



HAL
open science

Intégration des TIC dans l'enseignement supérieur des pays d'Afrique de l'Ouest francophone, entre mythes et réalité: le cas du Sénégal

Mohamed Lat Sack Lat Tidiane Diop

► **To cite this version:**

Mohamed Lat Sack Lat Tidiane Diop. Intégration des TIC dans l'enseignement supérieur des pays d'Afrique de l'Ouest francophone, entre mythes et réalité: le cas du Sénégal. Sciences de l'information et de la communication. Université de Picardie Jules Verne, 2022. Français. NNT : 2022AMIE0093 . tel-04206926

HAL Id: tel-04206926

<https://theses.hal.science/tel-04206926>

Submitted on 14 Sep 2023

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.

Thèse de Doctorat

Ecole Doctorale en Sciences humaines et sociales (EDSHS
586)

Centre Universitaire de Recherches sur l'Action Publique
et le Politique (CURAPP-ESS)



Mention Sciences humaines et sociales

Spécialité Sciences de l'Information et de la Communication
(71^{ème} Section CNU)

De l'Université de Picardie Jules Verne

par

Mohamed Lat Sack Lat Tidiane DIOP

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Picardie Jules Verne

***INTÉGRATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR DES PAYS D'AFRIQUE DE L'OUEST
FRANCOPHONES, ENTRE MYTHES ET REALITE : LE
CAS DU SÉNÉGAL***

Soutenue le 20 mai 2022 après avis des rapporteurs, devant le jury d'examen :

Mme WIDAD Mustafa El Hadj, Professeure de Sciences de l'information et de la communication, Université de Lille
Présidente du Jury

M. AMSIDDER Abderrahmane, Professeur de Sciences de l'information et de la communication, Université Ibn Zohr, Agadir, Maroc
Rapporteur

M. CERISIER, Jean-François, Professeur de Sciences de l'information et de la communication, Université de Poitiers
Rapporteur

M. MBENGUE, Moustapha, Maître de Conférences de Sciences de l'information et de la communication, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal
Examineur

M. SIDIR, Mohamed, Professeur de Sciences de l'information et de la communication, Université de Picardie Jules Verne
Directeur de thèse

**INTÉGRATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR DES PAYS D'AFRIQUE DE L'OUEST
FRANCOPHONES, ENTRE MYTHES ET REALITE : LE
CAS DU SÉNÉGAL**

IN MEMORIAM

Je dédie cette thèse à ma précieuse et regrettée mère Mame Mignane Guèye, arrachée à notre incomparable affection le lundi 09 aout 2021 ; celle qui m'a très tôt fait découvrir et aimer l'école et le travail., je lui dédie cette thèse pour l'amour et l'importance qu'il a toujours accordés aux études et au travail.

Yaye, malgré notre grande affection, ce bas monde a été jaloux de toi, tu as semé ce que tu ne devrais pas récolté, et tu as disparu de ce bas monde ingrat d'amour, laissant derrière toi un vide, un grand vide que seul le bon Dieu pourra combler dans nos cours. Mon grand regret est que tu sois parti très tôt avant même de m' avoir vu porter ce titre, et d' avoir suffisamment bénéficié des fruits de tes efforts investis en nous tous.

Puisse Dieu adoucir ton âme Yaye et t'accueillir dans son paradis céleste !

Cette thèse est également dédiée à mon regretté oncle Malick Maty Diop, rappelé à Dieu le 08 octobre 2021. A vous cher oncle et père, malgré votre affection incomparable, ce bas monde a également été jaloux de vous, vous avez, vous aussi, semé en nous, ce que vous ne devriez pas récolté, alors que vous nous encouragez d' aller le plus loin possible dans les études, mais le sort nous a prématurément séparé de vous, avant même ce dernier couronnement universitaire. Je vous dédie donc ce travail et prie Dieu d'adoucir votre âme et vous accorder toute la direction dans la vie céleste !

J'aurais tant aimé que ces deux Etres soient là aujourd'hui, mais le Miséricordieux a en décidé ainsi. Qu'ils soient immortalisés par ce travail. Que leurs empreintes restent à jamais marquées dans le souvenir de nos pensées. C'est aujourd'hui plus que jamais que nous apprécions la valeur de vos efforts, la justesse de votre éducation et le caractère précieux de vos conseils. Qu'ils trouvent en ce travail l'aboutissement de tous les efforts qu'ils ont consentis pour notre éducation et notre instruction !

Dédicaces

Ce travail est également dédié à mon père Cheikh Tidiane Diop Damel. A toi cher Papa, pour les efforts que tu n'as jamais ménagés pour notre réussite, pour ton soucis de m' avoir formé, pour ta fierté pour moi, pour tant des privations, d'amour et de sacrifices ! Que cette thèse soit pour toi l'aboutissement de tous les efforts, orientations et conseils que tu nous a prodigués durant nos cursus scolaires et universitaires.

Je dédie également cette thèse à mes freres et sœurs, particulièrement à ma petite sœur Oumou Kalsom Diop et à mon petit frère Vieux Maguèye Diop.

A tante Daba Ngane, pour sa présence et tous ses sacrifices dans notre vie après le départ de notre chère mère.

Je la dédie enfin à tous mes cousins et cousines, neveux et nièces, amis et amies, pour leur amour et estime à notre égard, que ceci vous serve d'exemple et que vous puissiez faire mieux.

A tous mes oncles et tantes pour leur affection.

Remerciements

A travers ces mots, j'aimerais remercier M. Mohamed Sidir, Professeur des universités à l'Université de Picardie Jules Verne, d'avoir d'abord bien voulu encadrer cette thèse. Malgré la distance qui nous sépare pendant presque toute cette période, la grande confiance qu'il a placée en moi dès ma première année de thèse, ses conseils, sa patience, sa persévérance et sa courtoisie durant ces années de recherche ne m'ont jamais fait défaut. Je sais que j'ai une dette envers lui et lui dois toute ma reconnaissance !

Ensuite, je voudrais chaleureusement remercier tous les membres du jury, d'avoir accepté de lire et d'évaluer cette thèse.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit des secrétaires de l'ED SHS de l'UPJV et du laboratoire CURAPP-ESS. Je pense notamment à Mme Corinne Robinson, à Mme Mireille Blery et affectueusement à Diane Delacourt. Qu'elles trouvent en ces mots mes vives remerciements pour leur disponibilité, leur appui et leur réactivité durant ces années de thèse.

Je remercie l'AUF, à travers son institut (IFIC), de m'avoir octroyé une bourse de mobilité pendant mes 3 premières années de thèse et de m'avoir intégré dans son collège doctoral en TICE dès la première promotion de ce collège en 2015. Ces mobilités m'ont permis de réaliser mes premières enquêtes exploratoires et ensuite de mener mes enquêtes de terrain durant mes premières années de thèse.

Mes remerciements vont à l'endroit de tous ceux qui ont bien voulu participer à notre enquête en répondant à nos questions. Sans eux, ce travail n'aurait jamais abouti.

Je remercie mon cher ami, collègue et grand frère Mor Dièye pour ses encouragements et conseils, toujours dans la courtoisie et la diplomatie, mais surtout sa patience avec moi. Mor, je te remercie également pour ta contribution « petite » pour toi, mais très grande pour moi.

Je remercie aussi mon cher ami, collègue et grand frère Moussa Samba, pour son esprit ouvert et positif mais aussi d'avoir toujours cru en moi. Ses conseils et encouragements ne m'ont jamais fait défaut durant ces 5 années qu'on vient de passer ensemble. Mais je le remercie surtout pour ses différentes relectures, d'avoir bien voulu me scanner les différents chapitres de cette thèse, et de m'avoir beaucoup aidé dans sa mise en forme.

Enfin, je remercie tous mes collègues et amis de l'EBAD, tous aussi formidables les uns que les autres, pour leur grande patience, leurs conseils et leurs encouragements durant ces cinq ans passés avec eux.

Sommaire

<i>Dédicaces</i>	<i>i</i>
<i>Remerciements</i>	<i>ii</i>
<i>Sommaire</i>	<i>iii</i>
<i>Liste des sigles et acronymes</i>	<i>v</i>
INTRODUCTION GÉNÉRALE	xiii
PARTIE I. DEVELOPPEMENT DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PUBLIC EN AFRIQUE DE L'OUEST FRANCOPHONE	33
<i>Chapitre I. Contexte de l'enseignement supérieur des pays d'Afrique de l'Ouest francophone et en particulier du Sénégal</i>	<i>35</i>
<i>Chapitre II. Recours aux technologies dans l'enseignement en temps de crise de 1960 à nos jours</i>	<i>90</i>
PARTIE II. LES TICE DANS LES DISCOURS DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES ET DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES	126
<i>Chapitre III. L'enseignement supérieur et les TIC dans le discours des Organisations internationales (BM, AUF, UNESCO, UEMOA)</i>	<i>129</i>
<i>Chapitre IV. Analyse des politiques publiques en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal de 2012 à 2018</i>	<i>226</i>
<i>Chapitre V. Emergence de l'hypermédiatisation dans les universités publiques sénégalaises face à des usages limités</i>	<i>266</i>
PARTIE III. LA FORMATION A DISTANCE A L'EPREUVE DU TERRAIN	283
<i>Chapitre VI. Des initiatives mitigées d'enseignement à distance : cas de deux établissements de l'université de Dakar (l'EBAD et l'ESP)</i>	<i>290</i>
<i>Chapitre VII. Université Virtuelle du Sénégal (UVS) : des promesses face à la réalité</i>	<i>357</i>
CONCLUSION GÉNÉRALE	420
BIBLIOGRAPHIE	423
TABLE DES MATIERES	437
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES	445
LISTE DES TABLEAUX	449
INDEX DES NOMS*	450
GLOSSAIRE	454
TABLE DES ANNEXES	457
RESUME	650

Sigles et acronymes

A-B-D : Archives, Bibliothèque et Documentation

ACDI : Agence Canadienne de Développement International

ADIE : Agence de l'Informatique de l'État

ADSL : Asymmetric Digital Subscriber Line

AES : Administration Economique et Sociale

AFD : Agence Française de Développement

ANAQ-Sup : Agence National D'Assurance Qualité

ANSD : Agence Nationale de Statistique et de Démographie

AOF : Afrique Occidentale Française

ARTP : Agence de Régulation des Télécommunications et des Postes

ATICS : African Tertiary Institutions Connectivity Survey

ATIEF : Association des Technologies de l'Information pour l'Éducation et la Formation

AUCC : Association des Universités et Collèges du Canada

AUDECAM : Association Universitaire pour le Développement, l'Education, et la Communication en Afrique et dans le Monde

