignement supérieur des pays du Sud et de l'Est. L'an dernier, après un travail important en termes de formations de formateurs, l'AUF avait pu présenter cinq diplômes africains (licence et master), entièrement ou partiellement à distance, proposés par des établissements sénégalais ou camerounais. Pour la prochaine rentrée, outre ces mêmes formations et un doctorat du Sénégal, de nouveaux masters sont proposés par des établissements algériens, bulgares, burkinabés, camerounais et tunisiens ».

La mention de la formation des enseignants par la rectrice de l'AUF paraît importante. Sans équipes pédagogiques formées à l'EAD, impossible en effet de proposer des diplômes au nord comme au sud. Dans un contexte africain de faibles ressources humaines et financières, la mise en œuvre d'un dispositif de FAD est difficile et dépend, pour beaucoup, d'individus particulièrement motivés (voir le chapitre 13 consacré à l'EBAD et notre enquête chapitre 15). Le fait que le nombre de diplômes du sud soit encore faible dans l'offre de l'AUF n'est pas une surprise. Il a d'abord fallu, pour l'AUF et pour certaines coopérations,³⁶⁶ spécialiser des enseignants dans le déploiement et l'animation de tels dispositifs, proposer les outils techniques et pédagogiques pour les former.

11.5. L'EAD du sud sous influence de celui du nord ?

Un master comme UTICEF, cité plus haut, permet de spécialiser des enseignants dans les usages de l'EAD et de pouvoir ensuite compter sur des pédagogues qui pourront prendre en charge le développement de projets dans leurs établissements. L'AUF a également conçu des ateliers de formation³⁶⁷ qui sont utilisés pour faire acquérir aux équipes pédagogiques les compétences techniques et pédagogiques nécessaires à l'animation d'une formation à distance.

³⁶⁶ Voir par exemple le programme CoseLearn (Coopération Suisse en elearning), financé par la coopération helvétique à l'intention de trois pays du Maghreb et de sept pays d'Afrique subsaharienne : <http://www.coselearn.org>

³⁶⁷ Voir [en ligne] sur : <http://www.transfer-tic.org>

C'est en utilisant ces compétences que le master (M2) « Droit du cyberspace »³⁶⁸ de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal) a été conçu. Il en va de même pour le master (M2) « Maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux »³⁶⁹ délivré par l'Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement (2iE) de Ouagadougou (Burkina Faso) ou le master (M2) en « Télécommunications »³⁷⁰ délivré par l'Ecole nationale supérieure polytechnique de Yaoundé (Cameroun). Ces trois diplômes ont la caractéristique commune de s'adresser à un public de formation continue et d'avoir une vocation régionale.

Notre travail de recherche ne porte pas sur les pratiques pédagogiques des formations proposées avec l'aide de l'AUF. Cependant, dans l'étude des modalités et conditions de déploiement de la FOAD en Afrique, un questionnement sur une possible reprise des modèles du nord, sur un éventuel mimétisme entre formations à distance du sud et d'Europe est certainement une piste à explorer.

Un premier élément de réponse réside dans une étude réalisée, à la demande de l'AUF, par l'Université de Mons-Hainaut (UHM) sur les pratiques de tutorat dans les formations à distance soutenues par l'AUF en 2006-2007.³⁷¹ Les responsables scientifiques et les tuteurs de 17 formations ont répondu à l'enquête ainsi que 255 des 964 étudiants possiblement concernés. Des tuteurs du sud (du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne) sont impliqués dans l'encadrement pédagogique de 9 des 17 formations étudiées. Comme diplômés du sud, les cas de la licence et du master M2 de l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de Dakar ont été pris en compte.

³⁶⁸ Voir [en ligne] : <http://foad.refer.org/rubrique91.html>

³⁶⁹ Voir [en ligne] : <http://foad.refer.org/rubrique131.html>

³⁷⁰ Voir [en ligne] : <http://foad.refer.org/rubrique125.html>

³⁷¹ AUF – UMH, *Analyse des pratiques de tutorat au sein des FOAD bénéficiant du soutien de l'AUF*, enquête réalisé par **Decamps Sandrine**, Paris, février 2007, disponible [en ligne] sur : <http://foad.refer.org/article394.html> (dernière consultation en juillet 2007)

Sur les 255 étudiants ayant répondu, 78 % déclarent avoir bénéficié d'un accompagnement tutoral au cours de leur formation et ils sont 161 à en être satisfaits, soit 81 % des apprenants tutorés. Selon l'enquête de Sandrine Decamps, le tuteur « est un élément du dispositif qui atténue les difficultés inhérentes au caractère virtuel de la formation à distance et, pour certains, sa présence est un facteur prépondérant dans la réussite de leur formation ». Sans l'action du tuteur, certains apprenants « se sentent perdus ou oubliés sur la plate-forme de formation et leur motivation s'en trouve rapidement affectée [...] et l'idée que le tuteur doit être plus proche des étudiants tout en étant à distance, revient en leitmotiv ».

Dans le modèle pédagogique des formations étudiées, une forte implication et intervention tutorale est à relever. La compétence du tuteur³⁷² est principalement ressentie par les apprenants, d'après l'étude de l'UMH, « à travers des explications techniques et pédagogiques, dans la manière de leur faciliter les tâches et de les rendre accessibles ».

Un deuxième élément de réponse peut se retrouver dans les textes de présentation des diplômes sénégalais, burkinabés et camerounais cités plus haut. Leur organisation pédagogique est très semblable et le tutorat mis en valeur. Le tuteur « donne des rendez-vous ponctuels pour pouvoir communiquer en temps réel avec les étudiants et vérifier l'état d'avancement des tâches » et les étudiants « travaillent généralement en équipe de quatre, encadrée par un tuteur » (Saint-Louis). Le tuteur « au cours de la première rencontre synchrone [...] constituera des équipes de travail et leur attribuera des sujets de réflexion portant sur le cours » (Yaoundé). L'encadrement de chaque unité d'enseignement « est assuré par un tuteur », et le projet personnel développé au cours de la formation fera également « l'objet d'un accompagnement par tuteur » (Ouagadougou). Cette dernière formation expliquant toutefois, au contraire des deux autres, que le tutorat est essentiellement assuré « en mode asynchrone ».

³⁷² L'enquête de l'UMH souligne un niveau de qualification élevé chez les tuteurs. 41,8 % d'entre eux sont titulaires d'un doctorat et 43,9 % d'un master. Ce sont essentiellement des enseignants qui sont impliqués dans le tutorat, considéré comme une activité pédagogique plus que technique

Tous trois utilisent une plate-forme d'enseignement à distance, Moodle pour les deux formations en sciences de l'ingénieur, Acolad pour celle en droit.³⁷³ Un regroupement présentiel au début du cursus est commun aux trois formations. Il est à chaque fois obligatoire, organisé dans l'établissement ou dans un campus numérique francophone. Il poursuit les mêmes objectifs. Il s'agit de la présentation de la formation, de la présentation du dispositif de formation à distance, le développement de compétences procédurales (familiarisation avec les outils utilisés) pour Saint-Louis ; de la présentation de la formation, de la familiarisation avec les outils utilisés dans la formation à distance, de la présentation du dispositif de formation à distance pour Ouagadougou.

Le travail collaboratif est présenté, dans les trois formations, comme la base du modèle pédagogique. Chaque équipe « fonctionne sur le mode du travail collaboratif et réalise ensemble un mini-projet » (Saint-Louis). Le travail sera individuel d'une part « et collaboratif d'autre part. L'apprenant participera à la construction des connaissances qu'il devra acquérir à terme » (Yaoundé). « Les groupes qui seront constitués pour le travail collaboratif seront composés en moyenne de quatre apprenants » (Ouagadougou).

Les modalités d'évaluation sont les mêmes pour les trois diplômes, combinant travaux pratiques notés par les tuteurs, examen surveillé sur table à mi parcours et soutenance de mémoire dans l'établissement ou en visio-conférence à partir d'un campus numérique francophone.

Ces convergences s'expliquent au moins en partie par la nature et les modalités d'intervention de l'AUF dans la conception et la réalisation de ces programmes. Les mêmes outils méthodologiques (les ateliers Transfer principalement) sont utilisés pour la formation des équipes pédagogiques des diplômes en projet.

³⁷³ Moodle est une plate-forme en open source, voir [en ligne] sur : <http://www.moodle.org>
Acolad est développée par l'Université Louis Pasteur (Strasbourg 1) qui délivre le master UTICEF, voir [en ligne] sur : <http://eppun.u-strasbg.fr> En 2007, Acolad a été rebaptisée Univ-R^{CT}

Un enseignant ayant l'expérience de la formation à distance, une sorte de « métatuteur » référent, est désigné par l'AUF pour suivre le développement du projet. Pour Saint-Louis, trois formateurs, un Marocain et deux Sénégalais, ont encadré l'équipe de l'UFR de droit de l'Université Gaston Berger. Au Burkina Faso et au Cameroun, un enseignant marocain a suivi la conception et le lancement des diplômes de l'Ecole supérieure polytechnique de l'Université de Yaoundé 1 et de l'Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement de Ouagadougou. Dans les trois cas, ces référents ont eux-mêmes suivi le master UTICEF de l'Université Louis Pasteur. Dans les textes de description des trois formations, on retrouve les principes pédagogiques « collaboratifs » exposés dans le texte de présentation du diplôme strasbourgeois. Un certain formatage semble donc exister, du moins dans la conception des diplômes et dans le modèle pédagogique retenu. Nous avons bien conscience de ne traiter que superficiellement la question des pratiques pédagogiques. Ce n'est pas l'objet de notre thèse, mais il serait notamment intéressant de vérifier comment ces principes « collaboratifs » sont réellement mis en œuvre. Des recherches complémentaires pourraient notamment permettre d'étudier si les apprenants retrouvent la part importante d'encadrement tutoral, prévu à la conception des diplômes.

Investissement humain sur des spécialistes formés eux-mêmes par la FOAD, investissement technique dans des ateliers de formation et la mise à disposition des CNF, investissement académique dans l'évaluation des projets par son Conseil scientifique et les réponses aux demandes de ses établissements membres, investissement financier à travers son budget. Ce sont, pour l'AUF, les éléments mis en œuvre pour développer la formation à distance au sein des établissements du sud. Le nombre de FOAD africaines est en augmentation et, à notre connaissance (juin 2007) il n'existe pas, hors la formation de l'Université Laval pour l'UVA et hors cursus dans le domaine médical, de formations à distance délivrées en Afrique de l'ouest francophone qui n'ait pas bénéficié de l'aide de l'AUF.

L'AUF agit à la fois dans le relais des FOAD du nord, dans le développement de celles du sud, dans la formation des enseignants des établissements africains, dans l'attribution d'allocations à des professionnels en activité, dans l'aide à des secteurs scientifiques et académiques très différents et non priorités. La stratégie « tout azimut » est-elle la plus efficace ? Sans doute fallait-il le faire pour démontrer que les dispositifs de FOAD pouvaient se développer en Afrique, que les CNF étaient capables de permettre leur mise en œuvre, que les diplômés étaient de vrais diplômés, que l'argent de la coopération était bien investi, que les universités africaines étaient capables de concevoir et de développer leurs propres dispositifs. Au regard des budgets disponibles pour la Francophonie et l'aide publique au développement, cette stratégie « tout azimut » peut-elle durer ?

11.6. Eléments critiques sur la stratégie de l'AUF

Le développement de l'enseignement à distance par l'AUF, le rôle des campus numériques commencent à faire l'objet de recherches en sciences de l'éducation ou en sciences politiques. Nous avons retenu pour notre propre étude trois analyses récentes, deux d'entre elles se basant sur des enquêtes de terrain, qui mettent en cause les pratiques de l'AUF avec des arguments différents, voire contradictoires. Nous allons rendre compte de ces trois types de critiques et les questionner à notre tour.

Une première interrogation concerne les finalités des campus numériques francophones. Les universités qui les accueillent pourront-elles s'approprier leur modèle, censé les aider à participer au processus de globalisation, notamment à travers la FOAD ? Un second questionnement concerne la finalité et l'efficacité de la FOAD promue par l'AUF. Les universités du sud en bénéficient-elles ? Leurs problèmes sont-ils ainsi en partie résolus ? Une troisième problématique s'articule autour de la question de la marchandisation de l'enseignement supérieur.

La politique en matière de FOAD de l'AUF y contribue-t-elle ? Nous allons maintenant passer en revue ces analyses.

Dans un master recherche soutenu à l'Institut d'études politiques de Bordeaux, Guilaine Thébault s'intéresse au CNF de Dakar et au rôle de ce dernier.³⁷⁴ Dans ce mémoire, l'hypothèse de l'auteur est que si l'université africaine est en crise c'est parce que les pays africains n'ont pas réussi à s'appropriier le modèle des universités héritées de l'époque coloniale, basé sur un référentiel culturel qui n'est pas le leur. Depuis les indépendances, ce référentiel n'a pas été adapté. La coopération internationale en matière d'enseignement supérieur devrait avoir pour objectif d'encourager cette appropriation, cette adaptation du référentiel dans l'optique d'intégrer les pays du sud au processus actuel de globalisation. L'auteur s'interroge alors : un campus numérique francophone accélère-t-il une réappropriation de l'université dans un pays ? Les TIC et l'EAD sont-ils les outils de cette réappropriation ? Pour Guilaine Thébault, un CNF :

« n'a pas vocation à se substituer aux universités africaines, mais bel et bien à l'expérimentation et à la démonstration de l'usage des TIC dans le secteur de l'enseignement supérieur, visant ainsi à terme le transfert de ses méthodes au cœur de l'université » (Thébault, 2005, p. 33).

Pour cet auteur, comme la Banque mondiale ou l'UNESCO, ou encore les agences spécialisées de l'ONU comme le Programme des nations unies pour le développement (PNUD), l'AUF assigne aux technologies des objectifs « développementalistes ». Thébault estime que, pour l'AUF, les TIC et les campus numériques francophones doivent permettre à l'université locale de participer à la production scientifique mondiale, de produire de la science et à la rendre visible à l'international.

³⁷⁴ **Thébault Guilaine**, *Brancher les Universités du sud, l'expérience de l'Agence universitaire de la Francophonie*, mémoire de master recherche, Institut d'Études Politiques de Bordeaux, 2005. Guilaine Thébaut poursuit une thèse en sciences politiques au Centre d'études sur l'Afrique noire (CEAN) de Bordeaux en partie consacrée aux CNF de Dakar et Saint-Louis.

« Le branchement sur la connaissance globale, via un réseau de communication mondiale, permettra l'appropriation de l'université. C'est ce qu'ambitionne de réaliser l'AUF, pour redynamiser l'université (la mener vers la réappropriation) et ainsi encourager le développement » (Thébault, 2005, p. 46).

Ce concept fait partie pour l'auteur de la « mythologie » des TIC,³⁷⁵ mais est accompagné, dans le cas de l'AUF, par d'autres moyens comme le « branchement » des chercheurs par l'intermédiaire de réseaux nord-sud, le financement de mobilités académiques classiques entre laboratoires, l'accompagnement des établissements du sud dans la réforme « LMD ». Les TIC ne seraient donc qu'un moyen supplémentaire pour atteindre l'objectif de « branchement » sur le monde.

Pour Thébault, si le potentiel de réappropriation d'un CNF existe c'est parce qu'il offre un modèle global.

« Il n'offre pas simplement l'accès à des prestations d'enseignement supérieur, mais constitue, en sus, une véritable plateforme technologique soutenant la production de ressources et une passerelle d'accès à l'IST. Qui plus est, il s'agit d'un modèle, qui se destine au transfert de ses méthodes et valeurs. Il ne s'agit donc pas simplement d'un désenclavement. Le CNF peut offrir de réelles possibilités de retombées développantes, sous condition d'un transfert vers l'université locale » (Thébault, 2005, p. 88).

Cependant si le potentiel existe, il ne serait pas atteint. Thébault estime, reprenant une classification de Joachim Do Nascimento,³⁷⁶ que l'AUF profite essentiellement à ceux « d'en haut d'en haut » c'est-à-dire aux professeurs, enseignants et chercheurs mais pas à ceux « d'en bas d'en bas », les jeunes, les étudiants.

³⁷⁵ Les rapports critiques entre les technologies et l'utopie ont déjà été très largement développés. Nous avons fait le choix de ne pas y revenir. En plus de Jacques Perriault, déjà cité, on peut mentionner **Flichy Patrick**, *L'imaginaire d'Internet*, La Découverte, Paris, 2001. La thèse de Rozenn Nardin sur les universités virtuelles, déjà citée, traite également des aspects « utopiques » des technologies.

³⁷⁶ **Do Nascimento Joachim**, *Jalons pour une théorie de l'appropriation des NTIC en Afrique*, in Gabbas Jean-Jacques (*sous la dir*), **Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques**, Paris, 2004, Karthala, p. 229-254

Les premiers auraient échoué depuis les indépendances à permettre l'appropriation de l'Université et l'auraient déconnecté de la société. Aussi, aujourd'hui, seuls les seconds seraient en mesure de contribuer à renverser cet état de fait. Pour l'auteur, tant qu'il n'y aura pas eu transfert du modèle à l'université d'accueil, le CNF de Dakar ne sera qu'un simple outil de désenclavement au service des certains acteurs sociaux, les enseignants quasi uniquement, mais sans « retombées développantes, et donc sans réappropriation via l'usage des TIC » (Thébault, 2005, p. 90).

L'auteur remarque qu'un campus numérique comme celui de Dakar n'améliore pas la connectivité de l'UCAD, les réseaux Internet étant strictement séparés et l'AUF bénéficiant pour ses propres besoins (150 ordinateurs contre 3 000 à l'Université) de la même bande passante que l'université tout entière. Cette remarque est toutefois à relativiser si l'on tient compte que de nombreux laboratoires de l'UCAD sont raccordés à l'Internet, non par le réseau de l'Université, mais par des liaisons spécialisées ou des abonnements ADSL particuliers.³⁷⁷ Cet état de fait est par ailleurs une illustration de la grande difficulté de l'université à fournir à ses enseignants et à ses étudiants un environnement réseau complètement maintenu et géré par elle. Le point de vue des enseignants de l'UCAD sur ce sujet est précisé dans le traitement de notre enquête (voir chapitre 15).

Guilaine Thébaut estime en conclusion que l'AUF doit « repenser sérieusement » les modalités d'un transfert vers l'université locale, « en premier lieu sur le plan budgétaire ». Elle cite les responsables de la direction informatique de l'UCAD qui « déplorent le faible budget mis à leur disposition » et elle s'interroge : « comment l'université nationale pourrait-elle faire face au transfert du modèle CNF si elle ne dispose pas de moyens conséquents ? » (Thébault, 2005, p. 89).

³⁷⁷ Voir à ce sujet le chapitre 13 consacré à l'Ecole des bibliothécaires de l'UCAD

Dans son mémoire de recherche, Guilaine Thébault réserve ses pages les plus dubitatives à la formation à distance en tant qu'outil d'appropriation de l'université. Elle qualifie les FOAD de « raccourci pour remédier à des difficultés » (l'absence de certaines formations proposées localement par exemple) mais ne les considère pas une solution pour renforcer l'université.

« Comment les principaux acteurs de l'université, les étudiants, pourraient-ils se la réapproprier, dans la mesure où ceux qui sont inscrits dans les FOAD et qui bénéficient des TIC sont, de fait, étudiants de l'extérieur. S'ils ont quitté l'université locale pour voyager et étudier virtuellement, seront-ils capables de contribuer à cette réappropriation ? Il semblerait que les FOAD, qui sont l'aspect le plus visible de l'usage des TIC, ne soient que poudre aux yeux, une sorte de placebo, qui ne permettra pas la réappropriation de l'université » (Thébault, 2005, p.76).

Kokou Awokou, qui a souhaité dans sa thèse³⁷⁸ « construire un discours africain sur les expériences de radio éducation et de télé-enseignement » (Awokou, 2007, p. 280) procède à une mise en perspective de l'utilisation des médias et des TIC dans l'éducation de 1960 à 2006 en prenant son pays, le Togo, comme épicerie de son observation. Sa critique, concernant la FOAD, est de nature différente de celle de Guilaine Thébault. Ce n'est pas tant l'AUF ou une autre coopération d'ailleurs, leurs stratégies ou leurs résultats, qu'il questionne ou remet en cause que la place prépondérante prise par les TIC et Internet dans les tentatives de développer la formation à distance en Afrique, au détriment des médias de masse que sont la radio et la télévision.

Si les diplômes proposés en e-learning commencent à rencontrer un certain succès, cela tient pour Kokou Awokou à deux facteurs principaux. On est tenté d'expliquer ce « prestige de plus en plus croissant de la FAD », nous explique-t-il d'abord, « par le fait qu'elles donnent droit à des diplômes plus « prestigieux » des universités du nord » (Awokou, 2007, p. 243).

³⁷⁸ **Awokou Kokou**, *De l'utilisation des médias et des TIC dans l'éducation de 1960 à 2006 : le cas du Togo*, op cit

Dix ans après leurs textes, les argumentaires d'Etienne Baranshamaje pour l'UVA et de Didier Oillo pour l'UVF trouvent ici un écho inattendu. Il y aurait ensuite la « magie des TIC », croyance provoquée par une forte médiatisation. Du coup, « le système de FAD semble bénéficier d'une opinion favorable, contrairement aux années 1980 » (Awokou, 2007, p. 266).

Malgré leur développement, Awokou souligne cependant « l'impact limité » des actions de l'AUF en matière d'enseignement à distance :

« Dans la situation où les universités africaines font face à une forte demande de formation, l'action de l'AUF, même si elle semble stratégique au regard des objectifs de la Francophonie, ne vient satisfaire qu'une partie infime des besoins de formation » (Awokou, 2007, p. 266).

Pour justifier un éventuel retour à l'utilisation de la radio et de la télévision, Awokou cite l'efficacité de ces médias et, a contrario, le « mirage » provoqué par les TIC. Ce mirage aurait agi au point « d'amener les décideurs des pays de l'espace francophone de l'Afrique de l'ouest à abandonner la radio et la télévision dans les programmes de FAD » (Awokou, 2007, p. 274). L'auteur semble soutenir que radio et télévision seraient des instruments à la fois plus éthiques et plus rentables de diffusion des savoirs et de formations, au contraire des TIC, parce qu'ils permettraient de toucher la masse, ce que ne peut pas faire Internet en Afrique. Nous ignorons si une expérience comme celle de la télévision éducative de Côte d'Ivoire reverra le jour en Afrique, mais ce type de dispositif n'a jamais concerné l'université et ne semble pas destiné à le faire. Au sein d'un établissement d'enseignement supérieur, informaticiens et pédagogues peuvent suffire à créer et animer une formation à distance utilisant les technologies d'Internet. S'il fallait réunir les équipes nécessaires à la production télévisuelle, les ressources humaines universitaires ne pourraient suffire.

Pour Awokou, les formations assurées dans le cadre du programme FOAD de l'AUF :

« répondent globalement (à un) dispositif où les pays du sud sont sous perfusion. Il s'agit de transfert de pratiques ou de technologies. Très souvent dans ce cas, l'impact sur celui qui reçoit est faible », (Awokou, 2007, p. 265).

Il cite deux exemples d'actions de formation destinées à améliorer les compétences techniques ou pédagogiques des cadres de l'enseignement. Il s'agit du diplôme d'université en communicateur multimédia (DUCM), délivré avec l'aide du RESAFAD³⁷⁹ et du master UTICEF³⁸⁰ (utilisation des TIC pour l'enseignement et la formation), proposé avec le soutien de l'AUF. Il ne remet pas en cause le fait que ces formations correspondent à des besoins, mais semble estimer qu'elles ne bénéficient qu'à des individus et pas au système éducatif puisque les ministères n'en sont jamais à l'initiative. Les Etats se contentent « dans le meilleur des cas », de valider ces acquis « en confiant aux personnes formées de nouvelles fonctions pour le développement des TICE » (Awokou, 2007, p. 158). Pour Awokou, seul le DUCM a innové en procédant à une co-validation des apprentissages. Pour davantage associer les universités du sud au développement de la FOAD, il recommande de renouveler l'expérience du DUCM qui faisait notamment l'objet d'une double diplômation entre l'Université du Maine et celle de Lomé.³⁸¹

La situation au Togo, décrite par Kokou Awokou dans sa thèse ne semble pas très propice à un développement concerté des technologies et de la formation à distance dans le pays. La direction de la formation permanente et de la recherche pédagogique au ministère (dont le directeur n'avait pas, en 2006, Internet sur son lieu de travail d'après Awokou) partage le peu de ressources humaines et financières disponibles avec la direction des ressources pédagogiques et de l'innovation à l'Université. Le centre de formation à distance (CFAD) qui en dépend n'a pas assez de budget pour acquérir deux ordinateurs par an.

³⁷⁹ RESAFAD : Réseau Africain de la formation à distance. Voir [en ligne] sur :

<http://www.resafad.asso.fr>

³⁸⁰ Voir description [en ligne] sur le site de l'ULP : <http://uticef.u-strasbg.fr/>

³⁸¹ Il en allait de même avec les Universités de Ouagadougou et de Dakar où le DUCM était également proposé

Dans ces conditions, une structure comme le campus numérique francophone peut susciter quelques envies. Le CNF met une cinquantaine d'ordinateurs à dispositions de ses utilisateurs alors que Awokou n'en a recensé que 324, répartis entre 14 facultés, écoles et instituts pour l'ensemble de l'Université (p. 269).

Pour Kokou Awokou, le campus numérique francophone de Lomé rend un ensemble de services « aux étudiants et aux enseignants de l'Université » (Awokou, 2007, p. 124). Parmi les prestations du CNF, il cite la messagerie, la consultation de documents numérisés, la formation à distance. L'efficacité de ce campus se révèle dit-il « au travers des services offerts, à savoir partager des ressources, permettre les échanges et offrir des formations sur mesure et à distance répondant aux besoins des publics appartenants à des milieux universitaires du Sud » (Awokou, 2007, p. 145).

Ce type de services, pour Awokou, est d'autant plus nécessaire que, pour lui, un pays comme le Togo n'a pas les moyens de développer une politique en matière de TIC dans l'enseignement. Aussi, écrit-il :

« la tendance partout en Afrique francophone est de recourir aux partenaires en développement. La plupart du temps, les offres viennent directement des ONG et autres initiatives privées [...] De ce fait les actions ne s'inscrivent pas dans un cadre politique défini par les Etats bénéficiaires et lorsque survient la prise en charge par ceux-ci des projets menés, ces actions s'arrêtent » (Awokou, 2007, p. 157).

Chaque partenaire arrive avec son projet, écrit-il et ne tient pas nécessairement compte de ce qui existe ou est en cours : « les autorités du pays éprouvent des difficultés à mettre de la cohérence dans ces différentes actions aux résultats parfois peu évidents » (Awokou, 2007, p. 238).

Maryse Quashie, titulaire de la Chaire UNESCO pour la formation à distance à l'Université de Lomé, affirme, écrit Awokou, que « les actions qui sont actuellement menées font la concurrence aux initiatives balbutiantes de nos pays » (Awokou, 2007, p. 272).

De même, la remise en cause des TIC et de la formation à distance par Kokou Awokou va toutefois au-delà d'une interrogation sur son impact et il interroge politiquement l'utilisation des technologies : ce choix n'est-il dicté que par l'efficacité ? Ainsi, dans la thèse de Kokou Awokou, les technologies sont explicitement présentées comme un moyen de domination de la part des coopérations étrangères, au détriment de la qualité du système éducatif et de l'indépendance de décision du pays.

Pour Awokou, tous les projets d'aujourd'hui au Togo concernant la formation à distance et l'introduction des technologies dans l'enseignement et la formation sont « de dimension modeste [...] sans politiques et stratégies nationales clairement définies » (Awokou, 2007, p. 273). Il semble regretter un âge d'or, celui des années 1970-1980, où les programmes de télé-enseignement et de radio éducative « ont traduit une volonté politique de faire face aux urgences en matière d'accès à l'éducation et de formation des jeunes et des populations rurales » (Awokou, 2007, p. 272).

A lire Awokou, même s'il ne l'exprime qu'implicitement, il faudrait considérer qu'un morcellement volontaire des projets serait conduit par les coopérations, afin de mieux maîtriser leurs actions et de maintenir sous assistance les pays concernés. Ces « micro-projets » ne permettent aucune marge de manœuvre aux « gestionnaires de l'éducation qui ne peuvent pas peser sur les actions menées » (Awokou, 2007, p. 276). Pour les responsables, à l'université ou au ministère, interrogés par Awokou, cette politique des coopérations non seulement est « sans avenir » et « sans impact sur le système éducatif », mais « met le Togo sous dépendance de l'extérieur » (Awokou, 2007, p. 277).

Les TIC et l'EAD comme instrument de domination du Nord sur le Sud ? Certains auteurs français abondent dans ce sens et vont même plus loin. Ainsi Abdel Benchenna,³⁸² lors d'une communication au colloque SIF 2005, estime que l'offre française relayée par l'AUF :

« vise davantage la transformation des systèmes éducatifs de ces pays en diffusant des modèles organisationnels fondés sur des logiques marchandes et industrielles. Ces modèles ne déplaisent pas pour autant aux décideurs de l'éducation dans ces pays, en recherche permanente de réduction de coûts engendrés par l'enseignement supérieur ».

Pour Abdel Benchenna, il y a une stratégie ministérielle française pour inféoder l'enseignement supérieur africain à l'aide des TIC et de la FOAD. L'AUF n'aurait d'autres objectifs à travers ses actions que de permettre à la France de maintenir son influence dans ses « anciennes colonies », de faire perdurer la « dépendance » des élites et pays africains. Même si ce n'est pas l'AUF qui fixe le coût d'une formation à distance, mais l'université diplômante ; même si l'AUF négocie un « tarif sud » avec les universités françaises nous dit Benchenna, « elle remet en cause le principe de la gratuité du service public ». Serions-nous ici davantage dans le registre du pamphlet que dans l'analyse universitaire ?

Nous avons vu plus haut que la plupart des FOAD devaient en partie s'autofinancer, c'est pourquoi elles dépendaient le plus souvent du système de la formation continue en France et non de la formation initiale. On pourrait également objecter à l'auteur que la formation à distance est loin, très loin, d'avoir montré en Afrique comme en Europe ou aux Etats-Unis qu'elle était à même de susciter des modifications structurelles de l'Université. La diffusion de modèles organisationnels existe, il s'agit de l'extension du processus dit de Bologne, de la réforme LMD, au continent africain.

³⁸² **Benchenna Abdel**, *Formation à distance : l'offre des universités françaises. Ouverture vers le Sud francophone ?*, communication au colloque SIF 2005, **Les institutions éducatives face au numérique**, Paris, 12-13 décembre 2005, disponible [en ligne] sur : [http://www.tic.ird.fr/article.php?id_article\)153](http://www.tic.ird.fr/article.php?id_article)153) Les citations qui suivent d'Abdel Benchenna sont issues de cette communication

Différentes coopérations, dont l'AUF, y travaillent et l'application de ces règles aura vraisemblablement davantage de répercussions sur les Universités africaines qu'une offre française d'EAD.

Tout en notant que l'AUF « inscrit son action dans une démarche de reconnaissance du rôle central que doivent jouer les universités dans la production des contenus », Abdel Benchenna estime que l'Agence francophone mène pour le compte de la France « une opération rentable à la fois sur le plan économique et sur le plan politique parce qu'elle permet de renforcer les liens avec les anciennes colonies ».

L'auteur voit de plus dans la participation d'enseignants du Sud à l'encadrement pédagogique des formations du nord, les « prémices d'une logique de rationalisation des coûts de l'offre de formations proposées dans le catalogue de l'AUF ». Il prend comme exemple le master UTICEF où « 60 % des tuteurs sont issus des pays francophones du sud ». Pour l'auteur, ces tuteurs du Sud ne peuvent être que moins payés que ceux du nord : « un tutorat assuré par des enseignants des pays du sud est probablement moins onéreux » assure-t-il.

Pourtant, après l'avoir vérifié auprès de l'Université Louis Pasteur (ULP), qui délivre le master UTICEF, nous pouvons affirmer que les tuteurs du sud reçoivent exactement la même rémunération que ceux du nord pour cette formation. Les tuteurs français pourraient d'ailleurs s'en plaindre. Il n'y a pas de prélèvements sociaux sur les sommes versées à un enseignant du sud, ni généralement par la suite d'impôts payés sur les sommes reçues. Il existe des différences de pratiques entre universités. Celle de l'ULP n'est pas partagée par tous les établissements français. En la matière, il n'y a pas de règles administratives partagées par chaque université française. En l'espèce, l'exemple choisi par Benchenna n'était pas le bon pour sa démonstration.

Abdel Benchenna, pour expliquer le développement de l'intérêt pour la FOAD au sud, mentionne la dévalorisation des diplômes nationaux, une augmentation sans cesse croissante des « diplômés-chômeurs », les difficultés à obtenir des visas pour une poursuite d'étude en France.

Devant ces éléments, explique-t-il, « les étudiants ayant une capacité financière solide se tournent plus facilement vers des formations à distance en France, au Québec, reconnues sur le marché de l'emploi de leur propre pays, espérant décrocher à l'issue de leur formation un emploi ».

Les formations proposées par l'intermédiaire de l'AUF, françaises comme africaines, sont quasiment toutes de nature licence ou master professionnels. Abdel Benchenna se demande si ce type d'offre « n'illustre pas une conception de la formation universitaire au profit du professionnel, de l'utile à des métiers de production ». Peut-être est-il difficile de prétendre définir la conception de la formation universitaire des établissements qui délivrent ce type de diplômes et de l'AUF à travers la seule offre de FAD. On peut aussi faire remarquer que ce qui est réclamé par les candidats ce sont bien des formations, comme le signale Benchenna par ailleurs, les qualifiant pour un métier. Il est également exact que la priorité des coopérations, en matière d'enseignement supérieur, ne va pas vers les filières en sciences humaines et sociales mais bien vers les technologies, les sciences de l'ingénieur.

L'analyse d'Abdel Benchenna sur la « stratégie » de l'AUF semble être une tentative de prolonger et d'appliquer celle que Sandrine Garcia³⁸³ avait livrée antérieurement sur le développement des campus numériques français. Pour cette sociologue, les campus numériques introduisent des « espaces marchands nouveaux qui ne visent pas seulement le public déjà rentable de la formation continue mais aussi celui de la formation initiale » (Garcia, 2003, p. 42).

La rénovation pédagogique mise en avant par le ministère pour promouvoir les appels d'offres campus numériques en 2000 et 2001 et l'encouragement à l'utilisation des TICE auraient pour objectifs la création d'un « marché de la formation à distance ».

³⁸³ Garcia Sandrine, *Croyance pédagogique et innovation technologique*, in la revue **Actes de la recherche en sciences sociales** n°149, Seuil, Paris, septembre 2003, p. 42-60

Un « marché idéal » même avec une offre « ajustée à la demande », des « apprenants » et non plus des « étudiants » en attendant de pouvoir dire des « clients », une concurrence mise en œuvre et une « lisibilité de l'offre censée garantir cette concurrence » (p.42).

Sandrine Garcia affirme que l'effacement de la frontière entre formation initiale et formation continue est « l'une des conditions nécessaires à la construction du marché de la formation à distance » (p. 50). Pour l'auteur, les prix, « l'imbrication du pédagogique et de l'économique », ne sont dictés que par la volonté de créer un « marché ». C'est le « contexte de la mondialisation économique » qui justifie ce marché. La création d'une offre d'enseignement à distance « ne peut donc être dissociée d'un processus international qui tend à conférer au marché une part de l'autorité antérieurement dévolue à la puissance publique » (Garcia, 2003, p. 49). En France, ce sont pourtant toujours des universités publiques qui proposent ces diplômes, soumis aux mêmes règles d'habilitations ministérielles que les autres.

Dans son ouvrage sur les « Outils et médias éducatifs », Pierre Moeglin³⁸⁴ revient sur ce type d'analyse. Pour lui, son intérêt « tient à ce que les thèses qui y sont représentées reprennent et récapitulent celles du courant critique, rassemblé autour de Pierre Bourdieu, sur les mutations actuelles de l'éducation ». Cependant, Moeglin note que le « simplisme des analyses à la mode sur la marchandisation de l'éducation (et) ses présupposés ne sont étayés par aucune confirmation » (Moeglin, 2005, p. 217).

L'article de Sandrine Garcia date de 2003. Elle y met en cause, outre la volonté de créer un marché, la capacité de la FOAD à former convenablement les étudiants.

« Si les énoncés performatifs sur la FOAD et ses vertus pédagogiques supposées abondent, les promoteurs des TICE se gardent bien d'affirmer des faits précis qui viendraient étayer leur conviction [...] Pourtant, les expériences antérieures dans l'enseignement à distance inciteraient plutôt à une plus grande prudence.

³⁸⁴ **Moeglin Pierre**, *Outils et médias éducatifs, une approche communicationnelle*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005. L'article de Sandrine Garcia y est analysé p. 217-219

En effet, le CNED, qui possède une longue expérience en la matière, a toujours enregistré des taux d'abandon importants » (Garcia, 2003, p. 56).

Cette dernière affirmation demande à être nuancée. Ronan Chabauty, président de la Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED) qui regroupe une trentaine d'établissements français affirme :

« Sur 100 étudiants qui s'inscrivent, on peut estimer qu'un tiers vont arrêter tout de suite et qu'un tiers vont abandonner en cours de route. Le dernier tiers va connaître un très bon taux de réussite ».³⁸⁵

Yves Guillemaud, responsable des formations au Centre national des arts et métiers (CNAM) Ile de France,³⁸⁶ dans un entretien au site Formasup, indique que 50 % des inscrits à une formation à distance du CNAM arrivaient au bout d'un cursus et que 80 % d'entre eux obtenaient leur diplôme. L'interrogation sur ce taux devrait toutefois être affinée en les comparant avec ceux des diplômes traditionnels et en s'interrogeant sur qui échoue ou qui réussit et même qui accède à ces formations. Il y a là un champ important pour des recherches complémentaires. On sait qu'en France, 66 % des inscrits pour la première fois à l'Université réussissent à valider leur parcours en un an.³⁸⁷ Le taux d'échec ou d'abandon dans l'enseignement traditionnel est donc également important.

La situation est-elle différente pour les apprenants du sud ? Il est en partie possible de répondre à cette question grâce à la publication par l'AUF des résultats des FOAD soutenues par l'Agence.³⁸⁸ Pour les formations de l'année universitaire 2004-2006, l'AUF publie des pourcentages de réussite compris entre 53 et 86 % avec une moyenne autour de 70 %. Précisons qu'il y a une sélection importante à l'entrée de ces formations, ce qui explique peut-être en partie les bons résultats finaux.

³⁸⁵ Cité dans un article de l'hebdomadaire **Le Nouvel Observateur** intitulé *Quand la technologie bouleverse l'enseignement*, avril 2007.

³⁸⁶ Entretien avec Yves Guillemaud, disponible [en ligne] sur : http://www.formasup.education.fr/index.php?page=16_03_2007 (dernière consultation en juin 2007)

³⁸⁷ Source : Ministère de l'Education nationale. Disponible en ligne] sur : <http://media.education.gouv.fr/file/61/8/2618.pdf> (dernière consultation en juin 2007)

³⁸⁸ Résultats aux FOAD soutenues par l'AUF disponibles [en ligne] sur : <http://foad.refer.org/article232.html> (dernière consultation en juin 2007)

L'AUF indique sur son site que les pourcentages de réussite sont quasiment les mêmes, que les apprenants soient issus du nord ou du sud. Les résultats des apprenants du sud inscrits à titre payant (sans allocation de l'AUF) sont légèrement supérieurs (moins d'abandon en cours de formation) à ceux des allocataires. Ces taux ne sont pas éloignés des taux de réussite aux masters suivis classiquement dans une université française.

Sandrine Garcia estime qu'il s'agit d'un « détournement cynique des valeurs égalitaristes et désintéressées des défenseurs du service public » quand ceux qui font la promotion de la formation à distance mettent en avant le développement des nouvelles technologies, la formation tout au long de la vie, la possibilité de donner à tous l'accès au savoir, la possibilité d'une seconde chance pour ceux qui sont sortis sans diplôme du système scolaire. Ceux-là s'appuient « sur les valeurs non marchandes pour construire le marché » (Garcia, 2003, p. 59).

« Pris isolément » pour Garcia, les éléments mis en avant par les promoteurs de la formation à distance « n'ont pas de signification particulière en faveur de la construction d'un marché », mais font quand même ressortir une « configuration objective » (p. 58-59) qui aboutit à la construction d'un marché. Pour Pierre Moeglin, « faute d'indices ou de preuves, la thèse de la configuration objective tourne à ce qu'elle est, ni plus ni moins, un procès d'intention » (Moeglin, 2005, p. 219).

Les analyses des trois premiers auteurs que nous venons de présenter se rejoignent sur la critique, traditionnelle, du rôle de la coopération internationale en Afrique ; qu'elle soit le fait d'organismes internationaux, d'une coopération d'Etat à Etat ou de celle d'une institution spécialisée comme l'AUF. On y retrouve à la fois le constat qu'elle est indispensable mais qu'elle semble brider les initiatives locales ; initiatives qui par ailleurs ont besoin du financement de ces mêmes coopérations. Les modalités de l'aide qui sont ici questionnées et feront l'objet de notre propre analyse (voir plus bas), nous y reviendrons donc.

Les critiques de Kokou Awokou et de Guilaine Thébault se recoupent sur les moyens que l'AUF devrait confier directement aux universités. Le morcellement noté par Awokou correspond également à une culture du « projet » qui a toujours existé en coopération, en parallèle d'aides plus structurelles versées aux Etats. Le système du « projet » peut parfois s'assimiler à du clientélisme, avec les mêmes habitués qui en profitent. Cependant, il permet une certaine souplesse d'expérimentation et d'innovation. La question des « moyens » correspond à une interrogation en cours chez tous les bailleurs de fonds internationaux soucieux d'une bonne gestion de leurs fonds. Maintenant qu'il n'y a quasiment plus de coopérants chargés sur place de la gestion directe, comment financer des projets tout en s'assurant de la traçabilité de l'argent de la coopération ? L'une des réponses est de déléguer les moyens et le rendu des comptes à des institutions comme l'AUF en leur confiant le soin de mettre en œuvre des programmes qui doivent bénéficier à l'enseignement supérieur africain. Soulignons également que, pour l'AUF, cette stratégie s'inscrit dans un cadre multilatéral francophone où les CNF appliquent et mettent en œuvre une même politique, quel que soit le pays dans lequel ils sont implantés. Si les campus numériques francophones étaient directement gérés par les universités d'accueil, il y aurait vraisemblablement autant de stratégies que de CNF.

Au-delà d'un parti pris, comme celui d'Abdel Benchenna, plus polémique que scientifique nous semble-t-il, nous pouvons relever quelques ambiguïtés dans les analyses des trois auteurs. Pour ces derniers, les FOAD ne peuvent en rien résoudre les problèmes du sureffectif à l'université ou répondre à toutes les demandes en formation. Ce sont certainement des besoins cruciaux dans les pays africains, mais ce n'est pas forcément pour cette raison que ces dispositifs sont mis en œuvre. Nous avons vu que le public type des FOAD en Afrique sont des professionnels en formation continue ou en reprise d'études. Sans la formation à distance, ce public aurait-il accès à une université, quelle que soit sa localisation ? Si l'enseignement à distance ne permet pas de lutter contre le sureffectif, elle a d'autres objets. On peut citer la formation des enseignants et la création d'une offre de FOAD dans les établissements africains.

Cette dernière finalité nous semble susceptible de favoriser une « réappropriation » de l'université africaine.

Chapitre 12

L'AUF dans le contexte de l'aide publique au développement

12.1. Introduction et méthodologie

Dans « Agence universitaire de la Francophonie » ce qui nous semble essentiellement caractériser l'institution est le mot « Agence ». L'AUF est francophone, elle promeut la science en français, mais la diffusion de la langue de Molière n'est pas son objectif principal. Si le français donne l'occasion de participer à un « espace scientifique mondial »,³⁸⁹ l'AUF défend le plurilinguisme et la diversité culturelle. L'AUF est universitaire. Elle facilite les partenariats inter-établissements, la mise en réseau des institutions d'enseignement et des chercheurs. Elle regroupe au sein d'une association des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, mais ne délivre pas elle-même de diplômes. Elle finance des bourses ou des laboratoires de recherche, mais aucun étudiant n'est inscrit à l'AUF pour étudier.

L'AUF est une agence. Depuis 1989, elle est « opérateur » des Sommets des chefs d'Etat et de gouvernement ayant le français en partage. En tant qu'opérateur de la Francophonie, l'AUF se voit fixer des objectifs à atteindre, doit mettre en œuvre des politiques dont l'un des principaux objectifs est le « développement » des universités du sud et la coopération inter-universitaire le moyen. Des budgets, une quarantaine de millions d'euros par an, sont confiés à l'Agence pour remplir ses missions. L'AUF est une agence de coopération spécialisée dans l'enseignement supérieur.

³⁸⁹ **Gendreau-Massaloux Michèle**, discours de clôture au colloque « *La transmission des connaissances, des savoirs et des cultures* », Alexandrie, mars 2006. Disponible [en ligne] sur : <http://www.auf.org/article338.html> (dernière consultation en juillet 2007)

Pour comprendre le sens de l'action de l'AUF, en analyser l'impact, une clarification conceptuelle nous semble nécessaire. Dans ce dessein, nous allons tenter de proposer une lecture analytique des actions de l'AUF en matière d'enseignement à distance, à travers celle de l'aide publique au développement (APD). Une analyse basée sur les fondements de l'aide nous semble en mesure de faciliter la caractérisation des actions de l'AUF et d'en éclairer la finalité. Nous utiliserons la grille de lecture de deux économistes de l'Agence française de développement (AFD),³⁹⁰ Pierre Jacquet et Jean-David Naudet, qui ont tenté de resituer dans une perspective historique et analytique l'aide publique au développement.³⁹¹ L'aide se caractérise pour ces auteurs par un double « inconfort paradigmatique » :

« d'une part entre la poursuite d'un objectif d'ordre altruiste -la satisfaction des besoins des bénéficiaires de l'aide- et la recherche, par les donateurs, de la satisfaction de leurs intérêts, et d'autre part entre l'impératif de redistribution et l'objectif de développement » (Jacquet – Naudet, 2006, p. 47).

Le « développement » s'inscrit dans une perspective de progrès économique qui doit bénéficier à tous. C'est une théorie évolutionniste où les plus pauvres, nous l'avons vu au sujet de l'action de la Banque mondiale, doivent rattraper un « retard » que l'aide contribue à combler. La « redistribution » s'inscrit en revanche dans une perspective non évolutionniste, où la persistance d'inégalités injustes (que l'Histoire ne résorbera pas) doit être compensée en permanence par l'aide. Cette « tension dialectique » (Jacquet - Naudet, 2006, p. 47), ces « ambivalences irréductibles » (Fitoussi, 2006 p. 237),³⁹² nous pensons les retrouver dans les actions de l'AUF.

³⁹⁰ Agence française de développement : <http://www.afd.fr>

³⁹¹ **Jacquet Pierre** et **Naudet Jean-David**, *Les fondements de l'aide*, in La France et l'aide publique au développement, rapport du Conseil d'analyse économique, sous la dir de Cohen Daniel, Guillaumont Jeanneney Sylviane et Jacquet Pierre, La documentation française, Paris, 2006, p. 47 – 96. Pierre Jacquet est économiste en chef de l'Agence française de développement

³⁹² **Fitoussi Jean-Paul**, commentaire sur le rapport *La France et l'aide publique au développement*, *op cit*, p. 237 – 239

Plus exactement, nous cherchons à vérifier l'hypothèse que les critiques dont nous avons rendu compte plus haut, peuvent en partie naître, outre d'une faible communication de la part de l'AUF elle-même, d'un décalage entre un éventuel positionnement développementaliste de l'institution en tant qu'Agence et ses actions de terrain, plus proches de paradigmes redistributifs.

Pour mieux nous orienter dans le débat qui va suivre, nous allons tout d'abord brièvement retracer l'évolution historique de l'aide publique au développement, en nous appuyant sur l'analyse de Jacquet et Naudet. L'évolution de l'APD et celle des politiques de la Banque mondiale (voir chapitre 6) se confondent souvent. L'aide est parfois bilatérale, d'un état vers un autre, ou multilatérale, confiée par des bailleurs de fonds, principalement les états, à des organismes internationaux, dont la Banque mondiale, chargés de mener des politiques et des actions.

Dans les années 1940, les instruments de l'assistance multilatérale (Banque mondiale, Fonds monétaire international, agences spécialisées des Nations Unies) sont créés. L'aide se met en place entre ces institutions destinées à réparer les horreurs de la guerre et éviter qu'elle ne recommence et des politiques d'aides bilatérales, conçues comme des instruments de la diplomatie.

Dans les années 1950, les Etats-Unis sont de loin le plus important donneur bilatéral. La France et le Royaume-Uni sont également des donneurs conséquents, ayant à gérer leurs colonies puis les indépendances de ces dernières. Leurs aides sont une continuation de leur diplomatie.

En 1960, le Comité d'aide au développement (CAD), placé auprès de l'OCDE, est créé et marque une évolution importante de l'APD :

« De politique extérieure individuelle de quelques pays donneurs, elle devient une politique collective dans laquelle la dimension multilatérale cohabite dorénavant avec la dimension bilatérale [...] La finalité politique et économique de la reconstruction et du développement en est l'un des motifs fondamentaux (ainsi que) d'ouvrir de nouveaux marchés que la croissance économique rendra solvables » (Jacquet – Naudet, 2006, p. 55).

Dans les années 1960, il s'agit de donner aux économies préindustrielles un mouvement de transformation économique et social. Mais la croissance de ces pays ne décolle pas, chômage et sous-emploi s'accroissent, la pauvreté s'étend. A la fin des années 1960, une première « fatigue de l'aide » se développe fondée à la fois sur les problèmes internes des donateurs et sur des inquiétudes concernant le gaspillage de l'aide et la corruption.

En 1969, le rapport Pearson,³⁹³ demandé par la Banque mondiale conclut à la nécessité d'accroître l'effort d'aide au développement et propose un élément qui allait devenir un leitmotiv des réflexions sur l'aide : que l'APD représente 0,7 % du produit national brut des pays donateurs. Pearson souligne la double justification de l'aide pour les donateurs : morale, d'une part, fondée sur le devoir des plus riches d'aider les plus démunis ; stratégique, d'autre part, fondée sur la poursuite d'un intérêt national bien compris.

Dans les années 1970, le « tiers-monde » fait irruption dans le système international jusqu'alors dominé par les seules grandes puissances. Contestés, les pays industrialisés font figure de responsables du sous-développement et l'aide doit compenser les méfaits de l'héritage colonial. L'aide s'appréhende davantage comme un transfert international des pays riches vers les pays pauvres dans le but d'accroître l'équité au niveau mondial. « La proposition d'une contribution internationale proportionnelle au niveau de revenu des pays riches se rapproche de celle d'un impôt international » (Jacquet – Naudet, 2006, p. 59).

Dans les années 1980, la crise de la dette, que les pays pauvres ont accumulée et qu'ils ne peuvent rembourser, éclate. Pour les équipes de Ronald Reagan et Margaret Thatcher, l'aide, censée corriger des problèmes de développement, non seulement n'y parvient pas, mais crée pour les débiteurs et les créanciers de nouveaux problèmes liés à l'excès d'endettement. La quasi-faillite de nombreux pays aidés s'interprète comme l'échec de politiques économiques inadaptées.

³⁹³ Lester Pearson est un ancien Premier ministre canadien

Pour réduire la pauvreté, il faut d'abord restaurer les grands équilibres macro-économiques, ouvrir et libéraliser l'économie, réduire le poids de l'Etat. Les politiques d'ajustement structurel se mettent en place. L'aide au développement va en fait partiellement refinancer la dette en permettant aux pays débiteurs d'en payer les intérêts.

Au début des années 1990, la fin de la guerre froide enlève à l'APD son ancrage politico-stratégique. Cette rupture, l'échec persistant des politiques mises en place, une nouvelle « fatigue de l'aide », conduisent à une diminution sensible de l'effort d'aide au développement durant cette décennie.

Après la baisse des années 1990, l'aide se réoriente de nouveau vers la réduction de la pauvreté. Ce nouveau basculement trouve son aboutissement avec l'adoption, par l'Assemblée générale des Nations Unies, des objectifs du Millénaire (ODM),³⁹⁴ en septembre 2000. Huit objectifs à atteindre, d'ici à 2015, donnent de la pauvreté une définition multiple en englobant notamment des conditions d'éducation et de santé. En 2001, avec les attentats contre les *Twin towers*, les intérêts politico-stratégiques de l'aide publique au développement reviennent au premier plan. L'impératif moral de l'aide est également interprété comme un impératif de sécurité.

« La marginalisation durable de sociétés ou de populations dans l'extrême pauvreté et à l'écart des bénéficiaires de la mondialisation apparaît aujourd'hui, au-delà de l'impératif moral, comme un facteur d'instabilité politique, économique et sociale susceptible de conduire à des crises et des guerres, à l'émergence d'extrémismes violents, à des logiques migratoires déstabilisatrices accompagnées de défis sociaux et humains immenses et à un manque à gagner considérable en matière de hausse des niveaux de vie pour l'ensemble de la planète » (p. 85).

Les différents paradigmes de l'aide publique au développement traduisent également pour Jacquet et Naudet un « dilemme irréductible entre deux visions polaires de la responsabilité ». Quelle est la cause du sous-développement ?

³⁹⁴ On peut retrouver les ODM sur <http://www.un.org/french/millenniumgoals/index.shtml>

La retrouve-t-on « dans l'incapacité des sociétés à s'organiser et à mettre en œuvre une « bonne gouvernance » ? Ou bien « dans celle qui met plutôt l'accent sur les situations initiales ou les chocs exogènes ? En réalité, aucune de ces deux visions n'épuisent la réalité dont chacune ne représente qu'un aspect » (p. 84).

Pour nos deux auteurs, désormais on sait que la question de la pauvreté humaine se pose sur une période plus proche du siècle que de la décennie.³⁹⁵ Dans ce contexte, nous allons maintenant essayer de retrouver, au sein des discours et actions de l'AUF, ce qui pourrait indiquer une aide conçue selon un paradigme du développement ou un paradigme redistributif.

12.2. L'AUF entre deux paradigmes ?

A travers le paradigme du développement et le paradigme de la redistribution, deux visions du monde, sinon s'affrontent, du moins semblent s'opposer. Auquel des deux paradigmes, ce que nous avons décrit de l'AUF plus haut se rattache-t-il le plus évidemment ?

Dans une optique développementaliste, l'objectif de l'aide est de favoriser un « rattrapage ». Le paradigme du développement est « par nature conséquentialiste. L'aide ne vaut que par les conséquences qu'elle entraîne en direction de la finalité poursuivie » (p. 64) et « voit l'avancée vers la maturité économique comme une série de problèmes surmontables à résoudre à l'aide de moyens techniques (réformes, investissements, formations...) » (p. 66). Dans cette logique, la situation des pays développés constitue l'avenir normal de chaque nation.

³⁹⁵ Jacquet et Naudet citent l'exemple de Madagascar. Si la Grande Ile connaissait un processus de croissance durable au rythme de 7 % par an à dater d'aujourd'hui, il lui faudrait 30 ans pour atteindre le niveau de PIB par tête (en parité de pouvoir d'achat) actuel du Sri Lanka » (p. 80).

Le paradigme redistributif repose davantage sur une « démarche déontologique [...] L'aide, facteur d'équité, constitue de façon indirecte un bien public en elle-même » (p. 65). Dans cette vision, le rôle de l'APD est de « compenser en permanence les perdants du libre-échange mondial, les victimes des crises financières internationales ou toute autre cible d'externalités internationales négatives [...] Cela confère à l'APD une fonction de redistribution et de compensation et non seulement un rôle de résolution de problèmes » (p. 66).

Le paradigme redistributif débouche « logiquement sur une aide considérée comme un droit par les bénéficiaires y ayant accès ». L'opposition est tranchée par rapport au paradigme du développement, « légitimée par l'atteinte d'objectifs et fondée sur des principes de coopération et de réciprocité, l'aide y est par nature incitative (p. 68-69). Les économistes, les banques de développement se sont très majoritairement situés dans le cadre de prêts et du paradigme du développement. A l'inverse, les agences et institutions multilatérales accordant des dons (PNUD, Union européenne) ont très clairement promu des idées redistributives.

Dans son mémoire, cité plus haut, Guilaine Thébaud estimait que l'AUF, comme les agences spécialisées de l'ONU ou la Banque mondiale, assignait aux technologies de l'information et à la FOAD des objectifs « développementalistes » qui consistaient notamment à faire participer l'université africaine à la mondialisation, via un « branchement » sur Internet et ses usages. Cette conception, pour Thébaud, fait partie de la « mythologies » des TIC.

L'Université virtuelle africaine s'est certainement inscrite dans ce concept développementaliste. Nous l'avons vu au chapitre 7, l'UVA entendait être « *la première tentative d'utiliser, sur une grande échelle, la puissance des technologies modernes de l'information afin d'augmenter l'accès aux ressources éducatives qui sont désespérément nécessaires en Afrique sub-saharienne* ».

Son objectif était « *de former à haut niveau des scientifiques, techniciens, ingénieurs, managers, professionnels de santé dont l'Afrique a besoin pour son développement économique* » (Banque mondiale-Infodev, 1996, p. 5).

L'UVA promettait un accès à distance aux meilleures universités, enseignants et laboratoires de recherche du monde. L'Université virtuelle francophone de l'AUPELF-UREF mettait en avant ces mêmes possibilités et pensait que les technologies pouvaient permettre de « répondre efficacement » aux problèmes de modernisation pédagogique et de financement de l'université africaine.

L'UVA était elle-même conçue comme une sorte de prêt puisqu'elle devait s'autofinancer rapidement, sur le recouvrement des coûts. La logique subventionnaire de l'UVF est plus proche du don. Héritière des théories des années 1980, l'UVA a échoué dans ses objectifs développementalistes. L'UVF, en quelque sorte, a eu plus de chance. Elle n'a pas eu le temps de faire la preuve de son éventuelle inefficacité. Le changement de « direction » de l'AUF a fait que le projet a rapidement été réorienté, avant d'avoir eu le temps de produire d'autres effets, non dommageables, qu'une production de contenus scientifiques en langue française.

UVA et UVF sont des projets conçus au milieu des années 1990. A l'époque, leurs concepteurs et commanditaires ont semblé penser que des réformes basées sur l'utilisation massive de nouveaux outils, sur des moyens techniques, pouvaient permettre un (re)développement de l'université.

Cependant, dans les textes de l'AUF d'aujourd'hui, il ne nous semble plus retrouver cette croyance dans les pouvoirs transformateurs de la formation à distance et des technologies de l'information.

Pour l'AUF, technologies de l'information et FOAD, à travers l'action des campus numériques francophones, *participent* (nos italiques) à la construction et à la circulation des savoirs francophones, *contribuent* à la réduction de la fracture numérique, *facilitent* l'expression de la diversité culturelle,³⁹⁶ mais ne sont pas présentées comme des remèdes miracles. Les verbes choisis n'expriment aucun triomphalisme sur l'usage des technologies, mais bien finalement une certaine humilité quant à leurs potentialités.

Dans une préface à un ouvrage sur la place de la communication dans le développement,³⁹⁷ Michèle Gendreau-Massaloux estime que « la mécanique du développement semble grippée » et que si les « représentations du développement montrent une transformation du monde par les technologies de l'information [...] de nouvelles fractures apparaissent [...] en rupture avec la représentation d'un modèle économique de développement conçu au nord, imposé aux pays du sud par des institutions internationales qui sont ressenties comme une forme contemporaine de colonialisme » (Gendreau-Massaloux, 2006, p. VII – VIII).

A la lecture de ses textes et des écrits de sa rectrice, l'AUF ne paraît pas défendre une vision développementaliste des technologies. Pourtant, dans ses objectifs généraux, que nous avons déjà relevés sur son site Internet, il est indiqué que l'Agence « soutient la coopération et la solidarité entre les institutions universitaires (et) contribue également au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche ». De même, les objectifs généraux du programme « Soutien des TIC au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche »³⁹⁸ entendent « renforcer les capacités humaines par la formation, réduire la fracture numérique en accroissant la connectivité des universités du sud, développer une politique de contenus francophones, favoriser la recherche en réseau et la présence francophone dans les comités internationaux (standardisation, normalisation, régulation) ».

³⁹⁶ *Lette d'information des membres*, décembre 2003, *op cit*

³⁹⁷ **Lafrance Jean-Paul, Laulan Anne-Marie, Rico de Sotelo Carmen**, *Place et rôle de la communication dans le développement international*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2006

³⁹⁸ Voir [en ligne] sur : <http://www.auf.org/rubrique21.html> (dernière consultation en juillet 2007)

Il semble s'agir d'un processus « conséquentialiste » où l'aide n'a de sens que si elle réussit vraiment à permettre l'intégration des pays du sud, de leurs universités, dans le processus de mondialisation et à en profiter, comme le Nord. Comme ces objectifs visent l'essor, l'évolution des institutions universitaires du sud, leur intégration à la mondialisation, il est possible de considérer qu'une finalité est poursuivie ; celle d'un rattrapage des établissements du sud, grâce à la coopération de ceux du nord. Cette vision serait effectivement développementaliste dans son expression, même si la « solidarité » annoncée fait plutôt appel à des principes éthiques et doit servir à compenser des inégalités en donnant une part de soi.

On peut toutefois se demander si des objectifs généraux peuvent s'exprimer autrement que selon un mode d'expression développementaliste. Surtout, au-delà des principes, il faut vérifier qui sont les bénéficiaires des budgets de l'AUF en matière de formation à distance. Ne sont mentionnés plus haut que des Etats, des établissements, ce qui renforce une vision développementaliste. Pour autant, sur la formation à distance, les systèmes éducatifs africains sont-ils les principaux attributaires de l'aide de l'AUF ? A la lecture de la publication des indicateurs quantitatifs de l'AUF sur son dispositif FOAD et des montants financiers investis dans des allocations, les individus semblent apparemment davantage bénéficier de ses programmes que ses établissements membres. En cela, l'AUF suivrait une tendance importante de la coopération.

A partir du milieu des années 1980, quel que soit le paradigme, un simple transfert de richesse vers les Etats du sud n'a plus été considéré comme une vision suffisante, notamment en raison d'un « puissant mouvement vers l'individualisation des choix éthiques (qui) a conduit à considérer que le devoir d'assistance s'adressait aux individus démunis et non comme par le passé aux pays pauvres ». Se sont ajoutés à ce mouvement, « les preuves que les intérêts des gouvernements et des intérêts des populations différaient dans bon nombre de pays se sont accumulées » (Jacquet – Naudet, 2006, p. 77).

Les allocations de l'AUF qui financent la majeure partie du coût d'une formation à distance ne sont pas directement données à des individus. Nous l'avons vu, l'AUF verse ses allocations, non à l'apprenant sous la forme d'une bourse classique, mais à l'établissement diplômant (du nord comme du sud) pour couvrir ses frais pédagogiques. Cependant, nous avons aussi montré que ces budgets sont explicitement « fléchés » (ils ne peuvent être utilisés à un autre effet) sous forme d'allocations et sont nominalement attribués, après un processus de sélection précisément décrit sur le site FOAD de l'AUF. Ce sont donc bien, *in fine*, des individus qui bénéficient des allocations FOAD de l'AUF. Cette approche, à laquelle semble participer l'AUF, tire l'APD vers « une véritable politique sociale mondiale ». Pour Jacquet et Naudet, cette politique placerait les transferts redistributifs (vers les individus plutôt que vers les Etats) au cœur de la gestion de la mondialisation (p. 88). Nous noterons également que les campus numériques francophones de l'AUF sont mis à la disposition des individus sélectionnés à une FOAD, sans distinction de statut. Etudiants en formation initiale et professionnels en formation continue y sont accueillis de la même façon, au même titre et sans avoir à payer d'abonnement pour y accéder. Le fait que les espaces d'un CNF ne soient pas réservés à une catégorie de bénéficiaires, étudiants ou enseignants-chercheurs, comme l'est l'établissement universitaire qui l'accueille, nous semble renforcer l'appréhension « redistributive » du dispositif de l'AUF.

Si les allocations de l'AUF allaient principalement à des étudiants en formation initiale, une vision développementaliste pourrait être évoquée. Comme pour l'UVA dans sa conception initiale, il s'agirait alors de contribuer à augmenter le nombre d'étudiants admis dans les premiers cycles de l'université. C'est un besoin pressant des sociétés africaines. Mais, nous l'avons vu, plus de 80 % des bénéficiaires des allocations de l'AUF sont des professionnels en formation continue. Sans la FOAD comme sans l'allocation de l'AUF, ces professionnels n'auraient que peu de chances de pouvoir bénéficier d'une opportunité de formation, susceptible de modifier leur avenir. A travers ce choix de public, ou plutôt en laissant ce choix s'exprimer à travers les sélections aux formations, l'AUF s'inscrit ici dans une logique pleinement redistributive.

Jacquet et Naudet le soulignent : « la justice redistributive centrée sur les individus s'inspire de la notion d'égalité des chances. Au niveau global, elle vise à compenser la « malchance » d'être né dans un pays pauvre » (p. 79). Cette participation à une vision redistributive de l'aide n'exonère pas l'AUF d'une interrogation sur l'hétérogénéité de son public de bénéficiaires comme nous l'avons questionné plus haut (aucune priorisation de l'aide entre un médecin, un enseignant, un ingénieur, un avocat...). En revanche, cette « justice redistributive » se retrouve dans la politique « genre » de l'AUF. Sa discrimination positive fait que pour 20 % de candidates, plus de 30 % des allocataires sont des femmes.

Selon le paradigme du développement, une logique de rentabilité sera mise en évidence. L'aide sera évaluée selon un calcul coût / bénéfices. Ce type de calcul est parfaitement justifié pour l'aide par prêt. La logique redistributive, faisant de l'aide un droit pour ses bénéficiaires, est beaucoup plus proche du don. Les allocations de l'AUF s'en rapprochent, d'autant que l'Agence n'a mis en place aucun mécanisme de remboursement en cas d'abandon précoce et n'exige pas, de la part des allocataires, un quelconque engagement à aller jusqu'au bout de leur formation. Cependant, l'aide de l'AUF n'est pas complètement un don puisqu'une participation financière est demandée aux candidats retenus, d'un montant parfois élevé par rapport au niveau de vie africain. Le sélectionné consent donc également de son côté à un « investissement » pour sa formation et trouvera sa rentabilité, ou non, dans une promotion professionnelle. Cette traduction des théories du « capital humain », utilisées par la Banque mondiale pour calculer la rentabilité des systèmes éducatifs peuvent également ici être une grille de lecture de l'acceptation des coûts de la formation à distance par ceux qui y postulent.

L'AUF fait donc principalement bénéficier des Africains de ses budgets attribués à la FOAD (reçus principalement de l'Etat français), tout en versant ces derniers à ses établissements membres, principalement du nord. Elle résout ainsi une partie de « l'inconfort paradigmatique » évoqué par Jacquet et Naudet.

Des objectifs d'ordre altruiste sont atteints, la satisfaction des besoins de formation d'individus bénéficiaires de l'aide, tout en trouvant l'agrément des donateurs : bailleur de fonds principal qui voit ses budgets revenir dans les établissements nationaux ; universités membres de l'Agence qui inscrivent de nouveaux étudiants à distance en recevant des fonds pour les encadrer.

12.3. Conclusion

Comment s'inscrire dans l'un ou l'autre des paradigmes ? Un compromis est-il possible ? Pour Jacquet et Naudet, des idées intermédiaires entre les deux paradigmes trouvent désormais leur place dans l'APD. Ils citent « l'aide sélective », distincte à la fois du prêt et du don, qui consiste « à appuyer un certain nombre de bénéficiaire pour réaliser des actions ou des objectifs selon des modalités qu'ils ont eux-mêmes choisies [...] L'aide sélective peut apparaître comme un compromis entre l'exigence d'efficacité et celle d'équité, » (p. 78-79). L'aide accordée par l'AUF aux apprenants sélectionnés pour une FOAD, mais aussi celle attribuée aux établissements africains pour leur permettre de créer une offre locale de diplômes à distance, peut-elle correspondre au compromis décrit par Jacquet et Naudet ?

C'est la sélectivité qui fait l'originalité de ce type d'aide, mais une sélectivité transparente. Pour Jacquet et Naudet, « les bourses d'excellence fournissent un exemple de ce type d'aide. On peut alors noter une certaine ressemblance entre l'aide comme soutien et l'aide comme un droit lorsque les critères d'évaluation sont parfaitement transparents et partagés par les allocataires et les bénéficiaires de l'aide [...] Si les critères d'attribution de l'aide sont transparents et reflètent d'une certaine façon les « mérites » des bénéficiaires, elle peut être présentée comme une règle équitable. » (p. 79). Les appels à candidatures de l'AUF pour les formations à distance pourraient prétendre à cette transparence.

Les modalités pédagogiques, comme celles d'évaluation ; les critères d'attribution, y compris le facteur discriminant du genre, comme les conditions financières ; la mise à disposition des sélectionnés des campus numériques sans distinction de statuts ou de ressources sont annoncés sur le site FOAD de l'AUF, tout comme la liste des candidats retenus une fois les sélections effectuées. Cela suffit-il pour considérer le procédé de l'appel à candidatures et le processus de sélection comme un compromis entre le paradigme du développement et le paradigme redistributif ?

On peut remarquer que faire une demande et répondre aux critères de sélection ne suffit pas à bénéficier d'une aide. Cette dernière est limitée en nombre de candidats finalement retenus, en raison de contraintes budgétaires. Enfin, signalons un élément qui semble encore renforcer le caractère très redistributif du dispositif FOAD de l'AUF : une apparente répartition géographique des allocataires entre les différents pays d'Afrique sub-saharienne. On retrouve dans les éléments quantitatifs publiés par l'AUF depuis trois ans que Camerounais et Burkinabés sont, de loin, les nationalités les plus représentées chez les candidats. Mais on peut aussi se rendre compte que les ressortissants de ces deux pays ne sont pas surreprésentés chez les allocataires et que, finalement, aucun pays n'est « oublié ». Sans que cela soit formalisé et exprimé par l'AUF sur son site FOAD, on peut penser qu'une réflexion volontaire, équitable, sur une ventilation géographique des candidats sélectionnés existe. Elle viendrait renforcer le caractère redistributif de ces appels à candidatures.

Nous l'avons vu, l'attribution de l'aide de l'AUF dépend d'une demande, faite préalablement par l'éventuel bénéficiaire. C'est le cas pour les individus avec les appels à candidatures annuelles pour les FOAD. C'est le cas également pour les universités du sud, avec les projets de diplômes à distance qui ont été évoqués plus haut (Saint-Louis, Ouagadougou, Yaoundé). Nous avons aussi vu quels étaient les moyens, notamment les outils de formation, mis en œuvre par l'AUF pour faire aboutir la création de ces diplômes. La finalité, affichée sur le site FOAD de l'AUF, est de « favoriser la création d'une offre de formation ouverte et à distance émanant des établissements du sud », mais il n'est pas possible de retrouver sur les sites de l'AUF une description des conditions d'attribution de son aide sur de tels projets.

Quels sont les montants financiers en jeu ? Existente-t-ils des préconisations en matière de pédagogie, des priorités thématiques et scientifiques ? En l'absence de ces informations et de la définition d'un processus de sélection, l'AUF encourt l'éventuelle critique d'un soutien discrétionnaire que la transparence des critères de sélection et leur publication éviterait, comme c'est le cas avec l'appel à candidatures pour les allocations.

A travers le soutien à la création de diplômes à distance du sud, l'AUF est apparemment dans une logique de « projet », classique en matière de coopération. Cependant, pour Jacquet et Naudet, « l'exemple du système des « projets » est l'illustration d'une solution de compromis entre développement et redistribution [...] Il opère pendant une période relativement brève et laisse ensuite la place aux dynamiques locales » (p. 76).

Dans cette vision, chaque projet est individuellement soutenable et, dans le cas des FOAD du sud aidées par l'AUF, est destiné à favoriser l'innovation locale. Dans cette logique, le problème souvent rencontré est celui de la capacité des institutions à « encaisser » un nombre plus ou moins important de projets. Il s'agit d'ailleurs d'une problématique générale de l'aide publique au développement. Jacquet et Naudet notent que « les propositions récentes pour augmenter significativement l'aide rencontrent un grand scepticisme chez de nombreux analystes, et particulièrement au sein des économistes du développement. La question de la capacité d'absorption revient au centre des débats. Si l'aide ne doit financer que des investissements rentables, sa marge de progression est certainement étroite dans les pays les plus pauvres » (p. 75). Les entretiens que nous avons eus avec différents enseignants impliqués dans l'enseignement à distance (voir chapitre 16) montrent, en tout état de cause, qu'une demande émanant bien du futur bénéficiaire de l'aide, est une garantie nécessaire pour que le projet, une fois son financement achevé, ait une chance de se poursuivre et de laisser la place à une « dynamique locale ».

En replaçant UVA et UVF dans un contexte historique, en comparant leurs évolutions respectives, en étudiant leurs modalités d'actions, nous avons surtout abordé le « comment aider » l'Afrique, son développement, son enseignement supérieur, son offre de formation à distance. En aidant d'un côté les formations à distance du sud à voir le jour, en s'adressant d'un autre côté principalement aux individus, dans une optique de compensation d'inégalités, d'assistance, et non en tentant d'influer sur l'organisation des systèmes éducatifs, le modèle de l'AUF semble davantage favoriser un renouvellement de l'intérieur de l'université africaine, plutôt que d'essayer de la modifier de l'extérieur.

En matière de formation à distance, la nature de l'action de l'AUF nous semble nettement plus redistributive que développementaliste. A travers ses allocations et ses campus numériques francophones, elle bénéficie largement à des individus et exprime un compromis entre les deux paradigmes quand elle vise, à travers des projets, à favoriser la création de diplômes africains à distance. Dans le même temps, il paraît difficile d'imaginer comment l'AUF pourrait mener, avec une quarantaine de millions d'euros par an de budget, une politique développementaliste, c'est-à-dire susceptible de toucher les systèmes d'enseignement supérieur eux-mêmes en Afrique. La vision redistributive peut certainement être un choix éthique, mais est sans doute également constitutive de la nature associative de l'AUF. L'essentiel des budgets de l'Agence se concentre sur des mesures correctives, presque individuelles, de la pauvreté et du sous-développement, sous la forme de bourses classiques ou d'allocations d'études à distance. Les réels moyens, les budgets, vont vers ce type d'intervention. Les discours, l'image de marque défendue, vont peut-être davantage vers la capacité de l'institution à influencer les systèmes éducatifs et les orienter vers une « bonne gouvernance » dont on ne sait qui en détient la définition. L'existence de cette double manière, sinon de concevoir mais au moins d'exprimer l'aide, pourrait être à l'origine des principales critiques que nous avons exposées plus haut. Tout comme l'aide publique au développement de façon globale, l'AUF reste sujette à des ambiguïtés sans doute inapprivoisables entre théories développementalistes et redistributives.

4^{ème} partie

L'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

4^{ème} partie

L'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Chapitre 13

Le développement de l'EAD à l'EBAD : une bonne pratique ?

13.1. Introduction

A la fin des années 1990, la Banque mondiale n'est pas la seule à réfléchir aux moyens d'utiliser les technologies de l'information, Internet, pour dynamiser le secteur de l'éducation en Afrique. En 1996-1997, le ministère français des affaires étrangères (MAE) cherche à faire naître dans les pays en développement une expertise en matière d'utilisation des TIC. Cela se traduit dans un premier temps pour six pays d'Afrique (Bénin, Burkina Faso, Guinée, Madagascar, Mali, Togo) par la création du RESAFAD, réseau africain de formation à distance. Dans le même esprit, en 1997-1998, la Direction du développement du MAE s'inquiète de la prééminence des contenus anglophones sur Internet et, « si l'on n'y prend garde, [d'] une uniformisation et [d'] une standardisation de ses contenus, qui seraient dès lors uniquement produits par quelques pays ayant des moyens humains et techniques supérieurs aux autres ».

Le MAE réfléchit donc à la mise en place « d'une politique de soutien à la production de contenus produits par les pays du Sud et favorisant le dialogue des cultures ». Le fruit de cette réflexion sera le « Programme des TIC en Afrique », dit « Procooptic »,³⁹⁹ lancé en 1999.

Procoptic, à travers un financement de 25 millions de francs (un peu plus de 3 800 000 euros) sur trois ans du Fonds d'aide de coopération⁴⁰⁰ (FAC), entendait répondre « à de multiples demandes d'appui de nos partenaires (*ceux de la France*) et vise à promouvoir l'Internet en Afrique, tout en créant ou affirmant les liens avec l'environnement institutionnel, culturel ou universitaire français ». Procoptic rassemble 20 projets, dont « Forciir » (Formations continues en informations informatisées en réseau) présenté comme le plus important d'entre eux et destinés aux documentalistes.

Forciir, sans être conçu pour cela au départ, allait devenir un projet d'enseignement à distance développé au sein de l'EBAD, l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Nous allons interroger le développement de l'enseignement à distance à l'EBAD en tant que « bonne pratique ». Le terme peut être entendu à la fois au sens d'une gestion de projet réussie (définition que l'on retrouve à l'UNESCO)⁴⁰¹ et de la mise en œuvre d'un ensemble de comportements (définition de l'encyclopédie wikipédia)⁴⁰² qui ont permis au projet d'aboutir.

³⁹⁹ Un résumé [en ligne] de Procoptic est disponible sur le site du MAE :

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/internet-ntic_1038/ntic-pour-developpement_5332/appui-production-contenus_14381.html (dernière consultation en juin 2007)

Les citations ci-dessus sont issues de ce résumé. Le programme Procoptic, de la coopération bilatérale française, est présenté comme complémentaire de l'initiative de la coopération multilatérale francophone et de son Fonds Francophone des Inforoutes (créé en 1997) avec l'objectif identique de développer des contenus en français sur Internet dans les pays du Sud

⁴⁰⁰ L'instrument de coopération qu'était le FAC s'est depuis transformé en FSP, Fonds de solidarité prioritaire. Ses objectifs sont les mêmes : financer des actions thématiques d'envergure, généralement sur plusieurs pays définis comme prioritaires

⁴⁰¹ Voir [en ligne] sur : http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=23506&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html (dernière consultation en juillet 2007)

⁴⁰² Voir [en ligne] : http://fr.wikipedia.org/wiki/Bonnes_pratiques

Au-delà de la reconstitution d'une « aventure pédagogique », telle que nous l'avons mentionnée dans notre introduction, nous allons tenter de mettre en évidence les principaux facteurs qui ont permis à ce projet de renouveler, de l'intérieur, l'organisation de l'établissement, de lui redonner un nouveau souffle. Dans une approche réflexive, nous croiserons plusieurs sources. Il s'agit d'entretiens individuels approfondis et enregistrés avec certains des principaux acteurs du projet, de l'analyse d'articles et de communications concernant l'initiative, d'une observation personnelle sur le terrain du fonctionnement de l'établissement et des formations proposées, de vérifications effectuées auprès d'étudiants à distance inscrits à l'EBAD. Ces éléments permettront une interrogation sur les conditions de la réussite mais aussi une réflexion sur l'absence de duplication d'un tel dispositif au sein d'autres composantes de l'UCAD.

13.2. Le cadre théorique du *leadership* partagé

Dans l'un des numéros de sa lettre d'information, l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP)⁴⁰³ souligne que le leadership en éducation est désormais un concept international. Ce mot anglo-saxon, passé dans la langue française, permet de s'interroger sur la question de la conduite du changement et englobe donc celle de la direction d'établissement, même si elle ne s'y réduit pas.

Pour expliquer l'échec de la conception initiale de l'UVA, celle de devenir une université à part entière, son concepteur, Etienne Baranshmade, évoque une absence de « leadership »,⁴⁰⁴ de « vision » de la part des commanditaires et des gestionnaires du projet après lui. A l'inverse, un leadership efficace ne pourrait-il pas expliquer la réussite de l'EBAD dans le déploiement de l'enseignement à distance ?

⁴⁰³ Voir INRP, *Leadership et changements éducatifs*, Lettre d'information n°24, janvier 2007, disponible [en ligne] sur : <http://www.inrp.fr/vst> (dernière consultation en avril 2007)

⁴⁰⁴ Voir la 2^{ème} partie, chapitres 7 et 9

La recherche anglo-saxonne s'intéresse depuis une trentaine d'années au leadership en éducation. L'une de ses figures de proue, James Spillane, professeur à la Northwestern University de Chicago, estime que le directeur est à la fois manager et leader :

« Le manager entretient les rouages quotidiens de l'organisation scolaire et le leader, grâce à son influence, cherche à changer l'organisation »
(Spillane, INRP, 2007).⁴⁰⁵

Spillane estime que ces deux compétences sont nécessaires à la réussite d'un établissement. Pour mobiliser les enseignants et transformer la structure existante, Spillane indique que le directeur doit répartir les responsabilités, impliquer les enseignants dans la construction efficace de l'organisation, susciter et encourager les collaborations ; ce qui débouche sur la mise en œuvre d'un « leadership partagé » favorable à la réforme.

La mise en œuvre de Forciir à l'EBAD par la direction de l'Ecole et par l'équipe enseignante nous paraît s'intégrer à ce cadre du leadership partagé. La recherche européenne sur le sujet, à la suite des auteurs anglo-saxons, s'est également penchée sur ce qu'impliquait la fonction de directeur d'établissement « dans un contexte de restrictions budgétaires et de lourdeurs aggravées des tâches administratives », situation qui décrit aussi la situation africaine. Ce contexte est signalé par la revue « Politique d'éducation et de formation » qui consacre un numéro spécial à l'étude de la notion de leadership dans la direction des établissements scolaires en Europe et au Québec.⁴⁰⁶ Nous utiliserons les bases conceptuelles contenues dans certains articles de ce numéro pour nous accompagner dans l'analyse de l'introduction de la formation à distance à l'EBAD.

⁴⁰⁵ **Spillane James**, in la lettre d'information de l'INRP, *op cit*

⁴⁰⁶ **Politiques d'éducation et de formation** (analyses et comparaisons internationales) n° 13 2005/1, *La direction des établissements scolaires*, (sous la coord de), Francine Vaniscotte, Institut Européen d'Education et de Politique Sociale, Paris, 2005

D'autres approches auraient pu être utilisées pour notre étude. L'analyse « ternaire » développée par Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson pour l'autoformation⁴⁰⁷ était un cadre théorique possible pour le cas de l'EBAD.

Les niveaux macro, méso et micro de Carré *et al* peuvent s'y retrouver. Le niveau macro pourrait décrire les aspects socio-pédagogiques des formations à distance de l'EBAD, il concernerait l'environnement social et professionnel des apprenants. L'ingénierie éducative mise en place constituerait le niveau méso qui décrirait le dispositif technico-pédagogique et les interventions des formateurs. Le niveau micro analyserait d'un point de vue psycho-pédagogique les aspects motivationnels et cognitifs de l'enseignement à distance.

Ces trois niveaux, tels que décrits ici, sont cependant très centrés sur l'apprenant. Ils peuvent permettre d'analyser et de décrire les formations de l'EBAD, une fois ces dernières en place. Cette grille de lecture est en revanche impuissante à rendre compte de la mise en œuvre du projet, sous-évalue les logiques institutionnelles, le jeu des acteurs, les équilibres de pouvoirs qui occupent une place importante dans la pérennisation du dispositif de l'Ecole.

Le développement de l'enseignement à distance à l'EBAD pourrait également se lire à travers une analyse exprimée par les auteurs s'intéressant à la mise en œuvre de la « e-formation » sous l'angle de la « réponse à une demande sociale ». Cet examen se retrouve par exemple dans le numéro spécial de la revue *Distance et Savoirs*, consacré à la « e-formation, des enjeux aux usages »,⁴⁰⁸ ou dans l'ouvrage collectif du Centre Inffo intitulé « e-formation : la phase opérationnelle ».⁴⁰⁹

⁴⁰⁷ Carré Philippe, Moisan André, Poisson Daniel, *L'autoformation*, PUF, Paris, 1997

⁴⁰⁸ *Distance et Savoirs* volume 1 – n°4, *e-formation, des enjeux aux usages*, sous la dir de Christian Depover et Jacques Nayrak, CNED – Lavoisier, Paris, 2003

⁴⁰⁹ *Regards sur la formation, E-formation : la phase opérationnelle*, sous la dir de Valérie Hellouin, Centre Inffo, Paris, 2003

Le projet de l'EBAD a d'abord été effectivement mené dans le champ de la formation professionnelle et continue, domaine de la « e-formation ». L'article d'Olivier Sagna, enseignant de l'EBAD, cité plus loin, analyse d'ailleurs en partie l'expérience de l'EBAD comme étant une tentative de développer la formation professionnelle en Afrique.

L'analyse de la e-formation comme réponse à une demande sociale s'appuie davantage sur des pratiques, des retours d'expériences que sur des modèles théoriques. Elle cherche à montrer que les technologies de l'information et de la communication peuvent non seulement faciliter l'apprentissage des apprenants mais permettent également de répondre à un souhait, celui de la formation tout au long de la vie.

Cependant, la formation continue est essentiellement développée dans les pays occidentaux par les entreprises qui ont besoin de former leur personnel, cadre qui ne s'applique pas encore à l'Afrique.

De plus, dans l'un des articles de ce numéro spécial de la revue *Distance et Savoirs*, Louise Marchand,⁴¹⁰ à travers le cas de dix entreprises québécoises montre l'inégalité d'accès à la formation continue et explique que ceux dont « la position sur le marché du travail est enviable profitent le plus des modes d'apprentissage en milieu de travail » (Marchand, 2003, p. 515). En Afrique la démarche de formation continue semble davantage être une démarche personnelle de ceux qui ont envie et besoin de progresser, plus qu'une volonté de formation prise en compte par un employeur, public ou privé, qui bénéficierait aux mieux placés (voir au précédent chapitre le profil des apprenants postulants aux formations ouvertes et à distance proposées avec le soutien de l'AUF). Toutefois, l'expérience de certification professionnelle de l'EBAD est trop limitée, on le verra, pour que la e-formation et sa fonction sociale puissent servir d'unique grille de lecture à son projet.

⁴¹⁰ **Marchand Louise**, *e-learning en entreprise. Un aperçu de l'état des lieux au Canada et au Québec*, p. 501-516, in **Distance et Savoirs** volume 1 – n°4, *e-formation, des enjeux aux usages*, sous la dir de Jacques Nayrak et Christian Depover, CNED – Hermes Lavoisier, Paris, 2003

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 (voir chapitre précédent).

Comme pour le cadre ternaire de Carré *et al*, utiliser l'analyse, même critique, du cadre de la formation continue nous a semblé impuissante à rendre compte du développement du projet de l'EBAD dans toutes ses facettes. Les théories du leadership nous ont paru plus susceptibles de pouvoir servir de grille de lecture à la conception, à la mise en œuvre et à l'exploitation du projet d'enseignement à distance au sein de cette institution.

Notre étude de cas sur l'EBAD, outre ce cadre théorique, s'appuiera notamment sur l'étude des textes des conventions passées entre l'Ecole et le ministère français des affaires étrangères et sur des entretiens qui nous ont permis de reconstituer les différentes étapes du projet. Nous avons ainsi recueilli les témoignages de différents acteurs de Forciir, directeur de l'établissement, enseignants ou étudiants.

13.3. De la crise institutionnelle à l'enseignement à distance

Dans le projet Forciir, les documentalistes sont considérés comme une cible prioritaire car « déjà familiarisés avec l'outil informatique (et) qui, l'expérience le prouve, sont le plus à même d'utiliser et de promouvoir ces nouvelles technologies. **L'utilisation d'Internet ne s'improvise pas** ». ⁴¹¹

⁴¹¹ Extrait du rapport de présentation de Procoptic, le 18 décembre 1998, devant le Comité Directeur du Fonds d'Aide et de Coopération, est disponible [en ligne] sur le site de l'EBAD : <http://www.ebad.ucad.sn/forciir/deroulement/deroulement/rappel%20historique.htm> (dernière consultation en juin 2007). Le passage en **gras** figure dans le texte d'origine

Contrairement à ce pensaient les rédacteurs de Forciir, les documentalistes n'ont finalement pas été les principaux vecteurs du développement des usages de l'Internet mais, à la même époque, l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) traverse une crise d'identité et se cherche de nouvelles perspectives.

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

Jusqu'au début des années 1990, l'EBAD compte près de 40 % d'étudiants non sénégalais au premier cycle et près de 50 % au second. Leur nombre diminue, réduisant les effectifs totaux, jusqu'en 1999-2000 où, à cette rentrée universitaire, aucun étudiant étranger n'intègre l'Ecole.

Différentes causes sont certainement à l'origine de cet effondrement, mais parmi ces dernières, on peut citer une conséquence des politiques d'ajustement structurel, dont l'un des effets directs est la diminution drastique des bourses offertes par les gouvernements africains et le gel des recrutements dans la fonction publique ; débouché naturel des étudiants de l'EBAD. Faute d'accès aux bourses pour suivre un second cycle, bon nombre d'étudiants se réorientent vers d'autres filières. Olivier Sagna, enseignant à l'EBAD au moment du lancement de Forciir, souligne le danger de cette situation, non seulement pour l'Ecole mais pour la spécialité scientifique tout entière :

« Grand était donc le risque de voir la profession dépérir sous le double effet de la perte de ses meilleurs éléments et de la sclérose des autres dans un domaine profondément remis en question par l'utilisation de plus en plus intensive des TIC et par les nouvelles dynamiques liées à l'émergence de la société de l'information » (Sagna, 2004, p.54).⁴¹²

Sagna mentionne également comme raison de la crise de l'institution l'ouverture de formations en sciences de l'information dans d'autres pays comme le Bénin, le Cameroun, la Côte d'Ivoire ou encore le Niger.

En août 1996, arrive à la tête de l'Ecole un historien de 41 ans, Mbaye Thiam.⁴¹³ En prenant ses fonctions, ce dernier constate que l'Ecole n'a plus aucune coopération internationale et que seules cinq nationalités y sont représentées :

« Nous étions en crise, au bord de la fermeture. J'étais donc à la recherche d'un mouvement pour redéployer l'Ecole. J'ai eu connaissance du programme du ministère français des affaires étrangères (Procooptic) et j'ai pensé que les TIC, dans l'espace universitaire, étaient porteurs en terme d'innovation et pourraient contribuer à redonner une image à l'EBAD ». ⁴¹⁴

Au départ de la réflexion de ce que devait être Forciir et de la réflexion de la direction de l'EBAD sur le développement des TIC, l'enseignement à distance était loin d'être le cœur de leur projet respectif. Mbaye Thiam se souvient de ses premières discussions, au début de 1999, avec François-Georges Barbier-Wiesser le pilote du projet au MAE :

⁴¹² **Sagna Olivier**, *Lifelong learning in the african context : a practical example from Senegal*, in **Lifelong Learning & Distance Higher Education**, Commonwealth of Learning – UNESCO, Paris, 2005. Disponible [en ligne] sur :

www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/PSeries_LLLDHE_CH05.pdf

L'original est en anglais, la traduction en français nous a été obligeamment communiquée par l'auteur de l'article. Olivier Sagna, après un passage à l'USAID puis à l'AUF est en 2007 administrateur de programme au Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA). Voir [en ligne] : <http://www.codesria.org>

⁴¹³ Mbaye Thiam restera 10 ans à la tête de l'Ecole, jusqu'en juillet 2006.

⁴¹⁴ Entretien avec l'auteur le 19 juin 2006. Les propos de Mbaye Thiam, cités dans cette étude de cas, sont issus de cet entretien.

« Le sigle même du projet était dans la tête de ses concepteurs au MAE suffisamment flou pour qu'on puisse y mettre tout ce que l'on veut. Formations en informations informatisées en réseau, cela ne signifie pas grand-chose en soi. Pour son concepteur, il s'agissait d'un projet d'appui à l'émergence ou à la consolidation de savoirs francophones sur Internet. Il était prévu d'organiser des stages, de former des gens à la maîtrise des technologies ».

Le rapport de présentation de Procooptic réserve un encadré valorisant l'importance de Forciir au sein des 20 projets retenus dans le dispositif :

« FORCIIR est une réponse aux demandes réitérées du Sud en 1996 et 1997, pour participer en premier lieu à la réflexion et la réorganisation des écoles publiques et privées de la ZSP (zone de solidarité prioritaire) en matière de bibliothéconomie (formation de bibliothécaires, documentalistes, archivistes et éventuellement de journalistes) [...] FORCIIR permettra ainsi de s'attaquer au socle même de la réussite de PROCOOPTIC : le savoir-faire des utilisateurs / concepteurs des TIC pour remettre à niveau les lieux mêmes de transmissions de ces savoir-faire [...] En deuxième lieu, FORCIIR entend, en relation étroite avec les autres projets de PROCOOPTIC, contribuer à augmenter la présence francophone sur Internet en organisant à une échelle importante la collecte, le traitement et la diffusion de contenus produits par le Sud ».

On le voit, l'enseignement à distance n'est même pas évoqué dans la présentation d'origine de Forciir. L'objectif initial est d'améliorer la formation des spécialistes de l'information documentaire et de produire du contenu en français sur Internet. C'est d'ailleurs pourquoi l'un des points de l'accord entre l'EBAD et le MAE portera plus tard sur la mise en ligne des mémoires de maîtrise soutenus à l'Ecole. Pour le directeur de l'EBAD, l'objectif était de s'appuyer sur Forciir pour, prioritairement :

« élargir notre base de recrutement, retrouver le caractère plurinational de l'école et pouvoir tester les TIC en y formant nos enseignants. Il y avait donc deux points de vue convergents de la part de la coopération française et de nous-mêmes ».

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

De fil en aiguille, en se documentant de plus en plus sur la question, dit Mbaye Thiam, Forciir est en partie réorienté dans une optique d'enseignement à distance. Soulignons que ce virage du projet vers le e-learning s'effectue en pleine période des dot.com où l'on croyait qu'Internet allait révolutionner l'éducation et rapporter énormément d'argent.

A mi-chemin de l'opportunisme et de la réflexion stratégique, dans une période où les développements du « e-learning » faisaient encore rêver, Thiam engage l'EBAD dans un projet qui allait complètement renouveler l'Ecole.

Kenneth Leithwood, professeur à l'Université de Toronto (Canada) associe trois savoir-faire indispensables à la définition du concept d'un bon leadership : « savoir établir les orientations, savoir encourager le développement des compétences, remodeler le schéma directeur de l'établissement » (Leithwood, INRP, 2007).⁴¹⁵ On peut retrouver ce schéma dans le déploiement de l'enseignement à distance à l'EBAD.

Sous l'impulsion de son directeur et de son équipe, les orientations de Forciir allaient provoquer un vaste mouvement de formation des enseignants et la réorganisation de l'Ecole, transformant l'établissement en « organisation apprenante ».⁴¹⁶

⁴¹⁵ in la Lette d'information n°24 de l'INRP, *op cit*

⁴¹⁶ **Vaniscotte Francine**, revue *Politiques d'éducation et de formation*, n°13 2005/1, *op cit*, p. 9

Dans le numéro spécial déjà cité de la revue « Politiques d'éducation et de formation », trois auteurs italiens⁴¹⁷ décrivent la mise en place nécessaire d'un « co-partage » du leadership de la part du chef d'établissement. Ce co-partage est rendu nécessaire par l'importante augmentation de la demande d'instruction, par le besoin d'une réforme structurelle de la réglementation des études et par l'autonomie des établissements caractérisée par l'essor des projets en relation avec de nouvelles nécessités. Ce constat et ce contexte caractérisent également la situation à l'EBAD. L'Ecole à l'époque ne peut répondre à toutes les demandes de formation qui lui arrivent, notamment celles des professionnels en activité. Sa direction a diagnostiqué le besoin d'une actualisation de ses enseignements et le Recteur de l'Université va la laisser explorer de nouvelles voies pédagogiques.

13.4. Forciir et le renouveau de l'EBAD

Une coopérante française est recrutée et envoyée par le MAE au Sénégal comme chef de projet Forciir en septembre 1999. Elle restera cinq ans en poste. La convention de coopération entre la France, l'UCAD et l'EBAD est signée le 8 février 2000. Le montant du budget du projet est considérable pour un tel établissement : un peu plus d'un million d'euros sur trois ans. Mbaye Thiam le rappelle :

« Quand je suis arrivé à la tête de l'Ecole, nous avions 17 millions de FCFA de budget (soit 26 000 euros).⁴¹⁸ C'était un changement d'échelle et c'est cela qui a attiré le recteur de l'époque,⁴¹⁹ qui nous a fait confiance ».

⁴¹⁷ Fischer Lorenzo, Fischer Maria Grazia, Masuelli Marco, *Evolution des tâches et nouveaux profils des directeurs d'établissement en Italie*, in la revue **Politiques d'éducation et de formation**, n°13 2005/1, Institut européen d'éducation et de politique sociale, Paris, 2005, p. 27-36

⁴¹⁸ Budget d'investissement, hors salaires

⁴¹⁹ Moustapha Sourang restera Recteur de l'UCAD jusqu'en mai 2001. A cette date, il devient ministre de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur

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

Olivier Sagna souligne qu'un important effort a été fait à travers l'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.

Le projet finance une liaison spécialisée à Internet. Cette connexion a fait beaucoup d'envieux à l'UCAD car, grâce à elle et aux serveurs correctement maintenus par du personnel formé grâce à Forciir, l'EBAD a longtemps possédé une qualité de connexion bien supérieure à la plupart des autres composantes de l'université. Sans cette qualité d'Internet, l'EBAD n'aurait pas pu se lancer dans un projet de formation à distance diplômant. Cependant, les acquis de Forciir ne se traduisent pas seulement par l'installation d'équipements informatiques. Pour Olivier Sagna :

« Un des premiers effets du projet fut la finalisation de la réforme des programmes, en gestation depuis 1997, qui fut mise en œuvre dès la rentrée universitaire 2000-2001. Au-delà des contenus pédagogiques, des modifications furent également apportées aux modalités d'évaluation des connaissances. Le contrôle continu remplaça les examens finaux et les travaux de groupes ainsi que les travaux à la maison prirent de l'importance » (Sagna, 2004, p.54).

Un chef d'établissement comme celui de l'EBAD, pour mener à bien son projet, ne peut se contenter d'être un simple responsable administratif faisant observer des procédures et des règlements.

Pour les trois auteurs italiens cités plus haut, l'initiative du chef d'établissement est d'autant plus importante, pour le bon fonctionnement de l'établissement, qu'elle est partagée et appelle la participation des enseignants :

« Diriger est aujourd'hui une tâche complexe car elle implique une conduite forte du système d'interactions internes, qui doit être à la base des décisions formelles prises collégalement » (Fisher et al, 2005, p. 28).

La direction d'un établissement pour ces auteurs peut être ramené à quatre principaux champs, que l'on retrouvera dans l'évolution du projet à l'EBAD : la mise en place de curricula de formation, le pilotage de l'environnement de la formation (les TIC pour l'EBAD), le pilotage du système d'organisation de l'Ecole (voir plus loin PILOTFADIS) et enfin la gestion et la conduite des processus d'auto évaluation ; ce dernier champ étant le plus incertain. Ces tâches étant « co-partagées », le chef d'établissement devient un « dirigeant » moins « hiérarchique » qu'il ne l'était auparavant.

« Moins hiérarchique, il est néanmoins beaucoup plus important par son influence et sa détermination sur les stratégies de l'école, sur le comportement professionnel des acteurs et sur l'action de l'école dans un contexte territorial » (Fischer et al, 2005, p. 30).

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

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

L'EBAD devait d'abord travailler à la création d'une formation certifiante en « e-archiviste-documentaliste d'entreprise ».

Cette formation verra le jour mais elle suscite peu l'adhésion au démarrage de Forciir et la décision est prise par l'Ecole de particulièrement s'investir dans la création du diplôme de maîtrise pour impliquer d'avantage les enseignants.

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

Université
Cheikh Anta Diop

EBAD Ecole de Bibliothécaires, Archivistes
et Documentalistes

Lundi 21 mai 2007

Un cadre apaisant ...

Vous êtes :

- . Etudiant à l'EBAD
- . Futur étudiant
- . Utilisateur FADIS
- . Employeur
- . Partenaire de l'EBAD
- . Enseignant ou PATS

Créée en 1987 comme institut de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, l'Ecole de bibliothécaires, archivistes et documentalistes a pour vocation de former des gestionnaires de l'information documentaire.

En constante mutation, l'école a su assimiler la révolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) et offre depuis 2000, avec l'appui de la Coopération Française, des enseignements et formations à distance.

NOUVEAU >> Les concours d'entrée à l'EBAD pour l'année universitaire 2007/2008

Les formations continues et à la carte pour l'année universitaire 2007.

Projet eDOCDEV

EBAD en bref Situation Contacts Rechercher Manifestations Liens

Illustration n°4 : Page d'accueil du site Internet de l'EBAD (mai 2007)

La gestion financière du projet est directement confiée à l'Ecole, par l'intermédiaire de son directeur et de la chef de projet française.