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

AUPELF : Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française

BAC : Baccalauréat

BAD : Banque Africaine de Développement

BAO : Bureau Afrique de l'Ouest

BCEAO : Banque Centrale des États de l'Afrique de l'Ouest

BCRG : Banque Centrale de la République de Guinée

BFEM : Brevet de Fin d'Etudes Moyennes

BM : Banque Mondiale

BREDA : Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique

BT : Brevet de Technicien

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

BU : Bibliothèque Universitaire

CAEL : Cellule d'appui aux élus locaux

CAMES : Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur

CAS : Service Central d'Authentification

CDP : Contrat de Performance

CD-ROM : Compact Disc - Read Only Memory

CED : Centre d'Enseignement à Distance

CEDEAO : Communauté Economique des États de l'Afrique de l'Ouest

CED-Sénégal : Centre d'enseignement à Distance

CEPE : Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires

CERCOM : Centre d'Etudes et de Recherches en Communication

CERER : Centre d'Etudes et de Recherches sur les Energies Renouvelables

CESAG : Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion

CESTI : Centre d'Etude des Sciences et Techniques de l'Information

CFEE : Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires

CFI : Canal France International

CIDST : Centre d'Information et de Documentation Scientifique et Technique

CIFFAD : Consortium International Francophone pour la Formation à Distance

CIRCI : Centre ivoirien de recherche et de communication internationales

CLAD : Centre de Linguistique Appliquée de Dakar

CLAD/ENS : Centre de Linguistique Appliquée de Dakar/Ecole Normale Supérieure

CMP : Centre de Mutualisation et de Partage

CNAES : Concertation Nationale sur l'Avenir de l'Enseignement Supérieur

CNDST : Centre National de Documentation Scientifique et Technique

CNES : Centre National d'Etudes Spatiales de France

CNF : Campus Numériques Francophones

CNRS : Centre national de recherche scientifique

CNTEMAD : Centre National de Télé-enseignement de Madagascar

CNUSC : Centre de calcul interuniversitaire sud

CRAC : Civilisations, Religions, Arts et Communications

CRTP : Centre des Ressources Technologiques et Pédagogique

CSP : Catégorie Socio-professionnelle

CST : Centre Spatial de Toulouse

CUCS : University Network for Development Cooperation

CUR : Collège Universitaire Régional

DCRESI : Direction des Réseaux et des Systèmes d'Informations

DDC : Direction du Développement et de la Coopération

DERI : Direction des Études, de la Recherche et de l'Innovation
DESS : Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DGES : Direction Générale de l'Enseignement Supérieur
DISI : Direction de l'Informatique et des Systèmes d'information
DPEE : Direction de la Planification Économique et de l'Évaluation
DRTP : Direction des Ressources Technologiques et Pédagogiques
DSSID : Diplôme Supérieur en Sciences de l'Information Documentaire
DT : Diplôme de Technicien
DTS : Diplôme de Technicien Supérieur
DVD-ROM : Digital Versatile Disc – Read Only Memory
EAD : Enseignement A Distance
EARN : European Academic Research Network
EBAD : École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes
EES : Etablissement d'Enseignement Supérieur
EIAH : Environnement Informatisé pour l'Apprentissage Humain
EME : Etablissement de Monnaie Electronique
ENA : Ecole Nationale d'Administration
ENDA : Environnement et Développement du Tiers Monde
ENEA : École Nationale d'Économie Appliquée
ENES : Enquête Nationale sur l'Emploi au Sénégal (ENES)
ENO : Espace Numérique Ouvert
ENSEPT : École Nationale Supérieur d'Enseignement Professionnel et Technique
ENSUT : École Nationale Supérieure Universitaire de Technologie
ENT : Espace Numérique de Travail
EPA : Environnement Personnel d'Apprentissage.
EPES : Etablissements Publics d'Enseignement Supérieur
EPFL : Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne
EPT : Ecole Polytechnique de Thiès
ESEA - Ex ENEA : École Supérieure d'Économie Appliquée
ESI : École des Sciences de l'Information
ESMT : Ecole Supérieure Multinationale des Télécommunications
ESP : Ecole Supérieure Polytechnique
ESR : Enseignement Supérieur et Recherche

ESR : Enseignement Supérieur et Recherche

ESSTIC : Ecole Supérieure des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication

FAI : Fournisseur d'Accès à Internet

FASEG : Faculté des Sciences Economiques et de Gestion

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

FC : Formation Continue

FCFA : Franc de la Communauté financière d'Afrique

FDSUT : Fonds de Développement du Service Universel des Télécommunications

FI : Formation Initiale

FLSH : Facultés des Lettres et Sciences Humaines

FMI : Fond Monétaire International

FMPO : Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odontologie

FOAD : Formation Ouverte et à Distance

FORCIIR : Formations Continues en Informations Informatisées en Réseau

FSF : First SpaceFiber

FSJP : Faculté des Sciences Juridiques et Politiques

FST : Faculté des Sciences et Techniques

GGAPE : Groupe Genevois d'Analyse des Politiques Educatives

GRESEC : Groupe de Recherche sur les Enjeux de la Communication

GSM : Global System for Mobile

HTML : Hypertext Markup Language

HY SUP : Hybridation dans le Supérieur

IBM : International Business Machines

ICT : Information and Communication of Technology

IDATE : Institut pour le Développement et l'Aménagement des Télécommunications et de l'Economie

IDHP : Institut des Droits de l'Homme et de la Paix

IDI : ICT Development Index

IFAN : Institut Fondamental d'Afrique Noire

IFEE : Institut Francophone d'enseignement et d'éducation

IFGU : Institut Francophone pour la Gouvernance Universitaire

IFIC : Institut Francophone de l'Ingénierie de la Connaissance et de la formation à distance

IFOAD : Institut de Formation Ouverte et à Distance

INE : Identifiant National Etudiant

INIST : Institut National de l'information scientifique et technique

INSAT : Institut National des Sciences Appliquées et de Technologie

INSEPS : Instituts Supérieur des Sciences d'Education Physique et Sportive

IPDSR : Institut de formation et de recherche en Population, Développement et Santé de la Reproduction

IPS : Institut de Pédiatrie Sociale

IRD : Institut de Recherche pour le Développement

IREMPT : Institut de Recherche pour l'Enseignement de la Mathématique, de la Physique et de la Technologie

ISAC : Institut Supérieur des Arts et Cultures

ISBEA : Institut Sénégal-Britannique d'Enseignement de l'Anglais

ISD : Institut de Santé et Développement

ISE : Institut des Sciences de l'Environnement

ISEP : Institut Supérieur d'Enseignement Professionnel

ISOC : Internet Society

ISRA : Institut Sénégalais de Recherche Agricole

IST : Information Scientifique et Technique

IUPA : Institut Universitaire de Pêche et d'Aquaculture

LMD : Licence, Master, Doctorat

LRU : Libertés et Responsabilités des Universités

MAI : Mathématiques Appliquées à l'Informatique

MAP : Millénium Africa Program

MASTEL : Master en Télécommunications

MBA : Master of Business Administration

MCF : Maître de Conférences

MEF : Ministère de l'Economie et des Finances

MESRI : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

MIC : Multimédia, Internet et Communication

MOOC : Massive Online Open Courses

MOOC4DEV : MOOC pour le Développement

MOS : Macbook Operating System

NEPAD : Nouveau Partenariat Economique pour le Développement de l'Afrique

NJE : Network job entry

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

NU : Nations Unies

OCDE : Organisation pour la Coopération et le Développement Economique

ODD : Objectifs du Développement Durable

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONU : Organisation des Nations Unies

ORSTOM : Office de la Recherche Scientifique et Technique Outre Mer (ORSTOM)

OSIRIS : Observatoire sur les Systèmes d'Information, les Réseaux et les Inforoutes au Sénégal

PADTICE : Projet d'Appui au Développement des TIC pour le renforcement des capacités de mise en œuvre de la réforme Licence-Mastère-Doctorat (LMD) dans les institutions d'enseignement supérieur de l'UEMOA

PAGSI : Programme d'Action Gouvernementale pour l'entrée de la France dans la Société de l'Information

PATS : Personnel Administratif, Technique et de Services

PAUVS : Projet d'Appui à l'Université Virtuelle du Sénégal

PC : Portable Computer

PDEF : Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation

PDESR : Programme de Développement de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

PED : Pays en Développement

PER : Personnel Enseignement et Recherche

PETV : Programme d'Enseignement Télévisuel

PGF-Sup : Projet de Gouvernance et de Financement de l'Enseignement Supérieur axé sur les résultats

PIB : Produit Intérieur Brut

PIDA ICT : Programme de Développement des Infrastructures en Afrique/ Information and Communication of Technology

PIISE : Projet d'Introduction de l'Informatique dans le Système Educatif

PILOTFADIS : Pilotage de la Formation à distance

PMA : Pays les Moins Avancés

PNDL : Programme National de Développement Local

PROCOOPTIC : PROgramme de COOPération pour le développement des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

PSE : Plan Sénégal Emergent

PT (Professeur titulaire)

RAFADIS : Réseau des Acteurs de la Formation à Distance du Sénégal

RCA : République Centre Afrique

RDC : République Démocratique du Congo

REESAO : Réseau d'Excellence pour l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest

REL : Ressources Electroniques Libres

RESAFAD : Réseau Africain de Formation à Distance

RESCIF : Réseau d'Excellence des Sciences de l'Ingénieur de la Francophonie

RIO : Réseau Intertropical d'Ordinateur

RISEP : Réseau des Instituts Supérieurs d'Enseignement Professionnel

RNIST : Réseau National d'Information Scientifique et Technique

SAT-3 WASC : South Africa Transit 3/ West Africa Submarine Cable

SCORM : Sharable Content Object Reference Model

SHS : Sciences Humaines et Sociales

SI : Système d'Information

SIC : Sciences de l'Information et de la Communication

SID : Sciences de l'Information Documentaire

SIGESR : Système d'Information et de Gestion de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

SMIC : Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti

SMS : Short Message Service

SNDES : Stratégie Nationale de Développement Economique et Social

SONATEL : Société Nationale de Télécommunication

STEM : Sciences Technologies et Médecine

STM : Sciences Médecine et Technologies

SUDATEL : Sudan's Telecom (Société Soudanaise de Téléphonie)

SUNIST : Serveur Universitaire National pour l'accès à l'Information Scientifique et Technique

SYFED : Systèmes Francophone d'Édition et de Diffusion

TBS : Taux Brut de Scolarisation

TD : Travaux Dirigés

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'enseignement

TRANSFER : Transférer le savoir en Francophonie en Education et en Recherche

UADB : Université Alioune Diop de Bambey
UAM : Université Amadou Moctar Mbow
UASZ : Université Assane Seck de Ziguinchor
UCAD : Université Cheikh Anta Diop de Dakar
UD : Université à Distance
UEMOA : Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
UFR : Unité de Formation et de recherche
UGB : Université Gaston Berger
UIT : Union Internationale de Télécommunication
ULSHB : Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF : United Nations International Childrens Fund ou Fonds International des Nations Unies pour l'Enfance
UNISAT : Université par Satellite
UNRISD : Institut de Recherche des Nations Unis pour le Développement Social
UOB : Université Omar BONGO
UPJV : Université de Picardie Jules Verne
URL : Uniform Resource Locator
USA : United States of America
USJPB : Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako
USSD : Unstructured Supplementary Service Data
USSEIN : Université du Sine Saloum El Hadj Ibrahima Niass
USSGB : Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako
USTTB : Université des Sciences, des Techniques et des Technologies de Bamako
UT : Université de Thiès
UVA : Université Virtuelle Africaine
UVF : Université Virtuelle Francophone
UVS : Université Virtuelle du Sénégal
VISAF : Virtuel au Service de l'Afrique
VSAT : Very Small Aperture Terminal ou Terminal à Très Petite Couverture
WACREN : Réseau de l'Afrique de l'Ouest et du centre dédié à l'éducation et la recherche
XML : Extensible Markup Language

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Positionnements, problématique et hypothèses

L'intégration des Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) se fait à différents niveaux correspondant aux différents ordres d'enseignement. Et on pourrait classer les études portant sur cet objet de recherche en deux catégories. La première catégorie ou courant de recherche s'intéresse aux TIC à l'école, autrement dit du primaire au secondaire ; la deuxième s'intéresse plutôt et en particulier aux TIC dans l'enseignement supérieur. L'une dans l'autre, les TIC sont intégrées dans l'enseignement pour appuyer les pratiques pédagogiques et dans une moindre mesure la recherche. Cela va de la simple utilisation d'un ordinateur, tablette ou smartphone à la mise en place de dispositif de formation à distance.