A partir de ce moment là, Forciir cesse d'être un projet de la coopération française pour devenir le projet de l'EBAD. L'historique du projet⁴²⁰ que l'on retrouve sur le site Internet de l'EBAD montre bien le *maelström* dans lequel plonge le personnel de l'EBAD entre 2000 et 2003.

De nombreuses missions et formations associent un grand nombre d'acteurs de l'Ecole dans la mise en œuvre de Forciir. Sont organisés : séminaire sur la pédagogie, formation à des logiciels bureautiques, missions au Cameroun et à Madagascar pour conclure un partenariat sur la création d'un diplôme commun, formation à la gestion de projet, à la conception de ressources pédagogiques sous format électronique, participation à des colloques et séminaires, mission au Maroc pour un partenariat sur la production commune de contenus, formation à la gestion du temps et à la conduite du changement...

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

L'université de Toulouse le Mirail accompagne l'EBAD, notamment pour la formation des enseignants. Plusieurs formations, comme « de word au HTML et au multimédia » et séminaires, comme « de l'enseignement présentiel à l'enseignement à distance », sont organisées en 2000 et surtout en 2001.

L'Ecole Normale Supérieure de Dakar intervient également pour des stages sur la formation des formateurs et accompagne l'EBAD dans sa réflexion sur les modalités de l'évaluation à distance des étudiants.

⁴²⁰ Voir [en ligne] sur le site de l'EBAD : <http://www.ebad.ucad.sn/forciir/> (dernière consultation en mai 2007)

13.5. Condition du succès : l'augmentation des revenus des enseignants

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

L'organisation administrative du diplôme et les modalités de participation des enseignants sont définies de manière claire et débouche sur des documents contractuels que l'on peut encore trouver sur le site Internet de l'EBAD, dans l'historique du projet Forciir. D'après ces documents en ligne et selon l'entretien avec Mbaye Thiam, chaque auteur de cours, contre la session des droits d'exploitation à l'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.

Pour l'encadrement de la formation, un système de « suivi pédagogique » est imaginé où l'enseignant en charge d'un cours s'engage à être présent sur la plate-forme d'enseignement à distance à la disposition des étudiants une demi-journée par semaine.

En échange, il recevait 5 000 CFA par étudiant inscrit. S'il devait encadrer deux fois dans l'année un groupe de 20, cela lui rapportait 200 000 CFA (305 euros). A l'époque, le salaire mensuel moyen d'un maître assistant, le plus haut grade de l'Ecole, était de 500 000 CFA (762 euros).

Entre la conception des cours, la participation au projet et l'encadrement à distance, certains ont ainsi vu leur salaire doubler.

A l'EBAD, il nous a été rapporté que l'on dit parfois en plaisantant, que même le chauffeur du directeur a doublé son salaire grâce à Forciir. Mbaye Thiam, en s'assurant de la redistribution de l'argent du projet à son équipe, a permis la réussite du projet. Ancien « responsable des revendications » au Syndicat autonome de l'enseignement supérieur (SAES) avant d'occuper un poste de direction, il y revient dans des propos sans fard :

« Quand on paye les enseignants, ils travaillent. Ils ont eu une double motivation. Une motivation matérielle qui a fait que, de 2002 à 2005, l'enseignant le moins disant de l'EBAD a gagné l'équivalent de son salaire annuel en faisant de l'enseignement à distance. La deuxième motivation est d'ordre scientifique : l'EAD leur apporte au plan de la construction et de la qualité de leur cours. Mais cette deuxième motivation, quelle que soit son importance dans la carrière d'un enseignant, ne passe pas avant la première ».

Le niveau des salaires explique cette réflexion mais également la nature de la discipline scientifique de l'EBAD. Un enseignant de l'Ecole supérieure polytechnique (ESP) ou de la Faculté de sciences économiques et de gestion (FASEG) de Dakar peut doubler son salaire, et même plus, en donnant en cours du soir la même formation que pendant la journée à un public de formation continue payant fort cher sa volonté de s'instruire. En revanche, un enseignant en sciences de la documentation aura beaucoup plus de mal à trouver des activités annexes en s'appuyant sur sa filière scientifique. Il a ainsi du temps pour s'investir dans un projet d'enseignement à distance. Nous y reviendrons au moment de l'exploitation des données de notre enquête (voir chapitre 15).

13.6. Les modalités pédagogiques de Forciir

La formation est habilitée par l'Assemblée de l'Université en 2002, non sans mal pour Mbaye Thiam qui a dû batailler pour défendre son projet :

« Le côté EAD n'est pas passé comme une lettre à la poste. Le directeur de l'enseignement et de la réforme m'a ensuite dit que le Conseil avait suivi car on avait fait confiance au Directeur de l'EBAD. Heureusement, le Recteur qui avait signé la convention et qui avait été tenu au courant de tout, a dit que nous maîtrisions complètement le dossier. En revanche, quand on nous a interrogé sur l'évaluation et qu'on a dit qu'elle se ferait en ligne, on ne nous a pas loupé. Nous avons discuté de façon très ouverte et la fiabilité de l'évaluation en ligne a été mise en doute. Nous avons pourtant travaillé avec les collègues de l'Ecole normale supérieure sur les modalités d'évaluation, comment poser des questions et sur les modes d'interrogation qui minimisaient certains problèmes. Finalement, malgré tout, personne ne s'est opposé au vote du texte. Mais on nous a demandé d'améliorer les procédures dans le futur. A l'époque, j'avais conscience des risques que nous prenions mais nous n'avions pas encore le partenariat avec l'AUF qui allait plus tard nous offrir la possibilité de pouvoir organiser des examens surveillés dans ses campus numériques ».

La première promotion du DSSID est recrutée à la rentrée 2002-2003 et est composée de 20 apprenants dont 16 obtiendront le diplôme. Innovation dans le système éducatif sénégalais, l'apprenant et l'EBAD signent un engagement rappelant leurs devoirs respectifs et un guide de l'apprenant est réalisé.

Ce dernier comprend, rappelle Olivier Sagna dans son article pour COL, quatre parties : les plans des cours, le calendrier des apprentissages et des évaluations, des données sur l'ensemble des apprenants et une boîte à outils comprenant des logiciels, des plug-in, des conseils...

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

Les apprenants s'engageaient à disposer d'un ordinateur connecté à Internet. Aux frais d'inscription à l'UCAD de 4 500 CFA (6,86 euros) pour les Sénégalais et de 300 000 CFA (457 euros) pour les ressortissants d'un autre pays (soit un coût 66 fois supérieur), il faut rajouter 450 000 CFA (686 euros) de frais d'écolage (frais pédagogiques) pour tous. Avec 750 000 CFA (1 143 euros), l'enseignement à distance coûte donc à un apprenant non sénégalais 166 fois plus cher qu'une inscription pour un enseignement classique à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

La formation est organisée en partenariat avec l'Ecole supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication (ESSTIC) de l'Université de Yaoundé 2 au Cameroun et avec le Centre d'information et de documentation scientifique et technique (CIDST) d'Antananarivo à Madagascar. Des enseignants de ces deux établissements ont été formés à Dakar dans le cadre du projet et sont les tuteurs locaux.

Une plate-forme d'enseignement à distance accueille les activités pédagogiques de la formation. Etudiants et enseignants communiquent par mail mais aussi à travers des listes de diffusion et des forums affectés à chaque cours. L'évaluation se déroule par contrôle continu et par l'intermédiaire d'un stage virtuel.

« Innovation majeure » du DSSID pour Olivier Sagna, ce stage remplace celui, classique, en entreprise.

« Le stage virtuel a consisté à mettre les apprenants en contact avec des encadreurs travaillant dans des structures disposant d'un site Web sous la direction desquels ils ont réalisé un certain nombre de tâches. D'une durée totale de trois mois, découpée en une première période d'un mois et une seconde période de deux mois, le stage a consisté pour l'apprenant à rechercher de l'information en ligne, utiliser l'outil informatique pour le traitement des documents, réaliser un produit d'information sous forme électronique, évaluer les performances du site Web de la structure d'accueil et proposer d'en améliorer les points faibles » (Sagna, 2004, p. 55).

Point faible du dispositif, le contrôle continu s'est entièrement déroulé en ligne, sans que l'identité de ceux qui remettaient leurs devoirs puisse être vérifiée ; sans pouvoir s'assurer si c'est bien l'étudiant inscrit qui s'était soumis à l'évaluation ou une tierce personne. Avec le stage virtuel, cette rupture avec les règles académiques a été beaucoup reprochée à l'EBAD. Stage virtuel et évaluation entièrement en ligne ont, au départ, limité la crédibilité des diplômes à distance de l'EBAD.⁴²¹

Une soutenance de mémoire conclut la formation. Grâce au financement du projet, des enseignants de l'EBAD se sont déplacés au Cameroun et à Madagascar pour écouter les étudiants. Pour l'année universitaire 2004-2005, les évaluations avec Madagascar se sont déroulées par visioconférence. Le jury de l'EBAD et les étudiants malgaches se trouvaient dans les campus numériques francophones de l'Agence universitaire de la Francophonie à Dakar et Antananarivo.

Nous avons sollicité par courrier électronique les apprenants de la promotion 2006-2007, inscrits à la licence (au nombre de 15) et au master 2 (au nombre de 10). Il ne s'agissait pas de faire une véritable enquête mais de vérifier rapidement s'ils souhaitaient soulever un problème particulier.

Outre la critique classique d'insuffisance de contacts avec les tuteurs, toutefois pas exprimée de façon systématique, le seul reproche mentionné explicitement a été à trois reprises celui des examens surveillés car il fallait se libérer deux jours pour les passer et l'accord des employeurs n'était pas acquis d'avance. Exemple avec cette apprenante en licence du Burkina Faso :

⁴²¹ 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

« L'organisation des évaluations groupées surveillées pendant deux (2) jours successifs : nous avons des inquiétudes au sujet des autorisations d'absence à obtenir de nos employeurs pour pouvoir prendre part à ces évaluations ; de plus lorsqu'on est en déplacement ou en mission hors de la localité où celles-ci devront se tenir, il nous sera impossible d'y prendre part tout simplement, que faire alors ? Nous souhaiterions qu'une solution appropriée puisse être trouvée à ce problème qui nous semble très important pour voir si cette mesure de surveillance pouvait être levée. Nous pensons que nous sommes des responsables, des pères et mères de familles qui devront donner le bon exemple et chacun doit savoir agir en toute âme et conscience et dans l'honnêteté ». ⁴²²

L'une des particularités des formations à distance de l'EBAD est d'utiliser une plate-forme d'enseignement développée en interne dans le cadre du projet.

La plate-forme, qui allait devenir FADIS (pour formation à distance), a été développée par un jeune coopérant français, au statut de volontaire international, Fabien Hossate-Diouf. Le responsable informatique de l'EBAD en assure aujourd'hui la maintenance et certains développements. Après plusieurs séminaires sur les aspects pédagogiques de l'EAD, un séminaire de présentation de différentes plates-formes est organisé par l'Université de Toulouse Le Mirail et un dialogue s'engage entre le développeur et l'équipe pédagogique pour mettre à disposition les fonctionnalités souhaitées (forum, chat...). L'EBAD aurait pu s'épargner cette prise de risque supplémentaire en choisissant une plate-forme commerciale ou en open source disponible sur le marché. Cependant, pour Mbaye Thiam, ce choix a fait partie des conditions du succès en permettant la mobilisation de l'Ecole autour d'un objet inédit et valorisant pour l'institution :

« Nous mesurons les inconvénients et les avantages de cette démarche, mais cela nous a permis de pouvoir nous reposer essentiellement sur une démarche locale. Nous avons dès le départ l'habitude de dire que nous étions des cobayes. Ce que nous étions en train de faire, cela ne s'était jamais fait dans notre pays, ni dans la sous région et tout ce qu'on faisait devait participer de l'innovation. Il y a eu aussi, je dois le confesser, l'influence de la chef de projet qui a toujours privilégié la construction d'une plate-forme locale à un achat.

⁴²² Courrier électronique du 24 janvier 2007. La rédaction, de qualité, de ce message a été reproduite telle quelle.

Elle parlait de l'idée que l'on maîtriserait mieux la situation si cela nous appartenait et si nos orientations ne dépendaient pas, n'avaient pas à se référer à un partenaire commercial ».

L'Ecole se mobilise autour de la conception de FADIS mais de manière réfléchie, sans demander aux enseignants de devenir des informaticiens. C'est le technicien qui met en ligne les cours, qui prépare les *chat* avec les étudiants :

« Tant que tous les enseignants ne maîtrisaient pas correctement les technologies pour les appliquer, nous n'avons pas voulu prendre de risques. Nous ne voulions pas qu'il y ait des incidents entre les étudiants et les professeurs sur la maîtrise des technologies. On ne voulait pas que les apprenants nous reprochent d'essayer des choses à leur endroit. Donc, tout ce qui était transmission et relation cela a été fait par l'intermédiaire du technicien-informaticien qui mettait en ligne les modules, qui mettait en ligne des évaluations, qui préparait même le chat si le tuteur avait un chat avec les étudiants. C'est seulement après les formations successives que nous en sommes arrivés à une relation directe entre le professeur et la plate-forme, entre le professeur et ses étudiants ».

FADIS a permis une forte identification du projet de l'EBAD et lui donné un label d'innovation technologique en plus de l'intérêt associé à la nouveauté de la démarche pédagogique et financière.

L'utilisation d'une plateforme a aussi impliqué un travail de révision des cours de la part des enseignants :

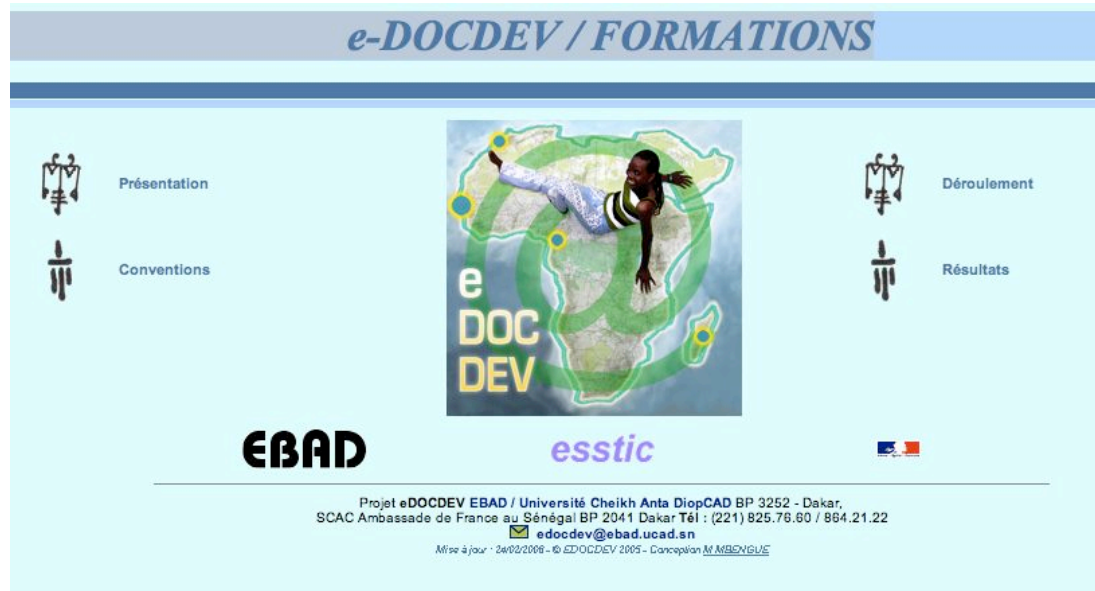
« La plupart des enseignants de l'EBAD ont vécu cette expérience de formation à distance comme une phase de rupture et de changement par rapport à l'enseignement traditionnel. Les cours classiques en présentiel ont été revus, corrigés et surtout actualisés en tenant compte de l'évolution dans les domaines de la profession de l'information documentaire et des nouvelles technologies de l'information et de la communication » (Sow – Temdeng, 2001).⁴²³

⁴²³ **Sow Mody et Temdeng Antoine** *Les nouvelles technologies en Afrique : l'expérience de l'EBAD en matière d'enseignement à distance*, communication au colloque Initiatives 2001, Beyrouth, 2001. Disponible [en ligne] sur : www.lb.refer.org/initiatives/document/acte05.doc (dernière consultation en août 2007)

La mise en œuvre de l'enseignement à distance auraient donc eu des répercussions positives sur la qualité des cours. En revanche, FADIS n'est utilisée que pour les enseignements à distance de l'EBAD. Elle n'est maintenue que par son concepteur et ne bénéficie pas d'une communauté de développeurs qui l'améliore en permanence, comme pour la plate-forme *Moodle*⁴²⁴ par exemple.

FADIS ne répond pas aux normes informatiques désormais internationales comme SCORM qui permettent d'importer ou d'exporter des contenus d'une plate-forme à une autre. Ce qui était un atout pour la réussite du projet peut devenir un handicap si l'Ecole veut développer de nouvelles formations à distance.

La coopération française, après une mission d'évaluation de Forciir conduite par l'Université de Toulouse le Mirail, qui a par ailleurs accompagné l'EBAD durant tout le projet, acceptera de prolonger l'expérience en finançant la conception et la réalisation d'une licence professionnelle et d'un master, à distance.



Source : EBAD

Illustration n°5 : Copie d'écran du site de l'EBAD pour e-DOCDEV

⁴²⁴ Voir [en ligne] : <http://moodle.org/>

Cette prolongation de Forciir s'intitule E-DOCDEV (L'écrit et l'accès documentaire au service du développement) et fait l'objet d'un « projet mobilisateur » dans le cadre du Fonds de Solidarité Prioritaire du ministère des affaires étrangères.⁴²⁵ En novembre 2004, l'Ambassadeur de France au Sénégal et le Recteur de l'UCAD signent les conventions pour le financement de la licence professionnelle (208 000 euros) et du master (135 000 euros). Le projet de la licence (L3) comprend la formation des enseignants et le développement informatique, ce qui explique la somme plus importante que pour le master. En octobre 2006, l'UCAD et l'AUF signent un accord-cadre de coopération pour le développement de la formation ouverte et à distance dont le premier avenant opérationnel sera le soutien à la licence professionnelle et au master 2 de l'EBAD.

L'appel à candidatures lancé en mars 2006 sur le site de l'AUF dédié aux formations à distance permet de sélectionner 15 candidats pour la licence et 10 pour le master 2. Ils résident tous hors du Sénégal et représentent 12 nationalités différentes. L'Ecole a par ailleurs sélectionné des étudiants sénégalais, non concernés par l'accord avec l'AUF. A la rentrée 2007, le partenariat s'est poursuivi et le master 1 a été ajouté à l'offre de formation à distance de l'EBAD. Au début des années 2000, une promotion de niveau second cycle à l'EBAD comprenait en moyenne une douzaine d'étudiants. Avec le DSSID qui comprenait des promotions de 25, puis avec le master, l'EBAD forme désormais à distance davantage d'étudiants à ce niveau d'études, qu'en présentiel. Quel autre établissement, pas seulement africain, peut-il se prévaloir d'une telle innovation ?

⁴²⁵ Voir l'historique d'E-DOCDEV, disponible [en ligne] sur le site de l'EBAD :
<http://www.ebad.ucad.sn/edocdev/>

13.7. Conclusion

Comment expliquer que dans une université comme l'UCAD, une réussite comme celle de l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes n'a pas pu être reproduite ? L'une des explications réside dans les priorités de l'université, telles qu'elles sont exposées par le recteur de l'université, Abdou Salam Sall, dans le chapitre 16. L'enseignement en ligne diplômant n'en fait pas partie. Une raison supplémentaire se retrouve dans ce qu'on pourrait appeler « la structure de financement » de l'enseignant du supérieur. Pour le maintenir au sein des établissements, le motiver, c'est-à-dire lui trouver des revenus supplémentaires, le supérieur sénégalais a conçu et institutionnalisé la « fonction de service ».

A l'UCAD, en deux pages et quatorze articles, un arrêté de 2004⁴²⁶ en précise les règles. Ce système concerne exclusivement « la formation continue » (a. 1), « vise à la démocratisation de l'enseignement supérieur » (a. 2) et autorise les différentes composantes de l'université à organiser, « le soir » (a. 4), des cours qui ne « concurrencent pas ceux de la formation initiale » (a. 4) ; au contraire même, puisque l'arrêté précise que « les filières dispensées dans la formation continue doivent exister en formation initiale » (a. 6).

Avec la « fonction de service », les établissements peuvent donc proposer, parfois fort cher, des cours qui débouchent sur des certifications et des diplômes reconnus par l'Université. L'arrêté détaille les règles financières du système dans ses articles 10 et 11 :

- « Les recettes de fonctions de service sont ainsi réparties :
- 50 % pour la prise en charge des frais de réalisation,
- 25 % au département hébergeant la fonction de service,

⁴²⁶ UCAD, *Arrêté sur la fonction de service à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*, 11 août 2004. Signé par le Recteur Sall, cet arrêté reprenait et précisait les règles d'un ancien arrêté, sur le même sujet, de novembre 1990.

- 10 % à l'établissement hôte de la fonction de service,
- 15 % au rectorat ».⁴²⁷

La « prise en charge des frais de réalisation » correspond au travail des enseignants. En restant dans leurs salles de classe, en utilisant le matériel de l'établissement, en redonnant le soir en formation continue leurs cours du jour de formation initiale, ces derniers peuvent s'assurer de revenus complémentaires importants. Les familles qui consentent des sacrifices financiers pour permettre à leurs enfants d'obtenir des diplômes à tout prix pensent y trouver leur compte. Ce qu'il nous paraît possible de considérer comme une « privatisation de l'intérieur » de l'université fonctionne surtout dans des établissements comme l'Ecole supérieure polytechnique (ESP) et la faculté de sciences économiques et de gestion (FASEG). Claude Lishou, professeur de l'ESP et spécialiste du e-learning, note que la majorité du budget de l'établissement provient de ses recettes privées.

« Maintenant nous remarquons que ce sont pour beaucoup les contributions des salariés qui supportent la formation initiale. Ils payent les frais d'écologie, les cours du soir, qui permettent de financer de l'équipement, en bref la formation initiale. Ces contributions, et celles des bailleurs, contrebalancent la faiblesse des dotations de l'Etat. Ces dernières commencent à devenir assez faibles par rapport aux ressources générées par les cours du soir ».

Pour Mbaye Thiam, l'ESP avait tous les atouts pour se lancer dans l'EAD ; les moyens humains et les ressources techniques comme la pratique des technologies de l'information. Cependant, le système de la fonction de service mobilise tellement les enseignants de l'Ecole qu'ils ont des difficultés à s'investir dans des projets de moyen ou long terme comme le demande la formation à distance. De plus, si on tient compte des possibilités d'expertises, de consultations, d'enseignement dans les établissements privés (qui emploient essentiellement des vacataires du public), il reste peu de temps à un enseignant de l'ESP ou de la FASEG pour se former, pour s'investir personnellement dans la maîtrise de nouvelles pratiques pédagogiques.

⁴²⁷ Les 15 % de part de recettes versés au rectorat se répartissent ainsi : 5 % pour les frais de gestion de l'Agence comptable ; 5 % pour le cabinet du recteur ; 40 % pour le fonds de la recherche ; 20 % pour les charges, eau et électricité ; 10 % pour le fonctionnement et l'investissement dans la fonction de service ; 5 % pour la bibliothèque centrale et l'informatique ; 15 % pour le social.

Beaucoup d'enseignants préféreront pouvoir s'assurer facilement et rapidement des gains supplémentaires. Cette tentation de l'immédiateté est une autre conséquence du sous-développement (non une de ses causes). La « fonction de service » permet d'éviter la fuite des compétences ou de la limiter, mais ressemble beaucoup à un « exil intérieur » où formation initiale et recherche ne sont plus les missions prioritaires.

Toutes ces raisons permettent de s'interroger sur la singularité du projet de l'EBAD au sein de l'UCAD. Cependant, sans doute conviendrait-il de pousser plus loin l'observation du terrain pour y répondre complètement. En matière d'aide publique au développement, un « projet » ne semble avoir que deux issues. Première possibilité, il n'est pas reconduit, quelle qu'en soit la raison. Dans ce cas, son arrêt sonne comme un échec et il n'y a rien à en retenir. Ses acquis éventuels passent par pertes et profits. Seconde possibilité, il est favorablement évalué. Dans ce cas, il possède une qualité admirable et recherchée : la possibilité d'être « généralisé ». La généralisation est la quête éternelle de la coopération. Cette pensée est aussi relativement binaire. Elle nie toute complexité et suppose qu'un projet, une expérimentation, puisse avoir valeur d'exemple absolu, quels que soient ses acteurs, son environnement social. La réussite même de l'EBAD appelle une certaine prudence et nous signale également qu'une histoire de la coopération universitaire reste à écrire.

Quoi qu'il en soit, grâce à Forciir, l'EBAD a « retrouvé un avenir » comme le dit Mbaye Thiam. Ce premier succès a permis une prolongation de financement et un nouveau déploiement autour d'une licence professionnelle et d'un master.

Une filière complète à distance est en place, reposant sur un modèle économique qui couvre les coûts de la formation et son actualisation. Les modalités pédagogiques répondent désormais aux règles académiques traditionnelles.

L'Ecole a modifié son organisation pour servir désormais deux catégories d'étudiants, ceux qui suivent les cours dans les locaux de l'établissement et ceux à distance. En 2006, l'EBAD comptait, selon les chiffres communiqués par sa Direction, 224 étudiants en présentiel classique et 90 à distance, soit une augmentation de ses effectifs de 40 % grâce à la distance.

| | 2001 | 2007 |
|-------------------------------------|------------|------------|
| Les formations en présentiel | | |
| De L1 à L3 | 169 | 199 |
| M1 (ex maîtrise) | 24 | 18 |
| Master 2 | 0 | 7 |
| Les formations à distance | | |
| Formation continue | 25 | |
| Licence professionnelle (L3) | | 31 |
| Master 1 | 0 | 30 |
| Master 2 | 0 | 29 |
| Total | 218 | 314 |

Source : EBAD

*Figure n°9 : Evolution des effectifs et des modalités d'enseignement à l'EBAD
entre 2001 et 2007*

Jean-Michel Leclercq est président d'honneur de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC). Il conclut le numéro, déjà cité, de la revue « Politiques d'éducation et de formation » consacré à la direction des établissements scolaires et au concept de leadership en éducation.

Pour justifier l'application du concept, il met d'abord en avant une manière de diriger des ressources humaines, commune entre différents secteurs d'activités : un travail en équipe plus qu'un commandement solitaire, une stratégie à long terme au lieu d'initiatives ponctuelles, une logique d'organisation des savoirs et pas seulement un souci d'acquisition de connaissances. Mais Leclercq met également en exergue la spécificité du leadership en éducation :

« Celle-ci (*la spécificité*) résiderait essentiellement dans la conception des plans de formation, des programmes d'études, des formes d'encadrement et des modes d'enseignement. Ainsi serait également dégagée dans son originalité et sa nouveauté une manière de diriger les établissements scolaires qui se distinguerait de celle en vigueur dans les divers secteurs de la production et interdirait d'assimiler les écoles à des usines leurs directeurs à des chefs d'entreprise » (Leclercq, 2005, p. 88).

L'expérience de l'EBAD dans la formation à distance n'a jamais été réellement valorisée sur le plan international, ni sur un plan scientifique dans les revues spécialisées, ni sur un plan plus politique auprès des grands organismes internationaux comme l'UNESCO ou la Banque mondiale. Si elle est connue au Sénégal et souvent citée comme référence, son succès reste celui de l'Ecole et non de l'Université tout entière. Pourquoi l'expérience réussie de l'EBAD n'est-elle pas parvenue à servir de modèle à d'autres projets de formation à distance à l'UCAD ? La réponse à cette question, intéressante pour comprendre les conditions du développement de l'EAD en Afrique, est en partie donnée par Olivier Sagna. Il met en évidence un accompagnement poussé et suivi dans le temps pour expliquer que le modèle de l'EBAD n'est pas si facile à reproduire :

« On s'est aperçu qu'il n'était pas possible de se contenter de mettre en ligne, à l'identique, le cours que l'on faisait en présentiel. Il fallait obligatoirement le repenser et le restructurer. Pendant des années, une majorité d'enseignants avait dispensé des enseignements sans véritable plan de cours et sans fixer d'objectifs pédagogiques. Il n'y avait donc pas de contrat d'apprentissage avec l'étudiant. Un tel changement ne s'est fait pas tout seul. Il a fallu mettre en œuvre des mesures d'accompagnement au changement. [...] C'est un projet qui a été mis en œuvre sur le moyen terme, sur une période de 5 ans. Aujourd'hui, lorsque l'on projette à l'UCAD de créer 10 masters à distance en un an, on le fait sur la base d'un calcul rapide en partant du montant des frais d'inscription versé par un étudiant à distance de l'EBAD et en comparant avec les tarifs d'inscription de l'université, c'est à dire qu'on multiplie pratiquement par 100 les revenus ce qui est beaucoup ! On pense alors que l'EAD peut rapporter gros en oubliant le fait que l'EBAD a été équipée en matériel informatique, connectée à Internet par une liaison spécialisée, un ordinateur affecté à chaque enseignant, des formations dispensées pour renforcer les capacités des enseignants, etc...

Tout cet investissement que l'on le met de côté est pourtant indispensable pour la mise en œuvre d'un projet d'EAD».⁴²⁸

Le nombre relativement faible d'étudiants à l'EBAD (moins de 300 en 2006), à l'opposé d'une Faculté aux effectifs pléthoriques (16 000 à la faculté des lettres de l'UCAD) peut aussi expliquer en partie que le projet d'enseignement à distance ait pu y être mené à son terme. En effet, il est plus facile pour une direction d'établissement de mobiliser une quinzaine d'enseignants titulaires et autant de vacataires que de le faire avec plusieurs centaines de professeurs.

Mbaye Thiam et son équipe ont réussi à mener la modernisation de l'Ecole. Forciir a cependant montré qu'avec un accompagnement approprié, un établissement Africain était capable de concevoir et de proposer des diplômes à distance. L'accompagnement de la coopération française a ensuite été poursuivi par l'AUF qui, selon Mbaye Thiam, permet désormais le déploiement des diplômes de l'EBAD dans toute l'Afrique. Le directeur a su ne pas s'accaparer le projet, impliquer l'ensemble du personnel de l'établissement ; accorder son autorité avec les souhaits de ses collègues ainsi qu'avec ceux du Rectorat en impliquant ce dernier dès la conception initiale de Forciir. Il a pu également s'entendre et partager ses prérogatives de chef d'établissement avec la chef de projet. Enfin, il a su redistribuer l'argent de Forciir puis de E-DOCDEV. Ce « leadership partagé » nous paraît être la principale raison du succès de l'entreprise. Toutefois, nous rajouterons au titre des bonnes pratiques à reproduire, le fait que le projet a bénéficié d'un suivi dans le temps, accompagnant le changement et permettant de bâtir des fondations solides, que ce soit en termes techniques (réseau ou ordinateurs) ou en termes pédagogiques (formation des enseignants).

⁴²⁸ Entretien avec l'auteur le 14 septembre 2006

5^{ème} partie

Les représentations, les usages et l'opinion d'enseignants ouest-africains, impliqués dans le déploiement des TICE et/ou de l'EAD

5^{ème} partie

Les représentations, les usages et l'opinion d'enseignants ouest-africains, impliqués dans le déploiement des TICE et/ou de l'EAD

Chapitre 14

Le contexte de l'enquête

Cette partie de notre travail comporte deux ensembles. Le premier est constitué d'une enquête, menée par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne auprès d'enseignants du supérieur dans les pays francophones d'Afrique de l'ouest.⁴²⁹ Précédant la conclusion, le second est composé d'une série d'entretiens individuels avec des responsables scientifiques ou institutionnels, impliqués dans le développement des TICE et de l'EAD.

14.1. L'élaboration du questionnaire

Nous avons jusqu'à présent essentiellement fondé notre recherche sur une approche qualitative, en confrontant textes et réalités de terrain, en analysant des discours, en tentant de resituer sur une échelle d'une vingtaine d'années les mutations contemporaines des phénomènes observés, en faisant s'exprimer des acteurs engagés dans le développement de l'EAD en Afrique de l'Ouest, en tentant de mettre en évidence à la fois des causes d'échec dans le développement de l'EAD et de bonnes pratiques.

⁴²⁹ Afrique de l'ouest francophone : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Sénégal, Togo

Toutefois, nous avons estimé qu'aborder, avec une représentation plus quantitative, la connaissance des acteurs de terrain viendrait renforcer notre approche et qu'il convenait de vérifier si le discours des spécialistes recoupait l'avis des enseignants « de base » impliqués au sein de leurs établissements, dans le développement des technologies et/ou de la formation à distance.

Si notre métier nous met en contact avec de nombreux acteurs de l'enseignement à distance en Afrique, il s'agit souvent de « décideurs », coordonnateurs et initiateurs de projets ou d'enseignants experts et formateurs de leurs collègues. Nous retrouverons une partie de ces spécialistes interrogés pour les besoins de notre thèse un peu plus loin (voir chapitre 16). En revanche, connaître les opinions, ou du moins les représentations, d'enseignants impliqués dans le déploiement de l'EAD faisait défaut à notre travail de recherche. Nous avons cherché à mieux les connaître. Qui sont-ils et pourquoi ont-ils voulu se former à de nouvelles pratiques d'enseignement ? En attendent-ils des bénéfices personnels ? Quelles évolutions en espèrent-ils pour leurs établissements ? Pour leur système éducatif ? L'identification de ces enseignants nous a été facilitée par notre position professionnelle.

En sus des formations à distance diplômantes, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) propose des ateliers de formation dans un programme intitulé « Transfer ».⁴³⁰ D'une durée de cinq à sept jours, ces ateliers se déroulent au sein des campus numériques francophones (CNF) ou d'un établissement membre de l'AUF. Les « Transfer » sont organisés en partenariat et à la demande d'une université ou de l'une de ses composantes.

Sur le site Transfer, il est indiqué que ces ateliers « sont conçus pour répondre à trois types de besoins, organisés dans une logique "métiers" sur la base d'une méthodologie reposant sur l'apprentissage par problèmes ».

⁴³⁰ Voir [en ligne] le site des formations Transfer : <http://www.transfer-tic.org>

Trois « axes » correspondant aux besoins sont donc proposés : l'administration système et réseau ; la conception, création et gestion de systèmes d'information ; le développement des technologies éducatives. Ce dernier axe propose trois ateliers : conception, développement et utilisation d'un cours en ligne ; création et gestion d'un enseignement ouvert et distant ; tutorat dans une formation ouverte et à distance.

Les personnes désirant suivre l'un de ces ateliers doivent déposer une candidature en ligne sur le site Transfer. Elles sont sélectionnées par le ou les formateur(s) qui anime(nt) l'atelier et par le responsable de l'établissement avec lequel une convention a été passée pour organiser la formation.

Les enseignants ayant suivi l'un des ateliers « Transfer - technologies éducatives » ont été contactés pour participer à notre enquête. Ce sont donc des personnes particulièrement curieuses et/ou motivées par l'usage des technologies de l'information et par l'enseignement à distance qui ont été sollicitées. Pour rester dans les limites géographiques de notre travail de recherche, seuls les « stagiaires » d'Afrique de l'Ouest et du supérieur ont été questionnés.

Sur les usages d'Internet dans l'enseignement supérieur, il est possible de trouver des études comme celles d'Emmanuel Lacroix, d'Abdourahmane Ndiaye ou de Christophe Chaillot et Adeline Seurat,⁴³¹ toutefois limitées à un seul pays. A notre connaissance, il n'existe pas d'autres exemples d'un questionnaire touchant un public homogène (même intérêt pour les technologies et l'enseignement), mais de nationalités différentes et permettant donc une analyse de nature comparative entre pays africains.

⁴³¹ **Lacroix Emmanuel**, *Les NTIC dans l'enseignement supérieur en Afrique francophone : le cas du Burkina Faso*, Ouagadougou, 2003, disponible [en ligne] sur le site NTBF (Nouvelle Technologie Burkina Faso) : <http://www.ntbf.net/spip.php?article1> (dernière consultation avril 2006)

Ndiaye Abdourahmane, *TIC et enseignement supérieur : contraintes, défis et opportunités* (sur le Sénégal), UNRSID (Institut de recherche des Nations Unies pour le développement social), Genève, 2002, disponible [en ligne] sur le site d'Osiris : <http://www.osiris.sn/article380.html> (dernière consultation, mai 2007). Sur le Sénégal on peut également citer une enquête menée par **Chaillot Christophe** et **Seurat Adeline**, *Etat des lieux des TIC dans le système éducatif sénégalais*, Service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France à Dakar, mars 2005

Nos hypothèses de départ était qu'il existait une fracture numérique Sud-Sud, le plus souvent passée sous silence au bénéfice de la description traditionnelle d'une fracture Nord-Sud. Cette fracture pouvait se mesurer en termes de qualité et de facilité de connexion Internet comme en termes d'usages. Le questionnaire devait permettre de vérifier s'il n'y avait pas quasiment autant de différence entre le Sénégal, figure de proue des technologies en Afrique francophone et le Niger, l'un des pays en queue de classement de tous les indices de développement humain, qu'entre la France et le Sénégal.

En se basant sur notre connaissance, même très partielle, des enseignants du supérieur en Afrique de l'Ouest nous pensions, concernant le développement des technologies et de l'EAD, qu'il existait une différence entre les espoirs exprimés publiquement par les enseignants et leur véritable évaluation, sans doute moins réellement positive, de la nature du phénomène. Nous avons essayé de concevoir le questionnaire pour vérifier si ce conflit existait.

Le questionnaire⁴³² a été divisé en six parties. La première entendait préciser le profil des répondants, genre, âge, statut, nationalité et tentait de préciser dans quel cadre académique ils exerçaient leur métier.

La seconde partie les interrogeait plus précisément sur leurs pratiques d'Internet et les conditions de celles-ci. Possédaient-ils un ordinateur et Internet à leur domicile ? Comment évaluaient-ils la qualité de la connexion à Internet dans leurs établissements ? Utilisaient-ils Internet pour s'informer, pour travailler et dans quels contextes de connexion le faisaient-ils ?

La troisième partie sollicitait les répondants sur leurs usages des TIC. Utilisaient-ils des outils logiciels dans leurs enseignements, leurs cours existaient-il sous format électronique, Internet était-il employé pour faire des recherches et préparer leurs cours ?

⁴³² Le questionnaire utilisé figure en annexe 3 de notre thèse

La quatrième partie était réservée aux enseignants qui participaient à une formation à distance. Il s'agissait de préciser leurs motivations et leurs pratiques pédagogiques, en essayant de savoir si ces dernières avaient été modifiées par rapport à leur enseignement classique et/ou si leur manière d'enseigner en salle avait été changée à la suite de leur pratique de la distance.

La cinquième partie tentait d'identifier quels étaient, selon les répondants, les facteurs favorables ou au contraire les obstacles au développement de l'enseignement à distance en Afrique de l'Ouest.

La sixième partie, en tenant compte des réponses précédentes, tentait de cerner quels allaient être le rôle et l'importance de l'EAD au sein des établissements d'enseignement supérieur ouest africain dans un avenir proche.

14.2. Envoi et traitement du questionnaire

Nous sommes partis d'une base de données de 1 400 personnes ayant suivi (ou postulé et n'ayant pas été sélectionnées dans le cas du Togo et du Niger) un atelier « Transfer » en Afrique de l'ouest entre 2002 et 2006. Les pays concernés sont : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo.

Nous avons bien conscience des limites de notre échantillon. Il s'agit d'un public particulièrement intéressé par les TICE et l'EAD, ayant suivi au moins un atelier d'initiation ou de spécialisation dans le domaine. Ils ne peuvent pas être représentatifs des préoccupations de la majorité de leurs collègues. Ils ont effectué une démarche volontaire, suivi un parcours de formation qui les a fait réfléchir à leurs pratiques professionnelles, leur en a fait en partie découvrir de nouvelles.

A contrario, nous pensons qu'à ce titre, ils auront des représentations moins « fantasmées » du développement potentiel de l'EAD dans leurs universités et que les contradictions qui pourraient s'exprimer entre leurs pratiques professionnelles quotidiennes et ce qu'ils attendent des usages des technologies de l'information n'en seraient que plus intéressantes à analyser.

Après avoir éliminé les stagiaires ingénieurs et techniciens des ateliers de type « réseau », les stagiaires développeurs de contenus web des ateliers de type « système d'information », les enseignants du secondaire, les formateurs extérieurs à l'enseignement supérieur, les chercheurs n'exerçant pas une charge d'enseignement, il est finalement resté une liste de 384 enseignants du supérieur, titulaires ou vacataires, devant avoir suivi un atelier « Transfer-technologies éducatives ».

Nous les avons d'abord contactés par courrier électronique le 20 octobre 2006, à l'adresse indiquée dans leur dossier de candidature. Cette base nous était disponible en format tableur. Notre message leur expliquait les raisons et l'objet de notre enquête et leur communiquait l'URL du site Internet où ils étaient invités à répondre au questionnaire.

Nous pensons que les personnes sollicitées ont répondu sans calcul, qu'il n'y avait pas d'enjeu professionnel ou institutionnel pour eux à le faire. Il est à noter que l'identification figurant en fin de questionnaire (mention des noms et prénoms et du courrier électronique pour pouvoir être contacté) était facultative comme cela était précisé, mais que seuls quatre répondants n'ont pas indiqué qui ils étaient.

Un total de 51 personnes a été rapidement enlevé de la première liste de 384, soit que leurs adresses électroniques aient été signalées fausses par notre logiciel, soit qu'elles nous ont répondu avoir postulé à un atelier (Togo et Niger) mais sans avoir été sélectionnées. Notre base d'origine comprenait donc finalement 333 noms fiables.

Au 10 novembre 2006, nous avons reçu 133 retours. Après une relance le 14 novembre par courrier électronique, 45 nouvelles réponses nous sont parvenues au 10 décembre 2006 où nous avons fermé l'accès au questionnaire, soit au final un total de 178 réponses sur 333 (53,5 %).

Sur ces 178 réponses, nous en avons finalement retenu 158 pour traitement, soit 47,5 % de la base corrigée (en partant de 333 noms) ou 41 % en partant de la base initiale de 384 personnes identifiées. 20 réponses n'ont donc pas été conservées, soit qu'elles étaient trop incomplètes, soit que les répondants ne s'identifiaient pas, pour quatre d'entre eux. Une unique personne ne figurant pas sur la liste initiale a également répondu au questionnaire.

L'enquête a été menée par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne, son traitement a été effectué avec l'aide du logiciel Sphinx. Après un premier traitement à plat, des croisements ont été effectués pour mieux préciser les réponses et vérifier notamment si l'usage des technologies dans l'enseignement et les représentations de l'EAD étaient constantes entre les différents pays d'Afrique de l'Ouest.

L'enquête laissait aussi la possibilité aux répondants, en fin de questionnaire, d'apporter un commentaire « libre ». Toutefois, nous avons fait le choix de ne pas présenter ces réponses, leur étude n'ayant pas fait ressortir d'éléments particuliers susceptibles d'enrichir et de compléter le traitement du questionnaire lui même.

Les chercheurs en sciences humaines et sociales ne s'accordent pas toujours sur un mode d'exploitation des données sous la forme de nombre ou de pourcentage quand il s'agit d'analyser un questionnaire portant sur un nombre relativement peu élevé de répondants.

Etant donné le nombre total de nos réponses exploitables (158), nous avons, d'une part, décidé d'indiquer des pourcentages arrondis quand le taux de non réponse était particulièrement faible (moins de 5 %) dans les tris « à plat » et, d'autre part, d'indiquer des nombres quand les répondants étaient très proches ou inférieurs à 100.

Dans les tris croisés, notamment ceux faisant appel à la nationalité des répondants, des nombres seront indiqués en raison du morcellement des réponses entre plusieurs pays.

En revanche, nous utiliserons des pourcentages pour illustrer nos commentaires et l'interprétation des résultats.

Dans les traitements statistiques de l'enquête, les pourcentages ont été arrondis au chiffre en dessous jusqu'à 0,4 % et au-dessus à partir de 0,5 %.

14.3. Les répondants

A 92 % les répondants sont des hommes (89 % de la liste initiale était masculine). La sur-représentation masculine n'est pas voulue par les organisateurs des formations, il s'agit ici du reflet de la discrimination des sociétés africaines envers les femmes. Nous l'avons vu dans les statistiques de réponses aux appels à candidatures FOAD de l'AUF : à peine plus de 20 % des candidats à une formation à distance sont des candidates. Cette sur-représentation des hommes est sans doute accentuée par le fait que les ateliers concernent des technologies, même éducatives.

Dans les filières scientifiques, la population masculine est encore plus forte que dans les filières en sciences humaines.

Ce phénomène n'est pas typiquement africain. Aux Etats-Unis par exemple, un récent rapport de la *National Science Foundation (NSF)* relevait qu'entre 1985 et 2004, le pourcentage de femmes obtenant un diplôme en informatique était passé de 37 % à 25 %.⁴³³ Cependant, au regard de la situation africaine, on comprend l'importance de la problématique dite du « genre » qu'affichent surtout les coopérations nordiques ou américaines alors que les préoccupations francophones dans le domaine semblent moins importantes.

Parmi les 158 réponses prises en compte, 28 % des répondants sont issus du Burkina Faso, 23 % du Sénégal, 17 % du Niger, 12 % du Bénin et 11 % du Mali. Le faible nombre de réponses de Côte d'Ivoire et de Guinée s'explique par le peu d'ateliers organisés dans ces pays en raison de leur instabilité politique.

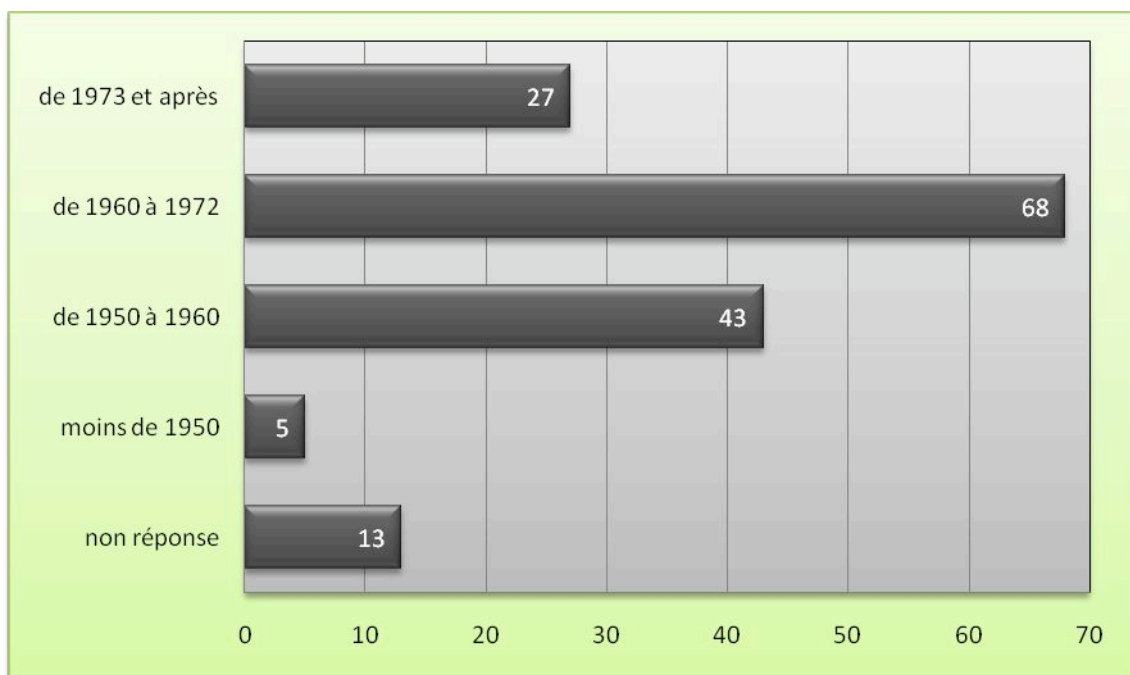


Figure n°10 : Années de naissance des répondants (en nombre)⁴³⁴

⁴³³ NSF, *Women, minorities and persons with disabilities in science and engineering*, Washington, 2007, disponible [en ligne] sur : <http://www.nsf.gov/statistics/wmpd/pdf/nsf07315.pdf> (dernière consultation, mai 2004)

⁴³⁴ Les graphiques de cette partie sont issus de la version 2007 du logiciel Excel

Près de la moitié (43 %) des répondants ont entre 37 et 47 ans. Ils ne sont qu'à peine 20 % à avoir moins de 37 ans. La moyenne d'âge des participants aux ateliers « Transfer » est assez élevée.

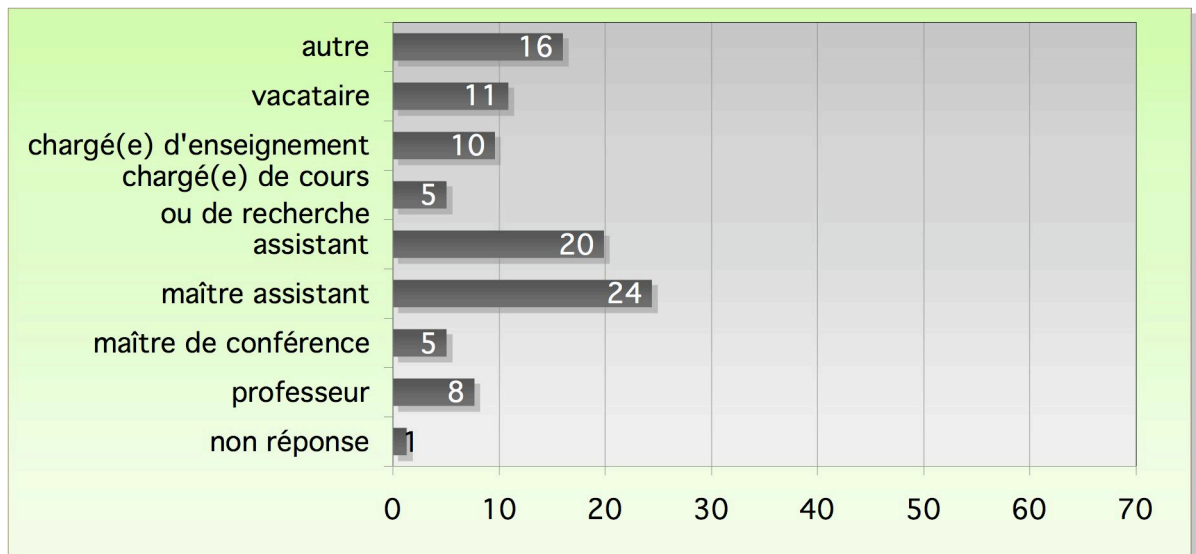


Figure n°11 : Statut académique des répondants (pourcentage)

13 % des répondants sont de rang professoral (professeur ou maître de conférence). Si l'on rajoute les maîtres-assistants, 37 % des enseignants sont donc titulaires d'une thèse de doctorat. Plus de 40 % des répondants ont un statut précaire. Comme ils ne se sont pas retrouvés dans les catégories traditionnelles de l'université, nous assimilons ceux ayant répondu « autre » à cette précarité.