Cette dernière déclinaison des TICE recouvre la nouvelle forme d'enseignement qui repose uniquement sur l'utilisation de l'Internet pour mettre en place des dispositifs techniques d'apprentissage et de formation à distance. Ces nouvelles pratiques prennent différentes terminologies formation ouverte et à distance (FOAD), e-formation ou e-learning ou encore enseignement à distance (EAD), et de plus en plus de MOOC¹.

Dans ce domaine en Afrique, notamment en Afrique de l'Ouest francophone, la plupart des dispositifs et outils numériques d'enseignement à distance ont été mis en place par des organismes de coopération internationale comme la Banque mondiale, l'UNESCO, l'Agence Universitaire de la Francophonie, l'UEMOA ou encore le Nepad². Ces principaux acteurs se sont particulièrement distingués dans les projets et actions de coopération pour l'intégration des TIC dans l'enseignement. Par la suite, les États ont pris le relais, mettant en place des politiques publiques dans le domaine des TIC dans l'enseignement supérieur. Les universités et établissements d'enseignement supérieur ont à leur tour mis en place des dispositifs de formation à distance, soit pour enrichir leurs formations en présentiels, soit pour dupliquer.

En effet, dès le lendemain des indépendances en 1961, l'UNESCO est présente dans ce secteur, avec le soutien qu'elle a apporté au CLAD pour la mise en place de la Radio pour l'apprentissage du français. Celle-ci était destinée à l'éducation de base. En 1963, la mise en œuvre du Programme d'enseignement télévisuel (PETV) lui a été confiée par la coopération française. Ce projet d'enseignement télévisuel a été expérimenté pour la première fois au Sénégal.

Le TAMTEL, une sorte de minitel en Afrique, soutenu par l'AUFELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française), devenue Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et enfin les audios et vidéoconférences, spécifiques à la Côte d'Ivoire, tous lancés en 1980 par le ministère français de la Coopération.

Vers la fin des années 1990, la Banque mondiale intègre le secteur des TICE et de la formation à distance en créant l'Université Virtuelle Africaine (UVA). À la même période,

¹ MOOC signifie Massif Open Online Courses. En français : Cours massifs ouverts et en ligne.

² Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique.

l'AUF crée l'Université Virtuelle Francophone (UVF), devenue maintenant Campus Numériques Francophones (CNF). En 2001, le Nepad crée les e-Ecoles.

N'est-ce pas cette situation et ce constat qui amènent Jean Pierre Loiret, citant l'anthropologue Georges Balandier,³ à parler d'impulsion et de « *dynamique du dehors* »⁴ pour noter l'inertie des pouvoirs publics locaux en matière de TICE dans les pays du sud, mais aussi et surtout l'influence importante des organisations internationales dans ce domaine : problématique principale de sa thèse.

Au Sénégal, l'État a ouvert en janvier 2014, avec l'appui de la Banque Africaine de Développement (BAD), une sixième université publique, d'un nouveau genre : il s'agit de l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS)⁵, marque d'une volonté du gouvernement de mettre les TIC au cœur du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche. Au travers cette initiative, le gouvernement du Sénégal compte réduire, de manière simultanée, les effectifs pléthoriques dans les cinq universités publiques traditionnelles en réglant la question des orientations et des inscriptions des nouveaux bacheliers. Il compte également garantir un accès plus démocratique et plus facile à l'enseignement supérieur aux nouveaux bacheliers dans les zones rurales les plus reculées.

I. Approches et positionnements disciplinaires de la recherche

La question des usages des TICE est un objet de recherche complexe. On peut y retrouver des discours, des visées, des valeurs venant du monde de la technologie (informatique), de la pédagogie (éducation), de l'économie et de gestion, mais aussi des conditions sociales, économique-politique, du droit, de la psychologie, des SIC, et d'appropriations différentes.

I.1. Différentes approches disciplinaires

Les TIC dans l'enseignement sont au carrefour de plusieurs influences disciplinaires. Plusieurs champs de recherche donc, à l'instar de l'informatique, des sciences de l'information et de la communication, des sciences de l'éducation (années 1940 et 1950), se sont intéressés à la rencontre des TIC et de l'enseignement.

I.1.1. Approche informatique

Dans le domaine de l'enseignement à distance (EAD) et des TICE, les informaticiens ont été les premiers à élaborer des cadres théoriques et méthodologiques au service de la communauté scientifique. Celle-ci utilise le concept d'Environnement informatique pour

³ Balandier, G. (2003) *Civilisés*, dit-on, Presses universitaires de France, Paris, et Balandier, G. (2002). 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, cités par Loiret, J. P. (2007) op. cit. pp. 46 et 47.

⁴ Loiret, J. P. (2007). Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université de Rouen, 2007. Français, p 47

⁵ Voir le site de l'université sur <http://www.uvs.sn/> (au 19 mars 2019)

l'Apprentissage humain (EIAH) pour se définir comme étant une application relevant de la technologie éducative au sens d'outil intervenant dans les méthodes d'enseignement.

Les informaticiens se réunissent d'ailleurs tous les deux ans autour d'une conférence du même nom organisé par l'Association des Technologies de l'Information pour l'Éducation et la Formation (ATIEF).⁶

En effet, ce courant de recherche tente de modéliser les connaissances, le raisonnement et l'interaction et accordent une place importante au contexte de l'expérimentation au travers du concept « *contrainte* ». Pour les tenants de ce courant de recherche, « l'utilisateur d'une EIAH est sous le contrôle de la machine et non l'inverse. »⁷ Les travaux s'attachent ici au développement d'outils logiciels, à leur expérimentation en classe, ou encore à la recherche sur les interfaces.

I.1.2. Approche sciences sociales

Les sciences sociales telles que les sciences de la cognition, les sciences de l'éducation, la psychologie et les SIC se sont intéressées au domaine des TICE avec la mise en œuvre d'opérations d'envergure.

Les sciences de la cognition sont, à l'instar des sciences des SIC, pluridisciplinaires. Leurs modèles théoriques font de l'éducation une de leurs nombreuses applications sociales. Les sciences de la cognition et le modèle d'EIAH des informaticiens partagent des méthodes et des objectifs presque similaires : expérimentation, modélisation, et usage de techniques de pointe.

Les sciences de l'éducation se sont aussi particulièrement intéressées à l'intégration des TIC dans l'enseignement pour étudier les rapports entre les machines et les hommes. Dans ce domaine de recherche s'y croisent des perspectives pédagogiques, didactiques, et des préoccupations d'ordre général. Les travaux s'attachent ici à l'analyse de situations d'apprentissage.

Les sciences de l'éducation ne se sont pas trop penchées sur la prise en compte du phénomène social, plus large, d'informatisation et de modernisation des universités en particulier et de la société en général. Cette approche a plutôt intéressé les sciences de l'information et de la communication.

Sur un autre plan, l'évocation des Sciences de l'information et de la communication (SIC) dans les questions relatives à l'intégration des TIC dans l'enseignement et la formation recouvre plusieurs entendements. Les SIC s'intéressent à de nombreux objets d'études liés notamment aux aspects organisationnels, techniques, sociaux, économiques et politiques de leur développement ; des liens entre les supports, le contexte et les usages, au rôle et à la nature des différentes politiques publiques en la matière, etc. Ce dernier aspect est un point important de cette étude.

Bruno Ollivier et Françoise Thibault (2004) notent que les SIC se sont tardivement intéressées à la question des technologies et des médias dans l'enseignement. Un intérêt

⁶ Voir <https://eiah2019.sciencesconf.org/> (au 08 août 2020)

⁷ Ollivier, B. & Thibault, F. (2004). Technologies, éducation et formation: Une si longue histoire *Hermès, La Revue*, 38(1), 191-197. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-1-page-191.htm>.

jusqu'à très limité selon Pierre Moeglin.⁸ En SIC, la différence est bien nette entre l'étude de ces technologies et médias spécialisés et l'étude et la critique des systèmes de culture et de communication de masse.

Sous ce rapport, les SIC tentent de répondre aux questions suivantes et sur lesquelles nous reviendrons plus tard : Comment naît l'innovation ? Comment établir les causes et peut être même prédire des « réussites » ou « échecs » des produits ou services lancés sur un marché ? Et comment les usages, pratiques et techniques se stabilisent-ils ?

S'ils intéressent les chercheurs en SIC, ces nouveaux « *outils et médias éducatifs* »⁹, notamment en ce qui nous concerne ici, à savoir dans l'enseignement supérieur, sont abordés le plus souvent sous l'angle de leurs usages, des représentations et de la perception des usagers sur ces outils, donc des rapports entre la Société et la Technique.¹⁰ Ces rapports soulèvent précisément la question de l'insertion sociale des technologies innovantes. Il s'agit de l'innovation technologique dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Les aspects liés à l'analyse des politiques (publiques) des TIC dans l'enseignement, notamment les actions et stratégies des différents acteurs, à la rhétorique de l'incitation, de la promesse ou à l'argument du retard qu'ils utilisent, aux logiques politiques ou idéologiques en jeu, aux enjeux industriels ou économiques et aux représentations sociales contenus dans les discours de ces différents acteurs portant sur les TICE, intéressent également les SIC, mais ont fait l'objet de peu d'études.¹¹

Cependant, selon Bruno Olivier et Françoise Thibault¹², trois modèles existent pour approcher la rencontre entre les TIC dans l'enseignement et les SIC : d'abord l'approche par les normes et standards, particulièrement dans les systèmes d'enseignement à distance (EAD), ensuite l'approche par l'industrie de la formation, notamment sous l'influence des travaux sur les industries culturelles d'une manière générale,¹³ et enfin l'approche par l'analyse de discours qui s'attache à étudier les conditions d'énonciation et de production des discours « dominants »¹⁴ relatifs aux TIC dans l'enseignement et aux dispositifs mis en place.¹⁵

⁸ Ollivier, B. et Thibault, F. (2004). Op. cit.

⁹ Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble.

¹⁰ Travaux sous l'influence de Michel de Certeau, de Jacques Perriault et de Patrice Flichy sur les usages et « L'innovation technique ».

¹¹ Bruno, O. et Thibault F. (2004). *Technologies, éducation et formation*. Hermès, La Revue 1/ (n° 38), p. 191-197 URL : www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-1-page-191.htm. On peut également citer à ce titre les travaux de Jean Pierre Loiret dans le cadre de sa thèse de doctorat, portant notamment sur les politiques publiques et les stratégies des acteurs en matière d'enseignement en distance dans les pays francophones des Suds.

¹² Bruno, O. et Thibault F. (2004). Op. cit.