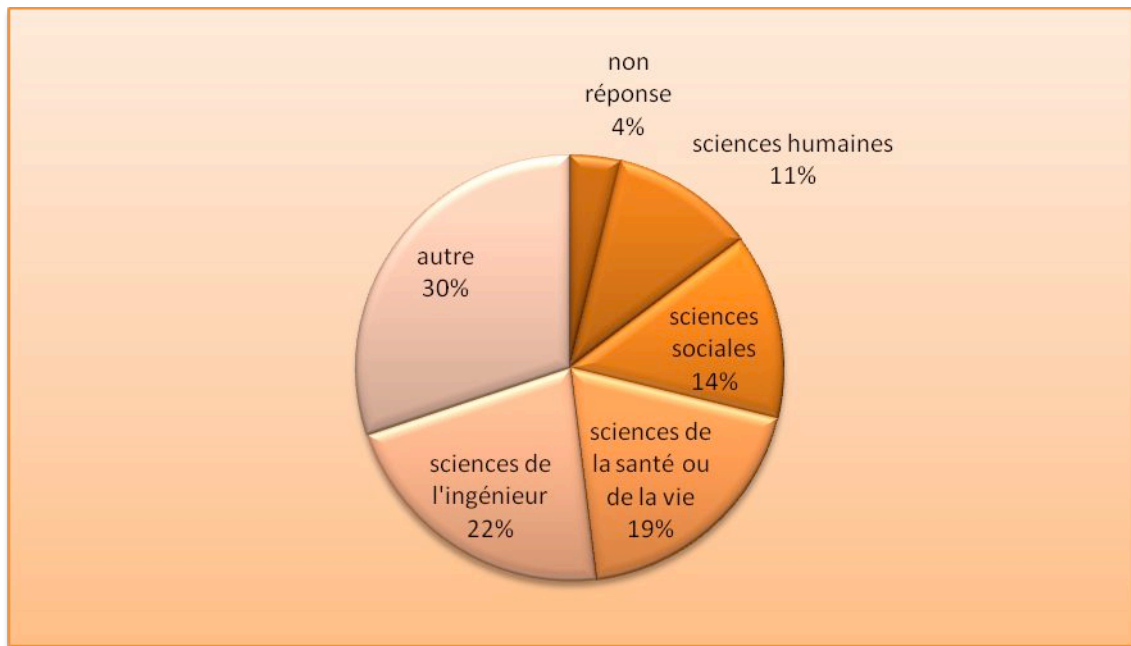


Figure n°12 : Discipline scientifique enseignée par les répondants

Selon les réponses enregistrées, 25 % des répondants sont issus des sciences humaines et sociales, 19 % des sciences de la vie, 22 % des sciences de l'ingénieur.

Ils sont 30 % à s'être classés dans la catégorie « autre ». Après réflexion, les sciences fondamentales ont malheureusement été oubliées au moment de la conception du questionnaire et il faut sans doute également compter sur une difficulté à classer soi-même son enseignement dans une catégorie large pour expliquer le pourcentage élevé de réponses « autre ».

Dans quel type d'établissement les répondants enseignent-ils ? A 56 % les stagiaires Transfer sont des enseignants des universités publiques, pour 12 % exerçant dans un Institut et 19 % dans une Grande Ecole. Mais les frontières sont floues en Afrique entre le secteur de l'enseignement public et le secteur privé d'éducation ; ce sont généralement les mêmes enseignants qui y exercent.

Pour le vérifier nous avons donc demandé si les répondants exerçaient à la fois dans le secteur public et dans le secteur privé.

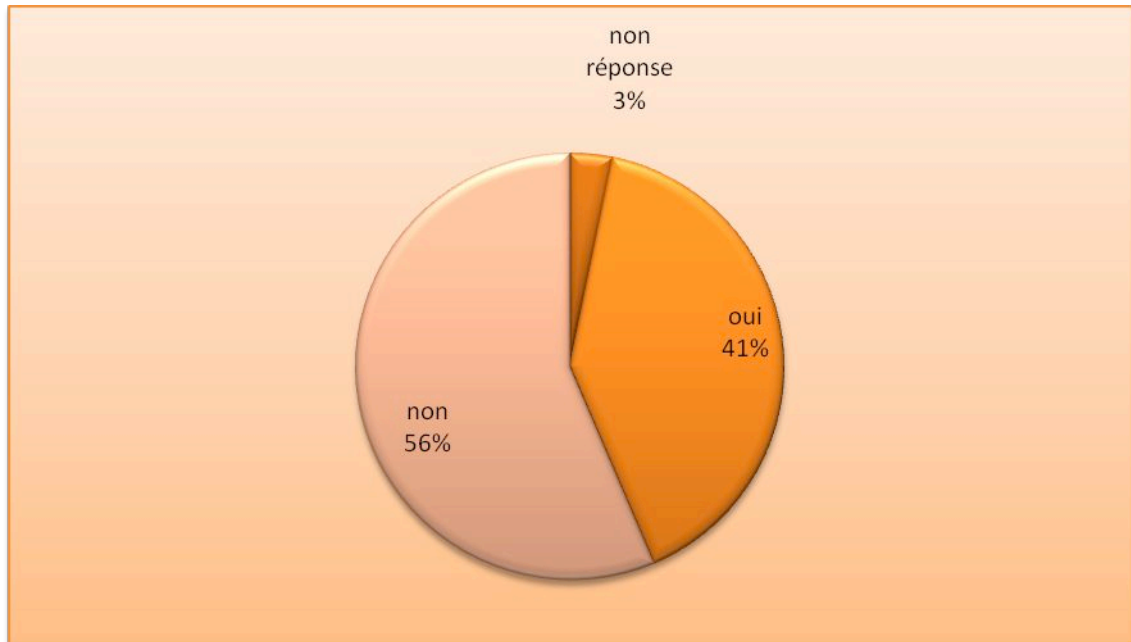


Figure n°13 : Répondants qui enseignent à la fois dans le secteur public et dans le secteur privé

Un nombre très important d'enseignants interrogés confirme travailler à la fois dans un établissement public et dans un établissement privé.

La faiblesse des salaires locaux explique cette course à l'emploi, mais ce pourcentage confirme également que le développement du secteur privé dans l'enseignement supérieur dépend pour l'instant des ressources humaines du secteur public. Nous avons voulu approfondir cette dernière réponse et savoir dans quel(s) pays ce cumul d'enseignement était le plus fréquent.

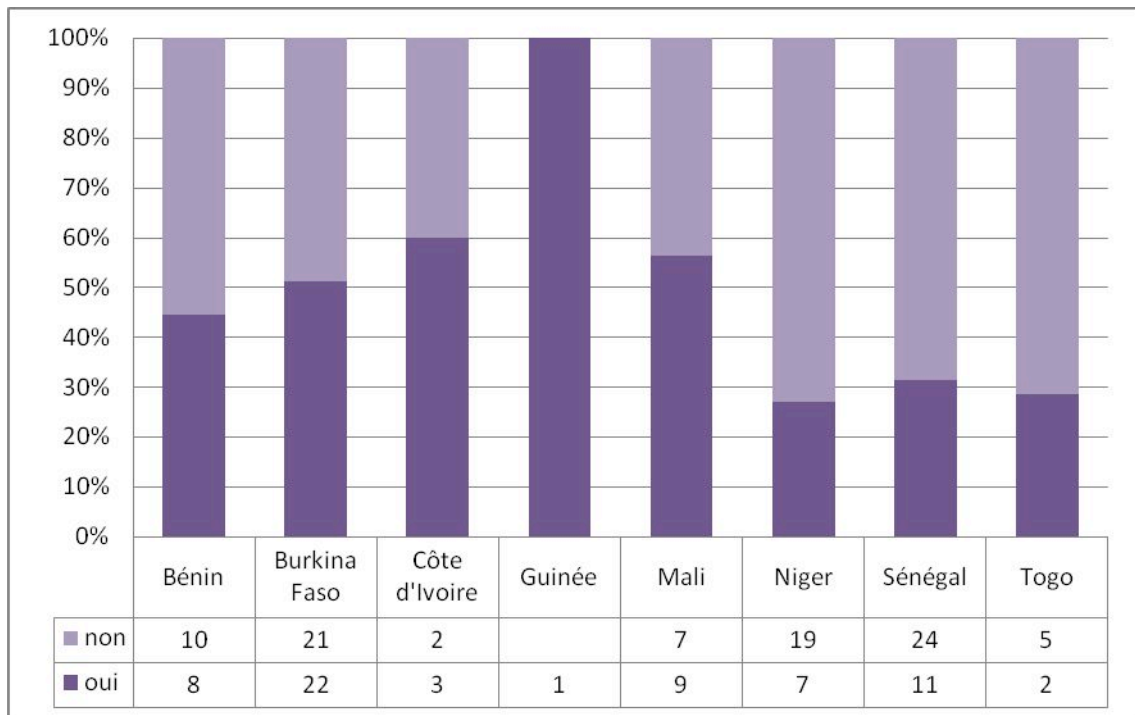


Figure n°14 : Enseignants travaillant à la fois dans le secteur public et dans le secteur privé, par pays (en nombre)

Un tri croisé entre la nationalité des répondants et la réponse précédente nous apprend que plus de 50 % des enseignants du Mali et du Burkina Faso, ayant suivi un atelier « Transfer », partagent leurs activités entre le secteur public et le secteur privé, contre 31 % des Sénégalais et 37 % des Nigériens. Le peu de développement d'un secteur privé de l'éducation peut expliquer le faible pourcentage relevé au Niger.

14.4. Synthèse

A la fin de 2005, l'association Enda Tiers-Monde, avec le financement du Centre de recherche pour le développement international (CRDI, Ottawa, Canada), publiait une étude intitulée « Fracture numérique de genre en Afrique francophone : une inquiétante réalité ». ⁴³⁵

L'enquête relevait notamment que dans les six pays analysés (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Mauritanie, Sénégal), les femmes avaient globalement un tiers de chance en moins que les hommes de bénéficier des avantages de la société africaine de l'information et que les politiques faisaient peu de cas de ce problème. De la présentation des répondants à notre enquête émerge bien cette fracture, celle qui existe en Afrique entre les sexes. La très maigre participation féminine aux ateliers « Transfer » en Afrique de l'Ouest est révélatrice d'une fracture sociale considérable dont la faible féminisation de l'enseignement supérieur n'est qu'une illustration en bout de chaîne du système éducatif.

Les répondants à notre enquête sont particulièrement ouverts et disponibles à l'innovation, ils ont suivi une démarche volontaire et personnelle pour suivre un atelier de formation. Cependant, apparaît aussi une situation quotidienne difficile pour eux. Ils sont 40 % à posséder un statut précaire (vacataire ou équivalent). Ils exercent souvent (à 40 %) leur métier dans plusieurs établissements pour s'en sortir financièrement. Cela ne laisse pas beaucoup de temps pour s'investir dans l'apprentissage de nouvelles méthodes pédagogiques.

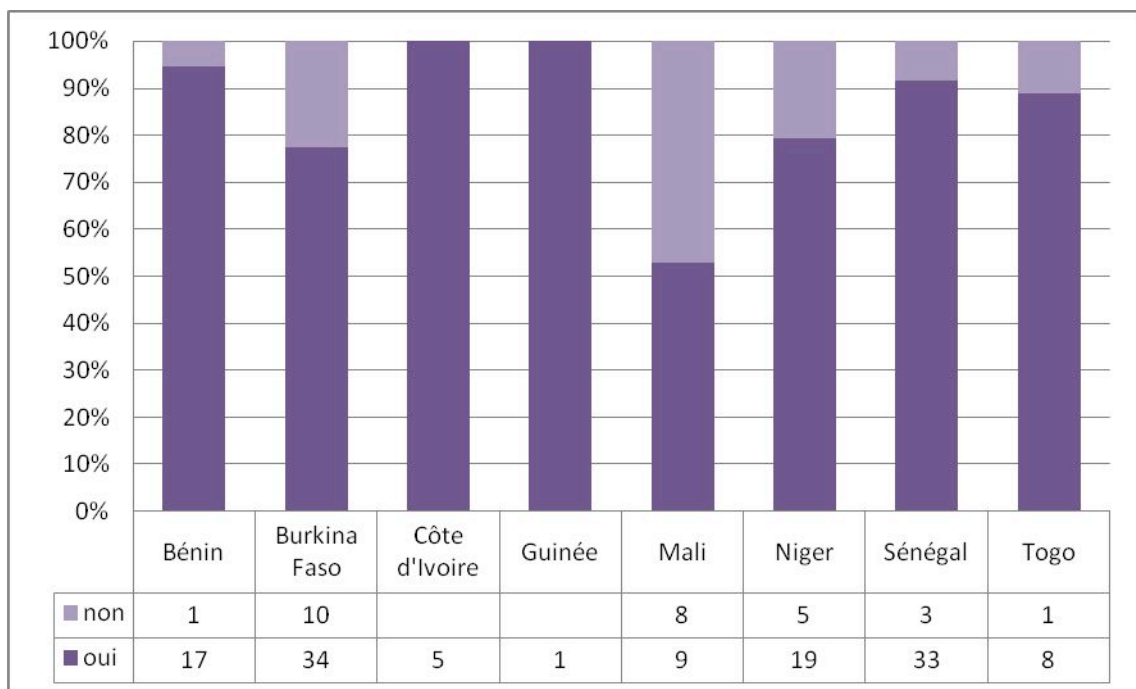
⁴³⁵ **Enda Tiers-Monde**, *Fracture numérique de genre en Afrique francophone : une inquiétante réalité*, Etudes et Recherches n°244, Enda Editions, Dakar, 2005. Disponible [en ligne] sur : <http://www.famafrique.org/regentic/indifract/fracturenumeriquedegenre.pdf> (dernière consultation, mai 2007)

Chapitre 15

Exploitation des données

15.1. Pratiques et facilités de communications des répondants

Nous avons voulu savoir si les enseignants disposaient d'un ordinateur personnel. A 81 % la réponse fut positive. Nous avons voulu ensuite connaître dans quel pays le taux d'équipement était le moins important.



*Figure n°15 : Enseignants possédant personnellement un ordinateur,
par pays (en nombre)*

Un tri croisé entre la nationalité et une réponse négative à la possession d'un ordinateur nous montre que c'est au Mali que les enseignants déclarent être le moins personnellement dotés.

L'ordinateur à disposition d'un enseignant à son domicile est-il connecté à Internet ?
Dans l'immense majorité des réponses, ce n'est pas le cas.

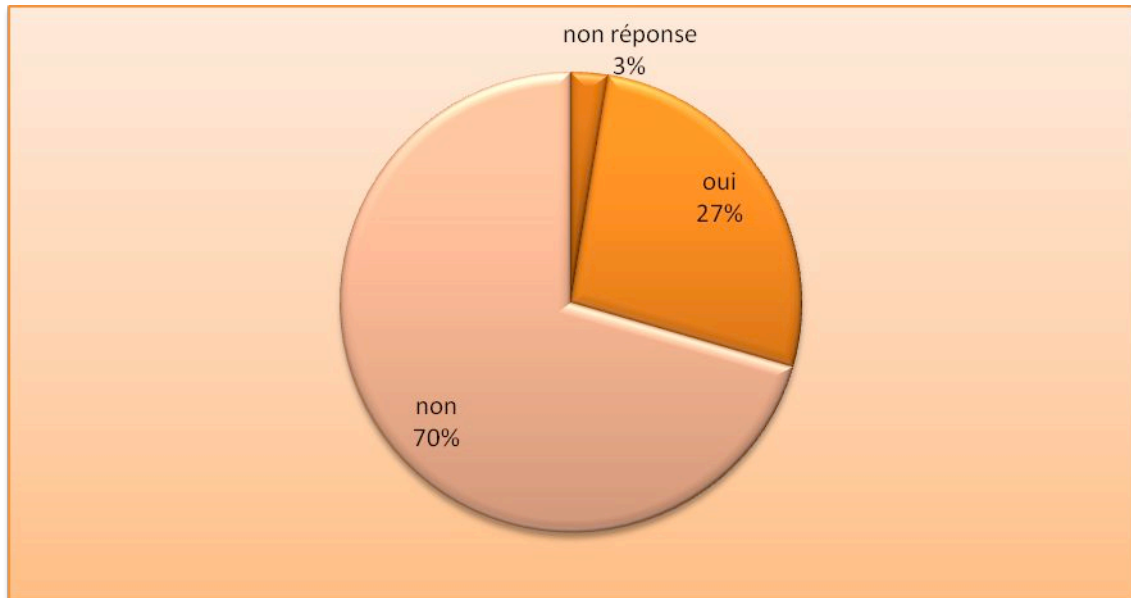


Figure n°16 : Enseignants connectés à Internet à leur domicile

70 % des enseignants du supérieur ne sont pas connectés à Internet à leur domicile. Les répondants à cette enquête font pourtant partie des plus motivés en matière d'usage des technologies de l'information. Le coût élevé et la rareté des offres grand public dans la plupart des pays concernés expliquent notamment cette situation.

Pour tenter de comprendre la différence de situation constatée entre le Sénégal et les autres pays, nous avons relevé, sur les sites Internet de trois opérateurs de télécommunications, les offres tarifaires pour une installation ADSL au Sénégal, au Bénin et au Burkina Faso. La comparaison entre les offres de connexion à 512 K/bit, 1 Mega ou 2 Mega fait apparaître un coût très inférieur au Sénégal par rapport aux deux autres pays.

| | 512 K/bit | 1 Mega/bit | 2 Mega/bit |
|--------------|-----------|------------|------------|
| Sénégal | 30 | 60 | 110 |
| Bénin | 457 | 915 | 1524 |
| Burkina Faso | 183 | 381 | 686 |

*Figure n°17 : Coût mensuel (avril 2007) d'abonnement à Internet par ADSL
(en euros) dans trois pays d'Afrique de l'ouest*

Rappelons qu'en France, un abonnement à un débit de 20 Mega revient à un peu moins de 30 euros par mois et comprend l'accès à des chaînes de télévision et la téléphonie gratuite sur les postes fixes.

Dans quel pays les enseignants bénéficient-ils le plus d'une connexion à domicile ? En fonction des coûts indiqués dans le tableau ci-dessus, la réponse devrait être évidente. Elle l'est. Un tri croisé entre les réponses positives à l'existence d'une connexion personnelle et la nationalité du répondant permet de constater que l'enseignant Sénégalais se détache nettement des autres.

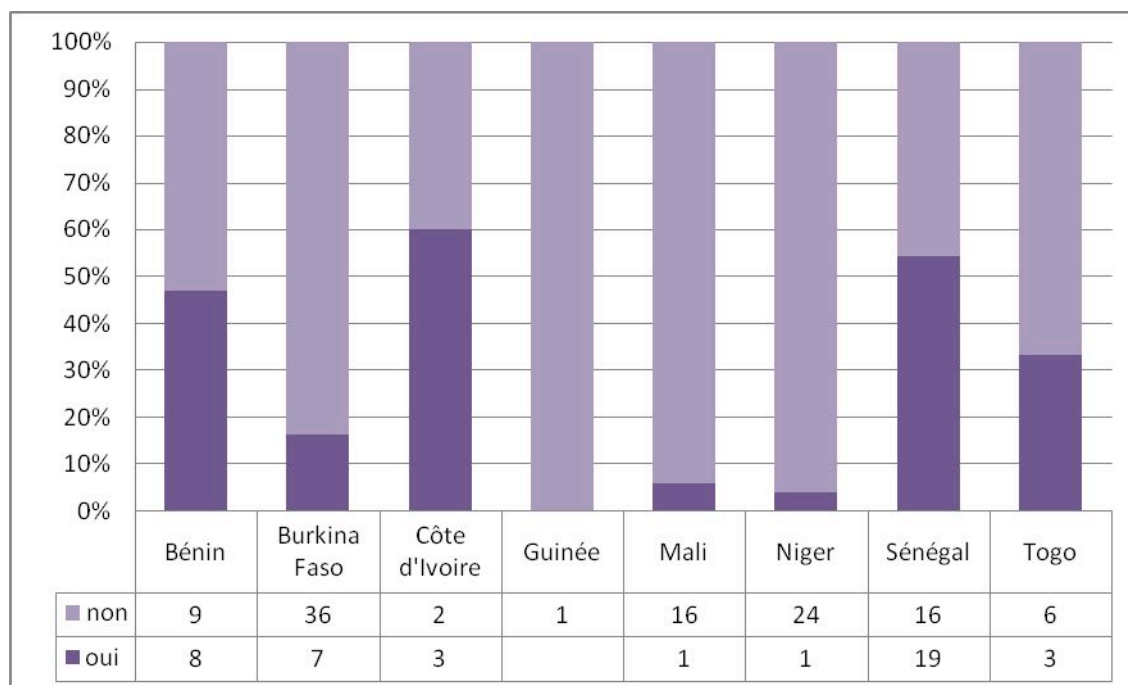


Figure n°18 : Enseignants équipés d'une connexion Internet à domicile, par pays (en nombre)

Les raisons en sont faciles à identifier. D'abord, les enseignants du Sénégal ont des salaires plus élevés que dans le reste de l'Afrique de l'Ouest et donc un pouvoir d'achat plus important que leurs collègues. Ensuite, le Sénégal est le pays bénéficiant de la meilleure bande passante internationale, du meilleur débit Internet d'Afrique francophone.⁴³⁶ Enfin, une offre ADSL s'y développe depuis 2005 avec des tarifs baissant régulièrement. En revanche, il est à noter que 94 % des Maliens ou 92 % des Nigériens ne disposent pas d'Internet chez eux.

Le développement des usages d'Internet dans l'enseignement supérieur dépend en partie de l'équipement informatique. Nous avons donc d'abord voulu vérifier si cet équipement est facilement disponible.

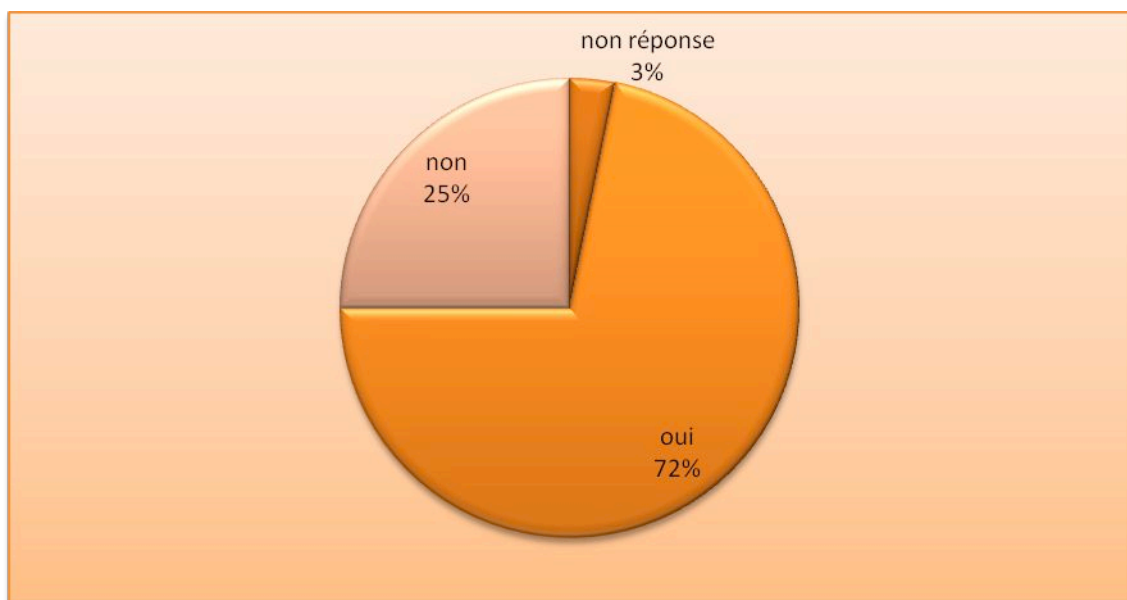


Figure n°19 : Enseignants disposant d'un ordinateur dans leur établissement

En plus des 81 % déclarant disposer d'un ordinateur personnel, 72 % des répondants affirment disposer d'un ordinateur réservé à leur usage au sein de leur établissement.

⁴³⁶ Sur le développement des réseaux de communication en Afrique de l'Ouest voir **Bernard Eric**, *Quelle insertion de l'Afrique de l'Ouest dans la toile mondiale ? in* (sous la dir) Chéneau-Loquay Annie, Mondialisation et technologies de la communication en Afrique, Karthala-MSHA, Paris, 2004

C'est un pourcentage sans doute plus élevé que celui auquel on pouvait s'attendre, les établissements africains ne seraient donc pas des déserts informatiques pour leurs enseignants qui sont généralement pourtant les premiers à se plaindre de leur sous équipement.

A une enquête plus institutionnelle, commanditée par une coopération par exemple, la réponse à cette question aurait-elle été la même ?

Pour obtenir un aperçu plus précis de la situation, nous avons croisé cette réponse avec la nationalité des répondants, avec leur statut professionnel et comparé avec les 81 % qui affirmaient posséder un ordinateur à leur domicile.

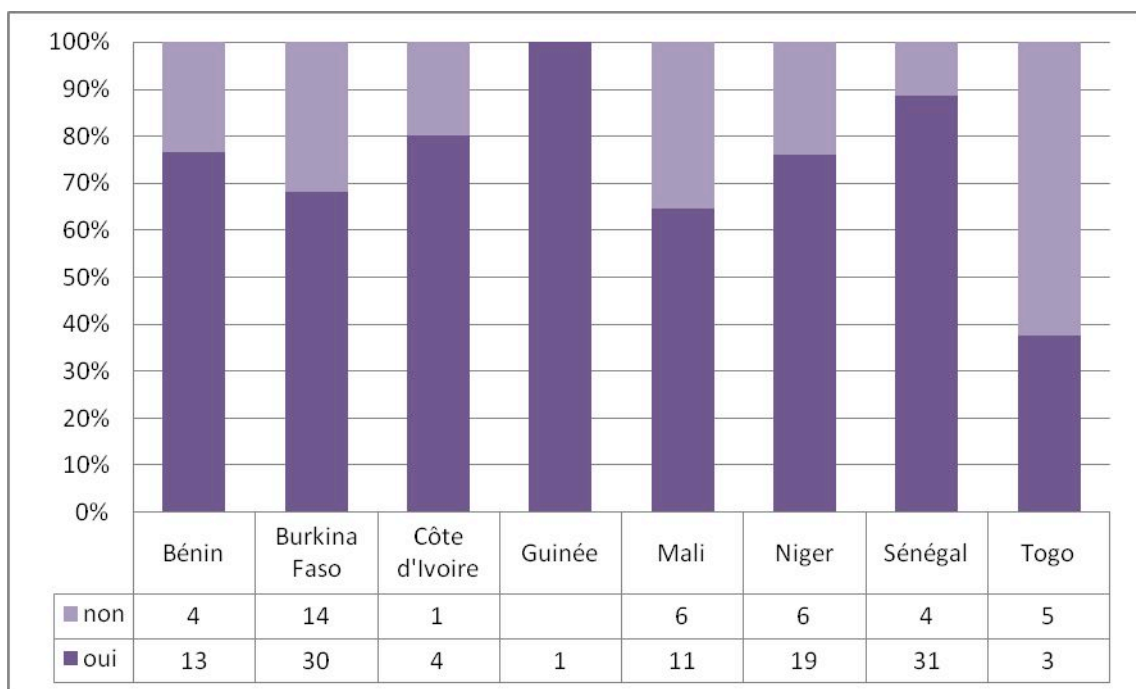


Figure n°20 : Enseignants disposant d'un ordinateur au sein de leur institution, par pays (en nombre)

C'est une nouvelle fois au Sénégal que les enseignants sont les mieux dotés. Les Sénégalais ne sont que 11 % à ne pas disposer d'un ordinateur réservé à leur usage au sein de leur établissement.

Il n'y a en revanche pas de corrélation évidente entre le statut du répondant et le fait qu'il ne dispose pas d'un ordinateur réservé.

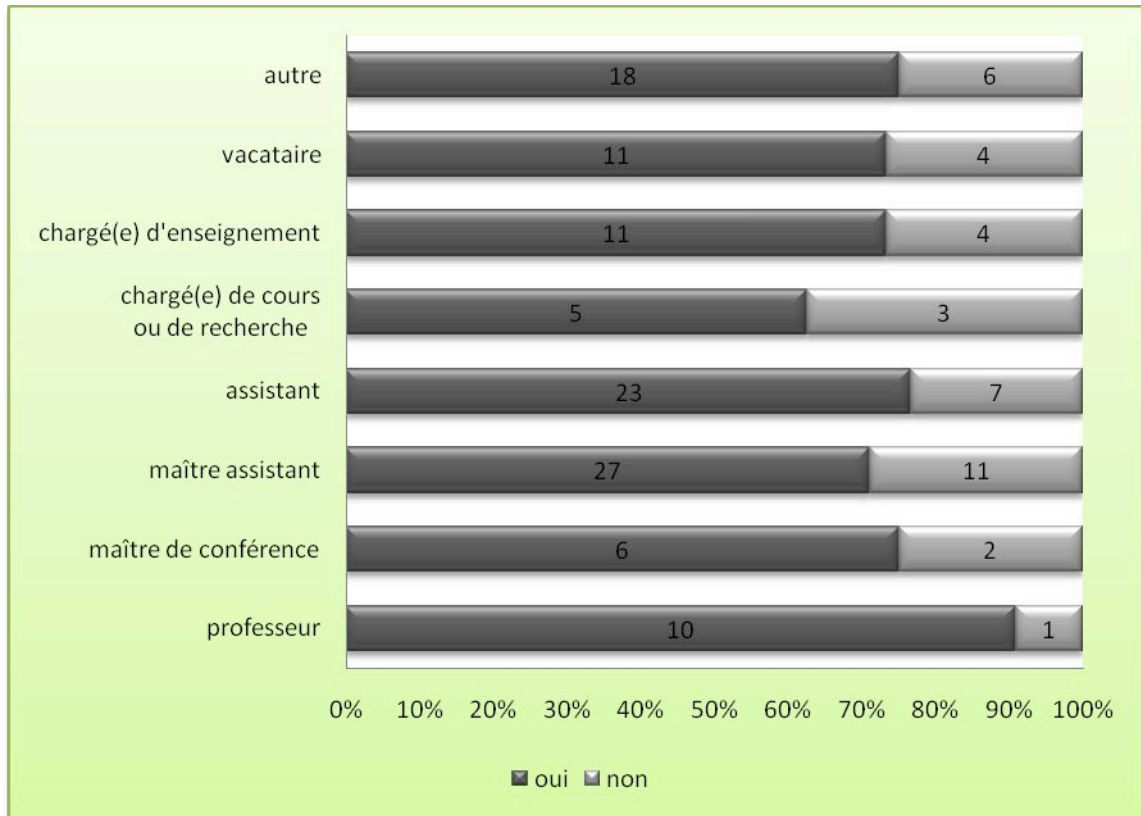


Figure n°21 : Statut académique des répondants et disponibilité d'un ordinateur au sein de d'une institution (en nombre)

Mis à part les professeurs, mieux pourvus que les autres, les maîtres assistants ne sont en moyenne pas mieux dotés qu'un chargé d'enseignement et un maître de conférence ne l'est pas davantage qu'un vacataire. L'absence ou la pénurie, quand elle existe, est égalitaire.

Il est à signaler que 85 % des répondants affirmant disposer d'un ordinateur dans leur établissement en possède également un personnellement. La grande majorité de ceux qui ne disposent pas d'un ordinateur au sein de leur établissement en sont cependant équipés à leur domicile. C'est le cas de 69 % d'entre eux.

Nous avons voulu ensuite connaître à partir de quelle adresse électronique les enseignants communiquaient.

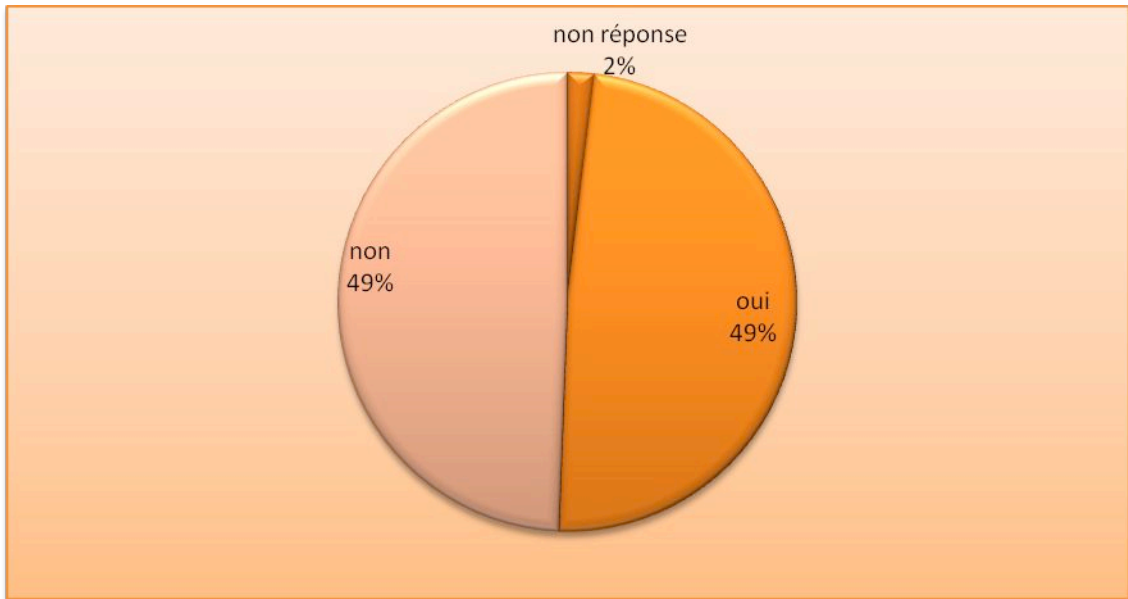


Figure n°22 : Répondants disposant d'un mail délivré par leur établissement

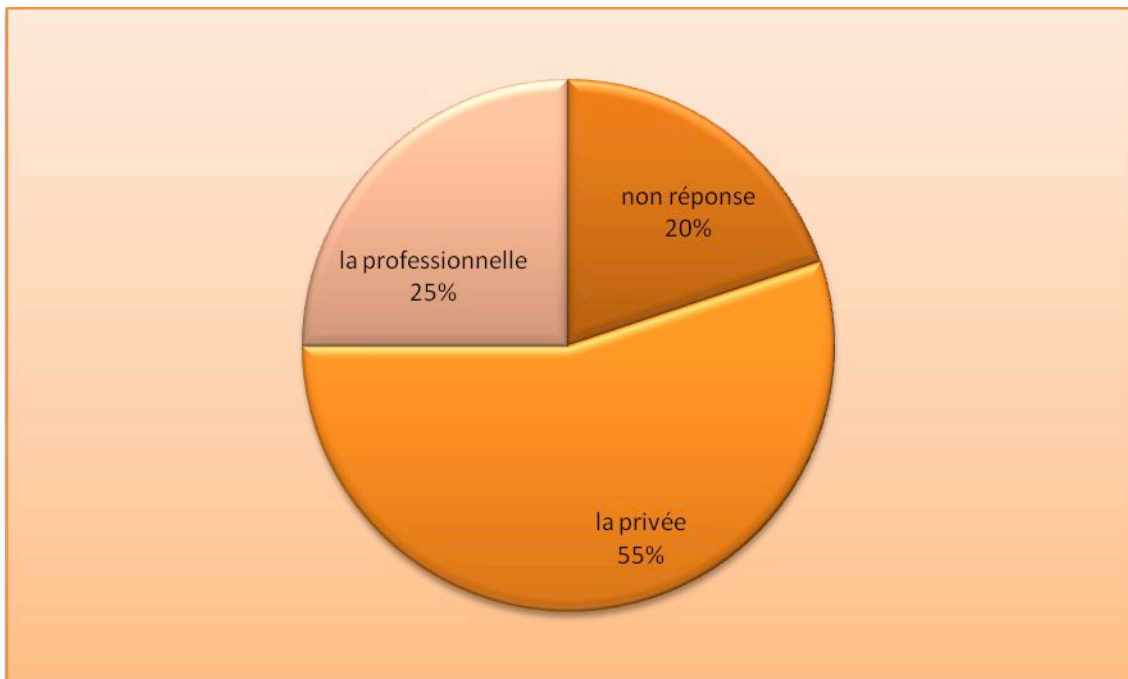


Figure n°23 : Adresse électronique la plus utilisée par les répondants

S'ils sont 94 % à posséder une adresse électronique privée de type *Yahoo* ou *Hotmail*, ils ne sont en revanche qu'une moitié (49 %) à disposer d'une adresse électronique délivrée par leur établissement.

Quand on leur demande si c'est l'adresse privée ou l'adresse professionnelle dont ils se servent le plus souvent, ils ne sont qu'un quart à répondre qu'ils utilisent davantage l'adresse donnée par leur établissement que leur mail privé.

Nous avons également demandé aux enseignants d'évaluer la qualité du réseau Internet dans leur établissement.

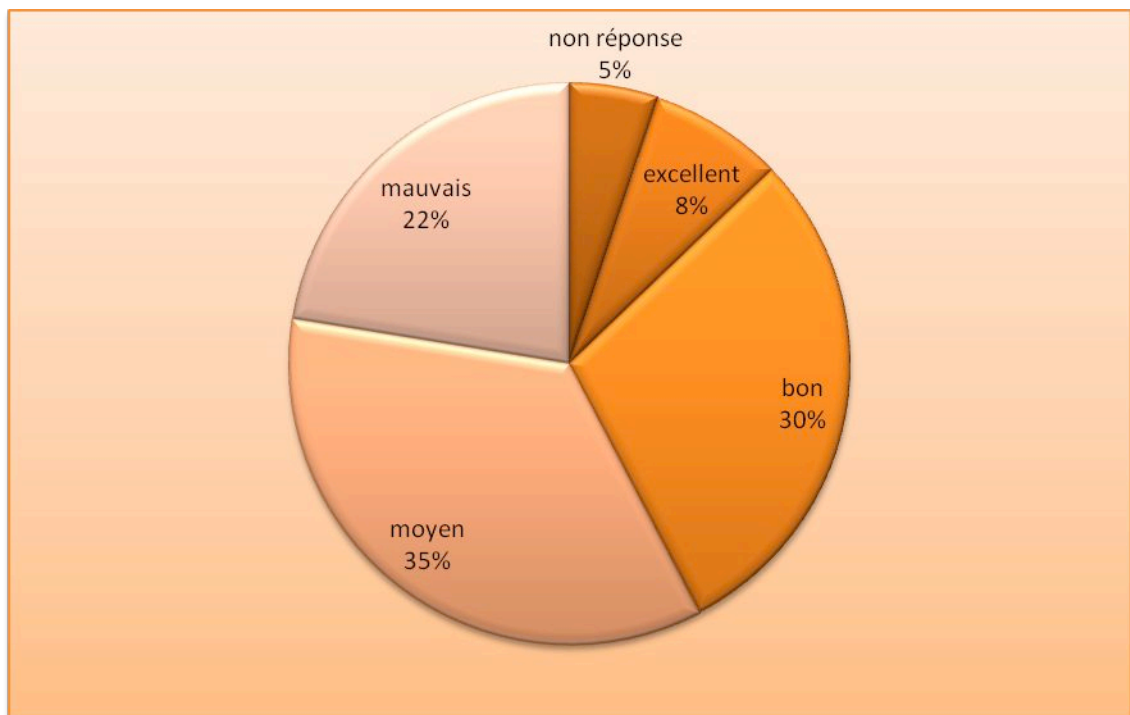


Figure n°24 : Evaluation de la qualité du réseau Internet de leur établissement par les répondants

Pour 58 % des répondants, le réseau de leur établissement est de qualité moyenne ou mauvaise. L'opinion des enseignants sur la qualité du réseau Internet de leur établissement n'est majoritairement positive dans aucun pays.

Dans aucun pays africain n'existe l'équivalent du réseau RENATER⁴³⁷ en France qui raccorde à Internet haut débit 800 établissements ayant une activité dans les domaines de la recherche, la technologie et l'enseignement. La qualité moyenne ou mauvaise du réseau explique en grande partie la faiblesse des usages. Une étude de 2006 sur les usages d'Internet dans l'enseignement supérieur en France⁴³⁸ soulignait que TOUS (*souligné par nous*) les étudiants utilisaient Internet pour se documenter. Trois sur quatre déclaraient avoir recours au copier-coller pour leurs devoirs. Cet usage n'est pas le plus recommandable, mais il montre bien à quel point Internet est devenu un outil ordinaire. Cette banalisation d'Internet, l'Afrique en est encore très loin, même dans les universités où pourtant les usages potentiels sont importants.

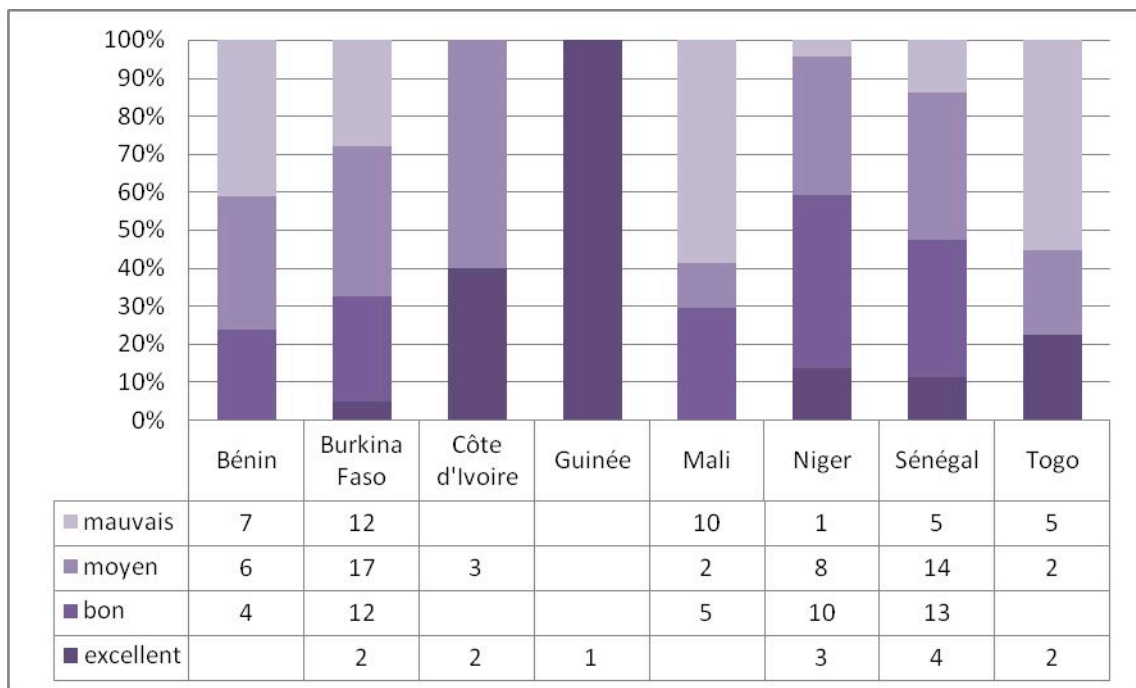


Figure n°25 : Evaluation de la qualité du réseau Internet des établissements, par pays (en nombre)

⁴³⁷ Voir [en ligne] : <http://www.renater.fr>

⁴³⁸ *Les usages d'internet dans l'enseignement supérieur : de la documentation au plagiat*. Enquête menée pour Six degrés, Compilatio.net et Le Sphinx. Compilatio.net, Paris, 2006, PDF, 33 p. Disponible [en ligne] sur : http://www.compilatio.net/files/sixdegres-sphinx_enquete-plagiat_fev06.pdf (dernière consultation, avril 2007)

Un tri croisé entre l'évaluation de leur Internet au travail et la nationalité des répondants montre que leur réseau est mauvais ou moyen pour 66 % des Burkinabés, 69 % des Nigériens, 71 % des Maliens.

La mauvaise qualité, ou l'absence de services de base comme le courrier électronique, dans la plupart des établissements obligent les enseignants à développer des stratégies parallèles. Ils doivent faire héberger les serveurs accueillant leurs contenus scientifiques et pages web en dehors de leur université, chez des prestataires privés souvent en Europe ou aux Etats-Unis. Cette situation est par ailleurs imposée par les coupures récurrentes d'électricité dans les pays africains. Ils doivent accéder à Internet à travers des espaces spécialisés, comme les campus numériques francophones ou même les cybercafés.

Pour le vérifier, nous avons demandé aux enseignants s'ils devaient fréquenter un cybercafé ou un autre lieu que leur établissement pour leurs besoins professionnels.

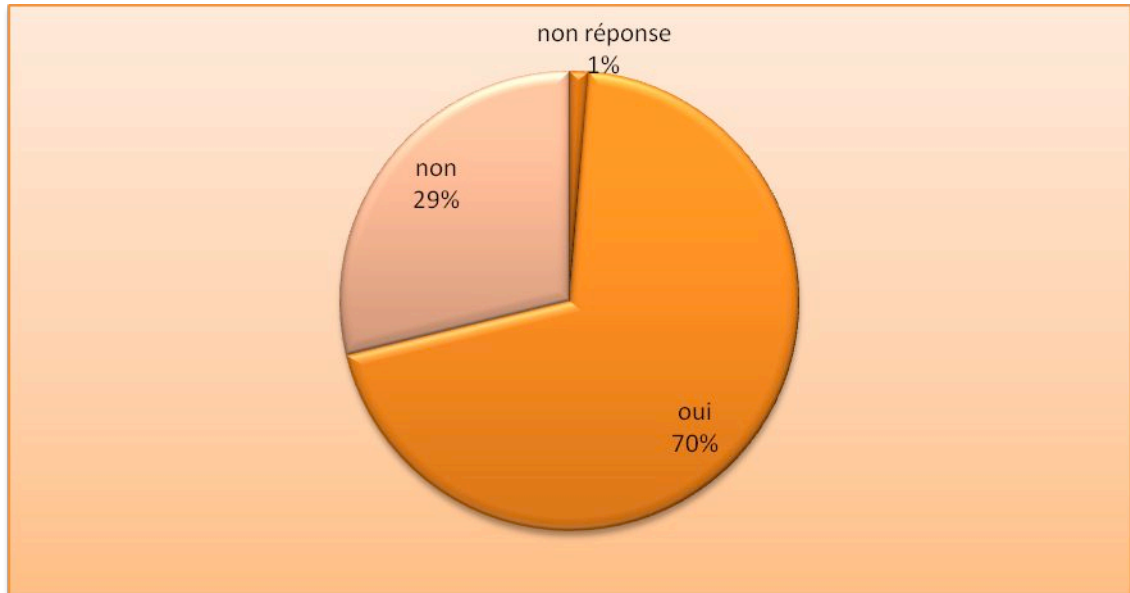


Figure n°26 : Enseignants fréquentant un cybercafé afin d'accéder à Internet pour des besoins professionnels ?

70 % des enseignants sont contraints d'utiliser un cybercafé ou un lieu différent de leur travail pour accéder à Internet. Ce pourcentage considérable montre bien les difficultés quotidiennes auxquelles sont confrontés les enseignants africains. Comment alors s'organiser ? Sur quelle machine archiver ses messages ? Un tri croisé avec l'évaluation de la qualité confirme que 69 % de ceux qui ont besoin de se rendre dans un cybercafé trouvent moyenne ou mauvaise la qualité d'Internet dans leurs établissements.

Le tri croisé entre la fréquentation d'un cybercafé et l'existence d'une connexion au domicile privé réserve toutefois quelques surprises. Ainsi, 23 % de ceux qui vont au cybercafé ont quand même Internet chez eux. Il s'agit sans doute de gros consommateurs d'Internet. Par ailleurs, 62 % de ceux qui ne fréquentent pas un cybercafé n'ont pas non plus Internet à domicile. Soit ces derniers utilisent peu Internet, soit la connexion à leur travail leur suffit. On pourrait aussi s'interroger sur les croisements entre les pratiques professionnelles et les pratiques sociales des répondants et se demander si certains lieux ne sont pas réservés à certains usages et pas à d'autres.

Notre enquête ne permet pas de tirer d'enseignements définitifs de ce genre. En revanche, un usage de plus en plus individuel d'Internet en Afrique est prévisible. Les développements des usages sociaux d'Internet sont d'abord passés par des endroits communautaires, télécentres, cybercentres. Avec le développement de l'ADSL, les usages vont se privatiser au sens de s'effectuer davantage dans un cadre privé. Pour affiner les réponses précédentes et vérifier, entre autres, si le Sénégal était toujours mieux doté que ses voisins en matière de qualité d'accès à Internet, nous avons donc croisé les précédentes réponses avec la nationalité des répondants.