¹³ Dans ce courant de recherche, on peut noter les travaux de Mohamed Sidir, et avant lui des chercheurs comme Bernard Miegé du GRESEC (Grenoble), Elisabeth Fichez de GERIICO (Lille), Patrick Guillemet de l'Uquebec (Québec), Pierre Moeglin (Paris 5), entre autres. Mais aussi les travaux du groupe de recherche SIF (séminaire sur l'industrialisation de la formation) formé depuis la fin des années 1990. Leur travaux étaient présentés lors de manifestations comme le « colloque du SIF » à travers des thématiques comme « *Les institutions éducatives face au numérique* ». Voir <http://sif2005.mshparisnord.org/index.html> (consulté le 10 août 2018)

¹⁴ Brigitte Albero définit le discours dominant comme le discours qui se réfère à un message identique dans son contenu, réitéré sous une diversité de forme et d'acteurs.

¹⁵ Ce courant de recherche a été popularisé par des auteurs comme Simonne Bonnafous, Claire Oger, Christine Barats, Alice Kriek-Planque, ou encore Brigitte Albero dont nous verrons les travaux plus tard.

I.2. Positionnements temporel et chronologique de la recherche : 1963 – 2018

Si nous avons choisi de commencer notre étude en 1963, c'est parce que la première forme d'intégration d'une technologie dans l'enseignement au Sénégal remonte à cette date. En effet, l'enseignement télévisuel appliqué à l'enseignement primaire a été développé pour la première fois en Afrique de l'Ouest francophone, plus particulièrement au Sénégal par UNESCO. Elle a duré deux ans avant son arrêt en 1965. La Radio avait déjà commencé à le remplacer, elle qui a été expérimentée en premier au Sénégal 1964 avant les autres pays de l'Afrique de l'Ouest francophone.

Aussi, avons-nous décidé de limiter notre étude à 2018, année à laquelle nous avons clôturé nos démarches de recueil de données et avons réellement commencé la rédaction définitive de ce travail. Cette délimitation recouvre l'année à laquelle devaient s'achever les premiers contrats de performance signés entre les universités publiques sénégalaises et la Banque mondiale, à savoir 2016. D'ailleurs, toutes les actions et projets initiés dans le cadre de ces contrats, en rapport avec l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, notamment à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, seront abordés dans cette thèse.

Cette date (2018) recouvre en outre presque toutes les politiques ou actions publiques en matière de TICE au Sénégal.

I.3. Cadrage géographique

Ce travail porte sur le système d'enseignement supérieur ouest-africain en général et du Sénégal en particulier. Ce pays est bordé par l'océan Atlantique à l'ouest, la Mauritanie au nord et à l'est, le Mali à l'est et la Guinée et la Guinée-Bissau au sud. Le pays doit son nom au fleuve qui le borde à l'est et au nord et qui prend sa source dans le Fouta Djallon en Guinée. Le climat est tropical et sec avec deux saisons: la saison sèche et la saison des pluies. Sa superficie est de 196,722 Km² et en 2018 sa population se compte à 15,85 millions d'habitants dont 7 896 040 de femmes (50,2%) et 7 829 997 d'hommes (49,8%)¹⁶ et avec un PIB/habitant de 1 522 \$USD. 53,3% des sénégalais vivent en milieu rural contre 46,7% qui vivent en milieu urbain.

Le choix de ce pays se justifie par deux éléments principaux : le premier est que ce pays est le premier, sinon un des premiers pays en Afrique de l'Ouest francophone, à avoir connu, dès le lendemain des indépendances (1960) et le lancement du mouvement d'intégration des TIC dans l'enseignement, plusieurs initiatives que nous avons décrites ci-dessus.

Ensuite, dans les années 1990, plusieurs programmes et actions (nationales et internationales) ont été menés dans ce sens. Nous pensons ici à tous les projets et appuis pour la mise en place d'un dispositif d'EAD venant de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), à travers l'AUF, et ceux encouragés par des institutions et organismes internationaux comme la Banque Mondiale, l'UNESCO, ou le l'UEMOA. Le Sénégal est

¹⁶ ANSD. (2018). La population du Sénégal en 2018. Disponible sur https://www.ansd.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=481:la-population-du-senegal-en-2018&catid=56:depeches&Itemid=264 (au 08 août 2020)

selon Jean Pierre Loiret, une figure de proue des technologies en Afrique francophone.¹⁷ L'AUF est un des acteurs du Consortium International Francophone pour la Formation à Distance, (CIIFFAD) regroupant des établissements dans 50 pays, dont l'objectif selon Oillo Didier et Loiret Pierre-Jean, est «*d'illustrer l'appropriation graduelle et concertée des TIC et des capacités du réseau Internet en particulier, dans le déploiement de projets de formation à distance.*»

La deuxième explication de ce choix, plus subjectif, vient du fait que c'est un système d'enseignement universitaire que nous connaissons pour y avoir commencé notre cursus universitaire, notamment dans l'une des institutions pionnières dans ce domaine au Sénégal. Il s'agit de l'École de Bibliothécaires, Archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, qui a mis en place au début des années 2000, un dispositif de formation à distance avec le programme dénommé «*Formations continues en informations informatisées en réseau*» (FORCIIR). Toutes ces raisons justifient le choix de ce pays comme terrain de notre étude.

II. Problématique et hypothèses de travail

II.1 : Problématique

Un des phénomènes marquants de la fin du XXe est l'intégration des TIC dans presque tous les secteurs d'activité de l'Homme. Le domaine de l'enseignement et la recherche n'a pas échappé à ce nouveau mouvement. L'utilisation des TIC dans l'éducation et l'enseignement s'est accrue au rythme de l'innovation et de l'invention technologiques. Elles sont souvent présentées, en effet, au-delà même de la mise à jour des méthodes traditionnelles d'enseignement et de recherche, comme un moyen de modernisation de l'enseignement supérieur en général.

La problématique de l'introduction et de l'appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement (TICE) a ceci d'original qu'elle constitue l'intersection ou la confluence de plusieurs disciplines scientifiques autonomes et à part entière : ce sont principalement l'Informatique, avec un courant de recherche réuni autour des Environnement Informatique pour l'Apprentissage des Humains (EIAH), les sciences cognitives, les sciences de l'éducation, et les SIC.

L'introduction des TIC dans l'enseignement se fait à différents niveaux : primaire et secondaire et supérieur. Il s'agit dans ce travail des TIC dans l'enseignement supérieur, appelé également tertiaire.

Faudrait-il également préciser que les TICE peuvent se manifester sous différentes formes en milieu universitaire : elles peuvent faire l'objet d'une simple utilisation d'outils ou de technologies numériques pour l'enseignement (simple utilisation d'un ordinateur ou de logiciels dans les formes d'enseignement traditionnelles pour la présentation d'un exposé ou d'un cours) ou encore l'utilisation de l'Internet pour enrichir, diffuser, échanger ou organiser des enseignements.

¹⁷ Loiret J. P. (2007). Op. cit. p. 387

La problématique de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur dans les pays du sud francophones d'une manière générale, peut ainsi être appréhendée selon trois niveaux d'analyse de notre point de vue :

- Le premier niveau que nous avons qualifié de « macroscopique » est celui des grandes orientations politiques et stratégiques des organisations internationales en matière de TICE. Nous les appréhenderons à travers leurs discours sur les TICE.
- Le deuxième niveau d'analyse est celui des politiques publiques mises en place au niveau national (Sénégal) dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement, niveau d'analyse que nous qualifions de « mésoscopique ».
- Enfin, le troisième niveau d'analyse est celui des usages des étudiants (apprenants) et enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur où nous avons enquêté (du point de vue institutionnel et organisationnel) (microscopique). Pour chaque niveau d'analyse, nous avons émis une hypothèse de recherche correspondante que nous allons présenter plus tard.

En ce qui concerne le premier angle d'attaque, il s'agit d'étudier les types de discours et stratégies que les organismes de coopération internationale (BM, AUF, UNESCO, UEMOA, etc.) utilisent pour atteindre leur objectif, à savoir favoriser l'utilisation des TIC dans les universités des pays du Sud. Ainsi nous tenterons d'examiner et de vérifier la part d'utopie et d'idéologie contenue dans ces discours et actions.

Au niveau des politiques nationales menées par les États et gouvernements locaux en direction des établissements d'enseignement supérieur, niveau que nous pouvons appelé «mésoscopique», nous tenterons d'analyser les politiques publiques dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement, du point de vue de leur genèse, des difficultés liées à leur mise en œuvre, et de leurs effets ou résultats. Concrètement, il s'agira d'examiner et de vérifier l'impact et les conséquences qui résultent de l'élaboration de ces discours supranationaux, dans des politiques publiques nationales menées par les États et qui se manifestent au sein de certains établissements d'enseignement supérieur.

Enfin si nous voulons déterminer la réalité de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur africain, nous serons tentés de décrire leurs usages et d'analyser les perceptions et représentations des usagers, à savoir les enseignants et les étudiants, principaux destinataires de ces politiques. L'objectif est de déterminer le niveau d'intégration et d'insertion réelle de ces outils et leurs vrais usages et pratiques dans l'enseignement supérieur, notamment au Sénégal ainsi que les obstacles et résistances que leur intégration rencontre (analyse microscopique).

À ce dernier niveau d'analyse, nous prendrons d'abord les cas de deux établissements d'enseignement supérieur de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) : l'Ecole Supérieure Polytechnique (ESP) et l'EBAD. Cette dernière école a ouvert un master à distance depuis la rentrée universitaire 2000-2001 et une licence professionnelle en sciences de l'information documentaire à distance et totalement en ligne. Ensuite, prendrons-nous l'exemple de la sixième et dernière université publique du Sénégal à savoir l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS) qui a ouvert ses portes en janvier 2014. L'objectif global sera d'étudier les différentes expériences d'introduction des TIC vu sous l'angle des usages des

outils numériques disponibles dans les différents dispositifs de formation à distance et du e-learning mis en place dans ces trois établissements.

II.2. : Hypothèses de travail

L'hypothèse principale que porte notre projet de recherche doctoral est que l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal, demeure un mythe plus qu'une réalité. En effet, l'on voit sur ce terrain plus des jeux d'acteurs, des stratégies, des valeurs, des représentations (des TICE), des « mirages », de l'imaginaire et des idéologies, plus qu'une appropriation et un usage réels des outils correspondant aux attentes du milieu.

L'idéologie domine donc la réalité, car équiper sans former et sensibiliser les principaux destinataires, à savoir les chefs d'établissement, les enseignants et les étudiants, à l'usage et à l'utilité des TIC dans l'enseignement, fait rentrer l'université dans un cercle vicieux qui consiste à suréquiper et à investir beaucoup de moyens, sans penser à une réelle appropriation et aux attentes des utilisateurs. Nous avons utilisé les concepts d'« hypermédiatisation » et d'« idéologisation » pour caractériser ce phénomène dans la deuxième partie de cette thèse.

À partir donc d'une évolution qui intègre l'histoire et l'évolution actuelle des systèmes universitaires africaines, les fondements et les caractéristiques de l'enseignement supérieur (en crise)¹⁸, l'état des lieux des télécommunications, nous supposons que les universités africaines (ses étudiants et enseignants) intègrent les TIC à leurs manières, mais pas comme voulu par les bailleurs. Autrement dit, chaque pays, chaque établissement et même chaque public s'approprie comme il peut des TIC dans son système d'enseignement.