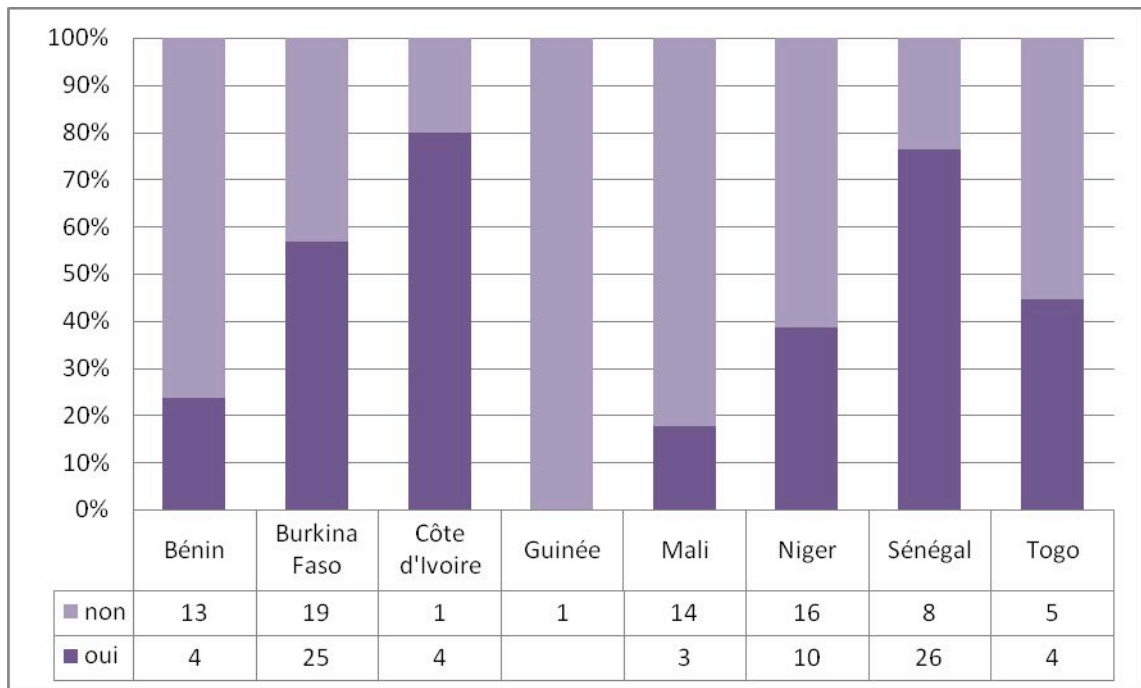


Figure n°27 : Enseignants possédant une adresse électronique délivrée par leur établissement, par pays (en nombre)

C'est bien au Sénégal que l'on possède le plus une adresse électronique délivrée par son établissement. Le pourcentage du Burkina Faso est également élevé. Il faut ici signaler que 25 % des répondants à notre enquête du Burkina Faso travaillent à l'Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement (2iE) de Ouagadougou. Institut Inter-Etats, richement pourvu par la coopération française, le 2iE bénéficie d'un réseau Wifi et ses étudiants en master sont dotés d'ordinateurs portables. Ce cas atypique explique donc en partie l'importance du pourcentage burkinabé.

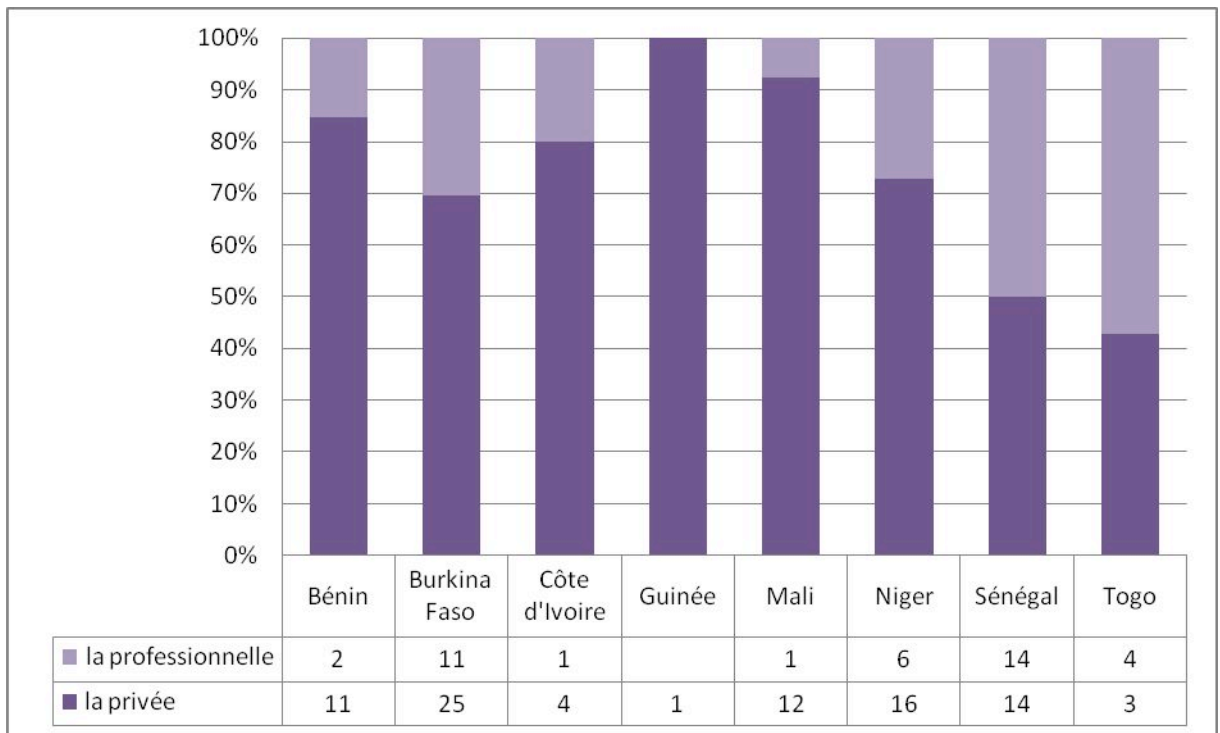


Figure n°28 : Type d'adresse électronique la plus utilisée par les enseignants, par pays (en nombre)

C'est au Mali et au Bénin que l'on utilise le moins une adresse électronique professionnelle. Même au Sénégal, le courriel privé est autant utilisé que le professionnel. Cela peut tenir à la fois d'une qualité moyenne de l'Internet à l'université et du développement de l'ADSL à domicile.

Dans ces conditions, quels sont les usages privés ou hors enseignement développés par les enseignants avec Internet ?

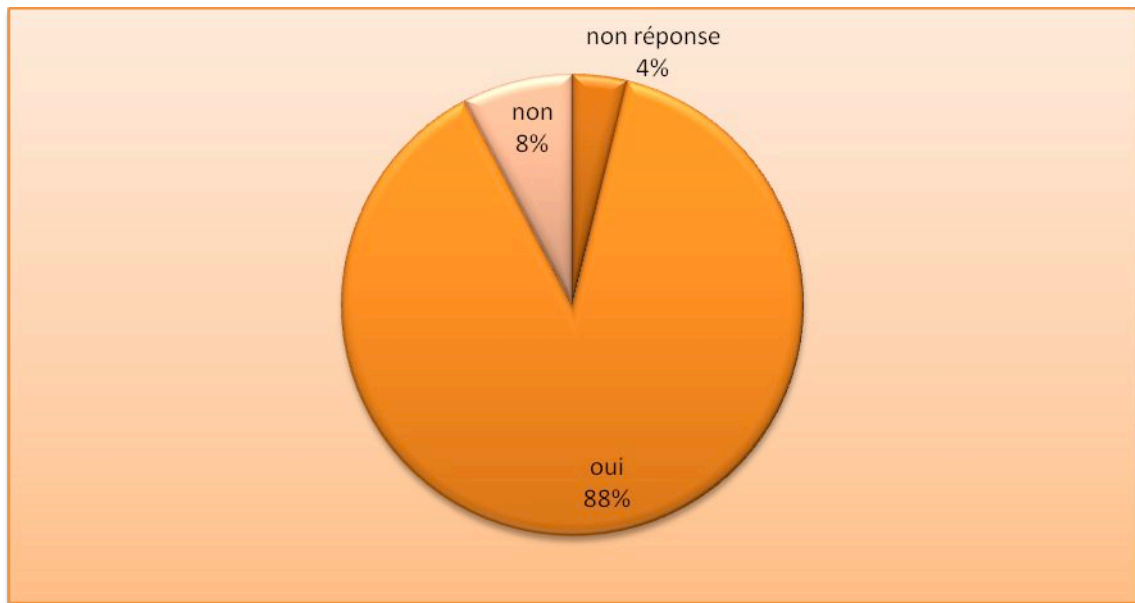


Figure n°29 : Enseignants consultant Internet pour s'informer

Ils sont 60 % à déclarer utiliser Internet pour leur détente ou leur loisir et 89 % consultent Internet pour s'informer sur l'actualité.

Ils sont moins d'un sur deux (41 %) à utiliser le mail «quotidiennement» pour communiquer avec leurs collègues, dans leur pays ou à l'étranger. 49 % ont cette utilisation «régulièrement» et 10 % épisodiquement («parfois» dans le questionnaire). Ils sont 54 % à déclarer être abonnés à une liste de diffusion.

15.1.1. Synthèse

De cette partie du questionnaire se dégagent, de nouveau, de profondes inégalités ; entre le nord et le sud mais également entre les «suds». Une fracture numérique sud-sud s'y révèle ou s'y confirme entre le Sénégal et ses voisins. Les enseignants sénégalais sont non seulement mieux payés que leurs collègues de la sous-région, mais ils bénéficient également de possibilités d'une connexion à Internet de meilleure qualité et moins coûteuse que dans les autres pays.

Cependant, l'exploitation du questionnaire illustre également une nouvelle fois le fossé existant entre les situations africaines et occidentales en matière d'Internet. En France, un particulier, en avril 2007, s'abonnera à Internet à haut débit pour environ 30 euros par mois et bénéficiera pour le même prix de chaînes de télévision et de la téléphonie fixe. Non seulement, 71 % des enseignants du supérieur ouest africain ne sont pas connectés, mais, selon les prix que nous avons constatés, s'abonner à Internet, revient à un Français 3,5 fois moins qu'un Sénégalais ou 23 fois moins qu'un Burkinabé avec le bénéfice d'un débit 10 fois supérieur.

Les réponses concernant la qualité des réseaux et le faible usage d'une adresse électronique professionnelle illustrent les problèmes de maintenance que rencontrent les universités africaines. Nous sommes ici très loin des dispositifs type « environnement numérique de travail » mis en place dans les universités françaises. Aucun annuaire électronique unifié de type LDAP,⁴³⁹ réunissant étudiants et enseignants n'existe dans une université ouest africaine. Tant que les universitaires ne pourront pas disposer sur leur lieu de travail d'un réseau de qualité, correctement configuré et sûr, il sera difficile d'y développer des enseignements à distance.

De cette partie, il ressort que les difficultés d'accès et la qualité du réseau expliquent sans doute des utilisations finalement modérées d'Internet, y compris dans l'usage du mail. Mais contrairement à certaines idées reçues, l'enquête semble également démontrer que ce ne sont pas les ordinateurs qui manquent en Afrique. Les enseignants apparaissent bien équipés, que ce soit dans leurs établissements ou chez eux, même si la qualité de cet équipement ne peut être précisée par notre enquête. Le point faible du développement d'Internet dans les universités d'Afrique de l'ouest est la maintenance du réseau.

⁴³⁹ Le protocole LDAP (Lightweight Directory Access Protocol) est aujourd'hui très largement utilisé par les applications informatiques visant à offrir un accès à un ou des annuaire(s), par exemple dans un réseau local ou sur Internet

Ce n'est pas Internet qui fait défaut, il existe chez des fournisseurs d'accès et des opérateurs de télécommunications, mais sa distribution et sa correcte maintenance dans les établissements d'enseignement supérieur.

Il faudrait pour rendre efficace l'Internet dans les établissements du Sud que des informaticiens bien formés puissent être retenus par le secteur de l'enseignement supérieur, ce qui n'est pas assez souvent le cas actuellement. Les meilleurs vont travailler ailleurs qu'à l'université, dans les organismes internationaux, les banques ou même un secteur étatique mieux disant financièrement et socialement. Ce ne sont pas les ingénieurs les plus compétents qui restent à l'université. Les tutelles ministérielles en Afrique n'en ont sans doute pas assez conscience.

15.2. Quelle utilisation des TICE chez les répondants ?

Il s'agissait ici de tenter de vérifier le niveau d'utilisation d'outils technologiques dans les enseignements des répondants ou d'observer si Internet avait été intégré dans leurs pratiques pédagogiques lors de leurs cours classiques. Les questions sur les activités d'enseignement à distance étaient traitées dans la partie suivante du questionnaire. Les enseignants utilisent de façon contrastée du matériel type vidéo-projecteur ou logiciels.

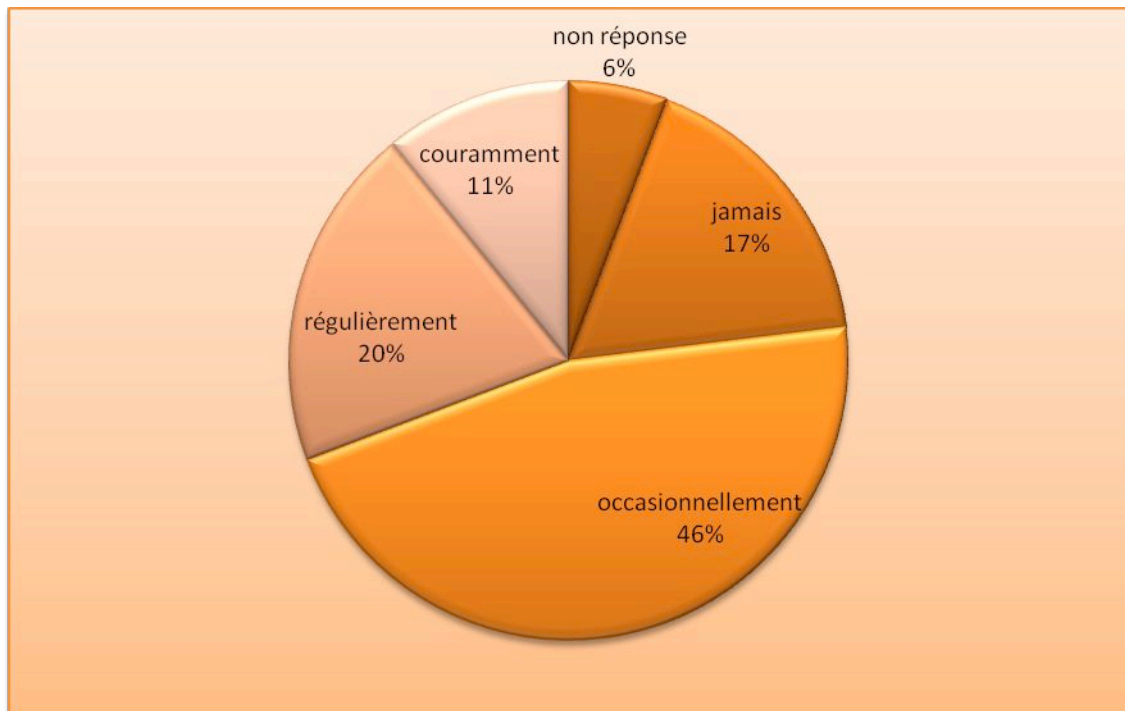


Figure n°30 : Utilisation du vidéo-projecteur par les enseignants

Ils sont 64 % à n'utiliser qu'occasionnellement ou même jamais un vidéo-projecteur. Il en va de même à 61 % pour un logiciel de présentation de type powerpoint et 62 % pour un logiciel spécifique type traitement d'images ou de son. Manque de pratique ou de matériel ? Mauvaises conditions d'utilisation ? Absence de formation ? Sans doute un mélange des trois éléments.

En France, une enquête de 2004 sur les attitudes des enseignants du primaire et du secondaire vis-à-vis des TIC⁴⁴⁰ montrait que ces derniers les utilisaient fréquemment, aussi bien dans leur vie personnelle que dans leurs pratiques professionnelles. Nombre d'entre eux ont même une maîtrise suffisante de l'outil pour l'intégrer dans des activités de classe avec implication des élèves.

⁴⁴⁰ **Ministère de l'Éducation nationale**, *Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication*. Note d'évaluation n° 03-04, décembre 2004, PDF, 4 p. Disponible [en ligne] sur : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne0304.pdf> (dernière consultation en juin 2007)

Près des deux-tiers des enseignants déclaraient s'être formés par eux-mêmes et estimaient que les carences en formation constituent l'obstacle majeur à leur intégration plus large dans les pratiques.

Un secteur disciplinaire se dégage-t-il en Afrique quant à l'utilisation des TIC ? Grâce à un tri croisé et en tenant compte du fort pourcentage d'une catégorie académique « autre » (absence des sciences fondamentales), il ressort sans surprise que ce type d'usage (en l'espèce PowerPoint) soit davantage utilisé de façon régulière ou courante dans les matières liées aux sciences de la vie et aux sciences de l'ingénieur. En revanche, la disponibilité sous format électronique des cours semble très courante. Ils sont 78 % à déclarer que leur cours existe sous format traitement de texte.

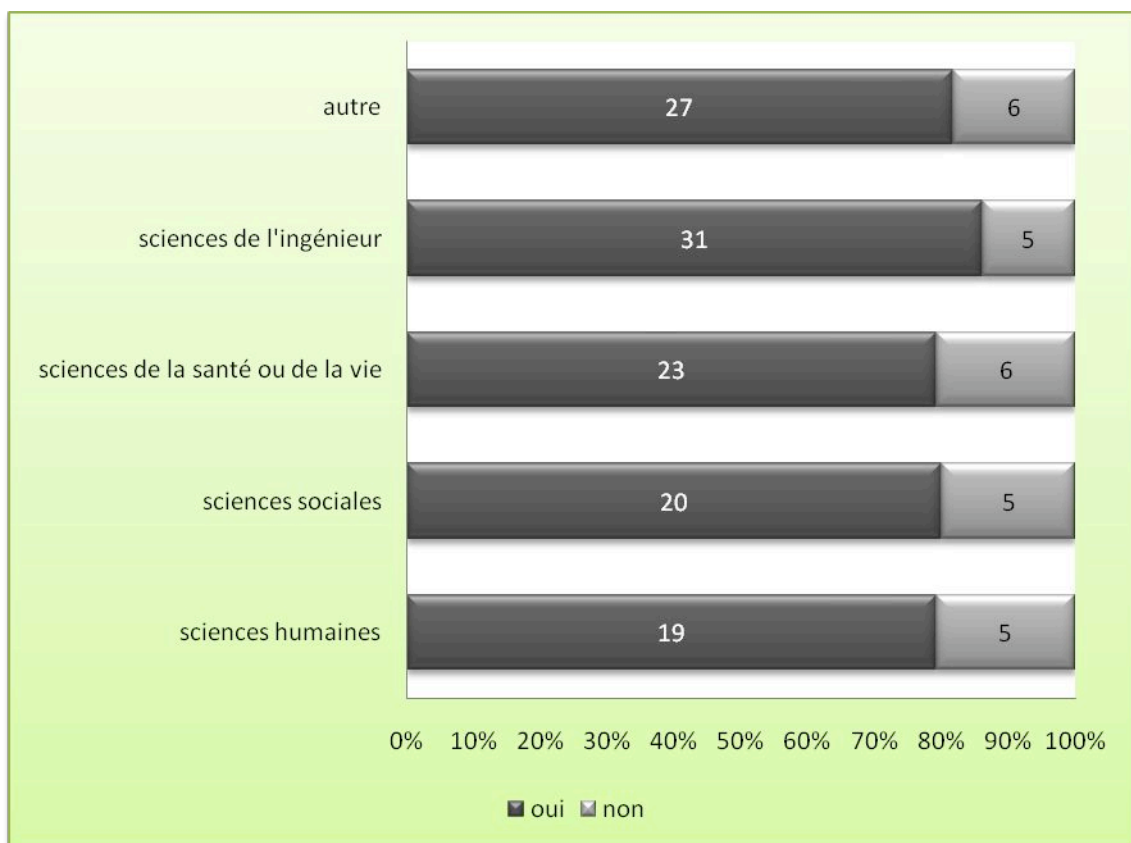
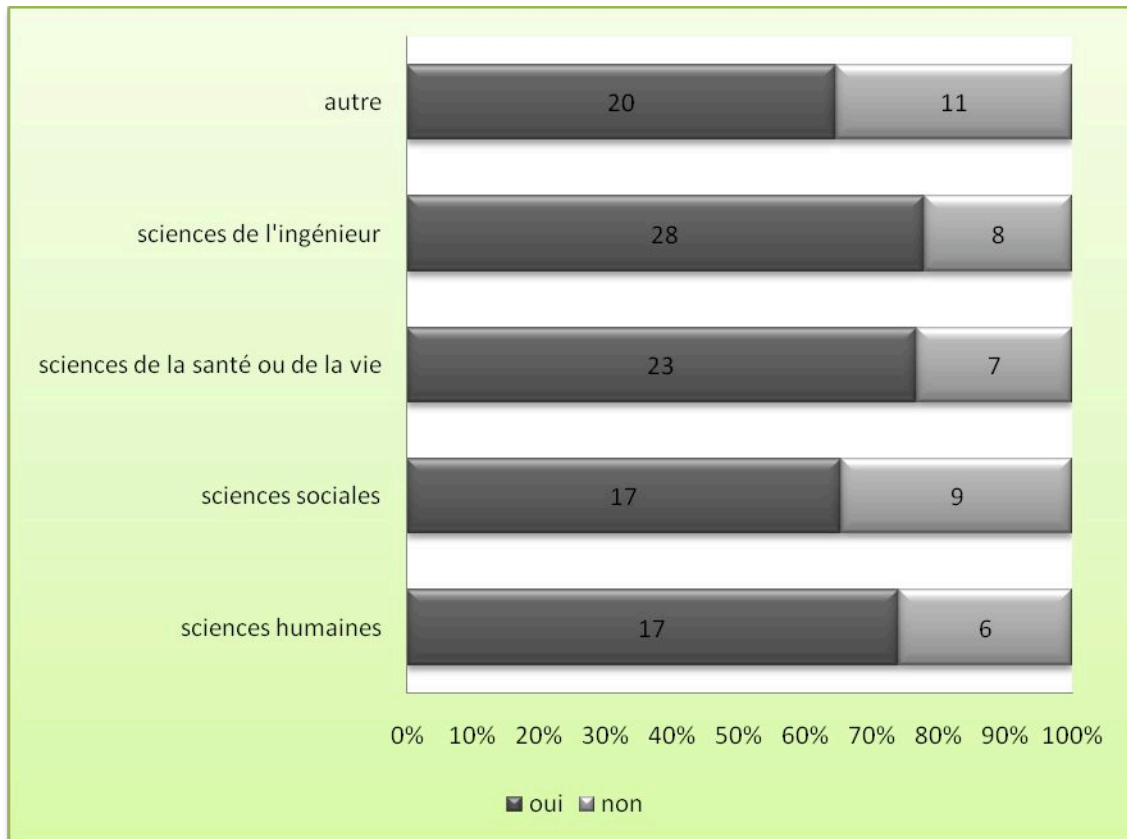


Figure n°31 : Cours disponible sous format traitement de texte,
par discipline scientifique (en nombre)

Peut-être de façon un peu plus surprenante, cette disponibilité sous format électronique du cours n'est pas réellement plus répandue dans une discipline que dans une autre.

Conséquence de l'existence du cours sous format traitement de texte, 67 % des répondants affirment distribuer leurs cours à leurs étudiants en photocopiés.



*Figure n°32 : Distribution du cours en photocopiés, par discipline scientifique
(en nombre)*

Ce sont apparemment les juristes et les économistes qui se livrent le moins à cette pratique, comme un tri croisé ci-dessus le laisse apparaître.

On peut émettre l'hypothèse pour ce qui précède qu'en Afrique francophone de l'Ouest, les enseignants mettent assez souvent en vente le photocopié de leur cours.

Cela leur procure des revenus supplémentaires, mais cette pratique comble une absence, celle d'un secteur d'édition scientifique, de librairies universitaires et tout simplement d'ouvrages disponibles à prix accessibles pour les étudiants. Les cours étant disponibles sous format électronique, l'une des étapes suivantes pourrait être la mise en ligne sur Internet.

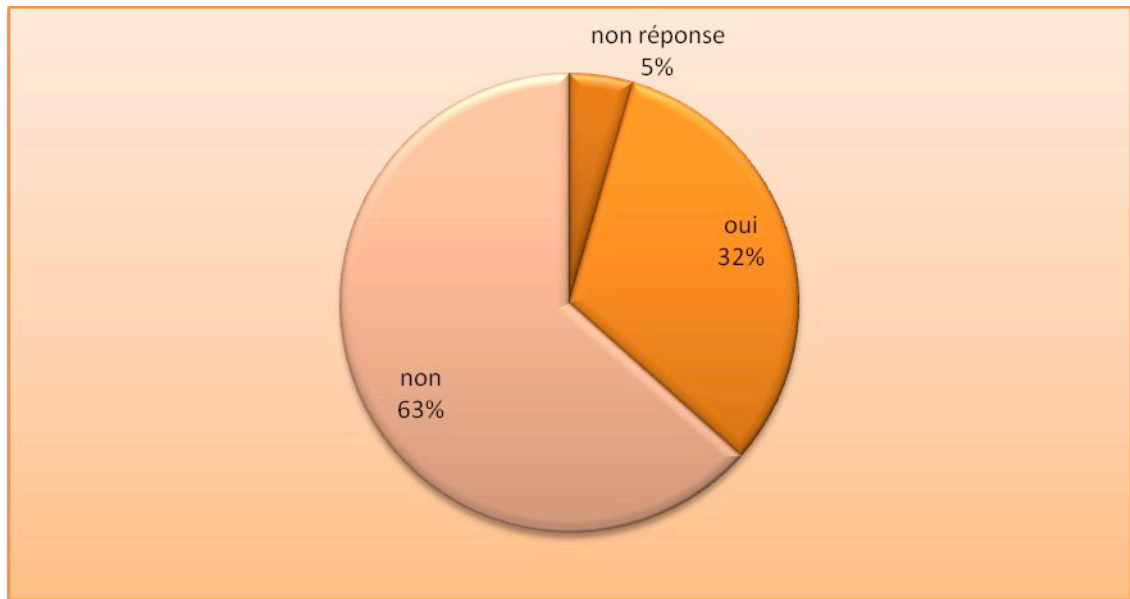


Figure n° 33 : Cours des répondants disponibles en ligne

32 % des répondants affirment avoir mis en ligne leur cours, soit quasiment un tiers des enseignants. Ce serait un pourcentage très important. Nous rappelons que le public interrogé ici est celui des enseignants particulièrement motivés et intéressés par les usages des technologies de l'information dans l'éducation, un public qui a fait la démarche volontaire de se former à ces pratiques. Toutefois, ce pourcentage reste important, sans doute trop pour correspondre à la réalité. Le taux élevé de réponse positive pourrait s'expliquer comme découlant de la conclusion de certains ateliers « Transfert ». L'un d'eux est réservé à la mise en ligne d'un cours. Durant ce dernier, les enseignants apprennent effectivement à déposer sur un serveur une petite partie de leur enseignement classique, après l'avoir structuré pour une mise en ligne.

La réalisation de ces travaux pratiques pourrait justifier une réponse positive de la part des enseignants interrogés.

Malgré des difficultés persistantes de connexion, 86 % des enseignants disent utiliser Internet pour préparer leur cours ou leur TD et 69 % donnent des recherches à faire sur Internet à leurs étudiants. Internet peut en partie remédier en Afrique aux insuffisances de documentation scientifique disponible dans les Etablissements, ce qui peut expliquer le fort pourcentage de ce type de travaux donnés aux étudiants.

Cette fréquence est à souligner, mais suscite aussi des interrogations sur la prise en compte des difficultés des étudiants. Ainsi, un tri croisé montre que 65 % de ceux qui jugent moyen ou mauvais la qualité de l'Internet dans leur établissement demandent quand même des recherches sur Internet à leurs étudiants. Il y a donc bien contradiction entre principes et réalités de terrain, entre volontés d'innovation et possibilités réelles.

La synthèse de cette partie sur les usages des TICE sera commune avec celle qui suit sur la familiarisation des enseignants avec l'EAD.

15.3. Quelle familiarisation avec l'EAD de la part des répondants ?

Pour cette partie de l'enquête, ne devaient répondre que ceux qui participaient ou avaient participé à un enseignement à distance. Les autres devaient se reporter aux deux sections suivantes du questionnaire. Aussi, si le taux de « non-réponse » dans les trois sections précédentes est très faible (en moyenne 3 %), ce dernier est beaucoup plus élevé dans cette partie.

Il est compris entre 50 et 60 % selon les questions. Toutefois, ce taux de non réponse n'est pas assez élevé pour soutenir que seuls des enseignants ayant effectivement enseigné à distance ont répondu à cette section.

Une question en champ libre demandait d'abord aux répondants de préciser la formation à distance à laquelle ils participaient ou avaient participé. Il s'agissait de pouvoir vérifier en partie l'exactitude de la réponse. 35 % des répondants à l'ensemble du questionnaire citent ici une formation que nous avons pu vérifier être effectivement une formation à distance. En revanche, toujours après vérification individu par individu, même au sein de ces 35 % d'enseignants, il n'est pas possible de garantir que tous les répondants participent ou ont participé *pédagogiquement* à l'encadrement d'étudiants. En effet, nous avons pu vérifier que certains des répondants concernés ont suivi comme apprenant la formation à distance qu'ils mentionnent, mais sans faire partie de l'équipe pédagogique de ce diplôme.

La question suivante leur demandait de préciser s'ils avaient suivi une formation particulière avant d'enseigner à distance, autre qu'un atelier « Transfer ». La réponse n'est positive qu'à 33 %.

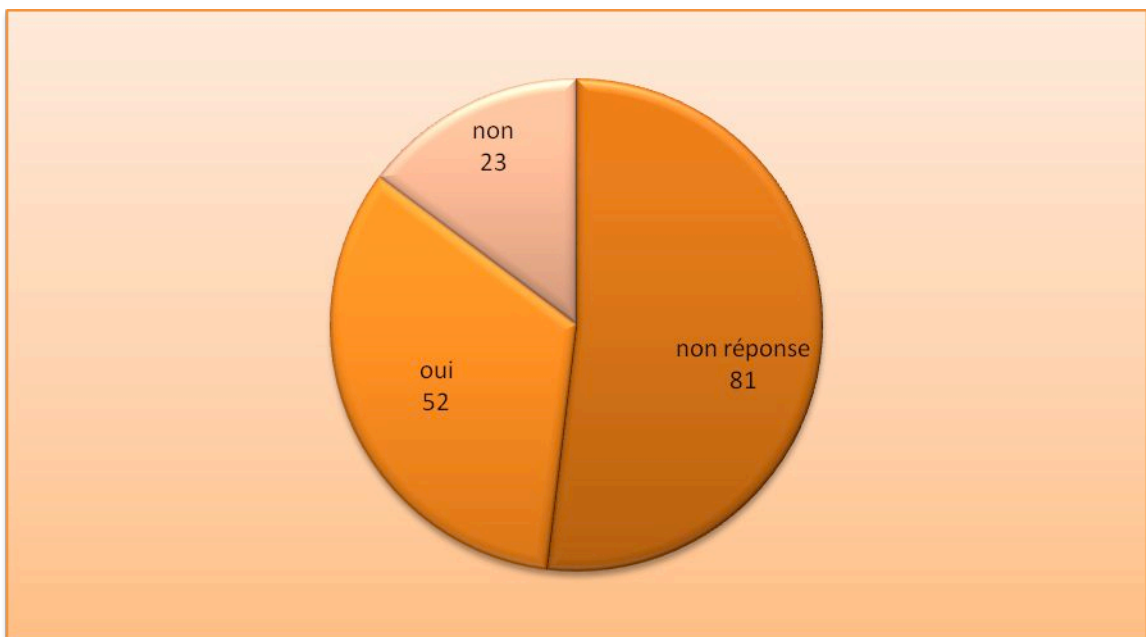


Figure n°34 : Enseignants ayant suivi une formation particulière avant d'enseigner à distance (en nombre)

Nous avons cependant décidé de maintenir et d'exposer le traitement de cette partie du questionnaire. D'abord, sur certaines des réponses, les taux de non-réponses et le pourcentage de ceux qui mentionnent une formation à distance concordent quasiment. Ensuite, certaines réponses apportent une précision supplémentaire quant à la compréhension des motivations des enseignants à suivre une formation à distance. Enfin, les réponses proviennent, quoi qu'il en soit, d'enseignants formés ou du moins initiés, s'ils n'ont fait que suivre un atelier « Transfer », à ces pratiques.

Parmi ceux qui mentionnent avoir suivi une formation particulière pour enseigner à distance, un tri croisé nous a indiqué qu'ils étaient encore 65 % à réclamer une formation complémentaire. Pour la grande majorité de ceux qui expriment ce besoin, la formation complémentaire devrait être à la fois technique et pédagogique. Mais ils sont plus nombreux à réclamer une maîtrise supplémentaire d'outils qu'une plus grande habilité pédagogique.

42 % des répondants (avec 50 % de non-réponses) affichent une volonté de continuer d'apprendre et de se former en assurant faire régulièrement des recherches sur Internet pour se documenter sur la formation à distance.

Nous avons voulu connaître ensuite les principales motivations des enseignants pour participer à une formation à distance. Nous leur avons donc demandé de choisir une motivation principale entre les item suivants :

- a/ Ma hiérarchie m'a proposé de la faire.
- b/ C'est mon métier de m'intéresser à d'autres formes d'enseignement et à la pédagogie.
- c/ Tout simplement par curiosité.
- d/ Pour être en avance sur mes collègues.
- e/ Cela procure des revenus supplémentaires.

L'item « métier » se dégage très nettement :

b/ - 52 réponses : C'est mon métier de m'intéresser à d'autres formes d'enseignement et à la pédagogie

a/ - 8 réponses : Ma hiérarchie m'a proposé de la faire

d/ - 8 réponses : Pour être en avance sur mes collègues

c/ - 4 réponses : Tout simplement par curiosité

e/ - 4 réponses : Cela procure des revenus supplémentaires

Les questions plus qualitatives suivantes font apparaître un fort taux de non-réponse, compris entre 53 et 60 %. On se rapproche donc ici, dans le nombre de répondants, de ceux qui ont effectivement participé à une formation à distance, les autres n'ayant pas répondu.

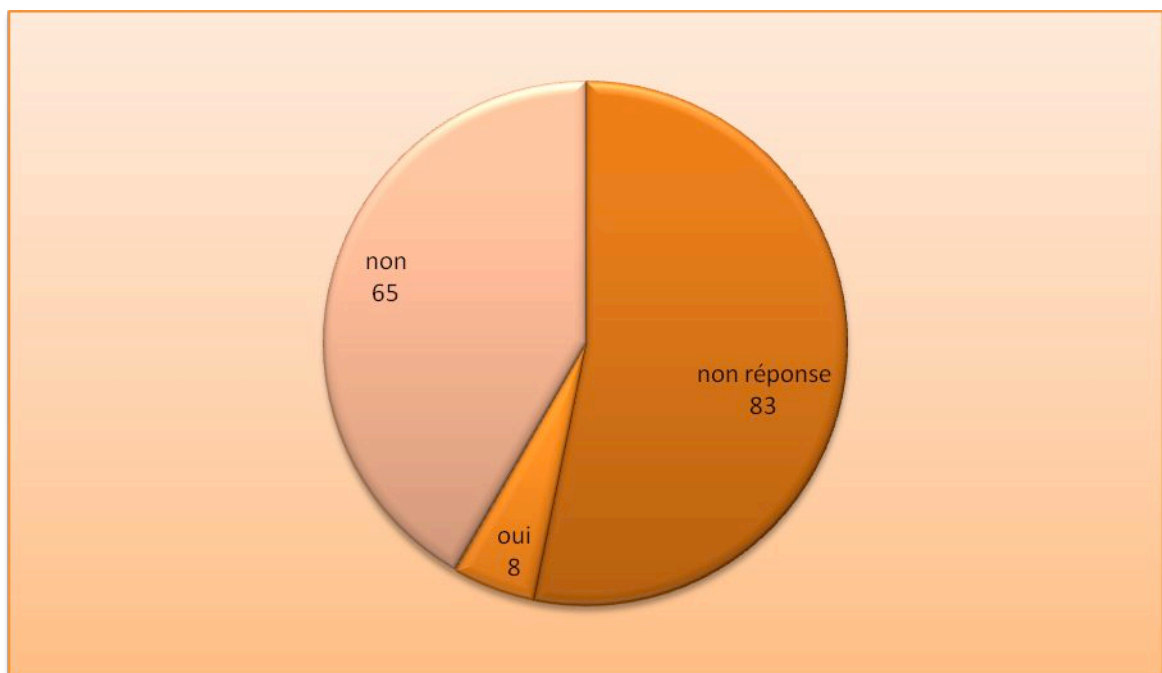


Figure n°35 : *Enseigner à distance ou en présence d'étudiants c'est finalement quasiment la même chose (en nombre)*

Un très faible pourcentage ne fait pas de différence entre un enseignement à distance et un enseignement classique dans les rapports avec les étudiants.

Une spécificité de l'EAD est donc largement confirmée par les répondants.

En revanche, pour les enseignants, la « différence » semble venir davantage de leurs propres pratiques que de celles des étudiants.

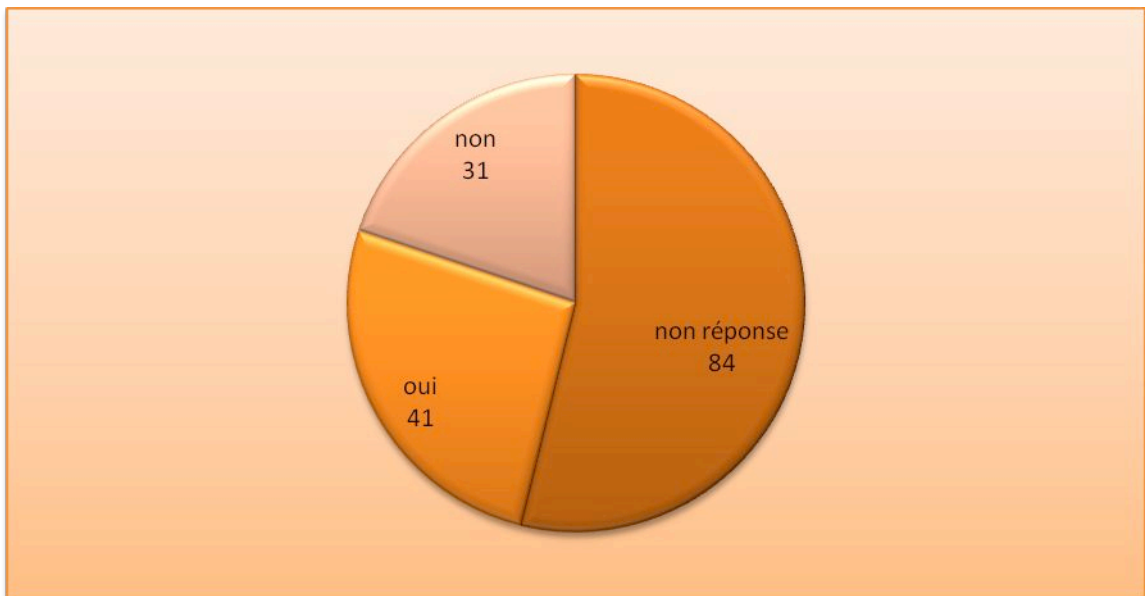


Figure n°36 : Les étudiants à distance sollicitent davantage les enseignants que dans une université classique (en nombre)

Si l'activité pédagogique est déclarée différente, la fréquence des contacts sollicités par les étudiants n'augmente pas beaucoup quand ils sont à distance.

Cette permanence dans l'absence de communication est renforcée par le fait que plus de la moitié des enseignants déclarant pratiquer la formation à distance affirme ne pas passer plus de temps à répondre aux questions des étudiants que pendant une formation classique à l'université. L'hypothèse que nous avançons est que les enseignants sollicitent très peu, voire pas du tout, leurs étudiants.

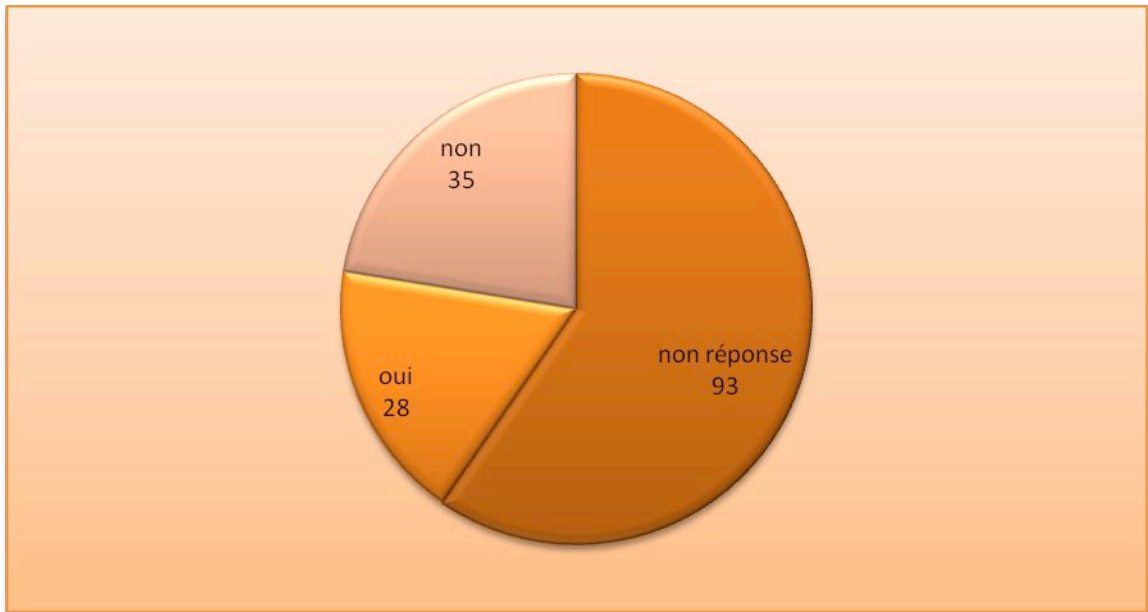


Figure n°37 : Vous passez plus de temps à répondre aux questions des étudiants à distance qu'à ceux à qui vous enseignez en présentiel à l'université (en nombre)

Il resterait bien entendu à vérifier, le traitement du questionnaire ne le permet pas, si cette absence de différence entre distance et présentiel, si cette permanence dans l'absence de communication, sont la conséquence des pratiques pédagogiques des enseignants, des modèles pédagogiques des formations ou de la discrétion des étudiants. On peut cependant d'ores et déjà se demander si les enseignants ne se contentent pas de dupliquer leurs pratiques pédagogiques classiques.

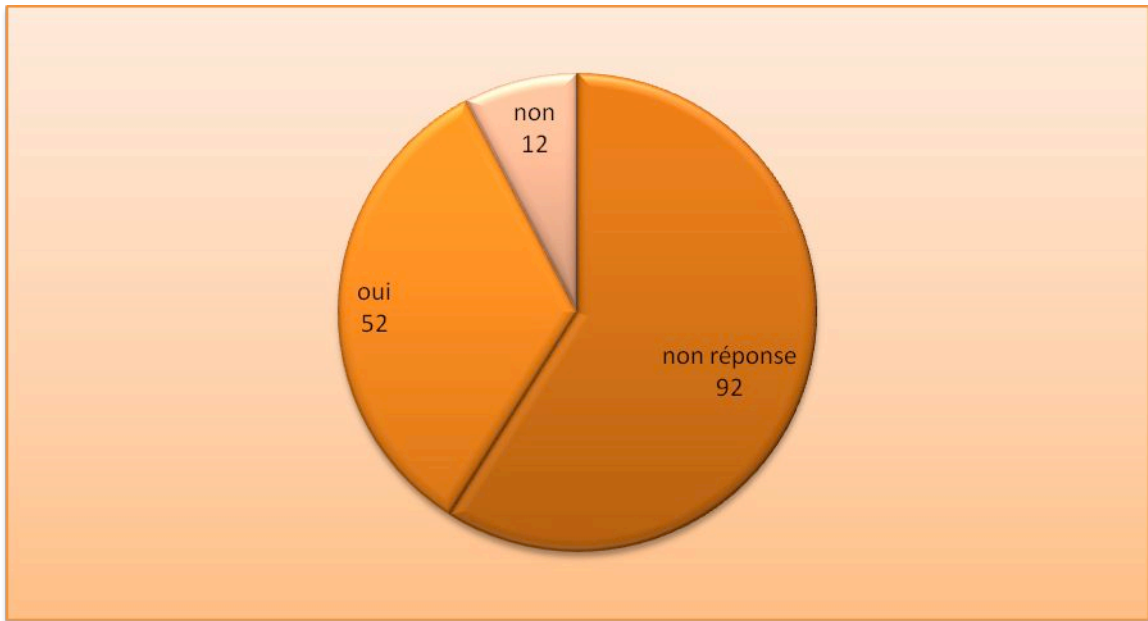


Figure n°38 : Modification des pratiques pédagogiques pour enseigner à distance (en nombre)

La grande majorité des enseignants « à distance » affirment cependant avoir modifié leurs pratiques pédagogiques dans ce dessein. Un tri croisé confirme le sentiment d'une particularité de l'enseignement à distance. 88 % de ceux qui disent avoir modifié leurs pratiques pédagogiques pensent qu'enseigner à distance n'est pas la même chose qu'à l'université.

Cependant, la communication avec les étudiants ne semble pas majoritairement correspondre à un usage pédagogique pratiqué par les enseignants. 49 % de ceux qui affirment avoir modifié leurs pratiques pédagogiques disent en effet ne pas, pour autant, prendre plus de temps que sur les bancs de l'université pour correspondre avec leurs étudiants à distance.

15.3.1. Synthèse

En raison des limites exprimées plus haut sur les répondants à la partie sur la familiarisation avec l'EAD, la prudence s'impose dans les conclusions que l'on pourrait tirer de l'exploitation des réponses à ce stade de l'enquête.

Cependant, en synthèse de la partie sur les TICE, nous pouvons souligner que près de 9 enseignants sur 10 déclarent utiliser Internet pour préparer un cours. 7 sur 10 donneraient des recherches à faire sur Internet à leurs étudiants. 8 sur 10 auraient au moins une partie de leur cours disponible en format électronique et 7 sur 10 le distribueraient à leurs étudiants. 1 sur 3 proposerait son cours en ligne.

La « sur-déclaration » ou majoration probable des usages pédagogiques des TIC de la part des enseignants n'est pas purement africaine.⁴⁴¹ Brigitte Albéro et Françoise Thibault l'ont également mise en évidence lors de l'enquête « ELUE » (*E-Learning and University Education*) sur les universités françaises dans l'ouvrage « Les universités européennes à l'heure du e-learning : regards sur la Finlande, l'Italie et la France ».⁴⁴² Ces auteurs précisait toutefois que cette « tendance à la surestimation ne signifie pas pour autant que l'implication des universités (*françaises*) dans le domaine des TIC est faible » (Albéro-Thibault, 2006, p. 97). En revanche, une insuffisante implication de la part de leurs établissements est mise en avant par les enseignants d'Afrique de l'ouest, comme la suite de l'exploitation du questionnaire va le montrer.

Les réponses, aussi bien aux questions sur les TICE qu'à celles sur l'EAD, semblent traduire, en Afrique de l'ouest francophone, un désir d'enseigner à distance. L'envie existe, après une première expérience, de continuer dans cette voie et principalement pour des raisons de découverte pédagogique. Cette envie s'exprime aussi sans doute à travers la surestimation des pratiques pédagogiques avec les TICE. Cette demande est loin de pouvoir être satisfaite au sein des établissements africains.

⁴⁴¹ Une mission d'audit, menée en 2007 par les inspections générales des finances et de l'éducation nationale, sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif en France, faisait le constat de la difficulté à caractériser l'usage des TICE en raison notamment de statistiques parcellaires et de l'absence d'une politique nationale cohérente visant à les mettre en œuvre. Voir [en ligne] sur : <http://www.educnet.education.fr/textes/rapports/tice.htm> (dernière consultation en septembre 2007)

⁴⁴² **Albéro Brigitte** et **Thibault Françoise**, *Enquête ELUE France, in Les Universités européennes à l'heure du e-learning : regards sur la Finlande, l'Italie et la France*, CRUI-Union Européenne, 2006, p.61-98

A notre connaissance, sauf à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, où un plan de formation des enseignants était en discussion début 2007, aucune politique de formation, n'est conçue ou mise en œuvre dans les universités africaines pour le développement de l'EAD et des TIC. Il n'y a pas de politique volontariste ou plus exactement de priorité affichée en la matière de la part des Présidents et Recteurs. Les initiatives en la matière proviennent davantage des coopérations que des tutelles académiques locales.

Un simple questionnaire en ligne ne saurait suffire à examiner les pratiques pédagogiques des enseignants ouest africains dans un enseignement à distance. Au vu des réponses, on peut cependant se demander si une forte spécificité pédagogique de l'EAD est vécue comme telle par les répondants. Ils sont plutôt demandeurs de formations complémentaires d'ordre technique.

15.4. Facteurs favorables et obstacles au développement de l'EAD en Afrique de l'ouest

Dans cette nouvelle partie, nous avons voulu vérifier, auprès d'un public particulièrement concerné, les conditions du développement de l'enseignement à distance en Afrique de l'Ouest.

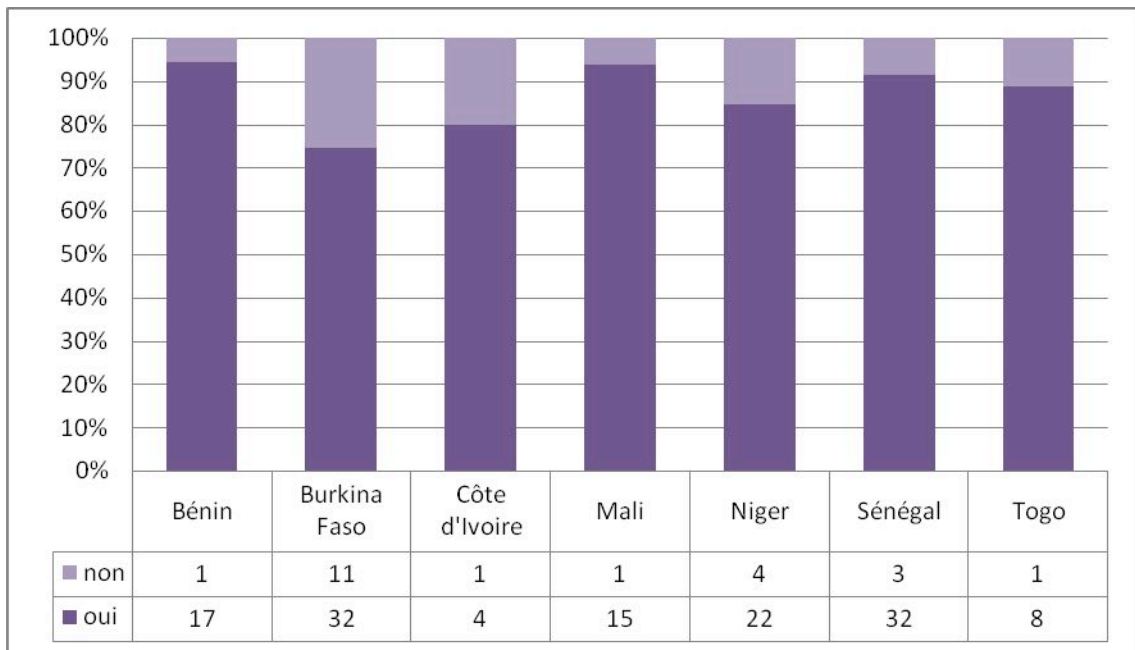


Figure n°39 : Le développement de l'EAD et des TIC est une priorité pour votre établissement, pas pays (en nombre)

Pour l'immense majorité des répondants, l'EAD et les TIC sont une priorité pour leur établissement, ils sont 84 % à le penser. Un tri croisé avec la nationalité des enseignants permet de constater que c'est au Burkina Faso que le pourcentage de réponse négative à cette question est le plus important, sans que nous puissions l'expliquer.