III. Objectifs de recherche

Objectif général

L'objectif général de cette thèse sera d'abord d'analyser les discours des organisations internationales portant sur les TICE pour mettre au jour les logiques, idéologies, stratégies et jeux des principaux acteurs du terrain. Ce travail se veut ensuite étudier les politiques publiques mises en œuvre par l'État du Sénégal dans le domaine des TICE, et enfin les usages réels des outils par les étudiants et enseignants, et la perception de ces derniers sur les outils.

Objectifs spécifiques

Plus précisément, nous étudierons le niveau d'intégration et les usages des TIC dans les deux plus grandes universités du Sénégal en termes de population : l'UCAD et l'UVS. À l'UCAD, notre étude portera précisément sur deux grands établissements précurseurs dans le domaine de l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques de cette université, par la mise en place de dispositifs de formation à distance. À l'UVS, elle a porté sur les profils sociologiques et technologiques des étudiants, leurs usages des outils mis à leur disposition, leurs perceptions sur les outils, leurs compétences numériques, la qualité de leur formation, entre autres.

¹⁸ Akam N. et Ducasse R. (dir.). (2002): Quelle université pour l'Afrique? Aquitaine., Pessac, 314 p

Globalement, l'objectif de cette recherche est d'identifier les principaux obstacles à l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, les contraintes qui empêchent une généralisation de leur usage et une optimisation de leur intégration dans l'enseignement au Sénégal.

Pour réaliser un tel travail, il a fallu adopter une méthodologie rigoureuse que nous avons déroulée durant les phases de recherche documentaire et d'enquête sur le terrain. La réflexion théorique ne suffisait pas dans la mesure où les hypothèses ne se confirment ou ne s'infirmement qu'à la rencontre entre la théorie et la pratique sur le terrain (enquêtes, observations, etc.)

Ainsi, notre méthodologie comportait d'abord une phase de recherche documentaire qui s'est déroulée du début de nos travaux de recherche jusqu'à l'impression et le dépôt de notre manuscrit. Ensuite, pour compléter cette première phase de la recherche, nous avons mené une enquête de terrain mixte, alliant un recueil de données quantitatives (par questionnaires) et qualitatives (par guides d'entretien), selon les publics visés et l'objectif de la recherche.

IV. Méthodologie de recherche

Le terme « méthode » est entendu ici dans le sens restreint de dispositif spécifique de recueil ou d'analyse des informations, destiné à tester des hypothèses de recherche. En ce sens strict, l'entretien, l'enquête par questionnaire ou l'analyse de documents sont des méthodes de recherche en sciences sociales.

Dans le « *Manuel de recherche en sciences sociales* » publié par Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy¹⁹, les auteurs présentent un panorama des principales méthodes de recueil des informations dans une recherche en sciences sociales. Il s'agit pour les auteurs, dans le désordre, du recueil des données existantes (données secondaires et données documentaires), de l'enquête par questionnaire, de l'entretien, et de l'observation directe. Parmi ces quatre méthodes principales de recueil, seules les trois premières sont clairement et volontairement utilisées dans ce travail.²⁰

D'abord, celui-ci a nécessité une recherche documentaire abondante sur Internet, dans les moteurs de recherche, bases de données et portails de revues type Google, revues.org, Cairn, Persée, etc. Aussi, il nous a conduits dans plusieurs bibliothèques et centres de ressources en France et au Sénégal notamment au CNDST du MESRI du Sénégal, à la bibliothèque universitaire de Lyon 2 et de Lyon 3, et à celle de l'UPJV d'Amiens, entre autres.

Ensuite, lors de notre deuxième année de thèse (2014-2015), nous avons réalisé nos premiers entretiens exploratoires sur notre terrain d'étude. Ces enquêtes exploratoires ont été menées au sein de l'EBAD, de l'ESP, du BAO de l'AUF et de l'UVS. Nous avons enquêté auprès des responsables de ces établissements d'enseignement supérieur. Les entretiens que nous avons menés avec ces derniers ont fécondé nos nombreuses lectures en première année

¹⁹ Campenhoudt, L. V. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 4^e édition. Paris, Éditions Dunod, p.166-183

²⁰ Cependant, notre vécu au sein du système d'enseignement supérieur sénégalais, d'abord comme étudiant et ensuite comme enseignant, nous a donné l'occasion d'« observer » souvent les pratiques des étudiants et des collègues enseignants, notamment au sein de l'école à laquelle nous sommes rattaché au sein de l'université de Dakar.

de thèse. Inversement, ces premières enquêtes exploratoires ont vite orienté nos lectures vers des travaux plus précis portant notamment sur la formation à distance.

Aussi, lors de ce séjour sur notre terrain d'étude, avons-nous pu prendre connaissance d'un document précieux qui a pu changer le cours de nos recherches. Il s'agit du fameux contrat de performance signée entre la Banque mondiale et l'UCAD dont l'objectif 2 « *utilisation des TIC dans les stratégies pédagogiques* » et ses différentes stratégies (au nombre de 2) et actions (au nombre de 4) portent sur les TICE.

Les premiers entretiens exploratoires n'avaient pas pour fonction de vérifier des hypothèses ou de recueillir ou d'analyser des données précises, mais bien d'ouvrir des pistes de réflexion, d'élargir les horizons de lecture et de les préciser, de prendre conscience des dimensions et des aspects d'un problème auxquels nous n'aurions sans doute pas pensé spontanément. L'exploitation de ces entretiens a été menée de manière très ouverte sans utilisation de grille d'analyse précise. En effet, toutes les recherches exploratoires ne nécessitent pas une analyse de contenu, loin s'en faut. Dans notre cas, l'analyse de contenu de ces entretiens nous a fait découvrir des idées et des pistes de travail qui ont été concrétisées plus tard par des hypothèses de recherche, notamment celle sur laquelle se fonde le chapitre VI portant sur les dispositifs de l'EBAD et de l'ESP. C'est de l'interaction des premiers entretiens exploratoires et des lectures que résultera la problématique de recherche selon Marie Christine d'Unrug.²¹

Le recueil des données existantes : la recherche documentaire

Dès notre inscription en thèse en décembre 2013, nous nous sommes tout de suite lancés dans la lecture de la bibliographie et des premières références trouvées sur Internet sur notre sujet. Nous n'avons pas de limite puisque nous venions de découvrir ce nouveau domaine de recherche qui nous a tant passionné et qui nous passionne encore, à savoir les TIC. Nous avons ainsi lu tout ce qui était en rapport avec notre sujet de recherche. En effet, pour mieux comprendre notre sujet et y assoir des bases solides nous permettant d'analyser et de comprendre ce phénomène d'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur, il était nécessaire de lire et de s'inspirer de recherches antérieures sur ce sujet.

Nous avons dès le début de notre thèse donc (fin 2013) effectué une recherche sur Internet en interrogeant le moteur de recherche « Google ». Celui-ci a permis de trouver beaucoup d'articles, d'études et de rapports notamment le rapport Quéré en France, concernant l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur dans différents pays du monde.

Cette documentation et ses premières lectures nous ont permis d'assembler une base de connaissances et de repères terminologiques et d'avoir une idée des recherches déjà effectuées et en cours dans ce domaine. Cela a non seulement été déterminant dans la formulation et la précision de notre sujet de recherche, mais aussi et surtout dans la prise de connaissance des conditions dans lesquelles se déploient les TIC dans l'enseignement supérieur et la recherche aussi bien dans les pays développés (des Nords) que dans ceux en développement (des Suds).

²¹ D'Unrug, M. C. (1974). Analyse de contenu et acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation. Paris, Editions universitaires, 272 p.

Cette recherche d'informations en ligne nous a également conduits vers des ressources et des références sur la situation des télécommunications et de l'enseignement supérieur en Afrique, et vers certains rapports d'organismes internationaux portant sur les TICE.

Parmi les textes les plus pertinents et inspirants que nous avons retrouvés sur Internet donc, nous pouvons citer le rapport de Maryse Quéré en 1994, celui de Michel Averous et Gilbert Touzot publié en 2002 sur les politiques d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur français intitulé « *Campus numériques : enjeux et perspectives pour la FOAD* », les travaux de Abdel Benchenna,²² les travaux de Christine Barats et de Simonne Bonnafous sur l'analyse de discours institutionnels en France, l'article de Jérôme Valluy sur « *TIC et enseignement supérieur : comment (re) nouer le dialogue ?*²³ », celui de Mœglin P., Tremblay G. sur « *Éducation à distance et mondialisation- Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques* »²⁴, l'article d'Ollivier Bruno et Thibault Françoise, sur « *Technologies, éducation et formation*²⁵ », l'ouvrage de Claudine Leborgne Tahiri sur « *Université et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest...* »²⁶, la thèse Jean Pierre Loiret que nous avons déjà citée, avec tous les textes et références dont elle regorge, mais aussi celle de Jean Jacques Bogui sur « *l'Intégration et de développement de l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur ivoirien* »,²⁷ entre autres thèses et mémoires que nous avons cités plus bas dans la partie « travaux de recherches antérieurs ».

Les bibliographies de ces premiers articles, rapports, thèses et mémoires lus nous ont permis de rebondir sur d'autres références.

Après l'envoi des premières notes de synthèse de lectures, notre directeur de recherche nous a orienté vers d'autres auteurs et approches. Il fallait croiser celles-ci, notamment l'approche de G. L. Baron, avec celles d'autres chercheurs dans d'autres domaines, notamment celle de Éric Bruillard (Informatique), de Jacques Wallet (Science de l'éducation), de Pierre Moeglin et d'Elisabeth Fichez (e-learning industrialisation de la formation surtout, Info-Com, France) ou Patrick Guillemet, Gaëtan Tremblay (Info-Com, Canada), Christian Depover notamment son ouvrage avec François Orivel pour le compte de l'UNESCO, portant sur « *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning* » publié en 2012, des travaux de Daniel Peraya, entre autres.

Nous avons également consulté de nombreux textes disponibles sur des sites web officiels et repérés à partir de la thèse de Jean Pierre Loiret, à savoir les sites d'organismes internationaux comme la BM, l'AUF, l'UNESCO, l'OCDE, l'UVA, du MESRI français etc. Nous en avons fait un tableau suivant les recommandations de notre directeur de recherche.

Comme nous l'avons dit précédemment, notre recherche d'informations

²² Benchenna, A. (2012). Les TIC dans les pays des Suds. *tic&société* [En ligne], Vol. 5, n°2-3 | 2e sem. 2011 / 1er sem. 2012, mis en ligne le 21 juin 2012, consulté le 02 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/1130> ; DOI : 10.4000/ticetsociete.1130

²³ Valluy, J. (2013). TIC et enseignement supérieur : comment (re) nouer le dialogue ? *Distances et médiations*

²⁴ Mœglin P. et Tremblay G. (2008). « Éducation à distance et mondialisation ». *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 1, p. 43-68.

DOI : [10.3166/ds.6.43-68](https://doi.org/10.3166/ds.6.43-68)

²⁵ Ollivier, B. & Thibault, F. (2004). Op. cit. *Hermès, La Revue*, 38,(1), 191-197. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-1.htm-page-191.htm>.

²⁶ Leborgne-Tahiri, C. (2002). Op. cit. Dakar, Sénégal: Bureau régional de l'Unesco à Dakar. 328 p. ; 24 cm.

²⁷ Bogui J. J. (2007). op. cit.

documentaires en ligne nous a aussi permis d'accéder à des références intéressantes sur la situation de l'enseignement supérieur et des télécommunications en Afrique en général et au Sénégal en particulier.

Dans le cadre de nos recherches sur le terrain, nous avons également pu obtenir des brochures au niveau de la **DGES du MESR**, et envoyer des questions au CNDST du MESR du Sénégal, questions restées sans réponses.

Nous avons également eu recours au **site web de l'UCAD** et du **CDP** (site miroir du site de l'UCAD) et **au site web du MESR** pour prendre connaissance des différents programmes et politiques d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, pilotés pour le premier par la Direction de l'information et des Systèmes informatiques (DISI) dont le directeur nous a accordé un entretien, et pour le second par la Direction de la Coopération et des études politiques de la DGES/MESR dont le directeur nous a aussi accordé un entretien d'une heure de temps environ.

Dans les **différentes collections de bibliothèques universitaires et municipales** auxquelles nous avons pu accéder, nous y avons trouvé et consulté les ouvrages généraux et de référence. La fréquentation des bibliothèques universitaires de l'Université de Lyon 2 et l'UPJV, nous a amené à consulter les ouvrages de méthodologie de la recherche en SHS, notamment celui, de référence, de L. V. Campenhoudt et R. Quivy intitulé « *Manuel de recherche en sciences sociales*²⁸ », « *L'art de la thèse* » de Michel Beaud²⁹ ou encore l'ouvrage collectif de S. Boutillier et al. intitulé « *Méthodologie de la thèse et du mémoire : conseils pratiques, exemples.* »³⁰

À cela il faut ajouter les **travaux de HY Sup** auxquels nous avons pu accéder via Internet.

La littérature (rapports produits par les organismes internationaux et les pouvoirs publics) dans le domaine des TICE, les références et articles de presse sur l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS), l'Université Virtuelle Africaine (UVA), sur le projet d'Appui au Développement des TIC pour le renforcement des capacités de la Licence-Mastère-Doctorat (LMD) dans les institutions d'enseignement supérieur de l'UEMOA (PADTICE), sur la fracture numérique ou encore sur la société de l'information, entre autres sources.

Concernant la littérature à savoir les **rapports** que les **organismes internationaux** (Banque mondiale, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), l'UNESCO, l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), etc. ont produits dans ce domaine, nous les avons pour la plupart repérés et téléchargés via Internet. Du fait de leur nombre important, nous ne prétendons guère les avoir tous retrouvés et lus, mais avons, pour ce travail, lu les principaux rapports et études que nous présentons ici.

Nous avons ensuite opté pour une méthode d'enquête mixte quantitative et qualitative en fonction de notre objectif de recherche qui est de voir les mythes et la réalité de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. Avec cette méthode mixte, seront mis à profit des outils de collecte et d'analyse de données qualitatives et quantitatives. Ces deux

²⁸ Campenhoudt V. L. et Quivy, R. (2011).op. cit.

²⁹ Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse*. Nouvelle édition. Paris, Editions La découverte. 208p.

³⁰ Boutillier S. et al. (2017). *Méthodologie de la thèse et du mémoire : conseils pratiques, exemples*. Ed. Studyrama. 323p

méthodes ne sont pas exclusives et dichotomiques, mais se complètent dans la mesure où il est possible de puiser tant d'un côté que de l'autre en fonction du problème posé et de la question ou des objectifs de recherche affichés.³¹

En matière de recherche scientifique, les approches mixtes (quantitative et qualitative) sont généralement privilégiées pour mieux répondre aux exigences de scientificité. Autrement dit, les questionnaires sont complétés par les entretiens pour concilier les données statistiques et qualitatives. Ce type de méthode (mixte) dépasse selon Jean Jacques Bogui qui cite Isabelle Dumez « *la connotation individuelle de l'usage et peut contribuer à la construction du sens du phénomène social.* »³²

Ainsi, outre la recherche documentaire et l'exploitation de cette large bibliographie, nous avons utilisé les techniques de recueil de données suivantes : enquête par questionnaires (recherche quantitative), l'enquête par guide d'entretien (recherche qualitative) et l'analyse de discours ou de documents.

Pour ce qui est de l'enquête quantitative (par questionnaire), nous avons, dans les parties et chapitres ayant nécessité cette méthode de recueil de données, détaillé l'échantillon de collecte par rapport à la population « parente », le contenu des questionnaires, les conditions de passation des questionnaires ainsi que les modalités de traitement et d'analyse des données par le logiciel Excel.

Concernant l'enquête qualitative (par guide d'entretien et analyse de discours ou de documents), les données recueillies avec ces deux techniques de recueil ont été analysées avec le logiciel d'analyse qualitative de corpus « NVIVO ».³³

En particulier, nous avons procédé à une analyse thématique du discours, avec la détermination, au préalable, de plusieurs thématiques ou catégories d'analyse. Ainsi, après chargement de notre corpus dans le logiciel, nous avons procédé à la lecture et à l'encodage du corpus selon nos catégories d'analyse déjà définies. S'en est suivi la constitution des nœuds pour chaque catégorie, permettant ainsi d'avoir des verbatims pour chaque nœud. Ce travail d'encodage et d'analyse a concerné aussi bien les textes de notre corpus que les transcriptions de nos entretiens.

Cependant, ces différentes techniques de recueil de données ont été utilisées en fonction de nos hypothèses de travail, de la population cible et des données que nous voulions recueillir auprès de celle-ci. C'est la raison pour laquelle, le détail de ces différentes techniques d'enquête et de recueil de données se fera dans les différents chapitres de la deuxième et de la troisième partie de ce travail, selon la méthode d'enquête utilisée dans chaque chapitre. Ainsi, nous les présenterons au fur et à mesure que nous en avons eu recours dans ce travail de recherche.

³¹ Ndiaye, N. (2011) op. cit. P 215

³² Dumez I. (2004). Usages et représentation d'Internet par les jeunes européens. Quelles perspectives comparatistes possibles ? Actes du XIV^e congrès national des sciences de l'information et de la communication. Université de Montpellier III (campus de Béziers) 2-4 juin, p. 287, cité par Jean Jacques Bogui (2007). Op. cit. p. 51

³³ Logiciel d'analyse de données qualitatives. Voir <http://www.qsrinternational.com/nvivo-french> (consulté le 10 novembre 2018.)

V. Travaux de recherche antérieurs à cette thèse

Ce travail de recherche n'est pas le premier du genre dans ce domaine. Il s'inscrit comme nous l'avons dit précédemment, dans la lignée des travaux effectués en Sciences de l'information et de la communication portant sur les rapports entre technologies et société en général, et sur des questions d'appropriation et d'intégration des TIC dans l'enseignement en particulier.

Nous pensons notamment à ceux effectués ces dernières années sur les TIC dans les pays des « Suds » et les mutations que celles-ci ont engendrées dans les sociétés africaines, dans le domaine de l'éducation et de la formation plus précisément. Leurs apports et les transformations qu'elles ont fait subir aux différents secteurs d'activité dans les pays africains sont passés au peigne fin dans les travaux des chercheurs et experts ces dernières décennies. C'est ainsi qu'on note une bibliographie et une littérature, scientifique comme grise, assez abondante sur ce sujet.

En 2001, Olivier Sagna, professeur en SIC à l'EBAD de l'UCAD a fait un état des lieux sur « *les TIC et le développement social au Sénégal* » sous un programme de l'Institut de recherche des Nations Unies pour le développement social (UNRISD). Ce document de programme a été une source d'informations importante quant aux débuts de l'introduction des TIC au Sénégal.

Abdel Benchenna a fait un travail de recension et de synthèse des publications portant sur les TIC en Afrique sur une échelle de 40 ans. Il fait ainsi un bilan presque exhaustif des recherches portant sur les TIC durant la période comprise entre 1970 et 2010. Finalement, il a retenu 3 caractéristiques principales de la recherche sur les TIC en Afrique : une littérature de plus en plus cloisonnée géographiquement, un domaine de recherche qui souffre d'un déficit de visibilité, et des travaux de recherche qui collent à l'actualité.³⁴

Claudine Leborgne Tahiri, publie en 2002, sous l'UNESCO, un ouvrage historique intitulé « *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir* ». ³⁵ Dans cet ouvrage, Leborgne Tahiri revient sur les expériences antérieures d'introduction des TIC dans l'éducation en Afrique de l'Ouest francophone, de la radio jusqu'à l'apparition de l'Internet en passant par la télévision pour l'enseignement, le Tamtel et les audios et vidéoconférences. Elle propose ensuite un état des lieux assez exhaustif, avec une approche tantôt historique, tantôt sociologique, des télécommunications et de l'internet, de l'enseignement supérieur et de ses acteurs. Enfin, dans une troisième partie, Leborgne Tahiri met l'accent sur l'Internet, ses espoirs et sur l'enseignement à distance avant de finir par une discussion intéressante sur la volonté d'autodétermination des pays de l'Afrique de l'Ouest francophone, et une révision des implications individuelles et sociales. Telle est la quintessence de cet ouvrage de Leborgne Tahiri qui, on peut dire, a fait date dans le milieu des recherches en TICE. En effet, elle y propose un diagnostic complet de l'EAD en Afrique de l'Ouest francophone de 1961, année de la première expérimentation par l'UNESCO de la

³⁴ Benchenna, A. (2012) op. cit.

³⁵ Leborgne-Tahiri, C. (2002). *Universités et Nouvelles Technologies en Afrique de l'ouest francophone : Passé, présent, et avenir*, Dakar, Bureau Régionales de l'UNESCO à Dakar. Disponible sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134686fo.pdf> (consulté le 18 aout 2018)

radio dans l'enseignement de base dans les pays anglophones (Kenya, Ghana, Nigéria) qui furent les premiers à adopter ce média, jusqu'en mars 2000, arrêt de sa documentation.

Plusieurs thèses ont également été soutenues dans ce domaine. Nous citerons d'abord la thèse de Moamra Jean Jacques Bogui qui a étudié l'intégration et le développement des usages des TIC dans le contexte de l'enseignement supérieur ivoirien. L'auteur a en particulier étudié les conditions pouvant favoriser le développement de l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire et les obstacles pouvant les freiner³⁶. Awokou Kokou a fait presque le même travail appliqué au contexte togolais avec une forte dimension historique allant de 1960 à 2006³⁷ ; Emmanuel Lacroix a fait de même dans le contexte strict de l'enseignement supérieur burkinabé, mais sous forme d'ouvrage³⁸. Louis Martin Onguene-essono, chercheur à l'École normale supérieure de Yaoundé au Cameroun a, quant à lui, fait le bilan, analysé les perspectives et soulevé les interrogations de la formation à distance en Afrique francophone à l'heure des TIC³⁹. Ndiogou Ndiaye, chercheur en science de l'éducation, dans sa thèse que nous avons citée précédemment, a adopté une méthodologie de recherche mixte que nous a beaucoup inspiré pour ce travail.