La question suivante proposait aux répondants d'identifier les principales motivations pour leur Etablissement de développer l'enseignement à distance en son sein. La priorité des enseignants est très principalement d'ordre pédagogique, l'amélioration des enseignements arrive nettement en tête :

- c/ - 80 réponses : Améliorer la qualité des enseignements.
- a/ - 40 réponses : Lui donner un avantage concurrentiel par rapport aux autres établissements du pays ou de la région.
- d/ - 10 réponses : Pour ne pas se laisser décrocher au niveau international.

La pression des bailleurs de fonds ou des agences de coopération et la possibilité de trouver avec l'EAD des ressources financières supplémentaires étaient également proposées. Ces deux propositions ont recueilli chacune quatre réponses.

Les propositions a/ et d/ étant proches, on peut aussi souligner que l'internationalisation de leur établissement et sa mise à niveau est une préoccupation pour les enseignants. On peut lire ce souci comme une autre manière d'exprimer un impératif d'amélioration de la qualité.

Au-delà de la motivation que devrait avoir la direction de leur établissement, les enseignants étaient ensuite questionnés plus largement sur les raisons qui favoriseront le développement de l'EAD dans leur pays. Ici, les réponses sont plus contrastées qu'à la question précédente et un item ne se dégage pas beaucoup plus que les autres. Cependant, il faut remarquer que pouvoirs publics et bailleurs de fonds ne seront pas, pour les enseignants, les principaux artisans du développement de l'EAD dans leur pays. A quoi tient le développement de l'EAD ? Avant tout à l'initiative individuelle plus qu'à celle de l'université, de l'Etat ou des bailleurs de fonds internationaux.

- d/ - 51 réponses : La volonté de quelques équipes et individus particulièrement motivés.
- b/ - 38 réponses : Un plan de développement de votre établissement.
- a/ - 27 réponses : Une stratégie nationale édictée par l'Etat.
- c/ - 27 réponses : Un plan de développement issu des bailleurs de fonds.

Un tri croisé permet de s'apercevoir que c'est au Togo (mais avec peu de répondants), au Niger et au Sénégal que l'on attend le moins de l'Etat.

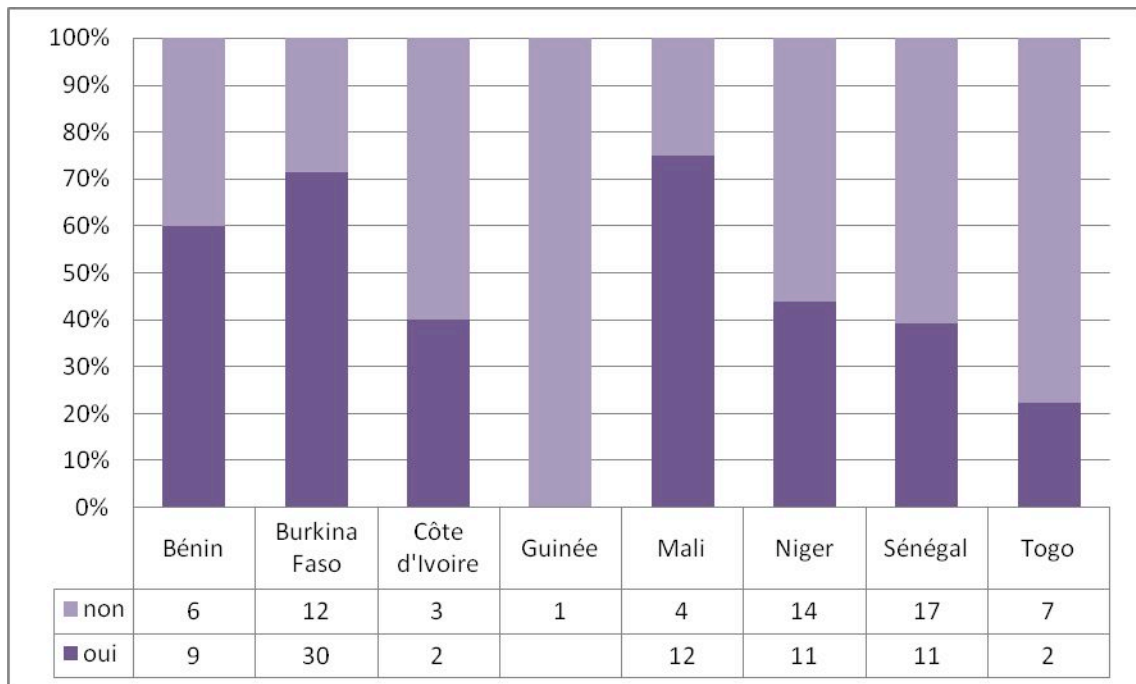


Figure n°40 : Importance de l'Etat dans le développement de l'EAD et des TICE, par pays (en nombre)

Nous avons ensuite voulu savoir quels étaient, selon les enseignants, les freins au développement de l'EAD en Afrique de l'Ouest. Nous l'avons vu dans les deux premières sections de cette enquête, les répondants ne manquent d'ordinateurs, ni à domicile ni dans leur contexte professionnel, même si, encore une fois, ce sont des enseignants fortement impliqués dans les usages des technologies et de l'EAD. Malgré ce niveau d'équipement, le manque d'ordinateurs et la faiblesse de la bande passante Internet sont cités comme les principaux obstacles au développement de l'EAD dans leur pays :

- e/ 69 réponses : Un déficit technologique : pas assez d'ordinateurs, de bande passante Internet.
- a/ 27 réponses : Le coût trop élevé de ce type de formation pour les étudiants.
- b/ 22 réponses : Le manque de moyens et d'assistance pour former les enseignants.
- c/ 22 réponses : La hiérarchie ne s'y intéresse pas.

Un problème de rémunération supplémentaire pour les enseignants figurait également dans la liste des propositions mais n'a récolté que 5 avis favorable.

Rappelons toutefois que plus des 2/3 des enseignants signalaient plus haut qu'ils étaient obligés de fréquenter un cybercafé pour se connecter à Internet pour des raisons professionnelles. Nous avons également fait observer le coût d'une connexion ADSL dans les pays africains. C'est sans doute plus les problèmes de connexion que d'ordinateurs qui justifient la présence en tête des obstacles au développement de l'EAD de raisons techniques.

On remarquera également que l'insuffisance de formation des enseignants, argument souvent cité dans la littérature pour expliquer le retard dans le développement de l'EAD dans les systèmes éducatifs, n'arrive ici qu'en troisième position.

A l'inverse de la question précédente, quels sont, selon les répondants, les facteurs qui vont pousser au développement de l'EAD ? Les réponses traduisent le sentiment d'une urgence, d'une pression de l'extérieur, que ce soit de l'étranger ou de ceux qui ne peuvent accéder à l'université. Les enseignants pensaient déjà que pour développer l'EAD, il fallait davantage compter sur des individus et des équipes motivés que sur leur établissement ou leur Etat :

- a/ - 48 réponses : Si les universités africaines ne le font pas, elles ne se relèveront jamais d'une situation de crise.
- b/ - 40 réponses : La pression de la « mondialisation » et de la concurrence internationale.
- e/ 30 réponses : La pression de nouveaux publics qui souhaitent entrer ou revenir à l'université.
- c/ - 11 réponses : Les bailleurs de fonds et les coopérations internationales appuieront ce développement.
- d/ - 11 réponses : Les conditions académiques et techniques sont en passe d'être remplies en Afrique.

Dans ces conditions, le développement de l'EAD peut-il se passer d'une aide internationale, des coopérations bilatérales ou multilatérales ?



Figure n°41 : Le développement de l'EAD dans votre pays peut se passer d'une aide internationale, des coopérations bilatérales ou multilatérales

La réponse à cette question va massivement dans le même sens et vient conforter le sentiment d'impuissance ou le peu de confiance que les répondants mettraient dans les capacités d'initiatives de leur Etat ou institution.

15.4.1. Synthèse

De cette partie semble ressortir une inquiétude lucide des répondants. Ou, pour le formuler autrement, les enseignants semblent avoir une opinion bien arrêtée sur qui il ne faut pas compter pour développer les TICE et l'EAD. Doit-on considérer qu'il s'agit là de l'expression d'un réalisme qui s'exprime sans état d'âme ? En tout cas, les enseignants affichent leur manque de confiance dans leurs propres institutions, aussi bien l'établissement d'enseignement dont ils font partie que la tutelle ministérielle de ce dernier.

L'enseignement à distance est bien perçu comme une priorité affichée mais aussi comme un impératif dicté par une pression extérieure. Son avenir réel dépendrait davantage d'individus que du système.

L'absence de confiance exprimée par les Sénégalais peut être considérée avec une relative surprise. Le président de la République de ce pays, réélu pour un second mandat en février 2007, est pourtant à la tête de la commission du NEPAD pour le développement des TIC en Afrique. Abdoulaye Wade est également l'initiateur du Fonds de solidarité numérique, alimenté principalement par des grandes villes, destiné à financer des projets de développement des technologies sur le continent. Contrairement à d'autres pays, le Sénégal n'impose pas de droits de douane sur le matériel informatique pour faciliter leur acquisition dans le pays et le gouvernement a négocié avec le principal opérateur de télécommunications qu'il a privatisé la réduction accordée au secteur éducatif dans son ensemble pour les connexions à Internet. La méfiance des enseignants s'exprime parfois de façon encore plus explicite

Peut-être délivré de son devoir de réserve une fois à la retraite, un éminent universitaire comme Aloyse N'Diaye, ancien doyen de la faculté des lettres de Dakar, ancien vice-recteur à la régionalisation de l'Agence universitaire de la Francophonie pendant 15 ans, exposait sans fard ses doutes sur la place réservée à l'éducation en Afrique par ses gouvernants :

« En fait, que veut l'Afrique ? Et les dirigeants qui ont en charge son destin, ont-ils bien conscience de ce qu'il faut faire pour que le continent ait sa juste place dans le concert des nations ? L'enseignant que je suis s'interroge en constatant que nous n'avons toujours pas les moyens d'optimiser l'éducation dans nos pays, alors qu'on assiste par ailleurs à une débauche de dépenses dont l'utilité n'est pas prouvée ! Les chefs d'Etat ne considèrent pas que l'éducation soit prioritaire ». ⁴⁴³

⁴⁴³ N'Diaye Aloyse, conférence à l'invitation du conseil régional de l'île de la Réunion, 20 décembre 2006. Disponible [en ligne] sur : http://www.clicanoo.com/article.php3?id_article=146097 (dernière consultation en juillet 2007)

Ces interrogations corroborent le résultat de nos travaux. Analyser précisément les rapports de confiance/méfiance entre les gouvernements africains et leurs citoyens n'est pas du domaine de notre thèse, mais nous ne pouvons que souligner ces liens distendus, mis en évidence par les enseignants du supérieur. Il nous est d'autant plus facile de mentionner ces critiques, qu'elles émanent d'Africains. Toutefois, au risque du politiquement incorrect, nous compléterons d'une analyse personnelle cette interrogation sur le rôle de l'Etat et prendrons le Sénégal comme exemple.

Analyser précisément les rapports de confiance/méfiance entre les gouvernements africains et leurs citoyens n'est pas du domaine de notre thèse, mais nous ne pouvons que souligner ces liens distendus, mis en évidence par les enseignants du supérieur. Il nous est d'autant plus facile de mentionner ces critiques, qu'elles émanent d'Africains. Toutefois, au risque du politiquement incorrect, nous compléterons d'une analyse personnelle cette interrogation sur le rôle de l'Etat et prendrons le Sénégal comme exemple.

L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, la crise de la Côte d'Ivoire aidant, est devenue la plus grande université d'Afrique de l'ouest. L'UCAD communique beaucoup sur sa modernité, avec son « UCAD 2 » dédié à l'innovation et son amphithéâtre moderne de 1 200 places équipé en visioconférence. Notre enquête a pourtant montré que la qualité de son réseau Internet est jugée mauvaise ou très moyenne par certains de ses utilisateurs parmi les plus concernés. Les abonnements particuliers à des lignes ADSL de la part des laboratoires se multiplient au sein de l'institution. Les enseignants utilisent davantage des adresses électroniques privées que celles fournies par l'université. Les coupures d'accès à Internet, loin d'être seulement dues aux délestages d'électricité, sont fréquentes. Cette situation semble difficilement explicable au regard des atouts du Sénégal.

Au sein de l'université, l'Ecole supérieure polytechnique de Dakar emploie des enseignants aux compétences reconnues largement au-delà des frontières du pays. La direction de l'informatique de l'UCAD en est issue.

Différentes coopérations ont largement financé le câblage, y compris en fibre optique, et l'équipement en matériel réseau de l'université. La SONATEL, filiale à 51% de France Telecom, est le principal opérateur de télécommunications d'Afrique de l'ouest. Le débit Internet qu'elle propose, la qualité de ses services correspondent à des critères européens. La direction informatique de l'Etat (DIE) sénégalais met en oeuvre une « e-administration » qui pourrait servir de modèle à toute la région. Le Président de la République, Abdoulaye Wade, coordonne les activités du NEPAD dans le domaine des technologies de l'information. Malgré tous ces atouts, l'Internet de l'UCAD fonctionne mal, épisodiquement et ne donne pas satisfaction à ses utilisateurs.

Le Sénégal semble pourtant l'espace, géographique, politique, technologique, idéal pour la conclusion d'un partenariat public/privé, tel que vanté par le NEPAD, souhaité par les grands bailleurs de fonds qui permettrait à son université de correspondre à des normes internationales en matière de fourniture d'accès à Internet. Ce n'est pas le cas. On sait ce qu'il faut faire, mais on n'y arrive pas, nous a dit Francisco Seddoh (voir chapitre suivant). Nous avons signalé le poids des politiques d'ajustement structurel et la faible marge de manœuvre des états africains. Pourtant, devant autant de potentialités, il est également possible d'y voir une absence d'intérêt, un renoncement à son rôle de pilotage de la part de la puissance publique. L'Etat assume son rôle en payant les salaires, à l'université de définir ses besoins, de se débrouiller pour trouver les fonds nécessaires à ses investissements et son développement en sollicitant les diverses coopérations. Cette répartition des tâches est une forme particulière et dévoyée d'autonomie universitaire, caractéristique du sous-développement.

Les enseignants font donc davantage confiance dans les capacités de *leadership* de certains d'entre eux et dans la volonté de leurs établissements que dans le pouvoir de l'Etat.

Placé sous la tutelle économique des grands organismes internationaux, étroitement dépendant des bailleurs de fonds pour le financement de tout investissement, la faiblesse régaliennne de l'Etat africain transparait également à travers l'opinion de ses enseignants.

L'innovation dans le système éducatif appartient essentiellement, comme les répondants à notre enquête l'ont clairement exprimé, à des individus particulièrement motivés qui réussissent, puisque l'établissement et l'Etat ne peuvent le faire, à convaincre une coopération de financer un projet. Dans le meilleur des cas, cela donne l'expérience menée avec succès à l'EBAD de Dakar (voir chapitre 13) ou le déploiement d'un projet de formation à distance permet la refondation de l'établissement tout entier. Mais la culture du projet et la course aux financements qui l'accompagne peuvent aussi déboucher sur la création d'un substrat vide de sens où les projets s'empilent les uns sur les autres sans laisser de richesses derrière eux.

15.5. Quel pourrait être le rôle de l'EAD dans l'enseignement supérieur africain ?

La dernière étape du questionnaire reprenait certains des éléments de chacune des parties précédentes pour tenter de vérifier ce que les enseignants attendent de l'EAD.

Ils sont 84 % à penser que le développement de l'EAD sera une tendance lourde et importante de leur établissement dans les années à venir.

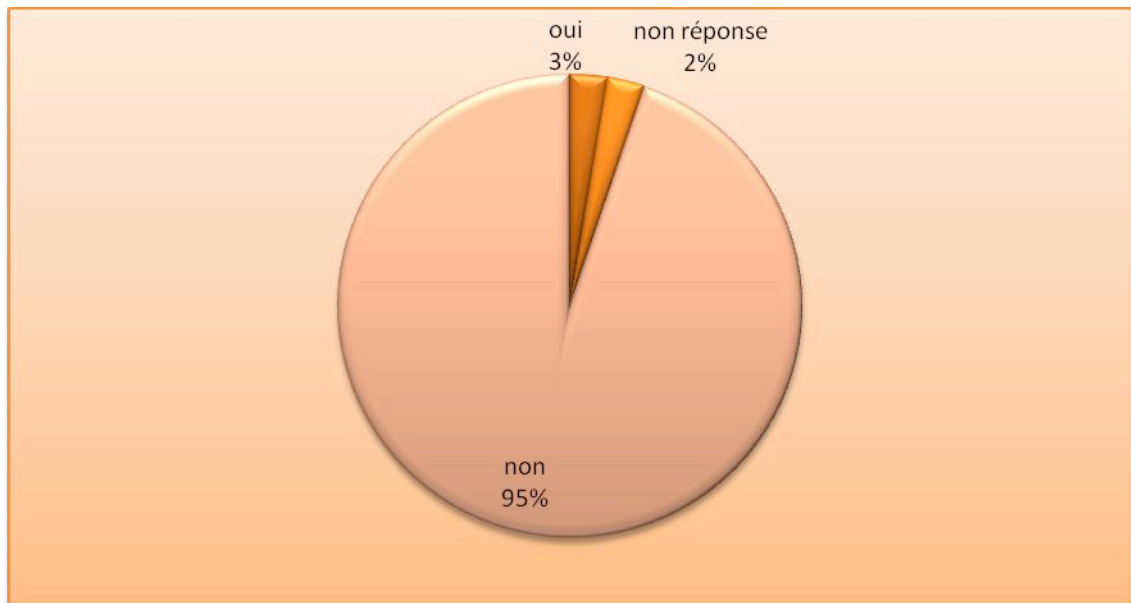
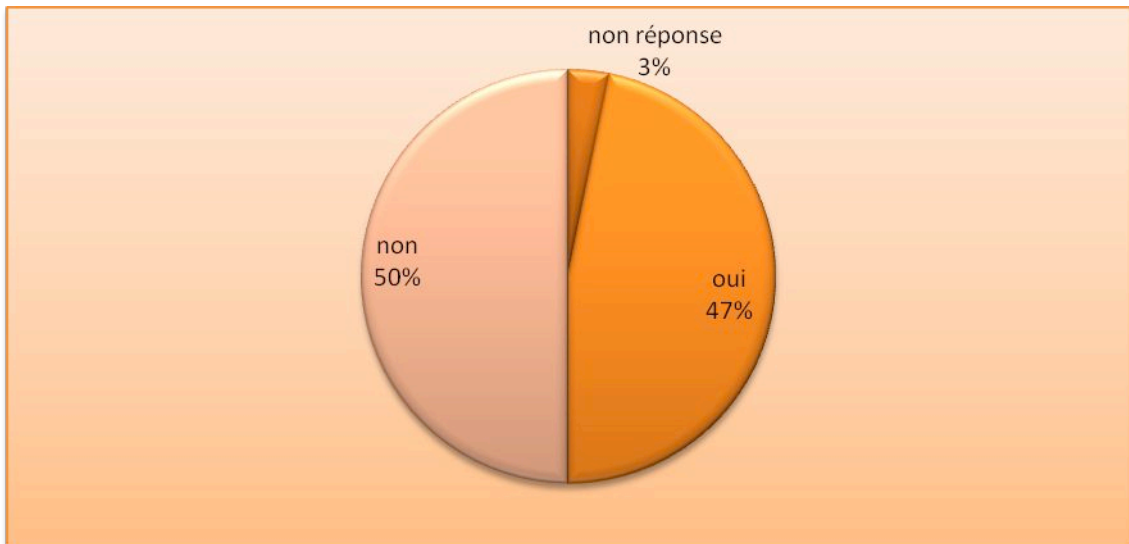


Figure n°42 : L'EAD est pas un effet de mode

La confiance dans le développement de l'EAD n'est pas un phénomène passager, cela est très largement confirmé quand on demande aux répondants si l'EAD est pour eux un effet de mode. A 95 % la réponse est négative.

C'est une priorité pour notre établissement, ce n'est pas un effet de mode. Les affirmations sont très catégoriques, mais semblent en contradiction avec les analyses qui précèdent où les répondants expriment de très forts doutes sur la capacité de leurs institutions à répondre à ces attentes.

On retrouve ces doutes et incertitudes dans les réponses à la question suivante.



*Figure n°43 : L'EAD dans votre pays
c'est davantage un discours que de véritables actions*

Malgré une confiance dans le potentiel de l'EAD et des TICE, les répondants sont une très grosse minorité à considérer que pour l'instant il s'agit davantage d'un discours que de véritables actions.

On a parfois l'impression qu'à la suite d'une affirmation très catégorique (par exemple, l'EAD est une priorité de leur établissement), les enseignants s'empressent d'apporter un correctif à la réponse suivante, pour nuancer leurs positions. Il en va ainsi de la question : dans quel pays, l'EAD est-il considéré davantage comme un discours que comme une action ?

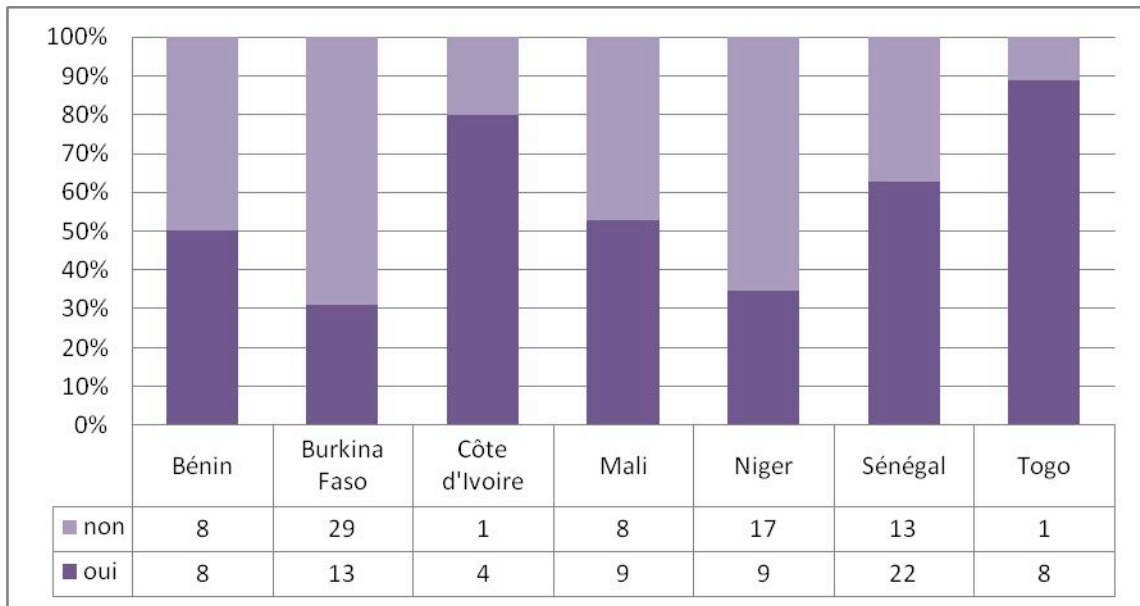


Figure n°44 : L'EAD est davantage un discours que des actions, par pays (en nombre)

Nous retrouvons ici ce que nous pourrions appeler la « contradiction sénégalaise ». C'est au Sénégal, le pays d'Afrique de l'Ouest où l'on parle le plus d'enseignement à distance et de technologies de l'information que l'on semble douter le plus. 61 % des enseignants sénégalais interrogés pensent que l'EAD est davantage un discours qu'une véritable action. Ce paradoxe avait déjà été souligné un peu plus haut quand nous avons pointé que les enseignants sénégalais faisaient partie de ceux qui attendaient le moins de leur Etat pour favoriser le développement de l'EAD.

Nous avons ensuite posé une question, importante pour tous les décideurs africains. L'EAD permettra-t-il d'inscrire à l'université une masse importante de nouveaux étudiants ? Le problème essentiel de l'université africaine est effectivement celui de l'entrée dans l'enseignement supérieur où n'accède en moyenne que 4 % d'une classe d'âge.

A 85 % la réponse fut positive, l'EAD pouvait permettre à une masse importante de nouveaux étudiants d'accéder à l'université. Mais de quel type d'étudiants parle-t-on ?

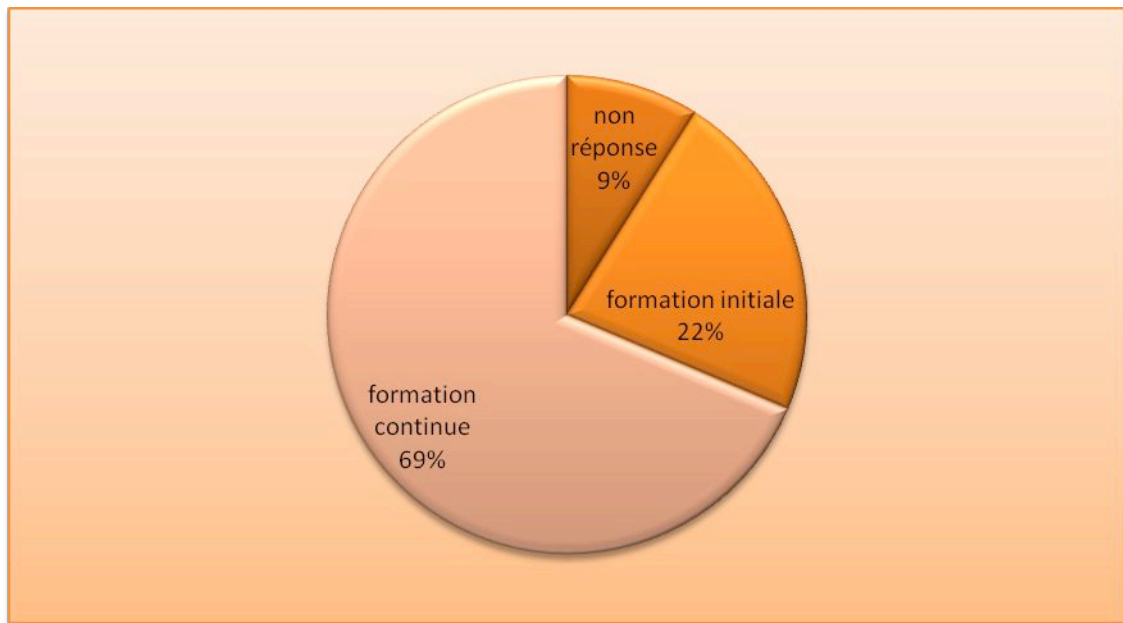


Figure n°45 : Public privilégié de l'EAD

En cas de réponse positive, nous avons demandé aux enseignants de préciser leurs réponses. Quelle serait l'origine de cette masse de nouveaux étudiants ? La grande majorité cite le public de formation continue (les professionnels en activité) et non la formation initiale des jeunes.

Les responsables africains expriment encore régulièrement que les technologies de l'information et le e-learning permettront d'améliorer les conditions d'enseignement des étudiants à l'université dans les premières années et aideront à multiplier l'accès à l'enseignement supérieur.⁴⁴⁴ C'était l'objectif de l'Université virtuelle africaine. Les enseignants d'Afrique de l'Ouest ne rejoignent pas ce point de vue. Un tri croisé entre ceux qui pensaient que le développement de l'EAD était l'affaire de la formation continue et la nationalité de ces répondants nous a par ailleurs montré que cette opinion est également répartie entre les différents pays.

⁴⁴⁴ Voir par exemple les discours des Chefs d'Etat africains au Sommet mondial sur la société de l'information à Tunis, en novembre 2005, [en ligne] sur le site de l'Organisation internationale des télécommunications : http://www.itu.int/wsis/tunis/scripts/archive.asp?lang=fr&c_num=293|294|296|297|298|299|300|301|302|303|304|305 (dernière consultation en juin 2006)

Les enquêtes de l'AUF sur les bénéficiaires de son dispositif FOAD confirment la sur-représentation des professionnels en formation continue ou en reprise d'études dans l'enseignement à distance africain.

Le développement de l'EAD devrait en revanche rapporter une rémunération supplémentaire aux enseignants, même s'ils affirment par ailleurs que l'argent n'est pas leur source de motivation pour participer à ce type d'enseignement (voir plus haut).

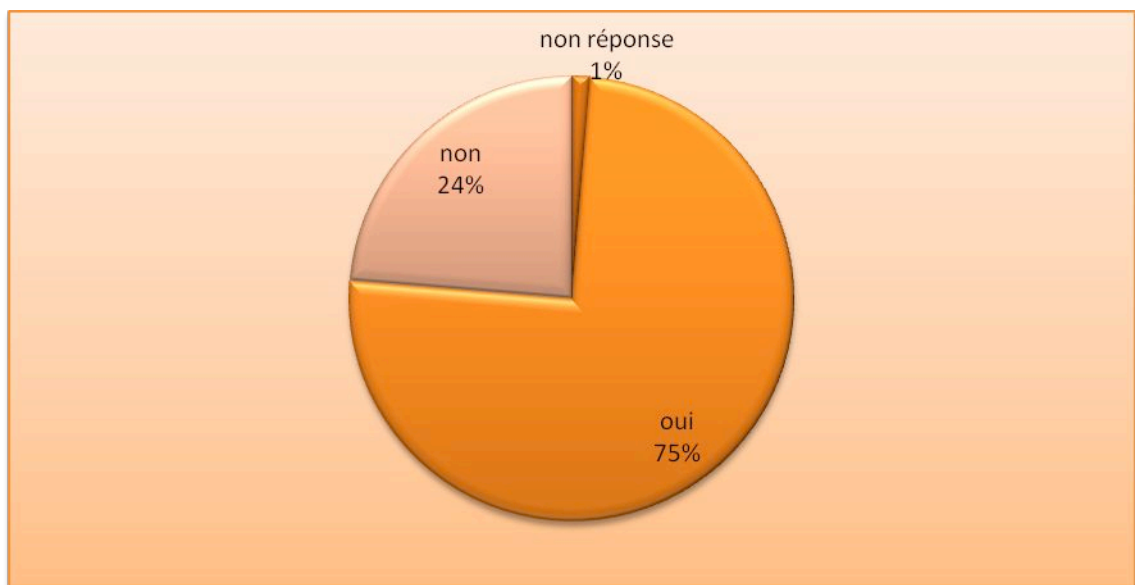


Figure n°46 : Rémunération d'un enseignant pour développer un cours en ligne pour le compte de son établissement

Les 3/4 des enseignants souhaitent être payés en plus de leur salaire pour développer un cours en ligne. Mais ils apportent immédiatement un correctif à cette revendication.



Figure n°47 : Titularité des droits d'exploitation d'un cours en ligne ?

Comme pour corriger l'impression de « réclamer » un complément de salaire, les enseignants estiment très majoritairement que les droits d'exploitation de leurs cours mis en ligne ne devraient pas leur appartenir personnellement.

A la question de savoir si l'EAD pouvait être une « révolution » pour l'université, la réponse est massivement positive.



Figure n°48 : L'EAD, révolution pour l'enseignement supérieur en Afrique

C'est la seule réponse au questionnaire à laquelle 100 % des enseignants ont répondu. Cependant, si l'EAD est une révolution, ce n'en est pas forcément une d'ordre pédagogique.

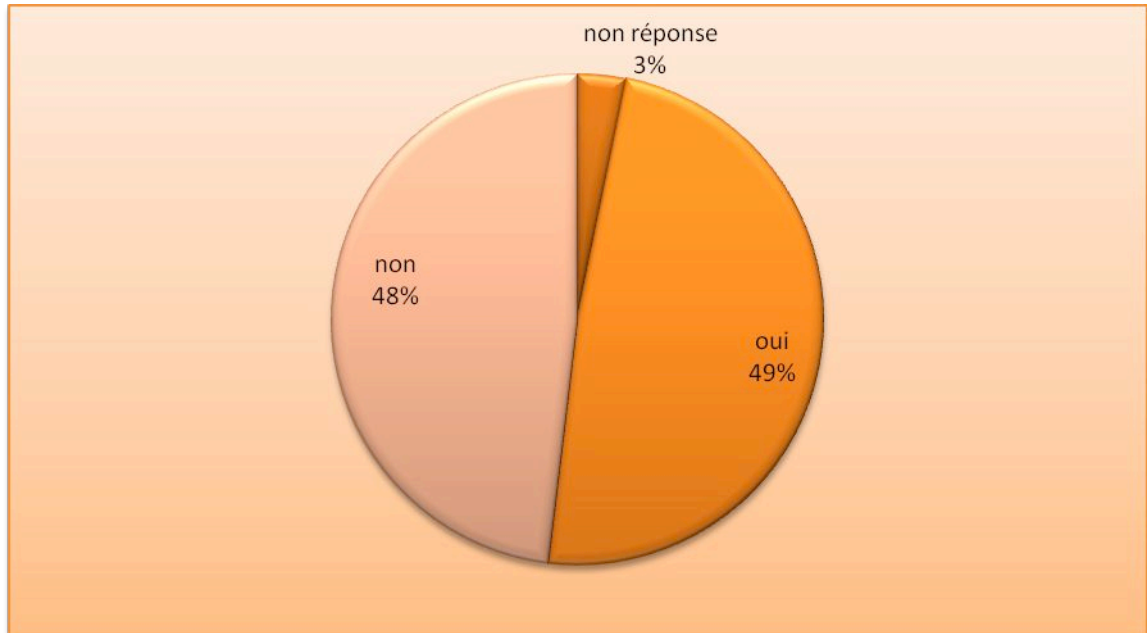


Figure n° 49 : Les méthodes traditionnelles sont aussi ou plus efficaces que celles de l'EAD pour former les étudiants

En effet, pour près de la moitié des répondants les méthodes traditionnelles sont tout autant efficaces pour former les étudiants.

15.5.1. Synthèse

Il faut retenir de cette partie de l'enquête, comme de la précédente, un mouvement de balancier. Les répondants pensent que l'EAD est une priorité pour leur établissement, mais que son développement dépend des pressions extérieures et des coopérations. L'EAD est une tendance lourde, ce n'est pas un effet de mode, mais c'est quand même presque autant du discours que de véritables actions. L'EAD est une révolution pour l'enseignement supérieur, mais les méthodes traditionnelles sont tout aussi efficaces pour former les étudiants.

La tentation d'expliquer ce balancier, ce paradoxe, en essayant de penser comme l'un des enseignants de cette enquête est tentante. L'enseignant interrogé aimerait tellement y croire ; que la qualité de l'enseignement va s'améliorer, que son établissement va changer, qu'Internet va redonner des chances à tous, qu'un nouveau public va arriver ou revenir à l'université. Il est même prêt à abandonner ses droits d'exploitation sur ses cours en ligne et ne réclame que quelques heures supplémentaires pour son travail. Mais... Les connexions à Internet sont de si mauvaise qualité et tellement hors de prix. L'Etat ne considère pas forcément l'enseignement supérieur comme une priorité, l'essentiel de son budget va à l'enseignement de base. L'absence de perspectives pèse sur les motivations.

Nos répondants sont prêts à s'investir, mais doutent de leurs tutelles académiques ou ministérielles. Ils n'estiment pas capables leurs responsables hiérarchiques ou politiques de définir des politiques de développement en matière de technologies de l'information et d'enseignement à distance. Ils sont pragmatiques, ne croient pas aux grands discours. Ils considèrent que l'EAD sera davantage utilisé dans l'optique d'ouvrir l'université à de nouveaux publics de formation continue plus que pour permettre un accès de masse au supérieur. S'ils pensent que l'EAD peut être une révolution, ce n'est cependant pas pour eux une solution miracle.

Chapitre 16

Entretiens

16.1. Contexte et méthodologie

Pour compléter le traitement de notre questionnaire, vérifier et préciser ses conclusions, nous avons mené des entretiens particuliers avec des spécialistes africains de l'enseignement à distance et avec un responsable administratif ayant occupé des fonctions élevées dans son pays et dans un grand organisme international. Nous avons également utilisé un entretien avec un recteur d'Afrique de l'ouest publié sur le site du réseau de chercheurs res@TICE. Ces dix personnes sont, par ordre alphabétique :

- Abdullah Cisse, qui était au moment du lancement du master à distance en droit du cyberspace (voir chapitre 11 sur les campus numériques francophones) de l'Université Gaston Berger (Saint-Louis, Sénégal), coordonnateur scientifique du projet et doyen de l'UFR de droit et sciences politiques ;⁴⁴⁵
- Laurent Gomis, responsable de la cellule audiovisuelle de l'Ecole supérieure polytechnique (ESP) de Dakar, l'un des « référents » FOAD de l'AUF. Il a co-encadré le lancement du master de Saint-Louis ;
- Claude Lishou, professeur à l'Ecole supérieure polytechnique de Dakar et l'un des responsables du comité de pilotage e-learning de l'Université Cheikh Anta Diop ;
- Gane Samb Lo, directeur de l'UFR sciences appliquées et technologies de l'Université Gaston Berger (Saint-Louis, Sénégal), ancien responsable du centre UVA de l'établissement ;

⁴⁴⁵ Abdullah Cisse est depuis septembre 2006 recteur du centre universitaire régional de Bambey (Sénégal)

- Abdourhamane Mbengue, inspecteur de l'éducation nationale au Sénégal, l'un des « référents » FOAD de l'AUF, a co-encadré le lancement du master de Saint-Louis ;
- Olivier Sagna, administrateur de programme au Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) et ancien enseignant à l'EBAD de Dakar ;
- Abdou Salam Sall, recteur de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;
- Nacuzon Sall, professeur en sciences de l'éducation à la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF)⁴⁴⁶ de Dakar ;
- Francisco Komlavi Seddoh, ancien recteur de l'Université de Lomé, ancien ministre de l'enseignement supérieur du Togo, ancien directeur de l'enseignement supérieur à l'UNESCO ;
- Mbaye Thiam, ancien directeur de l'EBAD (voir chapitre 13).

L'entretien avec le recteur Sall a été mené par la professeur Nacuzon Sall et figure sur le site du réseau de chercheurs francophones en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Res@TICE).⁴⁴⁷ Tous les autres entretiens ont été menés par nous, lors de rencontres spécialement organisées en face à face. Nous avons enregistré ces entretiens et les avons en intégralité retranscrit en format traitement de texte. Les personnes rencontrées savaient que nos discussions s'inscrivaient dans le cadre d'une recherche scientifique et elles ont accepté que leurs propos soient reproduits. Elles n'ont toutefois pas relu les extraits que nous avons sélectionnés.

Nous avons bien conscience que ce panel de dix personnes est très limité, mais comme l'est le nombre de dispositifs de e-learning en Afrique de l'ouest et nous allons retrouver ici représentés, les rares programmes opérationnels d'enseignement à distance de la région.

⁴⁴⁶ Nacuzon Sall travaille notamment à la FASTEF, en partenariat avec le Pôle d'analyse sectorielle de Dakar qui dépend à la fois de l'UNESCO et du ministère français des affaires étrangères, à un dispositif de formation à distance pour les planificateurs de l'éducation en Afrique. Voir [en ligne] sur : <http://www.poledakar.org> (dernière consultation en août 2007)

⁴⁴⁷ Voir [en ligne] sur : <http://www.resatice.org> (dernière consultation en août 2007)

S'ils sont peu nombreux, la qualité de leurs expériences est importante. Les huit spécialistes de l'EAD ont un double point commun. Ce sont donc d'abord de réels experts de la formation à distance, ils ont participé à la conception d'une FOAD, enseigné eux-mêmes à distance, coordonnés administrativement ou scientifiquement un dispositif, parfois eu une production scientifique sur leurs pratiques. Ensuite, ils sont tous Sénégalais. Nous avons en effet estimé qu'un référentiel commun d'expériences, que la connaissance et le vécu d'un même cadre académique et institutionnel rendraient leurs propos plus facilement complémentaires, comparables et exploitables. Cela nous permettra également de revenir sur quelques spécificités du Sénégal, relevées dans le traitement de notre enquête.

Les propos du recteur Sall et du recteur Seddoh viendront compléter, par leur éclairage plus institutionnel et international, les propos des spécialistes sénégalais de l'EAD.

Dans le questionnaire, nous avons suivi une approche quantitative. Nous retrouvons ici une approche qualitative et allons tenter de croiser quelques-uns des principaux éléments qui se dégagent de notre enquête avec l'analyse de ces spécialistes.

16.2. L'EAD entre révolution et rénovation pédagogique

Ces spécialistes partagent le même avis que 60 % des répondants à notre enquête : l'EAD favorise une amélioration de la qualité des enseignements. Pour Olivier Sagna, les apprenants à distance, en pouvant comparer sur Internet avec d'autres ressources, « *mettent la pression* » sur les enseignants, obligés de « *fournir un matériau évalué par l'étudiant* ».

Pour Claude Lishou, « *dès lors que l'on commence à revisiter les programmes, on se rend compte de tout ce qui est obsolète et ne peut plus être en ligne* ». Du coup, « *si on se met en phase avec l'évolution de sa matière, on n'est qu'à un pas de l'innovation pédagogique* ». ⁴⁴⁸ Pour Nacuzon Sall également, l'EAD apporte « *un élément qualitatif* ». ⁴⁴⁹

Cela oblige les enseignants « *à repenser et à se re-documenter et cela peut aussi les obliger à se ré-investir dans un domaine précis* ». Pour lui, la mise en ligne impose, de deux façons, de retravailler le contenu : « *d'abord par rapport à la clarté du message. On ne peut pas gribouiller ce qu'on veut. Il faut que syntaxiquement, grammaticalement, au niveau du vocabulaire, de la ponctuation, de la mise en page, tout doit être soigné. Ensuite, on ne peut pas laisser tel quel un même cours sur une plate-forme deux années de suite. Cela contraint donc à de la qualité, surtout si c'est vu à l'extérieur. Cela oblige donc à de la clarté et à de l'actualité* ».

Pour Claude Lishou, la mise en ligne de cours dans le cadre d'une formation à distance, « *tire les contenus pédagogiques vers le haut [...] La mise en place du e-learning permet la mise à jour des programmes, ce qui serait difficile si ce n'était pas le cas* ». Abdullah Cisse a constaté que les enseignants de son UFR ayant participé au projet de master à distance se sont tous mis ensuite à refondre leurs cours traditionnels « *sans que personne ne leur ai demandé* ». Ceux-là, dit le professeur Cissé, ne voient plus « *le surplus de travail, le changement d'habitude, comme étant des soucis, des perturbations à leur confort actuel, même si ce confort est anti-économique, anti-pédagogique, anti-progrès* ». ⁴⁵⁰

Il y aurait donc bien une amélioration de la qualité de l'enseignement grâce à la FOAD, avec principalement un effet sur l'actualisation des contenus pédagogiques. Cette amélioration bénéficierait dans un deuxième temps aux cours traditionnels.

⁴⁴⁸ Entretien avec l'auteur à Paris le 3 juillet 2006

⁴⁴⁹ Entretien à Dakar avec l'auteur le 13 mars 2006

⁴⁵⁰ Entretien à Saint-Louis avec l'auteur le 8 mars 2006

L'un de nos intervenants a bien cité une « *pédagogie davantage centrée sur l'apprenant* », mais aucun n'a particulièrement insisté sur une relation pédagogique différente du présentiel qui serait la cause de cette qualité supplémentaire d'enseignement. Il y a amélioration par effets induits.

Abdullah Cisse souligne toutefois que ce type d'amélioration « *doit être relativisé pour l'enseignant qui faisait déjà bien son travail selon les normes les plus correctes* ». En revanche il insiste sur le fait que les technologies de l'information, la mise en ligne imposent un effort de « *transparence* ».

Olivier Sagna emploie le même mot pour évoquer que « *des générations d'enseignants ici font cours sans plan, sans fixer d'objectifs. Le contrat d'apprentissage avec l'étudiant n'existe pas. Avec l'EAD, on est obligé d'être transparent sur les modalités et les dates d'évaluation, sur ce qui va être dans le cours, ce qu'on va y apprendre* ». ⁴⁵¹

Pour Olivier Sagna, à partir du moment où des étudiants peuvent comparer des ressources sur Internet, « *tout de suite, la question des standards internationaux est là et se pose le problème des curricula* ». A ce titre, l'EAD serait un déclencheur d'abord, puis un accélérateur de la réforme des curricula.

Ces propos, comme ceux plus haut sur l'actualisation des cours, nous paraissent en dire plus long sur l'enseignement supérieur classique en Afrique de l'ouest que sur le e-learning et ses éventuelles qualités. « *On a pas le choix, on ne peut pas enseigner dans le noir avec les technologies, ce n'est pas possible* » soutient Abdullah Cisse. A contrario, une certaine opacité définirait donc le système traditionnel.

⁴⁵¹ Entretien à Dakar avec l'auteur le 14 septembre 2006

Pour Francisco Seddoh, le changement rendu possible par les technologies, notamment l'accès à la documentation et les nouvelles possibilités d'enseignement, est « *quand même radical. C'est une évolution tellement poussée, que cela devient une révolution* ». ⁴⁵²

Nacuzon Sall, assure le dire de manière « *symbolique* », Internet est pour lui « *le prolongement du corps de l'homme* » et « *on ne vas pas revenir en arrière, nous sommes vraisemblablement au début d'une vague de fond* ». Pourquoi ? Parce que, pour lui, les systèmes d'éducation, en Afrique comme à travers le monde, ont le défaut de ne pas être « *généreux* ». Les amphithéâtres ne sont pas vides dit-il, « *mais notre manque de générosité est là manifeste : nous tenons les étudiants au chantage à l'examen* ». S'il y a « *révolution* » pour Nacuzon Sall, c'est dans une future « *mutualisation de l'accès au savoir et à la connaissance* ». Pour l'instant, les universitaires sont trop « *sélectifs* ». Pour lui, « *nous nous asseyons sur la science, sur la connaissance qui est un monopole caché, réservé à des initiés. L'université, c'est du Klu Klux Klan, de la loge maçonnique, il faut être grimé* ». Internet va donner la possibilité de mettre la connaissance, la science « *à la portée du plus grand nombre [...]* Inéluctablement cela va venir et cela ne peut venir que via Internet ».

16.3. Le coût ne serait pas un obstacle au développement de l'EAD

Pour aucun des intervenants, le coût n'est un obstacle au développement de l'EAD en Afrique de l'ouest. Que gagne-t-on, que perd-on en dépensant de l'argent pour une formation à distance se demande Abdullah Cisse ? Pour lui, il faut utiliser une approche « *coût-avantage* » pour déterminer si ce type de formation est cher ou pas ; « *si quelqu'un inscrit à une FAD conserve son travail, sa mobilité, la possibilité de s'organiser... alors cela n'a pas de prix, juste un coût* ».

⁴⁵² Entretien avec l'auteur le 18 octobre 2006

Il estime que la « *tension* » entre l'économie et les droits humains doit trouver un « *juste milieu* », qu'il est possible de réclamer « *un droit à l'éducation et que pour mettre en œuvre ce droit, il y a un minimum à demander aux autorités publiques, mais qu'il y a une partie à investir personnellement. Le monde a toujours fonctionné ainsi* ».

Pour Laurent Gomis,⁴⁵³ l'éducation en Afrique n'est pas accessible à tous, mais il faut saisir toutes les opportunités. Il pense « *à ceux qui ont bravé la mort en septembre-octobre 2005 sur les barbelés de Ceuta et Melilla. Je ne veux pas dire que l'EAD est pour eux mais l'homme africain pense souvent que la terre promise est ailleurs et cette personne est capable de mettre tout ce qu'il possède pour y accéder. Dans l'enseignement, c'est aussi comme ça* ». C'est pourquoi, comme son collègue, Abdourhamane Mbengue pense que la FOAD « *n'est pas chère. Les jeunes Africains pour accéder à une formation que tu ne peux pas trouver ici sont prêts à tous les sacrifices, à supporter des conditions de vie difficiles. Alors, ils peuvent se dire qu'il vaut mieux payer un million de CFA pour un vrai diplôme de l'Université Gaston Berger plutôt que de se déplacer pour un an, ici ou en France, ce qui coûterait beaucoup plus cher* ».⁴⁵⁴

Ce dernier argument, mis en avant par tous les promoteurs de dispositif FOAD, recueille l'assentiment de l'ensemble de nos intervenants. « *Chacun peut faire son calcul et c'est pourquoi personne ne râle sur les prix* », dit Olivier Sagna qui fait remarquer qu'il en va déjà ainsi avec les formations privées organisées à l'intérieur de l'UCAD en cours du soir par les établissements eux-mêmes ou bien avec les coûts d'accès à l'enseignement supérieur privé. Pour lui, « *l'argent est une garantie de qualité et l'éducation un investissement. Les gens le savent* ». Propos de relatifs privilégiés (financièrement par rapport au reste de la population) ? Peut-être, mais paroles d'éducateurs au contact de familles et d'étudiants qui veulent s'en sortir et paroles de personnes pourtant très attachées à la mission d'un service public de l'éducation.

⁴⁵³ Entretien à Dakar avec l'auteur le 16 juin 2006

⁴⁵⁴ Entretien à Dakar avec l'auteur le 16 juin 2006

Constatons-le, l'idée d'un « recouvrement des coûts », chère à la Banque mondiale semble installée dans les esprits. Francisco Seddoh ne le conteste pas, même s'il le regrette : « *Vous savez comment cela marche en Afrique. Si ce n'est pas le parent direct qui paye, c'est l'oncle ou le cousin de la ville qui doit payer. Mais lui-même est limité par le nombre d'étudiants qu'il peut prendre en charge. Et souvent, ce sont les garçons et pas les filles qui en bénéficient en priorité. Qu'il faille payer rentre dans les mœurs, mais cela laissera sur le carreau beaucoup de monde* ».

16.4. Qui portera le développement de l'EAD ?

Comment cette « révolution » peut-elle être accompagnée ? Et par qui ? Comme les enseignants interrogés dans notre enquête, nos intervenants ne croient généralement pas à un rôle essentiel de l'Etat en matière de technologies. Plus précisément, en tant que juriste, Abdullah Cisse note une « *barrière normative institutionnelle* » en pointant l'obsolescence des textes législatifs et réglementaires encadrant l'enseignement supérieur. Aucun de ces textes, aucune loi d'orientation, n'intègre les technologies, l'EAD, ni même le système LMD.