Dans la même perspective, Jean Pierre Loiret a mis à plat les stratégies et politiques des organisations non gouvernementales en matière de TICE dans le supérieur africain, notamment celles de la Banque mondiale, et de l'AUF. Pierre Jean Loiret a surtout mis l'accent sur le comment et le pourquoi du déploiement de l'enseignement à distance (EAD) en Afrique. Son analyse était concentrée uniquement sur l'enseignement dispensé via Internet (EAD) au détriment des autres formes d'introduction des TIC dans l'enseignement. Dans sa thèse, il a ainsi pu démontrer que dans le domaine de l'EAD en Afrique, les dynamiques viennent « *du dehors* », et qu'il y a un enseignement à distance à trompe-l'œil d'un côté (celui proposé par la BM via l'UVA), et un enseignement à distance articulé et répondant mieux aux préoccupations, attentes et besoins réels des utilisateurs de l'autre (programmes proposés par l'AUF).

Notre thèse s'inspire et s'inscrit donc dans la même lignée que celles que nous venons de citer, mais porte sur un contexte différent, celui de l'enseignement supérieur du Sénégal. Christine Barats a travaillé sur les politiques d'intégration des TIC dans le contexte du supérieur français, notamment sur les discours d'experts et de l'administration française (discours institutionnels), les monographies, le tout sous l'angle de leurs promesses, leurs menaces, leur visibilité et évolution, mais aussi et surtout au regard des incitations, des mythes et des schèmes argumentatifs utilisés pour convaincre et amener les acteurs du terrain français à adopter les TIC dans leurs pratiques.⁴⁰

³⁶ Bogui, J. J. (2007). Op. cit.

³⁷ Awokou, K. (2007) De l'utilisation des médias et des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation de 1960 à 2006. Le cas du Togo. Education. Université de Rouen, Français.

³⁸ Lacroix, E. (s. d.) L'utilisation de l'Internet dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso Disponible sur http://www.ntbf.net/IMG/pdf/NTIC_universite_burkina.pdf (consulté le 18 aout 2018)

³⁹ Onguene Essono. L. M. La formation à distance en Afrique francophone à l'heure des TIC : bilan, perspectives et interrogations. Disponible sur <https://www.researchgate.net/publication/237485153/download> (consulté le 18 aout 2018)

⁴⁰ Barats, C. (2006). Les mythes du supérieur à l'heure des TIC, Analyse de la rhétorique ministérielle pour l'intégration des TIC (négociation, promesse et avantages). Disponible sur http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00150623 (Consulté le 23 juin 2016) ou Barats, C. (2005). Les TIC dans l'enseignement supérieur français : Discours institutionnels et monographies - Promesse, menace et visibilité.

Elle a également travaillé, dans le même contexte, sur la dimension managériale des TICE.⁴¹ Ses travaux nous ont beaucoup inspiré quant à l'application de ces mêmes théories et concepts au contexte du supérieur sénégalais.

Par ailleurs, les travaux de recherche spécifiques au contexte sénégalais sont nombreux. On peut en citer la thèse de Alexia Fournier Fall portant sur l'« *Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : Vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ?* » soutenue à l'Université de Fribourg en 2006⁴². Fall a mené une enquête empirique sur le profil des étudiants de l'enseignement à distance supporté par les TIC au Sénégal. Son étude, à l'image de celle de Jean Pierre Loiret, a la particularité de ne porter que sur une forme d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, à savoir l'EAD.

Serigne Mbacké Seck et Cheikh Gueye ont publié en 2002 un document d'une vingtaine de pages pour le compte de L'Institut de Recherche des Nations Unies pour le Développement Social (UNRISD) intitulé « *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le système éducatif* » dans le cadre du projet « *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le développement social au Sénégal.* »⁴³

Sous la direction du professeur Lamine Ndiaye, professeur des universités à l'UCAD, Demba Bodié Bitèye a soutenu un mémoire de maîtrise en 2009 au département de sociologie, portant sur « *les étudiants de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, utilisation et pratique de l'ordinateur et d'Internet* »,⁴⁴ mais avec une approche purement sociologique. En effet, Bitèye a réalisé une étude portant sur les usages que les étudiants font des TIC afin de faire ressortir les comportements qu'ils pourraient développer par rapport à leur formation.

Enfin, Mamadou Lamine Seck, cette fois dans une approche résolument SIC, a tenté d'étudier les politiques publiques et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal, notamment au sein de l'UCAD et de l'UGB. En effet, son travail a mis l'accent sur l'Internet dans le domaine spécifique de son introduction dans les établissements publics d'enseignement supérieur, sous l'angle de la politique publique, de l'action d'organismes de coopération (ONG) et des privés, laissant ainsi de côté toutes les autres formes d'introduction et d'usages des TIC dans l'enseignement.⁴⁵

Disponible sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001391> (consulté le 23 juin 2016)

⁴¹ Barats, C. (2009). Le dire managérial porté par les Tic : « démarche qualité » et « bonnes pratiques » dans l'enseignement supérieur. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, (69), 75-91. <http://doi.org/10.4000/quaderni.320>

⁴² Fall, A. F. (2006). Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : Vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ? Thèse de doctorat. Gurtner, Jean-Luc (Dir.) ; Charlier, Elisabeth (Codir.) Lettres. Université de Fribourg. Français. Disponible sur : <http://doc.rero.ch/record/8003?ln=fr>

⁴³ Seck, S. M. et Gueye C. (2002). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le système éducatif. Disponible sur [http://unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/59EEBBFE2D150ADEC1256BDB0050D69D/\\$file/seck.pdf](http://unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/59EEBBFE2D150ADEC1256BDB0050D69D/$file/seck.pdf) (au 08 aout 2018)

⁴⁴ Bitèye, D. B. (2009). Les étudiants de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, utilisation et pratique de l'ordinateur et d'Internet. Mémoire de maîtrise. Ndiaye, L. (Dir.). Sociologie. UCAD. Français. Disponible sur http://www.osiris.sn//IMG/pdf/memoire_Demba_Biteye.pdf (au 08 aout 2020)

⁴⁵ Seck, M. L. (2004). Politiques publiques et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal. DEA de Sciences de l'Information et de la Communication. Fichez, E. (Dir.) Université Charles De Gaulle Lille 3. Français. Disponible sur http://www.osiris.sn//IMG/pdf/Memoire_de_DEA_lamine-3.pdf (au 08 aout 2020)

Comme on peut le constater, les travaux de recherche sur l'intégration des TIC dans les différents secteurs d'activité économiques en général et dans l'enseignement supérieur en particulier se multiplient avec des approches tantôt différentes, tantôt similaires. Cependant, leur objectif tous reste le même : étude de leur impact sur ceux-ci.

VI. Positionnement de notre recherche

En ce qui nous concerne, ayant pris appui sur tous les écrits invoqués ici, en l'occurrence des ouvrages, des thèses, des articles scientifiques, des rapports, des mémoires, entre autres, notre étude a la particularité de traiter de l'intégration des TICE au sens large où nous l'entendons ici, dans le contexte du supérieur sénégalais. L'analyse de discours menée ici, ainsi que l'étude des politiques publiques en matière de TICE sont aussi autant de particularités et d'originalités de cette recherche. En effet, nous estimons que l'étude des conditions d'intégration et d'appropriation des TIC dans l'enseignement supérieur et les clés de leur succès sont aussi importantes que leur mise en place elles-mêmes. D'où l'objet de cette thèse.

Ainsi, notre recherche se situe à l'intersection ou au carrefour de trois angles d'attaque différents :

- Le premier angle que nous avons qualifié de « macroscopique » est celui des grandes orientations politiques et stratégiques des organisations internationales en matière de TICE. Nous les appréhenderons à travers leurs discours portant sur les TICE.
- Notre deuxième angle d'attaque est celui des politiques publiques mises en place au niveau national (Sénégal) dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement, niveau d'analyse que nous qualifions de « mésoscopique ».
- Enfin, nous construirons notre point de vue sur les usages des étudiants (apprenants) et les pratiques des enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur où nous avons enquêté (microscopique). Pour chaque niveau d'analyse, nous avons émis une hypothèse de recherche correspondante que nous allons présenter plus tard.

Comme on peut le voir, notre travail articule ainsi trois niveaux d'analyse et aborde trois questions fondamentales dans le domaine des TICE, correspondant à trois niveaux d'étude (hypothèses) de notre objet de recherche : incitations supranationales (macroscopique), actions publiques nationales (mésoscopique) et pratiques et usages réels des étudiants et enseignants au niveau des établissements d'enseignement supérieur (microscopique). L'intérêt de cette thèse réside dans le rôle convergent de ces trois dimensions et niveaux d'analyse. Ainsi, tout au long du travail, différentes approches d'auteurs ont permis d'établir des cadres de référence et d'analyse pour l'investigation.

VII. Plan et structure de cette thèse

Cette thèse est constituée de trois parties principales comprenant au total sept chapitres.

La première partie intitulée « *Développement des TIC dans l'enseignement supérieur public en Afrique de l'ouest francophone* » comporte deux chapitres (I et II).

Le premier chapitre intitulé « *Contexte de l'enseignement supérieur des pays d'Afrique de l'Ouest francophone et en particulier du Sénégal* » décrit la situation de crise des universités ouest-africaines en général et sénégalaises en particulier et nous donnera l'occasion de revenir sur les mécanismes qui ont amené, par la suite, à penser les TIC comme solution à cette crise.

En particulier, nous ferons l'état des lieux et le diagnostic du système universitaire sénégalais (système d'enseignement supérieur du Sénégal), par ailleurs terrain de notre recherche. Nous aborderons spécialement les réformes engagées depuis 2012, intégrant une forte dimension « TICE ». Dans ce chapitre, nous évoquerons enfin l'esquisse du projet d'appui à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR), une réforme de l'UEMOA, issues des deux phases (I et II) du rapport final de l'étude qu'elle a commanditée sur l'enseignement supérieur dans les pays membres de l'Espace. Ces réformes sont à l'origine de l'adoption et de la généralisation du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les universités de l'Afrique de l'Ouest.

Le deuxième chapitre qui s'intitule « *Recours aux technologies dans l'enseignement en temps de crise de 1960 à nos jours* » sera l'occasion de montrer comment l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone, notamment au Sénégal, a été pensée comme une solution à la crise des universités africaines. Il sera notamment l'occasion de présenter les différentes expériences et stratégies d'intégration des TIC dans l'enseignement en général, depuis le lendemain des indépendances jusqu'à nos jours. En particulier, il s'agira de voir comment a-t-on fait recours aux TIC en temps de crise.

Mais avant, nous ferons dans la première partie de ce chapitre, un bref état des lieux des TIC (télécommunications et de l'Internet) en Afrique de l'Ouest francophone et au Sénégal en particulier. Il s'agira de donner la situation et les chiffres de l'utilisation de l'Internet, de la téléphonie (fixe et mobile) et du *mobile money* dans ces deux contextes particuliers.