Olivier Sagna rappelle pourtant que l'Etat « *gère la régulation* » et que les dispositifs d'EAD en France se sont développés grâce à des impulsions ministérielles. Il estime qu'il pourrait en arriver de même dans les pays du sud ; en tant que « *premier employeur, premier client, premier payeur, l'Etat peut entraîner le reste de la société* ». Dans le même temps, Olivier Sagna rappelle qu'il n'y a que 30 000 abonnés ADSL au Sénégal, soit 0,3 % de la population connectée à domicile.⁴⁵⁵

⁴⁵⁵ Selon les chiffres publiés par l'Agence de régulation des télécommunications et des postes (ARTP) dans le cadre de son observatoire des télécommunications, le Sénégal comptait, au 31 mars 2007, pour une population estimée à 10.580.000 habitants 31 311 abonnés à Internet, dont 95,83 % à l'ADSL, soit un taux de pénétration de 0,30 %. Sur ce nombre il y a beaucoup d'entreprises. ARTP : http://www.artp-senegal.org/page_inter.php?idmenu=7&id=10126 (dernière consultation en septembre 2007)

Pour lui, les conditions ne sont donc pas réunies pour un rapide développement de l'EAD, « *il faudrait pour cela des centres communautaires avec une politique publique pour les développer* ». Claude Lishou le souligne également, l'Etat pourrait donner une impulsion de départ, notamment en faisant en sorte de donner à aux établissements universitaires la bande passante nécessaire pour développer les usages Internet, y compris l'EAD, dans de bonnes conditions. « *La bande passante est une décision politique, elle n'est pas commerciale* », dit-il.

Pour Abdourhamane Mbengue, « *on sait qu'on ne peut pas tout attendre de l'Etat mais ces nouvelles filières, comme on le voit avec le master en droit de Saint-Louis, permettent à l'université de dégager de nouveaux revenus. L'EAD est un moyen pour devenir plus autonome* ». Pour Abdullah Cisse, la FOAD est une façon pour l'université et les enseignants qui le souhaitent « *de marquer notre présence, c'est une excellente motivation* ». Si « *on se bat* », dit-il, « *si on se plie en quatre pour produire des formations sans que personne ne le sache, à quoi cela sert-il ?* ». Il estime, avec sa formation en droit du cyberspace à Saint-Louis, être « *au coeur d'un dispositif international sans aucun complexe. Notre système éducatif reçoit des milliards de CFA et nous ne sommes toujours pas satisfaits de notre situation.*

Avec quelques dizaines de millions de CFA d'aides, on a réussi une formation internationale [...] Le seul espoir que j'ai au sujet de mon université, c'est d'avoir une, deux ou trois FAD qui fonctionnent. Je serai au moins rassuré de faire vraiment partie du monde d'aujourd'hui, tout simplement ».

« *L'expertise locale existe* » comme le souligne Claude Lishou et il faut regarder les besoins de l'université sénégalaise, dit-il, à l'échelle de l'Afrique de l'ouest : « *la contribution du corps professoral sénégalais à la sous-région est importante. Cela reste des missions classiques d'enseignement, avec des déplacements. Nous en arrivons même à une situation où trop d'enseignants de l'UCAD ont trop d'implications dans des enseignements à l'extérieur de l'université.*

Il serait donc intéressant que nous mettions en place des dispositifs permettant d'assurer notre charge à l'extérieur tout en restant à l'intérieur, du pays, de notre établissement ».

Nos experts ont en revanche un avis relativement différencié sur les structures qui, au sein des établissements, doivent porter, ou qui porteront à terme, le développement des dispositifs de FOAD en Afrique de l'ouest. Abdhullah Cisse et Gane Samb Lo, les deux directeurs d'UFR de Saint-Louis se rejoignent pour un même diagnostic : les universités traditionnelles ne sont pas en mesure de répondre efficacement à cette demande. Pour le responsable de l'UVA à l'Université Gaston Berger, « *Nous avons déjà tellement de problèmes à résoudre à l'intérieur des universités, pas assez de ressources humaines. Nous sommes sans couloir pour avancer, sans possibilité. Il faut envisager une structure de type Open university à vocation régionale* ». ⁴⁵⁶

Francisco Seddoh abonde plutôt dans le même sens. Il estime que, dans un premier temps, « *il faut renforcer les capacités des universités classiques. L'université dédiée sera l'étape suivante. Les anglophones arrivent à le faire au niveau national* ». Pour lui, l'Inde, la Chine ou l'Afrique du Sud ont bien réussi à mettre en place de grosses universités à distance et à montrer que « *beaucoup de gens n'auraient pas pu faire d'études supérieures si elles n'avaient pas existé* ».

Olivier Sagna a un point de vue radicalement opposé : « *je ne crois pas que l'on puisse créer, de toutes pièces des structures qui n'ont pas de passé, d'image de marque, dont on ne connaît pas les enseignants, sans visibilité et traçabilité sur les programmes, les diplômés... Je vois mal à court terme des universités se créer dans nos environnements sur le créneau du e-learning et, si le e-learning se développe, ce sera à partir des structures existantes* ». Cette opinion, Olivier Sagna la justifie par des raisons culturelles et démographiques.

⁴⁵⁶ Entretien avec l'auteur à Saint-Louis le 9 mars 2006

Il rappelle que les pays d'Afrique francophone de l'ouest sont de petits pays, d'environ 10 millions d'habitants en moyenne, et que cela ne favorise pas la création de structures particulières dédiées, contrairement à des pays à plus de 30 millions comme le Ghana ou plus de 100 millions d'habitants comme le Nigéria. Il n'y a pas, non plus, pour lui de « *proximité culturelle héritée. Le modèle Open university n'existe pas en France. En termes de fertilisation, cela joue un rôle important dans les pays anglophones. Le fait que l'on ne soit pas en contact avec des gens travaillant dans ce genre de structures, cela nous ferme une perspective. Parce qu'on ne nous en parle pas, elle n'existe donc pas* ».

Il ne croit pas plus, pour l'UCAD, que le développement de la formation à distance puisse être centralisé, « *il y a toujours l'idée de concentrer les moyens, mais cela ne marche pas. Une unité centrale ne peut pas gérer les besoins de plus de 1 000 enseignants en même temps, avec des besoins très différents selon les thématiques* ». Pour lui, l'avenir est à des initiatives décentralisées, au niveau des facultés, avec des structures « *de proximité* ».

Mbaye Thiam, l'ancien directeur de l'EBAD, s'interroge : « *dans une université comme l'UCAD faut-il sortir du cadre facultaire pour créer un institut ou une direction de l'EAD qui mettrait en œuvre des projets pour l'ensemble des établissements ?* ».⁴⁵⁷ En tout cas, si direction il y a, cela ne doit pas être, pour lui, sous la tutelle de celle de l'informatique, « *direction de la quincaillerie et de la tuyauterie. Il faut créer une direction chargée de l'application des technologies dans l'enseignement* ».

L'important, selon Mbaye Thiam, est « *que les projets de formation émanent de la base. Il faut arrêter de penser que l'on décrète l'EAD* ».

⁴⁵⁷ Entretien à Dakar avec l'auteur le 19 juin 2006

16.5. La difficulté de dégager des priorités

En 2006, un petit comité avait travaillé à l'UCAD sur la rédaction d'un « plan stratégique » de développement du e-learning. Mais de quel EAD parle-t-on, du moins à l'UCAD, quand on aborde un volet stratégie ? Claude Lishou, avait été directement impliqué dans la rédaction du plan de 2006 ; rédigé nous avait-il dit, mais jamais adopté par le conseil de l'université. Pour lui, l'UCAD hésite en permanence entre deux orientations et veut régler, soit un problème de « *massification* », soit un problème de « *sélection* ». Pour lui, les « *technologies éducatives doivent nous aider à régler les deux* ». Il s'agirait d'une part, de permettre aux enseignants de ne plus faire le même cours plusieurs fois de suite devant plusieurs centaines d'étudiants. Des enregistrements vidéos disponibles sur un serveur de l'UCAD pourraient être proposés. D'autre part, les technologies seraient utilisées pour créer de nouveaux diplômes destinés à de nouveaux publics de professionnels en activité. Ce seront des « *formations payantes* » pour procurer de nouvelles ressources à l'université, « *la flexibilité procurée par le e-learning devient une condition de la mise en place de ces nouveaux diplômes* ».

Cette stratégie a du mal à être mise en œuvre. En juin 2007, l'UCAD mettait en place un nouveau « comité de pilotage e-learning » qui devait rendre ses conclusions pour la rentrée 2007-2008. Dans un entretien accordé à Nacuzon Sall, publié sur le site du réseau de chercheurs Res@TICE,⁴⁵⁸ le recteur de l'UCAD avait précisé sa vision de l'utilisation des technologies de l'information et du e-learning pour son université. Selon lui, le problème de fond n'est pas les infrastructures, « *mais ce qu'on met à l'intérieur. A-t-on des sites web ? Des centres de ressources ? Nous sommes en train de nous organiser pour que dans les amphes 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 [...] Les étudiants à la faculté de médecine me disent que les illustrations qu'ils trouvent sur le web sont beaucoup plus pertinentes que les planches des professeurs.*

⁴⁵⁸ Voir [en ligne] sur <http://www.resatice.org> (dernière consultation en septembre 2007)

Je leur demande (aux enseignants) de rendre disponibles ces choses-là ». Pour mettre en place cette politique, Abdou Salam Sall reconnaît rencontrer des problèmes de ressources humaines : « Nous avons des ambitions, mais il me semble que nous manquons encore d'organisation car les collègues sont pris par énormément de choses ».

La priorité du recteur de l'UCAD va clairement à la production de contenus que les étudiants pourront consulter à distance. La « distance », pour lui, ne semble pas être la diplomation en ligne, mais l'accès à des ressources pédagogiques. Il précise même que « 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 », notamment pour produire des « didacticiels ».

Mbaye Thiam décrit bien les raisons de cette priorité : « En Lettres quand vous avez 50 places dans une salle de classe, les étudiants sont 150. Je leur prêtais un amphi de 250 places pour un cours de géographie tous les mardis. Le cours commençait à 10h et les premiers étudiants arrivaient à 7 heures. Ils sont 400. Avant ils rentraient par les fenêtres, ce sont des grandes baies vitrées. J'ai dû faire mettre des grilles. A l'EBAD, on s'était arrangé pour que les seconds cycles finissent le jeudi et le 1^{er} cycle le vendredi midi. Ainsi, les salles de classe pouvaient servir à la faculté des lettres le vendredi et le samedi. En pharmacie, ils vont occuper les places à 5 heures du matin... ».

L'UCAD accueille plus de 50 000 étudiants dans des locaux conçus pour en recevoir moins de la moitié. En gestionnaire d'une université aux effectifs pléthoriques, devant la pénurie de locaux, le recteur Sall cherche des solutions pour désengorger ses amphis et non pas accueillir de nouveaux étudiants, même à distance.

L'enseignement à distance « diplômant » n'est pas une priorité de la direction de l'UCAD, ce qui est sans doute l'une des explications principales à l'absence de duplication de l'expérience EBAD.

L'absence de priorités claires en matière d'enseignement à distance nous semble aussi en mesure d'expliquer en large partie pourquoi les projets dépendent autant du volontarisme d'individus et pourquoi les « projets » semblent s'accumuler dans les universités africaines sans que leur impact ne soit toujours mesurable. Pour Francisco Seddoh, l'EAD peut permettre, en partie, de « reconfigurer » l'université traditionnelle, mais « *cela dépend encore une fois des hommes* ». Il conclut, avec une désarmante sincérité, étant donné ses différentes fonctions : « *On sait ce qu'il y a à faire, mais pour le faire, je ne sais pas pourquoi, on y arrive pas !* ».

Reste-t-il un « substrat » à tous ces projets que les universités ne refusent jamais ? Existe-t-il une capitalisation des expériences passées et pas seulement un effet d'empilement ? La réponse d'Abdullah Cisse est en demi-teinte. Pour lui, « *La plupart de nos universités n'ont pas de politique scientifique et éducative lisible. Cela va dans tous les sens. C'est ce qui fait qu'on peut tout faire ou bien tout nous faire faire... L'autre considération est que nous sommes dans une société de pénurie et, dans ce type de société, il faut absolument avoir quelque chose, quoi que ce soit. Ces deux considérations font que les universités ne rejettent jamais les invitations. C'est donc l'étranger, l'international, qui leur dictent parfois leur politique. C'est vrai au plan économique, mais aussi éducatif [...] C'est un peu le décor actuel de l'université africaine. Beaucoup de projets n'ont débouché sur rien, mais certains aboutissent pourtant à des résultats* ».

Pour Mbaye Thiam, le développement de projets liés aux technologies s'explique par le fait « *qu'il y a une disponibilité de ressources financières de la part des coopérations bilatérales ou multilatérales. C'est un secteur où quand les projets sont bien élaborés, avec des perspectives bien claires, il y a une écoute favorable* ».

Pour Olivier Sagna, il serait important d'avoir le temps du recul, de l'évaluation avant de passer d'un projet à un autre, « *mais cela n'arrive pas, c'est le mauvais côté de la coopération. Pour que cela marche, il faut vraiment que le projet se monte sur la base d'une demande, d'une manifestation d'intérêt du local, de la base* ».

Mais ce système dépend de l'initiative, de la réflexion et de l'entregent de quelques-uns. Olivier Sagna le fait remarquer : « *Cela reste encore une gestion très féodale où chacun travaille à son niveau. On ne sait pas ce qui se passe à côté, cela ne facilite pas les synergies et les grands mouvements d'ensemble, les grands projets à l'échelle de l'université* ».

A travers les différentes positions, nous voyons bien que s'il y a des exemples de bonne pratiques, s'il y a accord sur les avantages pour les étudiants, sur les avantages induits en terme d'amélioration pédagogique, sur la visibilité internationale potentielle des établissements, sur la question des coûts ; l'absence de stratégies de la tutelle (l'Etat) comme de la direction de l'université font défaut et ne permettent pas de dégager des perspectives de développement et des schémas organisationnels clairs. Comme le dit Olivier Sagna, ce qui semble manquer, en tout état de cause, c'est une « *politique, une réflexion institutionnelle autour de la question de l'EAD avec un accord sur de grands axes, des valeurs, des choses à éviter* ». Pour Claude Lishou, la définition d'une stratégie en matière d'enseignement à distance dans une université « *n'est pas une condition préalable ou initiale. C'est une condition de restructuration et de mise en œuvre* ».

Chapitre 17

Conclusions de l'enquête

A chacun sa fracture numérique ? On retrouve des inégalités devant la culture numérique dans les pays du nord. En France, seuls 55 % des foyers français, au quatrième trimestre 2006, possédaient un ordinateur, et 44,3 % avaient un accès à Internet, un niveau bien en dessous de la moyenne européenne des 25 pays, qui est de 51 %, selon les données de l'indicateur européen Eurostat.⁴⁵⁹ Ces inégalités sont exacerbées dans les pays d'Afrique de l'ouest, entre zone urbaine et zone rurale, entre urbains fonctionnaires et ruraux attirés par la ville, entre enseignants du Sénégal et ceux des autres pays.

En conclusion générale de cette enquête, nous rappellerons les quelques lignes de force qui se dégagent des réponses des enseignants, à la fois d'un point de vue socio-technique (utilisateurs et utilisation d'Internet, niveau d'équipement) et sur un niveau politico-pédagogique (avec qui et comment se développera l'EAD).

L'enseignement supérieur et Internet, tels qu'ils apparaissent dans cette enquête, sont immensément masculins. Une enquête multi-pays comme celle d'ENDA Tiers-Monde citée plus haut montre que les femmes ont moins accès à toute la société numérique : ordinateur, Internet et même téléphone portable. Comment un pays, sans même parler d'Internet, sans même parler de son secteur éducatif, pourrait-il se développer en laissant de côté la moitié de sa population ?

A cette fracture entre hommes et femmes s'ajoute, notre enquête le confirme avec acuité, une fracture entre pays de la même région. Le « sud » n'est pas un concept homogène.

⁴⁵⁹ Journal Le Monde du 5 avril 2007

Si plus de la moitié des enseignants sénégalais bénéficient d'une connexion Internet à domicile, plus de 90 % des professeurs maliens et nigériens ne sont pas dans ce cas.

Pour les enseignants du supérieur d'Afrique de l'ouest, il ne semble pas exister de problème d'équipement en ordinateurs. Plus de 80 % d'entre eux sont équipés à domicile et plus de 70 % peuvent compter sur un ordinateur réservé à leur usage au sein de leur établissement. Le principal frein au développement de l'enseignement en ligne se situe dans la qualité du réseau Internet.

Ils ne sont qu'un quart à utiliser prioritairement une adresse électronique délivrée par leur établissement et 70 % des enseignants doivent se rendre dans un lieu type cybercafé ou espace numérique public pour des raisons professionnelles. Ces difficultés expliquent sans doute que seuls 41 % des enseignants utilisent quotidiennement le mail. On aurait pu penser cette dernière pratique plus courante.

Il est difficile d'imaginer un développement rapide de l'enseignement à distance au sein des universités africaines si un Internet de bonne qualité n'y est pas déployé. Pour l'instant, pour près de 60 % des répondants, le réseau de leur établissement est moyen ou mauvais. L'opinion des enseignants sur la qualité du réseau Internet de leur établissement n'est majoritairement positive dans aucun pays de la région. Les coopérations ont là devant elles une réflexion à mener sur leurs priorités d'aide et d'investissement en matière d'équipement et sans doute un chantier important.

Pour une immense majorité de nos répondants, l'enseignement à distance est une « révolution », une « tendance lourde » pour leur établissement et pas du tout un « effet de mode ». Mais de quel EAD s'agit-il ? Les réponses laissent entrevoir une vision très « technicienne » de la formation à distance. Si 2/3 des répondants veulent poursuivre leurs premières formations à l'EAD, c'est pour davantage demander des formations techniques que pédagogiques.

De plus, c'est bien un déficit technologique qui est identifié pour expliquer le principal obstacle au développement de l'EAD et non la formation des enseignants ou même le coût de l'enseignement à distance pour les étudiants.

Pour 60 % des répondants, l'EAD permet une amélioration des enseignements. Mais quel type d'amélioration ? Apparemment pas, en tout cas, la communication ou la fréquence des contacts avec les étudiants. Il y a là des motifs d'interrogation -et de recherche- pour ceux qui voudraient vérifier dans les formations à distance, pas seulement en Afrique, la mise en application des théories constructivistes et du travail « collaboratif » où la communication avec les tuteurs et entre étudiants occupe une place si importante.

S'il y a modification de pratiques pédagogiques, c'est sans doute davantage dans l'actualisation des cours et leur structuration. Les experts que nous avons rencontré ont confirmé et mis également en évidence ces bénéfices induits. Si l'EAD est promis à un avenir, près de la moitié des répondants à notre enquête considèrent que, pour l'instant, il s'agit davantage de discours que d'actions réelles.

Si l'EAD est promis à un avenir en Afrique, il réside davantage dans le retour à l'université d'un public de professionnels en formation continue. Les répondants ne rêvent pas. Pour eux, l'EAD ne permet pas de former en masse de jeunes étudiants à l'entrée de l'université.

Enfin, si l'EAD a un avenir, ce dernier ne semble pas devoir être écrit dans l'immédiat par l'Etat et la tutelle ministérielle de l'enseignement supérieur. Cette mise en oeuvre se fait, de plus, sous la pression de l'extérieur, que ce soit des nouveaux publics déjà cités, de la « mondialisation » ou des coopérations. L'absence de stratégies nationales est mise en valeur -et regrettée- par les répondants à notre enquête et par les experts rencontrés. Il n'y a pas, en Afrique de l'ouest, de réflexion politique et institutionnelle sur la place de l'EAD au sein des systèmes éducatifs.

Notre questionnaire reflète un manque important de confiance des répondants envers leurs institutions. L'avenir, pour nos répondants, ne réside sans doute pas dans les plans des établissements mais davantage dans la volonté, l'entregent, d'individus et d'équipes, autonomes et particulièrement motivés. C'est effectivement de cette façon que se sont jusqu'ici réalisées les rares initiatives émanant des universités africaines elles-mêmes.

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous présenterons d'abord les acquis de notre recherche, avant de reprendre nos hypothèses de départ.

Les acquis de la recherche

Notre recherche a pu faire apparaître que l'efficacité d'un dispositif est mesurable et a pu mettre en évidence les preuves d'une évolution, d'une accélération du développement de l'EAD en Afrique de l'ouest francophone.

Une efficacité mesurable

En comparant, implicitement comme explicitement, deux voies de développement de l'enseignement à distance en Afrique, nous avons montré que l'échec de l'Université virtuelle africaine est patent, avec son modèle imposé de l'étranger. Projet dispendieux aux résultats très limités, l'UVA n'a pas répondu à son objectif initial d'augmenter le nombre d'étudiants africains inscrits à l'université et n'a pas contribué à créer des formations à distance africaines. Il est trop tôt pour savoir si sa nouvelle orientation dans le domaine de la formation des enseignants sera plus efficace. Sa grande présence médiatique a, en revanche, entretenu un intérêt pour l'EAD en Afrique. L'UVA a été une fenêtre en trompe-l'œil ouverte sur l'enseignement à distance. Son impact se mesure davantage dans le registre des idées qu'elle a contribué à véhiculer et qui sont celles de son commanditaire, la Banque mondiale. Nous avons montré la grande permanence de la doctrine de cette institution à l'égard des universités d'Afrique subsaharienne.

Le projet d'Université virtuelle francophone, en se transformant en réseau de campus numériques francophones, a permis de davantage répondre aux besoins du terrain auquel il était destiné.

Les diplômes à distance proposés avec le soutien de l'AUF donnent, à un public de formation continue, de nouvelles possibilités d'ascension sociale mais, pour l'instant, avec un impact là aussi limité, en raison de faibles moyens financiers et d'absence de partenariat important.

L'investissement dans la formation des enseignants a permis de faire naître des dispositifs d'EAD conçus et animés par des équipes pédagogiques africaines. Cependant, le modèle n'est pas exempt de contradictions entre ses fonctions correctrices d'inégalités et les demandes de retour sur investissement des bailleurs de fonds et des universités du nord.

Les aides et financements internationaux sont indispensables au développement de l'EAD en Afrique. Un effort poursuivi sur plusieurs années, correctement encadré par des porteurs de projet qui acceptent de partager leur *leadership*, permet de déboucher sur des réussites comme celle de l'EBAD à Dakar et celle de l'UFR de droit de l'Université Gaston Berger à Saint-Louis. L'EAD peut donc permettre de transformer de l'intérieur un établissement, lui (re)donner une vocation régionale en attirant de nouveaux publics. Cependant, cet exemple illustre le fort investissement financier, technique et surtout humain nécessaire à une telle réussite. C'est en partie pour cette raison que le modèle n'est pas facilement reproductible.

Si nous n'avons à retenir qu'un élément de notre thèse, ce serait la mise en évidence d'une nécessaire humilité quand on étudie ou quand on participe au développement de dispositifs d'enseignement à distance en Afrique. Nous l'avons signalé avec Georges Balandier en première partie et en analysant la politique de la Banque mondiale dans la seconde : l'Afrique ne décide pas seule, ses Etats sont « sous influence » et subissent de fortes prescriptions des « experts ». Ces derniers se trompent souvent, comme en témoignent les textes de « prophètes » comme William Massy et Robert Zemsky.

Il y a également des leçons à retenir des piètres résultats de l'audit de la Banque mondiale sur ses publications et études « scientifiques ». Pierre Naudet, économiste en chef à l'Agence française de développement, le reconnaît :

« Nous (les bailleurs de fonds) devons apprendre à être beaucoup plus modestes dans nos analyses et nos prescriptions concernant le développement. Notre tendance est souvent d'aboutir à des conclusions qui méconnaissent les caractéristiques locales et qui sont essentiellement marquées par la connaissance que nous avons de nos propres sociétés ». ⁴⁶⁰

L'échec de l'Université virtuelle africaine peut se résumer dans sa prétention à faire fi de cet avertissement. Comme notre étude de cas sur l'EBAD et notre enquête l'ont montré, c'est en définitive l'acceptation et la participation active des acteurs de terrain qui font ou non la réussite d'un projet d'enseignement à distance.

Les preuves d'une évolution

Les réussites peuvent être fragiles, notamment parce qu'elle sont peu institutionnalisées et liées à l'investissement personnel de petites équipes. Cependant, les exemples de la filière à distance de l'EBAD, du master en droit du cyber-espace de l'Université Gaston Berger, le lancement à la rentrée 2007-2008 du master à distance de l'Institut international de l'eau et de l'environnement (2iE) à Ouagadougou sont là pour montrer que l'initiative peut venir des Africains eux-mêmes, que la réflexion sur l'utilité et l'avenir de l'enseignement à distance peut déboucher sur des résultats opérationnels. Les coopérations ont ici accompagné les projets, sans volonté de substitution.

Il y a désormais en Afrique de l'ouest, sans doute pas encore une masse critique, mais du moins un nombre relativement important d'enseignants formés aux méthodes et techniques de l'enseignement à distance.

⁴⁶⁰ Chat avec des lecteurs du journal Le Monde, le 30 mai 2007

C'est un acquis de différentes coopérations qui doit encore et toujours être consolidé. Le Sénégal et le Burkina Faso ont une réflexion et une pratique plus poussées que celles de leurs voisins mais des enseignants du supérieur, formés à l'EAD, exercent dans toute la région. De plus, des réseaux de recherche viennent désormais structurer la réflexion et l'observation sur les dispositifs proposés. Par rapport aux situations exposées dans des monographies précédentes, c'est une notable évolution que nous avons mise en évidence dans notre thèse.

En 1997, Régine Thomas concluait son rapport pour le ministère français des affaires étrangères⁴⁶¹ sur la formation à distance dans l'enseignement supérieur en Afrique francophone et lusophone par un constat peu encourageant :

« Force est de constater qu'un grand nombre des expériences passées ou en cours d'exécution ont été menées jusqu'ici 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 » (Thomas, 1997).

Elle soulignait que, sauf à Madagascar et Maurice, les actions de formations à distance étaient menées par des institutions classiques (généralement un Institut pédagogique national ou une Ecole normale supérieure), mais le plus souvent sans budget autonome et sans personnel dédié. Régine Thomas résumait les difficultés qui entravaient les expériences d'EAD en remarquant que ces dernières n'étaient guère différentes de celles déjà évoquées en 1990 au séminaire sur l'éducation à distance, organisé par l'UNESCO à Arusha (Tanzanie).⁴⁶² Elle mentionnait notamment :

⁴⁶¹ **Thomas Régine** (sous la dir de), *Formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur en Afrique francophone et lusophone*, op cit Régine Thomas emploie l'acronyme FAD. Les conclusions du rapport Thomas sont reproduites dans le rapport Valérien cité plus bas

⁴⁶² **UNESCO**, *Priorité Afrique, Séminaire sur l'éducation à distance*, Arusha (Tanzanie), septembre 1990, disponible [en ligne] sur :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000872/087241F.pdf>

« - une absence de réelle politique nationale et de soutien effectif des autorités éducatives ;
- un manque de véritable formation des acteurs de la FAD ;
- une certaine concurrence au lieu d'une synergie possible entre institutions locales ;
- des structures décentralisées trop faibles et pourtant indispensables pour la concertation et le suivi des apprenants ;
- l'absence d'autonomie financière accordée aux institutions ;
- l'absence d'encouragement, de reconnaissance et de validation par les pouvoirs publics des FAD suivies dans la carrière des enseignants ».

Le rapport Thomas indiquait que la situation devait évoluer favorablement à court et à moyen terme, notamment en raison d'une prise de conscience des enjeux de la « société de l'information », de la progression rapide de l'accès à Internet en Afrique et de « récentes initiatives importantes prises au plus haut niveau pour la mise en oeuvre de projets majeurs intégrant cette nouvelle donne ». Ces projets majeurs étaient l'Université virtuelle africaine et l'Université virtuelle francophone.

A l'époque, en 1997, un tel rapport pouvait établir un recensement quasiment exhaustif des FOAD proposées en Afrique francophone. Cinq ans plus tard, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) publiait ce qu'on peut considérer comme une suite au rapport de Régine Thomas. Coordonnée par Jean Valérien,⁴⁶³ cette étude montrait que le nombre de projets avait beaucoup progressé mais elle parvenait encore à en dresser une liste. On serait bien en peine, en 2007, de faire un inventaire exact des formations à distance auxquelles les Africains peuvent avoir accès.

En 2002, Jean Valérien estimait « la percée qui se fait jour est réelle, tout au moins au niveau des préoccupations, des projets et des discours », mais il énumérait une série de recommandations qui ressemblaient à autant d'obstacles à lever.

⁴⁶³ Valérien J., Wallet J. Guidon J., Brunswick E., (sous la dir de), *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne : état des lieux dans les pays francophones*, op cit

Sont cités, un intérêt de la part des décideurs politiques, des investissements en infrastructures, en personnels formés afin de constituer « une expertise nationale suffisante à même de constituer le noyau dur des nouveaux développements » (p. 68). En conclusion, l'étude de l'ADEA recommandait, non pas de considérer l'enseignement à distance comme une alternative ou une substitution au système traditionnel, mais de :

« parier aujourd'hui sur la multiplication, sous des formes variées et souvent novatrices, de formations accompagnées par l'Internet pour satisfaire des demandes émergentes pour des capacités nouvelles et changeantes. Les technologies aidant, c'est le virage que prennent en ce moment les systèmes éducatifs du Nord : c'est l'occasion pour entraîner le Sud dans cette dynamique » (Valérien et al, 2003, p. 69-70).

Finalement, Jean Valérien n'arrivait pas à des conclusions très différentes de celles de Régine Thomas. Il soulignait que, malgré une « montée en puissance » des formations à distance utilisant les TIC, l'enseignement à distance et l'apprentissage libre⁴⁶⁴ manquaient de considération au sein des systèmes éducatifs :

« Au total, l'EDAL reste, en Afrique francophone, relativement peu important et il est tout autant justifié de parler de dispersion que de variété. [...] En Afrique subsaharienne francophone, l'enseignement à distance reste peu important, très dispersé et trop dépendant de l'extérieur. En clair, il est marginal et peu intégré aux dispositifs et aux politiques nationales ou sectorielles de formation » (Valérien et al, 2003, p. 68).

Nous l'avons démontré dans notre thèse, de plus en plus d'enseignants semblent prêts à s'investir. Cependant, ceux qui ont répondu à notre enquête, comme les spécialistes que nous avons consultés, doutent que leurs tutelles académiques et ministérielles auront, dans le court terme, un rôle important dans le développement de l'EAD. Son déploiement reste dépendant des coopérations internationales et surtout de la volonté, de l'influence, d'individus particulièrement motivés.

⁴⁶⁴ EDAL est employé par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Les diplômes africains que nous avons cités se sont construits selon un schéma de développement identique à celui qui s'observe de façon majoritaire en France ou aux Etats-Unis. La progression récente en Afrique de la formation à distance se construit sur la base de l'existant. L'offre d'EAD est en effet née au sein d'institutions publiques et est conçue comme un prolongement en ligne des activités de formation classiques. Un établissement comme l'EBAD est ainsi quasiment devenu bimodal, proposant les mêmes diplômes en présentiel et à distance. Le modèle de l'établissement dédié, type UVA ou Open University, comme il s'en est créé en Afrique anglophone, ne paraît pas devoir s'imposer en Afrique francophone.

Le développement de l'EAD en Afrique est semblable à celui du nord dans les modèles pédagogiques proposés. Les diplômes sont présentés avec la double volonté affichée de mettre en oeuvre un travail collaboratif et un apprentissage centré sur l'apprenant. Par ailleurs, ce sont bien les enseignants qui assurent la conception des cours et l'encadrement pédagogique des formations à distance. Ils sont aidés de jeunes assistants pour l'équivalent des travaux pratiques, exactement comme dans le modèle traditionnel. Si « révolution » il y a, elle réside plutôt, nous l'avons vu, dans l'actualisation des cours, l'affichage des règles de suivi et d'évaluation ; ce qui est déjà conséquent. On peut cependant remarquer que la part imitative permet de donner rapidement forme à de nouvelles initiatives qui accélèrent le développement de l'université, même si cette accélération provient plus d'individus libres d'agir que d'une volonté académique ou politique.

En Afrique, pas plus qu'ailleurs dans le monde, la question des technologies ne se pose plus. Les dispositifs de formation à distance s'appuient sur Internet pour leur déploiement. L'ensemble des promoteurs des projets, les coopérations, les Etats misent sur une progression constante de la couverture réseau des pays africains, en mettant de côté les problèmes de fourniture électrique et la quasi-absence de possibilité de connexion hors des villes.

Ce choix fait l'impasse sur la majorité de la population rurale pour se focaliser sur les zones où se concentre déjà l'activité économique, là où se trouve le « marché » potentiel de la FOAD.

En raison notamment du coût de l'Internet, de l'instabilité électrique, le déploiement des dispositifs de formations à distance en Afrique de l'ouest implique l'existence de lieux où la connexion est collective et multi-usages. C'est une autre des raisons de l'échec de l'UVA. Son modèle de classe virtuelle imposait du haut débit, impliquait un suivi synchrone fréquent et n'était pas accessible ailleurs que dans ses propres murs. La plupart des dispositifs de FOAD actuels ne reposent principalement pas sur ces principes pédagogiques et permettent au contraire un suivi asynchrone, par l'intermédiaire de plate-forme d'enseignement à distance. Les campus numériques francophones ont su s'adapter à ce mode d'organisation. Dans leurs salles réservées à la FOAD, 20 personnes peuvent y suivre 20 formations différentes. La particularité de ce type de lieu est en effet d'accueillir une collectivité d'apprenants, de les réunir, tout en leur permettant de suivre un parcours individuel de formation. La formule semble particulièrement adaptée au terrain africain et rien ne semble empêcher les universités de s'emparer du modèle. Ces espaces publics numériques sont cependant en nombre insuffisant et il s'agit d'un frein au développement des dispositifs de formation à distance.

Réponses aux hypothèses de départ

Une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?

Retournons-nous maintenant vers nos hypothèses de départ. La principale était que l'EAD pouvait à la fois façonner l'université de l'extérieur et la renouveler de l'intérieur. Nous l'avons rappelé plus haut, les exemples de l'EBAD et de Saint-Louis ont confirmé cette possibilité de renouvellement, voire même de transformation.

Il en va de même avec les bénéfices induits que nous avons mis en évidence, notamment l'actualisation des cours, un plus grand intérêt pour la pédagogie de la part des enseignants pratiquant cette modalité d'enseignement. Cependant, l'EAD sert également les intérêts d'organismes qui l'utilisent à d'autres fins que pédagogiques. Nous l'avons montré, un objectif de la Banque mondiale, en finançant l'Université virtuelle africaine, était d'influer sur l'organisation des universités, notamment en promouvant un autre modèle de financement. Si l'UVA a échoué à s'autofinancer par « recouvrement des coûts », elle a pourtant largement contribué à en diffuser l'idée. La conclusion du rapport de 2002 de l'ADEA avertissait :

« Certaines précautions sont nécessaires : le nord est entré avec la mondialisation dans une logique forte de “marchandisation” de l'éducation et de la formation. Cette logique, malgré la présence des aides diverses qui vont à l'éducation et à la formation, ne peut s'appliquer à l'Afrique, encore beaucoup trop fragile... » (Valérien et *al*, 2002, p. 69).

Cet avertissement n'a pas été entendu et ne le sera vraisemblablement pas. Le développement des dispositifs récents de formations à distance que nous avons évoqués ont comme point commun d'avoir été bâtis sur l'anticipation d'une demande sociale. En ce sens, le « pari » mentionné par Jean Valérien en 2003 s'est révélé exact, les formations en ligne actuelles servent à satisfaire des « demandes émergentes ». Il s'agit de combler un besoin identifié de formation continue qui ne peut être satisfait en formation initiale. Un public solvable est ciblé. Le coût important de la formation à distance est justifié par le fait que le développement, la gestion administrative et pédagogique, la maintenance technique ne sont pas intégrés dans les structures classiques du système éducatif, mais doivent trouver leur économie propre ; équilibrer, avec les frais d'inscription, dépenses et recettes. Les enseignants que nous avons rencontrés, les apprenants eux-mêmes, estiment par ailleurs ces coûts justifiés et supportables.

L'enseignement en ligne diplômant, tel que nous l'avons analysé, ne s'adresse pas à la masse des étudiants qui souhaite intégrer les universités.

C'est certainement la difficulté majeure des établissements africains, mais ni les spécialistes rencontrés, ni les enseignants interrogés ne croient que l'EAD contribuera à résoudre ce problème. L'EAD vise essentiellement un public pour qui le diplôme poursuivi constitue une seconde ou même une troisième chance. Les possibilités de reprise d'études, de faire reconnaître son expérience professionnelle par un diplôme sont extrêmement rares en Afrique. La FOAD offre de façon nouvelle cette opportunité. Seulement, il n'existe pas d'équivalent de la loi française de 1971 sur la formation continue, pas de possibilité d'aide ou de prise en charge. Les frais d'inscription, souvent importants pour un budget africain, sont à la charge de l'apprenant.

Avec un développement de l'EAD fortement basé sur cette particularité, le paradigme classique du droit à l'éducation est contesté. Il ne s'agit plus ici que la nation toute entière prenne en charge, collectivement, l'éducation de ses enfants ; philosophie du service public à la française dont les systèmes éducatifs africains francophones sont issus. Avec le public de la formation continue et en l'absence de cadre juridique pour l'encadrer, la formation devient explicitement un investissement. C'est ce que promouvait l'UVA. Dans ce modèle, d'inspiration nord américaine, on espère retrouver dans une progression professionnelle et salariale les fruits de l'effort consenti en temps et en argent. En ce sens, et bien davantage qu'en raison du coût financier lui-même, l'enseignement à distance participe d'une marchandisation de l'éducation en Afrique, même involontairement de la part de ses promoteurs, même marginalement en raison du faible nombre de diplômes pour l'instant ainsi proposés.

Ce développement intervient à un moment où le « recouvrement des coûts », la participation des familles au financement du supérieur en Afrique apparaît de plus en plus comme une évidence. Le plan en faveur de l'enseignement supérieur de l'Union économique et monétaire d'Afrique de l'ouest (UEMOA) prévoit une « harmonisation » des frais d'inscription à l'université.

Les opinions publiques africaines sont progressivement préparées à une augmentation. Au Sénégal, par exemple, le recteur de l'UCAD ne manque pas une occasion d'en rappeler l'inéluctabilité.⁴⁶⁵ Les idées défendues par la Banque mondiale en la matière ne sont quasiment plus contestées par les responsables académiques et politiques.

Cependant, cette pression sur la participation des familles ne nous paraît pas uniquement destinée à financer le supérieur. Faire considérer l'éducation comme un placement financier concourt à une banalisation du principe selon lequel l'enseignement est un service, une marchandise qui peut donc relever de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Une diminution du rôle de l'Etat, encouragée depuis toujours par la Banque mondiale, faciliterait également ce changement de mentalité. Annie Vinokur l'analysait ainsi : « L'apport propre de ces organisations (*Banque mondiale, OCDE...*) est dans l'élaboration progressive de méthodes de dépolitisation de l'une des plus politiques des questions de société » (Vinokur, 2003, p. 103).⁴⁶⁶

Roger Dehaybe, ancien administrateur de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (devenue l'OIF) est déjà passé à une autre étape de réflexion :

« La bataille de l'enseignement supérieur ayant été perdue, on voit aujourd'hui apparaître, dans tous les pays du sud, d'étranges universités échappant à tout contrôle de l'Etat. Certains voudraient imposer la même "dérégulation" à l'enseignement de base, qu'il soit public ou privé. Si, demain, l'école primaire devient une marchandise comme une autre, alors une multinationale pourra implanter des écoles là où elle le souhaite. Elle pourra fabriquer à sa guise des petits consommateurs. Telle ou telle organisation politique ou religieuse pourra faire ce qu'elle veut de l'esprit des plus jeunes.

⁴⁶⁵ Voir l'entretien sur le site du réseau Res@TICE *op cit* Les frais d'inscription à l'UCAD se montent à moins de 5 000 CFA (7,62 euros), une somme 2 fois inférieure à un pays comme le Niger. A titre de comparaison, les frais d'inscription au Cameroun sont de 50 000 CFA

⁴⁶⁶ **Vinokur Annie**, *De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie, op cit*

Ce que je vous dis là, je le dis à toutes les tribunes où j'ai l'occasion de m'exprimer, mais sans vraiment convaincre. Parfois, les choses sont tellement énormes que les gens ne vous croient pas... ».⁴⁶⁷

L'EAD, parce que son développement s'appuie sur des « cibles solvables » qui veulent s'en sortir à tout prix par un diplôme et l'Afrique, parce que la faiblesse de ses Etats la rend malléable, sont deux terrains d'expérimentation favorables à l'avancement des théories de l'éducation comme service, comme objet commercial. L'université peut aussi être « façonnée » de l'extérieur. Nous avons bien conscience d'être ici, davantage dans le champ des sciences politiques que des sciences de l'éducation. Si la bataille paraît perdue, c'est sans doute parce que le combat n'est plus mené. Il n'y a pas de mobilisation équivalente, chez les francophones, pour la défense de leur modèle éducatif basé sur un service public et un droit à l'éducation, à celle, considérable, qui a prévalu pour obtenir la signature de la convention sur la diversité culturelle de l'UNESCO en 2005.

De « nouveaux commencements » grâce à l'EAD

Une hypothèse secondaire de notre thèse était que certaines opérations relevaient davantage de la communication d'influence que d'objectifs opérationnels et pédagogiques, mais que d'autres arrivent en revanche à modifier l'organisation de certains établissements et que l'EAD était désormais une réalité en Afrique de l'ouest francophone.

Nous pensons avoir démontré que si l'UVA avait continué d'être financé par la Banque mondiale malgré ses piètres résultats, c'était parce qu'elle servait, nous l'avons rappelé dans les pages précédentes, une doctrine, une idéologie.

⁴⁶⁷ Interview à l'hebdomadaire Jeune Afrique / L'intelligent, n°2348 du 8 au 14 janvier 2006

Toutefois, notre thèse le souligne, l'enseignement à distance progresse incontestablement en Afrique francophone de l'ouest, même si tous les problèmes sont loin d'être résolus, même si ce développement s'est pour l'instant principalement concentré sur le Sénégal et le Burkina Faso.

Les exemples de réussite cités, les résultats de notre enquête et les entretiens que nous avons menés répondent positivement à l'interrogation que nous avons formulée en introduction de notre thèse : l'EAD possède une fonction régénératrice, offre de « nouveaux commencements » à ceux qui le pratiquent, des sources d'une nouvelle motivation, la redécouverte d'un métier. L'EAD redonne du sens et du souffle aux enseignants qui y travaillent. Ils le disent, pourquoi ne pas les croire, même si la tentation existe d'estimer idéalisées leurs nouvelles pratiques professionnelles ? A « écouter » ceux qui ont répondu à notre questionnaire, les usages de l'EAD ne sont pas un fantasme d'éducation, ils favorisent chez les enseignants un travail de remise en cause, de réorganisation, de réinterprétation de leurs tâches et fonctions.

Une synergie entre acteurs encore à trouver

Notre dernière hypothèse était que le développement de l'EAD était handicapé par l'absence de synergie entre les différents acteurs, enseignants, établissements locaux, autorités nationales de tutelle et coopérations internationales. Dans l'un de nos entretiens, devant l'absence fréquente de stratégie politique et scientifique des universités, Abdulah Cissé constatait que, du coup, tout était possible. Y compris de réussir au sein d'un établissement le déploiement d'un dispositif et de modifier durablement son mode de fonctionnement comme à l'EBAD. C'est un paradoxe africain. Même dans ses réussites, comme nous en émettions l'hypothèse au début de notre travail, l'EAD est encore principalement isolé du reste du fonctionnement de l'université.

La FOAD en Afrique de l'ouest se développe grâce à l'appui de différentes coopérations et les initiatives semblent toujours dispersées, sans planification autre que celle liée aux stratégies propres des différents opérateurs finançant des projets. Les réalisations seraient-elles plus nombreuses et plus efficaces, moins « marginales » si les systèmes éducatifs les reconnaissaient davantage ? Cela favoriserait certainement l'intérêt des enseignants. Signalons toutefois que des coordinations se mettent en place. Ainsi les services de coopération et d'action culturelle (SCAC) des ambassades de France au Niger et au Mali ont financé en 2006 et en 2007 des allocations d'études à distance complémentaires à celles de l'AUF au sein de son dispositif. Jusqu'à présent, les ambassades ne finançaient que des mobilités classiques. C'est un signe supplémentaire d'une prise en compte de plus en plus grande des potentialités de l'enseignement à distance.

En terminant la rédaction de notre thèse, nous nous rendons compte des limites de notre travail. Nous n'avons qu'effleuré les aspects pédagogiques et les usages de l'enseignement à distance. De futures recherches pourront vérifier la pérennité des modèles pédagogiques actuellement proposés et pousser plus loin l'observation des usages, notamment l'encadrement des enseignants. Des recherches complémentaires pourraient être menées sur la manière dont se construisent les relations et les apprentissages à l'intérieur de lieux comme les campus numériques francophones, dédiés à l'enseignement à distance et aux nouvelles technologies. Enfin, nous avons concentré notre recherche sur les acteurs internationaux, institutionnels et sur les enseignants, mais nous n'avons pas pris en compte la dimension de l'apprenant dans les dispositifs que nous avons décrits. Nous avons également limité notre intérêt à une zone géographique bien particulière de l'Afrique. Des recherches complémentaires sur ce qui unit et différencie les zones linguistiques francophones et anglophones, qui communiquent institutionnellement peu entre elles, approfondiraient certainement les connaissances des conditions du déploiement de l'EAD et des technologies sur le continent. En gardant à l'esprit que l'enseignement à distance est en évolution constante, nous sommes conscients qu'il faudra actualiser nos approches.

Toutefois, pour conclure provisoirement, nous pouvons affirmer avoir mis en évidence qu'au sein d'une université qui cherche à se (re)structurer, l'enseignement à distance permet d'entretenir des dynamiques, un mouvement et donc l'espoir d'une sortie de crise. Il n'annonce pas de nouveaux lendemains qui chantent, mais en reprenant, au sujet de l'université africaine, un constat que Georges Balandier faisait sur le concept de modernité, il permet d'assurer que « le moment signalant le désenchantement du monde n'est pas encore venu ».

Index des auteurs cités

- Akam N.** 166, 179
Albéro B. 425
Awokou K. 44, 267, 322-326
Allen E. 29, 33,
Balandier G. 46, 47, 87, 478
Bangman M. 68
Baranshamage E. 121-128, 130-135, 137-139, 142, 147, 149, 151-153, 182
Baron G-L. 38
Benchenna A. 327-329
Bianchini P. 94
Bloom D. 99, 103, 113
Boissieu (de) C. 105
Bollag B. 112
Bonjawo J. 150, 195-196, 220, 222
Brossard M. 52-54, 56-57
Bruillard E. 38
Canning D. 113,
Carrol B. 87, 92, 99-101
Chan K. 113
Chaptal A. 26, 78, 81
Charlier B. 24
Charlier J-E. 85, 86
Childers P. 74
Cisse A. 447-449, 452, 457
Cuban L. 38
Darvas P. 53, 55, 241
Dechryver N. 24
Delany P. 74
Desalmand P. 41
Dirr P. 161, 168
Do Nascimento J. 320
Dzvimbo P. 223, 225-228
Egly M. 41, 44
Fischer L. 363
Fitoussi J-P. 336
Flichy P. 68
Foko B. 52-54, 56-57
Galy A. 164, 165, 198
Garcia S. 329-330
Gendreau-Massaloux M. 49, 335, 343
Glikman V. 21, 25
Gomis L. 450
Grandbastien M. 12, 39
Guillemet P. 64, 84
Hedjerassi N. 294
Hibou B. 236
Jacquet P. 336-340, 344, 346-347, 349
Jacquinet-Delaunay G. 249, 251
Jensen M. 259
Jibril M. 107
Julma M. 161-163
Lacroix E. 386
Lamarche T. 102
Laval C. 102, 104, 237
Leborgne-Tahiri C. 41, 43
Lishou C. 235, 450, 455, 458
Lo G. 199-201, 230-234, 453
Loiret P-J. 61, 198, 275, 284, 287
Manub T. 110
Marchand L. 357
Massy W. 37, 77, 79
Mbembe A. 93
Mbengue A. 450
Meltze A. 104
Moeglin P. 12, 39, 239, 264, 330
Moussa-Tessa O. 190-193, 203-204
Moses A. 175-179
Murphy P. 43
Nardin R. 135, 137, 147
Naudet J-D. 336-340, 344, 346-347, 349, 472
Ndiaye A. 386
Ndiaye A-R. 432
Noble D. 82
Oblinger D. 79
Oillo D. 254, 268-270, 272-276, 283-284, 287
Oketch M. 175-179
Parakash S. 212, 213
Pauvert J-C. 41, 44
Peraya D. 23, 24
Perriault J. 134, 135, 149, 309
Peters O. 64, 65
Ploghoft M. 155, 156, 158, 214
Quéaud P. 75

- Renaud P.** 258
Rogoff K. 114
Sagna O. 360, 364, 370-372, 381, 446, 448, 450, 453
Sall N. 447, 449
Salmi J. 56, 106,
Samoff J. 87, 92, 99-101
Seaman J. 29, 33,
Seddoh F. 157, 238, 305, 449, 451, 453, 457
Seillan A. 95
Serres M. 76
Smith S. 89
So M. 374
Spillane J. 355
- Temdeng A.** 374
Thébault G. 319-322, 341
Thiam M. 360, 368-370, 373, 379, 382
Traoré D. 305
Thibault F. 263, 286, 425
Thomas R. 57, 467
Théry G. 69
Twigg C. 79
Valérien J. 42, 58, 468-469
Vaniscotte F. 362
Vidal M. 12, 39
Vinokur A. 105, 474
Wallet J. 13, 14, 238-240, 251, 272
Weber L. 102, 104, 237,
Wolton D. 49,
Zemsky R. 37, 77, 79

Sigles utilisés

ACCT : Agence de Coopération Culturelle et Technique
ACDI : Agence Canadienne pour le Développement International
AGCS : Accord Général sur le Commerce des Services (OMC)
ADEA : Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AFEC : Association francophone d'éducation comparée
AIF : Agence intergouvernementale de la Francophonie
AIU : Association Internationale des Universités
ALeD : Apprentissage Libre et Enseignement à Distance
APD : Aide publique au développement
AUF : Agence Universitaire de la Francophonie
AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française
BAD : Banque Africaine de Développement
BIRD et IDA : Filiales de la Banque mondiale accordant des prêts aux pays en développement (avec ou sans intérêts)
EAD : Enseignement à distance
CAD : Comité d'aide au développement (dépendant de l'OCDE)
CEA : Commission Economique Africaine
CED : Centres d'Education à Distance (dépendant des GDLN)
CIFFAD : Consortium international francophone de formation à distance

CIRAD : Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement
CNED : Centre National d'Enseignement à Distance (France)
CNF : Campus Numérique Francophone (AUF)
CNTEMAD : Centre National de Téléenseignement de Madagascar
COL : Commonwealth of Learning
DfiD : Coopération internationale britannique
DSSID : Diplôme supérieur en sciences de l'information documentaire (EBAD)
D.U. : Diplôme d'Université
EDAL : Enseignement à distance et apprentissage libre
e-LEARNING : Apprentissage en ligne
EPT : Education pour tous
ESMT : Ecole Supérieure Multinationale des Télécommunications (Dakar)
ESP : Ecole supérieure polytechnique (Dakar)
EVS : Espérance de vie scolaire (Institut de la statistique de l'UNESCO)
FAC : Fonds d'Aide de Coopération
FAD : Formation à distance
FAD : Fonds Africain de Développement (de la BAD)
FASEG : Faculté des sciences économiques et de gestion (Dakar)
FFI : Fonds francophone des inforoutes

- FIED** : Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance
- FMI** : Fonds Monétaire International
- FOAD** : Formation ouverte et à distance
- FORCIIR** : Formations Continues en Informations Informatisées en Réseau
- GII et NII** : Global Information Infrastructure et National Information Infrastructure
- InfoDev** : Information for development (fonds de la Banque mondiale)
- INIST** : Institut national de l'information scientifique et technique (France)
- INTELSAT** : International Telecommunications Satellite Consortium
- INRP** : Institut national de la recherche pédagogique (France)
- IP** : Internet Protocol
- IRD (ex ORSTOM-** : Institut de recherche pour le développement
- IUT** : Union Internationale des Télécommunications
- GDLN** : Global Distance Learning Network
- LDAP** : Lightweight Directory Access Protocol
- LMD** : Licence- Master – Doctorat
- MAE** : Ministère des affaires étrangères (France)
- NASDAQ** : Marché boursier américain
- NEPAD** : Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
- OCDE** : Organisation pour la Coopération et le Développement Economique
- OIF** : Organisation Internationale de la Francophonie
- OIM** : Organisation Internationale pour les Migrations
- OMC** : Organisation Mondiale pour le Commerce
- ONU** : Organisation des Nations-Unies
- PAGSI** : Programme d'action gouvernemental pour la société de l'information (France)
- PETV** : Programme d'Enseignement Télévisuel (Côte d'Ivoire)
- PMA** : Pays les Moins Avancés
- PNUD** : Programme des Nations-Unies pour le Développement
- PRECA** : Programme de renforcement des capacités de l'UVA
- PROCOOPTIC** :
- SAES** : Syndicat autonome des enseignants du supérieur (Sénégal)
- SYFED-REFER** : Système francophone d'édition et de diffusion - Réseau électronique francophone pour l'enseignement et la recherche
- SMSI** : Sommet Mondial sur la Société de l'Information
- TICE** : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
- UCAD** : Université Cheikh Anta Diop de Dakar
- UGB** : Université Gaston Berger (St-Louis, Sénégal)
- ULB** : Université Libre de Bruxelles
- UNICEF** : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
- UNISA** : University of South-Africa
- UNISAT** : Université par Satellite (AUPELF)
- USAID** : Agence américaine de coopération internationale
- UTICEF** : Utilisation des technologies de l'information pour l'enseignement et la formation (master professionnel de l'Université Louis Pasteur et de l'Université de Mons-Hainaut)

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

UVA : Université virtuelle
africaine

UVF : Université Virtuelle
Francophone

VISAF : Virtuel au service de
l'Afrique francophone (projet de
coopération canadien)

Sites Internet utilisés

Sites institutionnels

ACDI (Agence canadienne de développement international) :

http://web.idrc.ca/fr/ev-1-201-1-DO_TOPIC.html

ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique) :

<http://www.adeanet.org/>

Agence universitaire de la Francophonie (AUF) : <http://www.auf.org>

Association des universités africaines : <http://www.aau.org>

Association internationale des universités (AIU) :

<http://www.unesco.org/iau/fre/index.html>

Banque africaine de développement : <http://www.afdb.org/>

Banque mondiale : <http://www.banquemondiale.org/> et <http://www.worldbank.org/>

Commission économique pour l'Afrique (ONU) : http://www.uneca.org/fr/fr_main.htm

Coopération australienne : <http://www.developmentgateway.com.au/>

InfoDev (Banque mondiale) : <http://www.infodev.org/en/index.html>

Ministère des affaires étrangères (France) : <http://www.diplomatie.gouv.fr>

Objectifs du millénaire pour le développement :

<http://www.un.org/french/millenniumgoals/index.shtml>

OCDE : <http://www.oecd.org>

OCDE (sur le développement) :

http://www.oecd.org/topic/0,2686,fr_2649_37413_1_1_1_1_37413,00.html

Organisation internationale de la Francophonie : <http://www.francophonie.org>

Union économique et monétaire d'Afrique de l'ouest : <http://www.uemoa.int/>

UNESCO : <http://www.unesco.org>

Enseignement supérieur (et Afrique)

Banque mondiale et enseignement supérieur en Afrique :

<http://www.worldbank.org/afr/teia/>

Banque mondiale et éducation : <http://www1.worldbank.org/education/>

African Internet connectivity (Mike Jensen) : <http://www3.sn.apc.org/africa/afstat-f.htm>

Africanti (CNRS-CEAN) : <http://www.africanti.org/>

Afrique renouveau (ONU) : <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/>

Boston college (center for international higher education) :

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/index.htm

BREDA (UNESCO – Afrique) : <http://www.dakar.unesco.org/index.shtml>

Central intelligence service (CIA) :

<http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/index.html>

Centre d'études africaines (EHESS) : <http://ceaf.ehess.fr/>

CHET (centre for higher education transformation, Afrique du Sud) :

<http://www.chet.org.za/about.html>

Chronicle of higher education (journal en ligne) : <http://chronicle.com/>

CODESRIA (Recherche en sciences sociales en Afrique):

<http://www.codesria.org/French/default.htm>

Coopération solidarité développement (ONG) : <http://www.csdptt.org/>

Development gateway foundation (portail) : <http://www.dgfoundation.org/>

Documentation française (la) (dossier Banque mondiale et FMI) :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/banque-mondiale-fmi/>

EduLink (programme européen) : <http://www.acp-edulink.eu/FR/applyFR.html>

Eldis (portail sur le développement, en anglais) : <http://www.eldis.org/>

Géopolitique Africaine (revue) : <http://www.african-geopolitics.org/>

Haut conseil de la coopération internationale (France) : <http://www.hcci.gouv.fr>

Just1world (ONG) : <http://www.just1world.org/aims.htm>

Id21 (recherche sur le développement) : <http://www.id21.org/>

INHEA (International network for higher education in Africa) :

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/inhea/

Partnership for higher education in Africa (fondations américaines) :

<http://www.foundation-partnership.org/>

RESAFAD (réseau) : <http://www.resafad.asso.fr/>

Res@TICE (réseau de chercheurs) : <http://www.resatice.org>

RMIT (formation en informatique de la Royal Melbourne University pour l'UVA) :

<http://www.international.rmit.edu.au/avu/>

ROCARE (Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation) :

<http://www.rocare.org/publication.htm>

Stanford University (ressources sur l'Afrique) :

<http://www-sul.stanford.edu/depts/ssrg/africa/guide.html>

UNESCO (Institut de la statistique) :

http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC

UNESCO (base de documents) : <http://unesdoc.unesco.org/ulis/index.html>

Université virtuelle africaine : <http://www.avu.org>

EAD, TICE (et développement)

Agence universitaire de la Francophonie (FOAD) : <http://www.auf.org/formation-distance> ou bien <http://foad.refer.org>

Agence universitaire de la Francophonie (Ateliers de formation) : <http://www.transfer-tic.org>

Agence universitaire de la Francophonie (Infothèque) : <http://www.infotheque.info>

Balancing Act (telecommunications) : <http://www.balancingact-africa.com/>

Becta (learning through technology, GB) : <http://www.becta.org.uk/>

Chronicle of higher education (education - technology news) :

<http://chronicle.com/wiredcampus/>

Commonwealth of learning (COL) : <http://www.col.org/>

elearning (portail européen) : <http://www.elearningeuropa.info/>

International review of research in open and distance learning (the) (revue) :

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl>

International technology centre for Africa (ITCA, Commission économique pour l'Afrique) : <http://www.uneca.org/itca>

Nouvelles technologies Burkina Faso : <http://www.ntbf.net/>

NTIC et développement (MAE français) : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/article-imprim.php3?id_article=25999

Osiris (Observatoire Sénégal) : <http://www.osiris.sn/>

PorteEDU (portail de la FASTEUF Dakar) : <http://www.fastef-portedu.ucad.sn/>

SciDev (Science and développement network) : <http://www.scidev.net/>

Sloan Consortium (EAD aux USA) : <http://www.sloan-c.org>

Tematice (ressources) : <http://www.tematice.fr/>

Thot (informations) : <http://www.thot.cursus.edu/>

TIC & développement (IRD) : <http://www.tic.ird.fr/>

Sites d'informations générales

AllAfrica : <http://fr.allafrica.com/education>

Africatime : <http://www.africatime.com/>

Afrik.com : <http://www.afrik.com/>

Grioo : <http://www.grioo.com/index.php>

Jeune Afrique : <http://www.jeuneafrique.com/>

Bibliographie

Ahmad K. et Bloom D., (sous la coord de), *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, Washington, Banque mondiale et UNESCO, Washington, 2000, 122 p.

<http://www.tfhe.net>

Aghali A., *L'enseignement supérieur sacrifié*, in *Manière de Voir* n°79 (Le Monde Diplomatique), Paris, 2005, p. 35-37

Akam N. et Ducasse R. (sous la dir de), *Quelle Université pour l'Afrique*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, Pessac, 2002, 314 p.

Akam N., *L'Université virtuelle Africaine, l'insertion du programme dans l'offre d'enseignement supérieur* », in Akam N. et Ducasse R. (sous la dir de), *Quelle Université pour l'Afrique*, Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine, Pessac, 2002, p. 209-224

Albéro B., (sous la dir de), dossier *Technologies et formation*, in revue *Savoirs* 2004 - 5, Université Paris X - L'Harmattan, Paris, 2004, 160 p.

Albéro B., et Thibault F., *Enquête ELUE France*, in *Les Universités européennes à l'heure du e-learning : regards sur la Finlande, l'Italie et la France*, CRUI-Union Européenne, 2006, p. 61-98

Allen I.E., et Seaman J., *Entering the mainstream : the quality and extent of online education in the United States, 2003 and 2004*, The Sloan Consortium, 2004, 22 p.

http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/entering_mainstream.pdf

Allen I.E., et Seaman J., *Making the grade : online education in the United States, 2006*, The Sloan Consortium, 2007, 27 p.

<http://www.sloan-c.org/publications/survey/survey06.asp>

Altinok N., *La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne : de grandes paroles pour de petites actions*, Les cahiers de l'IREDU, Dijon, 2004, 226 p.

<http://www.u-bourgogne.fr/IREDU>

Altinok N. et Lakhali T., *La place de l'Etat en Afrique selon la Banque mondiale : de l'ajustement structurel à l'ajustement social. Les limites d'une politique néolibérale « amendée »*, Les documents de travail de l'IREDU, Dijon, 2006, 17 p.

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00133793/fr/>

Amoussouga Gero F., (sous la dir de), *L'enseignement supérieur privé dans les Etats membres du CAMES : état des lieux et perspectives*, Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (CAMES), Ouagadougou, 2005, 12 p.

www.cames.bf.refer.org/IMG/pdf/commensupp05-2.pdf

Amutabi M.N. et Oketch M.O., *Experimenting in distance education : the African virtual university (AVU) and the paradox of the World Bank in Kenya*, International journal of educational development, Elsevier, 2001, p.57-73

http://www.sfc.wide.ad.jp/~kotaro/maui/african_virtual_university.pdf (abonnement requis)

Astolfi J-P., *La didactique des sciences*, Presses universitaires de France, Paris, 1989, 127 p.

Astolfi J-P., (sous la dir de), *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, ESF, Paris, 2003, 342 p.

Awokou K., *De l'utilisation des médias et des TIC dans l'éducation de 1960 à 2006 : le cas du Togo*, thèse en sciences de l'éducation, Université de Rouen (laboratoire CIVIIC), 2007, 374 p.

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/>

Balandier G., *Anthropologie politique*, Presses universitaires de France, Paris, 1967, 223 p.

Balandier G., *Le grand système*, Fayard, Paris, 2001, 250 p.

Balandier G., « *De l'Afrique à la surmodernité : un parcours d'anthropologue* », in revue *Le débat*, n°118, Gallimard, Paris, janvier-février 2002, p. 3-16

Balandier G., *Civilisés dit-on*, Presses universitaires de France, Paris, 2003, 396 p.

Balandier G., *Le grand dérangement*, Presses universitaires de France, Paris, 2005, 119 p.

Balde D., *Enseignement à distance : stratégie alternative d'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur en République de Guinée*, thèse en sciences de l'éducation, soutenue à l'Université de Versailles St Quentin en Yvelines, 2004, 356 p.

<http://www.rocare.org/publication.htm>

Bambridge T., Barraquand H., Laulan A-M., Lochard G., Oillo D. (sous la coord de), *Francophonie et mondialisation*, revue *Hermès* n°40, CNRS éditions, Paris, 2004, 424 p.

Banerjee A., Deaton A., Lustig N., Rogoff K., *An evaluation of World Bank research (1998-2005)*, World Bank, Washington, 2006, 165 p.

<http://siteresources.worldbank.org/DEC/Resources/84797-1109362238001/726454-1164121166494/RESEARCH-EVALUATION-2006-Main-Report.pdf>

Bangemann M., *Rapport sur l'Europe et la société de l'information*, Bulletin de l'Union européenne, supplément 2/94, Bruxelles, 1994

Baranshamaje E., (sous la dir de), *The African virtual university : feasibility and preparation of prototype service phase*, Banque Mondiale (Infodev), Washington, 1996, 45 p.

Baranshamaje E., (sous la dir de), *Cultiver le savoir pour la maîtrise du destin*, (non paginé), Banque Mondiale – Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1997

<http://uva.ulb.ac.be/>

Baranshamaje E., (sous la dir de), *The African virtual university (AVU) : pilot*, (non paginé), Banque Mondiale – Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1997

<http://uva.ulb.ac.be/>

Barbot M-J., Debon C., Glikman V., (sous la dir de) in revue *Education Permanente*, dossier *Pédagogie et numérique, contradictions ? Convergences ?* Paris 2006, p.13-25

Bollag B., (sous la dir de), *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique : ce qui marche !*, ADEA Paris, 2003, 43 p.

http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/final_fr.pdf

Baron G-L. et Bruillard E. (sous la dir de), *Les technologies en éducation, perspectives de recherche et questions vives*, INRP - IUFM de Basse-Normandie, Fondation Maison des sciences de l'Homme, Paris, 2002, 236 p.

Beillerot J et Mosconi N., (sous la dir de), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, Paris, 2006, 562 p.

- Benchenna A.**, « *Formation à distance : l'offre des universités françaises. Ouverture vers le Sud francophone ?* », communication au colloque SIF 2005, (non paginé), Les institutions éducatives face au numérique, Paris, 2005
[http://www.tic.ird.fr/article.php?id_article\)153](http://www.tic.ird.fr/article.php?id_article)153)
- Berk D.**, (sous la dir de), *Tertiary education : lessons from a decade of funding, FY1990-2000*, Banque mondiale, Operations evaluation department, Washington, 2002, 30 p.
- Bernard E.**, « *Quelle insertion de l'Afrique de l'Ouest dans la toile mondiale* », in *Mondialisation et technologies de la communication en Afrique*, Chéneau-Loquay A. (sous la dir de), Khartala – Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2004, p. 41-75
- Bianchini P.**, *La refondation de l'Université de Ouagadougou*, in Akam N. et Ducasse R. (sous la dir), *Quelle Université pour l'Afrique ?*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, Pessac, 2002, p. 149 - 166
- Bloom D.**, *Des idées à l'action pour une réforme de l'enseignement supérieur*, in *Globalisation et universités*, (sous la dir de), Breton G. et Lambert M., UNESCO, Presse de l'université Laval, Québec, 2003, p. 151-166
- Bloom D., Canning D., Chan K.**, *Higher education and economic development in Africa*, World Bank, Washington, 2005, 84 p.
www.worldbank.org/afr/teia
- Bonjawo J.**, « *Internet, clef du développement* », in revue *Géopolitique Africaine*, (non paginé), Paris, 2003
<http://www.african-geopolitics.org/show.aspx?ArticleId=3518>
- Bonjawo J.**, *Internet, une chance pour l'Afrique*, Karthala, Paris, 2002, 208 p.
- Breton G. et Lambert M.**, (sous la dir de), *Globalisations et Universités*, UNESCO-Presses de l'Université Laval, Québec, 2003, 264 p.
- Brock-Utne B.**, *Formulating higher education policies in Africa : the pressure from external forces and the neoliberal agenda*, in *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, vol 1, n°1, CODESRIA, Dakar, 2003, p. 24-56
http://www.codesria.org/French/publications/resa/resa1_1_03.htm
- Brossard M. et Foko B.**, *Coûts et financement de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone*, Rapport du Pôle d'analyse sectorielle de Dakar, BREDA – UNESCO, Dakar, 2006, 96 p.
<http://worldbank.org/education/ouagadougou>
- Butcher N.**, *L'infrastructure technologique et l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation en Afrique : vue générale*, ADEA, Paris, 2004, 157 p.
www.adeanet.org/publications/docs/ICT_fre.pdf
- Carré P., Moisan A., Poisson D.**, *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Presses universitaires de France, Paris, 1997, 290 p.
- Carnevale D.**, *African virtual university will drop broadcasts and use the Internet*, (non paginé), The Chronicle of Higher education, 2004
<http://www.chronicle.com>
- Carnavale D.**, « *World Bank becomes a player in distance education* », (non paginé), The Chronicle of Higher Education, 2000
<http://www.chronicle.com>
- Carré P. et Caspar P.**, (sous la dir de), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2006, 512 p.

Chaillot C., et Seurat A., *Etat des lieux des TIC dans le système éducatif sénégalais*, Service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France au Sénégal, Dakar, 2005, 124 p.

Chaptal A., « *Eléments de comparaison des approches française et américaine d'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur* », (non paginé), communication au colloque SIF 2005, Les institutions éducatives face au numérique, Paris, 2005

<http://sif2005.mshparisnord.org/index.html>

Chaptal A., « *Etats-Unis, le e-learning et le syndrome d'Edison* », in revue *Distance et Savoirs*, vol 4, n°3 : campus numériques tome 2, (sous la dir de) Petit L., Thibault F., Trebbi T., Hermes science-CNED-Lavoisier, Paris, 2006, p. 281-298

Charlier B., Deschryver N., Peraya D., « *Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides* », in revue *Distance et savoirs*, vol 4, n° 4/2006, Hermes-Lavoisier-CNED, Paris, 2006, p. 469-498

Charlier J-E., (sous la dir de), in revue *Educations et sociétés*, dossier *L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation* n°12, 2003/2, INRP et de Boeck, Bruxelles, 2004, 211 p.

Chéneau-Loquay A. (sous la dir de), *Mondialisation et technologies de la communication en Afrique*, Karthala-MSHA, Paris, 2004, 322 p.

Childers P. et Delany P., « *Wired World, Virtual Campus : Universities and the political economy of cyberspace* », 23/24, Vol. 12, Nos. 1 & 2: 61-73 (non paginé), Special double issue on The Geography of Cyberspace, 1994

<http://www.sfu.ca/delany/wkndays.htm>

Cohen D., Guillaumont-Jeanneney S. et Jacquet P. (sous la dir), *La France et l'aide publique au développement*, rapport du Conseil d'analyse économique, La documentation française, Paris, 2006, 355 p.

Coulibaly B., « *Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaborative à distance* », in revue *Distance et Savoirs*, vol 4, N°4/2006, Hermes-CNED-Lavoisier, 2006, p. 545-556

Cuban L., *Teachers and machine : the classroom use of technology since 1920*, Teachers college press, New York, 1986, 134 p.

D'Antoni S. (sous la dir de), *The virtual university, models and messages*, UNESCO, Paris, 2003, 452 p.

Darvas P., « *L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : un sommaire* », (non paginé), communication à la conférence « L'enseignement supérieur au cœur des stratégies de développement en Afrique francophone », Ouagadougou, 2006

<http://www.worldbank.org/education/ouagadougou>

Decamps S., *Analyse des pratiques de tutorat au sein des FOAD bénéficiant du soutien de l'AUF*, enquête réalisée pour l'AUF, Paris, 2007, 23 p.

<http://foad.refer.org/article394.html>

De Lièvre B., Depover C., Quintin J-J, Decamps S., « *Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives* », (non paginé), communication au 19^{ème} colloque de l'AIPU, Louvain-la-Neuve, 2002

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000794>

Désalmand P., « *Une aventure ambiguë* », (*PETV*) in revue *Politique africaine* n° 24, décembre Paris, 1986, p. 91-103

http://www.politique-africaine.com/numeros/024_SOM.HTM

Dirr P., *The development of new organisational arrangements in virtual learning*, Commonwealth Of Learning, Vancouver, 2001, 152 p.

Depover C. et Nayrak J., (sous la dir de) in revue *Distance et Savoirs* volume 1 – n°4, *e-formation, des enjeux aux usages*, CNED – Hermès-Lavoisier, Paris, 2003, p. 451-587

Do Nascimento J., *Jalons pour une théorie de l'appropriation des NTIC en Afrique*, in Gabas J-J, (sous la dir de), *Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques*, Karthala, Paris, 2004, p. 229-254

Ducasse R., *Université virtuelle, campus numérique... Cautères sur jambe de bois ou facteurs déterminants de la refondation de l'enseignement supérieur en Afrique*, in Akam N. et Ducasse R. (sous la dir de), *Quelle Université pour l'Afrique ?*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, Pessac, 2002, p. 225-251

Dzvimbo K.P., « *The Limits and Possibilities of Distance Education in African -The Case of the African University* », (non paginé) Ministers' conference on open learning and distance education, Cape Town (Afrique du Sud), février 2004

http://www.africaodl.org/conference/paper_dzvimbo.htm

Dzvimbo K.P., « *Access Limitation and the AVU Open, Distance and e-learning (ODEL) solutions* », (non paginé) communication à la 11ème conférence générale de l'AUA, Cape-Town (Afrique du Sud), février 2005

<http://www.aau.org/gc11/docs/pdf/eng/proceedings.pdf>

Dzvimbo K.P., « *L'université virtuelle africaine* », (non paginé) communication à la Biennale de l'éducation (ADEA), Libreville (Gabon), mars 2006

Enda Tiers-Monde, *Fracture numérique de genre en Afrique francophone : une inquiétante réalité*, Etudes et Recherches n°244, Enda Editions, Dakar, 2005, 90 p.

<http://www.famafrique.org/regentic/indifract/fracturenumeriquedegenre.pdf>

Esprit, (revue) *Vues d'Afrique*, n°317, Paris, août-septembre 2005

Essono L-M., « *La formation à distance en Afrique francophone à l'heure des TIC. Bilan, perspectives et interrogations* », (non paginé), communication au colloque CEAN – Université d'été de la communication, Hourtin, 2003

www.africanti.org/IMG/colloque/colloque2003/Communications/ESSONO4.pdf

Evrensel A. et Kutan A., *Is the World bank lending effective on developing countries*, in revue *Economic Systems*, Volume 29, issue 4, Elsevier, 2005, p. 363-477

Farrell G., *The Changing faces of virtual education*, The Commonwealth of learning, Vancouver, 2001, 152 p.

www.col.org/colweb/site/pid/3335

Fischer L., Fischer M.G., Masuelli M., « *Evolution des tâches et nouveaux profils des directeurs d'établissement en Italie* », in la revue *Politiques d'éducation et de formation*, n°13 2005/1, Institut européen d'éducation et de politique sociale, Paris, 2005, p. 27-36

Flichy P., *L'imaginaire d'Internet*, La Découverte, Paris, 2001, 276 p.

Fournier Fall A., *Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ?* Thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Fribourg (Suisse), 2006, 222 p.

<http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=FournierA.pdf>

- Gabas J-J.**, (sous la dir de), *L'aide publique française au développement*, La documentation Française, Paris, 2004, 171 p.
- Gabas J-J.**, (sous la dir de), *Société numérique et développement en Afrique*, GEMDEV – Khartala, Paris, 2004, 379 p.
- Garcia S.**, « *Croyance pédagogique et innovation technologique* », in la revue Actes de la recherche en sciences sociales n°149, Seuil, Paris, septembre 2003, p. 42-60
- Gendreau-Massaloux M.**, discours de clôture au colloque « *La transmission des connaissances, des savoirs et des cultures* », (non paginé), Alexandrie, mars 2006
<http://www.auf.org/article338.html>
- Gioan P-A.**, *Enseignement supérieur dans les pays francophones d'Afrique : tendances et défis*, Les notes d'EduFrance, n°6, Paris, 2006, 6 p.
http://editions.campusfrance.org/notes/NOTE_EDUFRANCE_6.pdf
- Glaser A. et Smith S.**, *Comment la France a perdu l'Afrique*, Calman-Levy, Paris, 2005, 224 p.
- Glikman V.**, *Des cours par correspondance au e-learning*, Presses universitaires de France, Paris, 2002, 256 p.
- Glikman V.**, *Formations à distance en ligne et liberté d'apprendre*, in *Fractures dans la société de la connaissance*, (sous la coord de) Oillo D. et Mve Ondo B., n°45, CNRS éditions, Paris, 2006, p. 117-122
- Guillemet Patrick**, « *L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ?* », in revue Distance et Savoirs, 2004/1, vol 2, Hermes science-CNED-Lavoisier, 2004, p. 93-118
- Guthrie G.**, (sous la dir de), *African virtual university initiative : scoping study for design and delivery*, AUSaid (cooperation australienne), Camberra, 2001, 78 p.
www.developmentgateway.com.au/jahia/webdav/site/adg/shared/AVU_SCOPING_STUDY.pdf
- Halvorsen T. et Skauge T.**, « *Constructing knowledge society : the World Bank new challenges for tertiary education* », Journal of Higher education in Africa – Revue de l'enseignement supérieur en Afrique, vol.2, n°3, CODESRIA – Boston College, Dakar, 2004, p. 139-151
- Hedjerassi N.**, *Analyse d'une expérience de formation à distance d'enseignants universitaires de pays francophones du Sud*, (non paginé), communication au colloque « Développement durable », Ouagadougou, 2004
<http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a4-hedjerassi.pdf>
- Hellouin V.**, (sous la dir) *Regards sur la formation : E-formation : la phase opérationnelle*, Centre Inffo, Paris, 2003, 288 p.
- Hibou B.**, *Banque Mondiale : les méfaits du catéchisme économique*, Etudes du CERI n°39, revue Esprit, Paris, août-septembre 1998, p. 98-140
- Hoebink P. et Van der Zanden A.**, *Raising too many expectations ? Comments on the World Bank Report Constructing Knowledge societies*, Journal of Higher education in Africa – Revue de l'enseignement supérieur en Afrique, vol.2, n°3, CODESRIA – Boston College, Dakar, 2004, p. 123-132
- Houssaye J.** (sous la dir de), *Questions pédagogiques (encyclopédie historique)*, Hachette, Paris, 1999, 480 p.
- Hugon P.**, (sous la dir de), *Les priorités de la coopération pour l'Afrique subsaharienne et le NEPAD*, rapport du Haut conseil de la coopération internationale, Paris, 2002, 45 p.

www.hcci.gouv.fr/travail/avis/nepad-cooperation-afrique-subsaharienne.html

INRP, *Leadership et changements éducatifs*, Lettre d'information n°24, janvier 2007
<http://www.inrp.fr/vst>

Jacquet P. et Naudet J-D., *Les fondements de l'aide*, in La France et l'aide publique au développement, rapport du Conseil d'analyse économique, (sous la dir de) Cohen D., Guillaumont Jeanneney S. et Jacquet P., La documentation française, Paris, 2006, p. 47-96

Jacquinet-Delaunay G. et Monnoyer L., (sous la coord de), *Le dispositif : entre usage et concept*, revue Hermès n°25, CNRS éditions, Paris, 1999, 320 p.

Jacquinet-Delaunay G., « *L'Université en ligne : du dispositif empirique à l'« objet » de recherche, entre sciences de l'information et de la communication et sciences de l'éducation* », in Actes du premier colloque franco-mexicain en sciences de la communication, (non paginé), Mexico, 2002

http://www.cerimes.fr/colloquefranco-mexicain/actes/campus_numerique.htm

Jaillet A., *L'école dans l'ère numérique, des nouveaux environnements numériques pour l'Education à l'enseignement à distance*, L'Harmattan, Paris, 2004, 264 p.

Jaillet A., « *L'importance de l'interactivité éducative dans les discussions synchrones numériques* », Canadian journal of éducation, 29, 4, Montréal, 2006, p. 949-974

<http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE29-4/CJE-4-Jaillet.pdf>

Jibril M., “*The world Bank new challenges for tertiary education*”, in Journal of higher education in Africa - Revue de l'enseignement supérieur en Afrique, COEDSRIA – Boston College, vol 2, n°3, Dakar, 2004, p. 133-138

Juma M-N., *Kenya University (Kenya) : African virtual university*, in The virtual university, models and messages (sous la dir de Susan D'Antoni), UNESCO, Paris, 2003, p. 361-386

<http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/avu.pdf>

Karsenti T., (sous la dir de), *La formation des enseignants dans la Francophonie*, AUF-RIFEFF, Montréal, 2005, 388 p.

Kigotho W., “*Short on money the African virtual university will distribute courses, not create them*”, (non paginé), Chronicle of Higher education, 2002

<http://www.chronicle.com>

Kotecha P., “*A bridge too far ? Constructing knowledge societies*”, Journal of Higher education in Africa – Revue de l'enseignement supérieur en Afrique, vol.2, n°3, CODESRIA – Boston College, Dakar, 2004, p. 115-122

Lacroix E., *Les NTIC dans l'enseignement supérieur en Afrique francophone : le cas du Burkina Faso*, Ouagadougou, 2003, p. 113

<http://www.ntbf.net/spip.php?article1>

Lamarche T., *Capitalisme et éducation*, Regards – Syllepse, Paris, 2006, 161 p.

Lafrance J-P., Laulan A-M., Rico de Sotelo C., *Place et rôle de la communication dans le développement international*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2006, 168 p.

La Rocque N., *The promise of e-learning in Africa : the potential for public-private partnerships*, E-Government series (New Zeland), Wellington, 2003, 64 p.

www.businessofgovernment.org/pdfs/LaRocqueReport.pdf

Laval C. et Weber L., (sous la dir de), *Le nouvel ordre éducatif mondial* (Institut de recherche de la FSU), Regards – Syllepse, Paris, 2002, 143 p.

Laval C., *L'école n'est pas une entreprise*, La Découverte, Paris, 2003, 336 p.

Lebeau Y., *Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud*, (sous la coord de), in Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, ARES, Paris, 2006, p. 7-14

Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone*, BRED-UNESCO, Dakar, 2002, 328 p.

Leclerc J-M., « *Perspective internationale : quelle direction pour les établissements scolaires* », in la revue Politiques d'éducation et de formation, n°13 2005/1, Institut européen d'éducation et de politique sociale, Paris, 2005, p. 79-100

Lelliott A., Pendlebury S., Enslin P., « *On-Line education in Africa : promises and pitfalls* », in revue South African Journal of management, (non paginé), Johannesburg, 2001

<http://generalupdate.rau.ac.za/infosci/conf/Wednesday/Lelliott.htm>

Lepetit P., (sous la dir de), La contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif (mission d'audit de modernisation), Ministère de l'éducation nationale, Paris, 2007, 52 p.

<http://www.educnet.education.fr/textes/rapports/tice.htm>

Lê Than Khoi, *L'industrie de l'enseignement*, Editions de Minuit, Paris, 1967

Loiret P-J, *L'Université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène*, mémoire de master recherche, Université de Rouen, 2005, 228 p.

<http://www.osiris.sn/article2023.html>

Loiret P-J., « *L'université virtuelle africaine, ambitions sans limite, limites d'une ambition* », in Fractures dans la société de la connaissance, (sous la coord de) Oillo D. et Mve Ondo B., revue Hermès n°45, CNRS éditions, Paris, 2006, p. 123-130

Lopez D., « *Réflexions sur la coopération en matière de formation à distance dans les pays en voie de développement : la formation ouverte et à distance en Francophonie* », in XIXème conférence de l'ICDE, (non paginé), Vienne (Autriche), 1999

<http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/proceedings/parallel.lopez/lopez.html>

Loukou A., « *Fracture numérique et développement : le cas de la Côte d'Ivoire* », in TIC et développement, (non paginé), IRD, 2006

http://www.tic.ird.fr/article.php?id_article=147

Manub T., « *La situation des enseignants du supérieur et l'avenir du développement en Afrique* », Bulletin du CODESRIA, n° 3 & 4, Dakar, 2002

Marchand L., « *e-learning en entreprise. Un aperçu de l'état des lieux au Canada et au Québec* », p. 501-516, in revue Distance et Savoirs volume 1 – n°4, (sous la dir de Nayrak J., et Depover C.), CNED – Hermès-Lavoisier, Paris, 2003, p. 501-516

Massy W. et Zemsky R., *Using information technology to enhance academic productivity*, Educom, (non paginé), Washington, 1995

<http://www.educause.edu/ir/library/html/nli0004.html>

Massy W. et Zemsky R., *Thwarted innovation. What happened to e-learning and why ?*, Thomson corporation – University of Pennsylvania, Philadelphie, 2004, 76 p.

www.irhe.upenn.edu/Docs/Jun2004/ThwartedInnovation.pdf

- Mathien M.** (sous la dir de), *la société de l'information, entre mythes et réalités*, Bruylant-AUF-UNESCO, 2005, 435 p.
- Mbaya M.**, *Le rôle de l'Université dans une société africaine en mutation*, CODESRIA – Afrique et développement, Vol XXVI, n° 3 et 4, Dakar, 2001, 16 p.
www.codesria.org/Links/Publications/ad3_2001/Mbaya.pdf
- Mbembé A.**, *A propos des écritures africaines de soi*, in revue Politique Africaine n° 77, Paris, 2000, p. 16-43
<http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/077016.pdf>
- Mezouaghi M.**, *TIC et globalisation : les enjeux industriels pour les pays en développement*, in (sous la dir de) Chéneau-Loquay A., *Mondialisation et technologies de la communication en Afrique*, Khartala – Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, Paris, 2004, p. 25-40
- Moeglin P.**, « *Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias* », in *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, (sous la dir de) Baron G-L. et Bruillard E.), INRP, IUFM de Basse Normandie, Fondation Maison des sciences de l'Homme, Paris, 2002, p. 153-164
- Moeglin P.**, *Le satellite éducatif – Média et expérimentation*, Paris, Cnet, Collection « Réseaux », 1994
- Moeglin P.**, *L'industrialisation de la formation – Etat de la question*, Paris, CNDP, 1988
- Moeglin P.**, *Outils et médias éducatifs, une approche communicationnelle*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005, 296 p.
- Murphy P.**, (sous la dir de), *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique*, Banque mondiale région Afrique, Washington, 2002, 67 p.
http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/no_31.pdf
- Mve-Ondo B.**, *Afrique : la fracture scientifique*, Futuribles, Paris, 2005, 64 p.
- Nardin R.**, *La qualité des dispositifs d'universités virtuelles : du référentiel de bonnes pratiques à la normalisation de la qualité*, ISDM n°18, 2004, 9 p.
<http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms18/45-nardin.pdf>
- Nardin R.**, *Les universités virtuelles dans le monde entre 1997 et 2001 : mythes et croyances autour de l'enseignement et la formation en ligne*, thèse en sciences de l'information et de la communication, soutenue à Paris 10 Nanterre, 2004, 341 p.
- Ndiaye A.**, *TIC et enseignement supérieur : contraintes, défis et opportunités*, UNRISD (Institut de recherche des Nations Unies pour le développement social), Dakar, 2002, 33 p.
<http://www.osiris.sn/article380.html>
- Ndulu B.J.**, (sous la dir de), *Human capital flight : stratification, globalization and the challenges to tertiary education in Africa*, Banque mondiale, Washington, 2002, 29 p.
www.un-uz/download.php?type=file&parent=1487&doc=5690
- Noble D.**, *Digital Diploma Mills*, (non paginé), Université de Toronto, 1997 – 2001
<http://communication.ucsd.edu/dl>
- Oillo D.**, *L'Université virtuelle francophone*, AUPELF, Paris, 1997
- Oillo D.**, et **Barraqué P.**, *Universités virtuelles, universités plurielles*, in *Les cahiers du numérique*, (sous la dir de Samier H.), vol 1, n°3, Hermès, Paris, 2000

- Oillo D. et Mve Ondo B.**, (sous la coord de), *Fractures dans la société de la connaissance*, revue Hermès n°45, CNRS éditions, Paris, 2006, 240 p.
- Oillo D., et Loiret P-J.**, *Histoire d'un dispositif francophone de FOAD*, in revue Distances et Savoirs, Volume 4 – n°1/2006, Campus numériques, universités virtuelles, et caetera, (sous la dir de) Petit L., Thibault F., Trebbi T.), CNED – Hermes-Lavoisier, Paris, 2006, p. 113-121
- Oketch M.O.**, *The African virtual university : developments and critique*, International Higher Education - Boston College, Boston, vol 3, 2004, p. 8-9
http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News34/text010.htm
- Okuni A.**, *Higher education through the Internet : expectations, reality and challenges of the African virtual university*, (non paginé), DSE, 2000
<http://www.inwent.org/E+Z/1997-2002/de200-4.htm>
- Ould Ferhat L. et Poullaouec T.**, *Le diplôme, arme des faibles ?*, in L'école en France. Crise, pratiques et perspectives, (sous la /dir/ de), Terrail J-P., La Dispute, Paris, 2005, 243 p.
- Parakash S.**, *L'Université virtuelle Africaine et la croissance en Afrique*, Banque mondiale, Findings, Washington, 2003, 5 p.
www.worldbank.org/afr/findings/french/223f.pdf
- Pauvert J-C et Egly M.**, *Le complexe de Bouaké (1967 – 1981)*, Association des anciens fonctionnaires de l'UNESCO (AAFU), Paris, 2001, 78 p.
- Pelletier G.**, *D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement*, in AEESSE, Journal de l'association des étudiants, Université de Montréal, Montréal, 2004, 21 p.
<http://www.aeesse.umontreal.ca/docs/articles2.pdf>
- Peraya D.**, « *Médiation et médiatisation : le campus virtuel* », in Le dispositif : entre usage et concept, (sous le dir de) Jacquinot-Delaunay G. et Monnoyer-Smith L., revue Hermès n°25, CNRS éditions, Paris, 1999, p. 153-168
- Perraton H.**, « *Teaching teachers : a role for distance education ?* », (non paginé), ID21 education, Londres, 2004
<http://www.id21.org/education/E4hp1g2.html>
- Perriault J.**, *L'accès au savoir en ligne*, Odile Jacob, Paris, 2002, 268 p.
- Peters O.**, *Der Fernunterricht*, (L'éducation à distance), Weinheim, Beltz. 1965
- Peters O.**, « *The iceberg has not yet melted (further reflections on the concept of industrialization and distance teaching)* », in Routledge studies Distance education, (nonpaginé), London - New York, 1989-1994
<http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/ICEBERG.HTM>
- Peters O.**, « *Digital learning environments : new possibilities and opportunities* », in International review of research in open and distance learning, (non paginé), vol 1, n° 1, 2000
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3/23>
- Ploghoft M.E.**, « *The World Bank in Cyberspace* », The African symposium, (non paginé), 2003
<http://www2.ncsu.edu/aern/sept03.html>
- Politique Africaine**, (revue), *Les coopérations dans la nouvelle géopolitique*, n°71, Karthala, Paris, octobre 1998, 141 p.

Quéau P., « *L'Université de l'universel* », communication au congrès de Locarno, (non paginé), CIRET-UNESCO, 1997

<http://nicol.club.fr/ciret/locarno/loca5c3.htm>

Renaud P., « *Le projet RIO : Innovation en coopération* », TIC et développement, (non paginé), IRD, 2006

http://www.tic.ird.fr/article.php?id_article=177

Rippon N., (sous la dir de), *Le programme de renforcement des capacités de l'UVA (PRECA), Phase I*, AVU, Nairobi, 2005, 21 p.

Saint W., (sous la dir de), *Tertiary distance learning and technology in sub-saharian Africa*, Banque mondiale, Washington, 2000, 49 p.

www.adeanet.org/publications/wghe/tert_disted_en.pdf

Saint W., *Bibliography on higher education in sub-saharan Africa*, (sous la dir de), Banque mondiale, Washington, 2004, 65 p.

<http://portal.unesco.org/>

Sagna O., *Lifelong learning in the african context : a practical example from Senegal*, in *Lifelong Learning & Distance Higher Education*, Commonwealth of Learning – UNESCO, Paris, 2005, p. 51-61

www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/PSeries_LLLDHE_CH05.pdf

Salmi J., (sous la dir de), *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Banque Mondiale-Presses de l'Université Laval, Québec, 2002, 275 p.

Samoff J. and Bidemi C. (Standford University), *Conditions, coalitions an influence : the World Bank and Higher education in Africa*, rapport pour The Comparative and international education society, 2004, 97 p.

<http://go.worldbank.org/KYMFYZG0R0>

Sawyerr A., *Challenges facing african universities*, Association of african universities (AAU), Paris, 2002, 68 p.

www.aau.org/english/documents/asa-challengesfigs.pdf

Sayed Y., « *Missing the connection ? Using ICTs in education* », (non paginé), ID21 education, Londres, 2004

<http://www.id21.org/insights/insights-ed01/insights-issed01-art00.html>

Seck M.L., *Politiques publiques et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal*, mémoire de master recherche, Université de Lille 3, 2004, 145 p.

<http://www.osiris.sn/article1520.html>

Serres M., et Authier M. (sous la dir de), *La société pédagogique*, in *Le Monde de l'éducation*, Apprendre à distance, Paris, septembre 1998

http://www.arbor-et-sens.org/biblio/textes/M_Serres/serres.htm

Smith S., *Négrologie (pourquoi l'Afrique meurt)*, Calmann-Levy, Paris, 2003, 248 p.

Sodge D., *Les mirages de l'aide internationale*, Enjeux Planète, Editions de l'Atelier, Paris, 2003, 330 p.

Solaulx G. et **Suchaut B.**, « *La privatisation « rampante » des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne* », communication au Colloque ARES, Les voies de scolarisation alternative en Afrique subsaharienne, Strasbourg, mai 2002, 17 p.

<http://u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/2002/02042.pdf>

- Soupizet J-F**, *La fracture numérique Nord-Sud*, Economica, Paris, 2005, 248 p.
- Souyri C.**, (sous la coord de) *La société de l'information : glossaire critique*, La Documentation Française - UNESCO, Paris, 2005, 164 p.
- Sow M. et Tendeng A.**, *Les nouvelles technologies en Afrique : l'expérience de l'EBAD en matière d'enseignement à distance*, communication au colloque Initiatives 2001, Beyrouth, 2001, 9 p.
www.lb.refer.org/initiatives/document/acte05.doc
- Stiglitz J.E.**, *La grande désillusion*, tome 1, Fayard, Paris, 2002, 407 p.
- Thébault G.**, *Brancher les Universités du sud, l'expérience de l'Agence universitaire de la Francophonie*, mémoire de master recherche, Institut d'Etudes Politiques de Bordeaux, 2005, 115 p.
- Théry G.**, *Les Autoroutes de l'information*, La Documentation Française, Paris, 1994, 128 p.
- Thibault F.**, *De l'Université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme*, (non paginé), communication au Colloque Franco-Mexicain de sciences de la communication, Mexico, 2002
<http://edutice.archives-ouvertes.fr/>
- Thibault F.**, *Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française (1947-2004)*, thèse en sciences de l'information et de la communication soutenue à l'Université de Paris 13 en juin 2007
- Thomas R.**, (sous la dir de), *Formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur en Afrique francophone et lusophone*, rapport pour le ministère français des affaires étrangères, Paris, 1997
- Tiemtoré W.Z.**, *Les TIC dans l'éducation en Afrique subsaharienne : du mythe à la réalité. Le cas des écoles de formation des enseignants au Burkina Faso*, thèse en sciences de l'éducation, soutenue à Rennes, 2006, 215 p.
- Toussaint E.**, *Banque mondiale, le coup d'Etat permanent*, CADTM-CETIM-Syllepse, Paris, 2006, 310 p.
- Traoré D.**, « *Intégration des TIC dans l'éducation au Mali* », in revue Distance et Savoirs, (sous la dir de Payeur A.), vol 5, n°1/2007, Hermes-CNED-Lavoisier, Paris, 2007
- Twigg C. et Oblinger D.**, *The virtual university*, Educom - IBM, Washington, 1996
<http://www.educause.edu/ir/library/html/nli0003.html>
- Valérien J., Wallet J. Guidon J., Bruswick E.**, (sous la dir de), *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne : état des lieux dans les pays francophones*, ADEA, Paris, 2001, 136 p.
http://www.adeanet.org/wgdeol/wgdeol/publications/En_DEOL_Publications.htm
- Valérien J., Guidon J., Wallet J., Bruswick E.**, *L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique*, RESAFAD-ADPF, Paris, 2003, 171 p.
- Valérien J. et Wallet J.**, *A quelles conditions un projet intégrant les TIC dans l'éducation peut-il être considéré comme au service du développement durable*, communication au colloque Développement durable, AUF-OIF, Ouagadougou, 2004, 6 p.
<http://www.francophonie-durable.org/actes.html#ateliers-a4>

Vaniscotte F., (sous la coord de), *La direction des établissements scolaires*, in revue Politiques d'éducation et de formation n° 13 2005/1, Institut Européen d'Education et de Politique Sociale, Paris, 2005, 142 p.

Vinokur A., *Essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales*, in la revue Education et Sociétés, (sous la dir de) Charlier J-E., n°12, 2003/2, INRP – de Boeck, Bruxelles, 2004, p. 91-110

Wallet J., « *Du côté des sciences de l'éducation* », in Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives, (sous la dir de) Baron G-L. et Bruillard E.), INRP, IUFM de Basse Normandie, Fondation Maison des sciences de l'Homme, Paris, 2002, p. 145-152

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

Wallet J., *Entre pratiques réflexives et approches théoriques en formation à distance : questions croisées*, in Distance et savoirs n°1, volume 2, Hermès-Lavoisier-CNED, Paris, 2004, p. 9-23

Wallet J., *A l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants*, in Fractures dans la société de la connaissance, (sous la coord de) Oillo D. et Mve Ondo B., n°45, CNRS éditions, 2006, p. 91-98

Wallet J. (sous la coord de), *Hommage à Jean Valérien*, DVD rom, RESAFAD.asso, Paris, 2007

Wolton D., *Internet et après ? (une théorie critique des nouveaux médias)*, Flammarion, Paris, 1999, 240 p.

Wolton D., *L'autre mondialisation*, Flammarion, Paris, 2003, 211 p.

Wolton D., *Demain la Francophonie*, Flammarion, Paris, 2006, 191 p.

Enquêtes, Etudes, Rapports

ADEA, *Tertiary distance learning in Africa*, St Louis (Sénégal), octobre 1997, 20 p.
http://www.adeanet.org/publications/wghe/wghe_report_stlouis.pdf

AUPELF-UREF, Rapport analytique d'auto-évaluation (document interne), Paris, 1999

Banque Africaine de Développement, *Projet d'appui à l'Université virtuelle Africaine – rapport d'évaluation*, Tunis, 2004, 69 p.

www.afdb.org/pls/portal/url/ITEM/F5CB12DEB6F2A14EE030A8C0668C419D

Banque mondiale, *Education : Sector working paper*, World Bank, Washington, 1971

Banque mondiale, *Education : Sector working paper*, World Bank, Washington, 1974

Banque Mondiale, *Education in Sub Saharan Africa, strategies for adjustment, revitalization and expansion*, Washington, 1988

Banque mondiale, *Higher Education : the lessons of experience*, Washington, 1994, 116 p.

www.worldbank.org/education/tertiary

Banque Mondiale, *Priorités et stratégies pour l'éducation, une étude de la Banque Mondiale*, Série Le développement à l'œuvre, Washington, 1995

Banque mondiale, *Assessing Aid, What works, What Doesn't and why*, Washington, 1998

www.worldbank.org/research/aid/aidtoc.htm

Banque mondiale, *Information and communications for development 2006, Global trends and policies*, Washington, 2006

Ministère de l'Éducation nationale, *Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication*. Note d'évaluation n° 03-04, décembre 2004, p. 6

<http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne0304.pdf>

NSF, *Women, minorities and persons with disabilities in science and engineering*, Washington, 2007, 304 p.

<http://www.nsf.gov/statistics/wmpd/pdf/nsf07315.pdf>

OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, 2004, 2005, 2006

OCDE, *La cyberformation dans l'enseignement supérieur*, CERI – OCDE, Paris, 2005, 336 p.

OIF, *Francophonie et éducation*, Actes de la 3^{ème} session du Haut conseil de la Francophonie, Paris, 2006, 228 p.

ORBICOM, *L'observatoire de la fracture numérique*, Université du Québec à Montréal – UNESCO, Montréal, 2003

UEMOA, *Etude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA*, partie 1 et 2, Ouagadougou, 2004, 48 p. (T1) et 75 p. (T2)

www.uemoa.int/Publication/2005/RapportEnsSupPI.pdf

www.uemoa.int/Publication/2005/RapportEnsSupPII.pdf

UNESCO, *Priorité Afrique, Séminaire sur l'éducation à distance*, Arusha (Tanzanie), septembre 1990, 63 p.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000872/087241F.pdf>

UNESCO, *L'enseignement ouvert et à distance : tendances, considérations politiques et stratégiques*, UNESCO, Paris, 2003, 101 p.

<http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php->

[URL_ID=50167&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=50167&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO, *Vers les sociétés du savoir*, rapport mondial, Paris, 2005, 238 p.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843f.pdf>

UVA, *Report of the AVU heads of ICT*, AVU, Nairobi, 2004, 29 p.