La deuxième partie de ce travail intitulée « *Les TICE dans les discours des organisations internationales et dans les politiques publiques* » comporte trois chapitres (III, IV, V). Le premier chapitre (chapitre III) porte sur « *L'enseignement supérieur et TIC dans le discours des organisations internationales (BM, AUF, UNESCO, UEMOA...)* ». Il sera consacré à l'analyse de discours et de documents portant sur les TICE. Ceux-ci étant le plus souvent produits par des organisations internationales qui, à travers ces discours, tentent d'inciter ou d'inviter les pays des « Suds » où elles sont présentes et donnent des financements, à l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur. Nous tenterons ici de voir quelles sont les raisons pour lesquelles elles le font. Quelles sont les logiques, idéologies, et représentations derrière leurs discours ? Quelles sont les promesses, stratégies institutionnelles et argumentatives utilisées pour arriver à leur fin ? Nous essayerons également dans ce chapitre

de déceler dans ces discours les stratégies de coopération et le rôle du partenariat dans le domaine des TICE.

Le deuxième chapitre de cette partie (chapitre IV) intitulé « *Analyse des politiques publiques en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal de 2012-2018* » sera consacré à une présentation des différentes politiques publiques dans le domaine des TICE, notamment leur genèse ou mise à l'agenda gouvernemental, les difficultés liées à leur mise en œuvre, leur évolution et leurs effets ou résultats. Il s'agira d'analyser l'action de l'État sénégalais en matière de TIC dans l'enseignement supérieur depuis 2012, date de la deuxième alternance démocratique.

Le troisième et dernier chapitre de cette partie (chapitre V) s'intéresse à l'« *Emergence de l'hypermédiatisation dans les universités publiques sénégalaises face à des usages limités* » descend d'un cran dans le niveau d'analyse. Il sera l'occasion pour nous de montrer le décalage qu'il y a entre l'équipement et l'infrastructure en matière de TICE et la formation des enseignants et des étudiants à l'usage et à l'utilisation de ces technologies. Il s'agira également de montrer comment la *surenchère technologique*, ou l'« *idéologisation* » et la « *technologisation* » se mettent en œuvre dans les universités publiques sénégalaises, en nous appuyons sur une analyse des contrats de performance (CDP) qu'elles ont signées avec le ministère de tutelle couvrant la période de 2012 à 2016, et sur les résultats d'une enquête par guide d'entretien menée auprès de certains acteurs, décideurs et chefs d'établissements de l'UCAD et du ministère.

La troisième et dernière partie de ce travail de recherche s'intitule « *La formation à distance à l'épreuve du terrain* » et comporte deux chapitres (VI et VII).

Le chapitre VI intitulé « *Des initiatives mitigées d'enseignement à distance : cas de deux établissements de l'université de Dakar (l'EBAD et de l'ESP)* » nous permettra de nous intéresser à l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, sous l'angle de la formation à distance dans deux grandes écoles pionnières en la matière à l'UCAD. L'objectif est de voir pour l'une, quels sont les clés et modalités du succès, et pour l'autre les motifs de l'échec d'expérience.

Enfin le septième et dernier chapitre (Chapitre VII) s'intitule « *Université Virtuelle du Sénégal (UVS) : des promesses face à la réalité* ». Il sera l'occasion d'étudier cette université sous plusieurs angles, les promesses et engagements des pouvoirs publics et la réalité du terrain.

En annexe IV, et pour compléter ces deux derniers chapitres, nous présenterons le tour d'horizon que nous avons fait des différents dispositifs et expériences d'e-learning ou de formation à distance, dans les universités publiques sénégalaises.

**PARTIE I : DEVELOPPEMENT DES TIC DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PUBLIC EN
AFRIQUE DE L'OUEST FRANCOPHONE**

Tenter de voir dans quel contexte les TIC sont intégrées dans l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophone revient à diagnostiquer d'abord la situation des systèmes d'enseignement supérieur dans ces pays. Ensuite, nous tenterons de montrer comment les acteurs (organisations internationales, États, bailleurs de fonds, etc.) ont fait appel aux TIC pour tenter de résoudre la crise que le système d'enseignement supérieur africain traverse depuis les années 1980.

Ce sont deux angles d'observations spécifiques, mais liés l'un à l'autre dans le contexte des pays d'Afrique de l'ouest francophone. Dans le premier chapitre, nous présenterons d'abord l'histoire et la situation globale et actuelle de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophone en général et au Sénégal en particulier.

Dans le second chapitre, il s'agira, après une brève présentation de la situation des télécommunications en Afrique de l'Ouest en général et l'état des lieux au Sénégal en particulier, de montrer comment les acteurs (organisations internationales, États, bailleurs de fonds, etc.) ont fait appel aux TIC comme une solution à la crise que le système d'enseignement supérieur africain traverse depuis les années 1980.

Chapitre I : Contexte de l'enseignement supérieur des pays d'Afrique de l'Ouest francophone et en particulier du Sénégal

Avant d'étudier donc les conditions pouvant favoriser l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique en général et au Sénégal en particulier, il est important de faire un état des lieux de l'enseignement supérieur dans ces deux contextes. C'est l'objet de ce chapitre.

Pour aller plus loin et porter un diagnostic objectif et clair, déterminer les failles du système et les axes de réformes déjà menées ou restant à mener, il est évidemment nécessaire d'entrer plus dans les réalités de l'enseignement supérieur sénégalais, d'en dessiner les contours, d'en évaluer les performances, bref d'établir un état des lieux critique et prospectif. Ce sera l'objet de la deuxième partie de ce chapitre dans laquelle un certain nombre d'aspects du système d'enseignement supérieur sénégalais seront abordés.

I.1.) L'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophone

L'enseignement supérieur contribue à plus d'un titre au développement des ressources humaines d'un pays. Les investissements qu'un pays lui consent participent de manière décisive à sa croissance économique. Sa principale mission est de former des cadres, dirigeants, chercheurs, ingénieurs, techniciens, qui participent au développement, à l'adaptation et à la diffusion des innovations dans l'économie.⁴⁶

L'importance capitale de l'enseignement supérieur pour la croissance économique et le développement social d'un pays n'est plus à démontrer. Ainsi, dans la partie qui suit, allons-nous tenter de retracer l'historique et l'évolution des universités africaines en général et ouest-africaines en particulier, avant de ressortir les principaux problèmes qui les minent.

I.1.1. Evolution des universités et de leurs réformes

Les études supérieures ont existé en Afrique subsaharienne depuis le 15^e siècle pour former des étudiants à Tombouctou, au Mali, plus précisément à Djenné.⁴⁷ Ces centres d'études supérieures ont permis de former à l'époque des spécialistes du droit musulman, de théologiens et d'historiens, qui ont perpétué l'œuvre d'enseignement. Selon Jean Jacques Bogui qui cite Zinsou⁴⁸, il a existé à Kong, dans le Nord de la Côte d'Ivoire, un centre d'enseignement supérieur des études islamiques où les cours se déroulaient dans la mosquée qui devint l'une des plus importantes « *maderasa* » ou université de l'Afrique occidentale.

En 1915 - 1916, fut créée à Dakar l'école africaine de médecine. Puis en 1938, on assiste à la création de l'Institut Français d'Afrique Noire (IFAN). En 1949, l'école et l'IFAN sont regroupés dans l'Institut des Hautes Etudes de Dakar.

Ce n'est qu'en 1957 que l'on assiste à la création du premier centre universitaire « *moderne* » en Afrique de l'Ouest francophone qui est le centre universitaire de Dakar. S'en suit la création du centre d'enseignement supérieur d'Abidjan/ Côte D'Ivoire en 1958, devenu université en janvier 1964, et de la Guinée Conakry en 1959, tous par le biais de la coopération française.

Au lendemain des indépendances, en 1962, on assiste à la création du centre universitaire béninois, de même que celui du Burkina Faso, et du Mali la même année. Le Togo et le Niger ont vu la création de leurs centres quelques années plus tard, en 1965 pour le premier et en 1971 pour le second.⁴⁹

Entre 1970 et 1995 (en l'espace de 25 ans), tous ces centres sont passés de leur statut d'origine à celui d'université (Bénin 1970, Togo 1970, Burkina 1974, Côte d'Ivoire 1975, Niger 1975, Sénégal 1975, Guinée 1986, Mali 1994.) On est là à l'ère des universités nationales, instituées pour former les cadres de l'administration des États nouvellement créés.

⁴⁶ Banque Mondiale. (1994). L'enseignement supérieur en Afrique : les leçons de l'expérience. p.17

⁴⁷ Bogui J. J. (2007). Op. cit. p. 93

⁴⁸ Zinsou E. M. (2004). Radioscopie des interactions de l'université de Côte d'Ivoire avec son environnement par la méthode des représentations sociales, Thèse de doctorat d'État en Sciences de l'éducation, Université de Caen/ Basse-Normandie. Français, cité par Bogui, J J. (2007) op. cit. p.93

⁴⁹ LeBorgne Tahiri C. (2002). Op. cit. p.50

Au lendemain des indépendances donc (à partir de 1960) jusqu'au milieu des années 1990, presque tous les pays d'Afrique de l'Ouest francophone vont se doter d'une université. Ces premières universités sont issues des centres d'enseignement supérieur créés entre 1957-1971. Les facultés s'organisèrent en mettant en place, au moins le premier cycle. Les universités les plus avancées recevaient les étudiants des pays voisins moins équipés, ou ayant des priorités nationales : médecine ou agronomie. Les objectifs étaient de plusieurs ordres selon Leborgne Tahiri : créer un esprit de « *nation* », former des cadres supérieurs autochtones en vue de remplacer les étrangers dans des secteurs de décision, et accéder à une certaine autonomie dans les domaines de l'activité économique et sociale du pays, dont l'enseignement.⁵⁰

L'université de Dakar qui fut le premier centre universitaire créé en Afrique de l'Ouest francophone en février 1957⁵¹, a été baptisée « Université Cheikh Anta Diop de Dakar » en 1987.⁵² Comme nous l'avons déjà dit, elle est héritière de l'école africaine de médecine créée à Dakar en 1916, de l'IFAN créé en 1938 et de l'Institut des Hautes Etudes de Dakar créé en 1949. Sa capacité d'accueil était alors de 600 étudiants.⁵³

Bethuel Makosso, dans son article intitulé « *La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire* » distingue trois grandes étapes de l'évolution et des orientations stratégiques de l'université africaine : l'ère des **universités coloniales**, l'ère des **universités d'indépendances** (affirmation de la souveraineté, nationalisation, autonomisation du champ académique), et l'ère des **universités de développement** (contenus définis par les dirigeants nationaux et correspondent aux exigences du développement).⁵⁴

Depuis lors, que d'écrits sur l'enseignement supérieur africain, notamment Ouest africain. Les auteurs et travaux sont nombreux et chacun apporte son lot de chiffres et de caractéristiques du système d'enseignement supérieur africain. Même si la littérature est abondante, les auteurs sont unanimes et leurs constats convergent : en Afrique, l'enseignement supérieur est dans une situation de crise profonde et multiforme. Et plusieurs auteurs situent le début de cette crise dans les années 1980.

Une crise que l'on impute tantôt à la croissance rapide des effectifs (massification), tantôt à l'effritement des ressources allouées à l'enseignement supérieur par les pouvoirs publics, tantôt au déclin de la recherche ou encore à l'efficacité interne et externe.

L'université africaine connaît donc une crise multiforme et profonde qui concerne à la fois sa pertinence, sa qualité, sa gestion et son financement, ou encore sa recherche. Selon Bethuel Makosso, cette crise a engendré ces dernières décennies la dégradation des infrastructures et du milieu d'apprentissage, l'exode continu des cerveaux, le déclin de la

⁵⁰ Idem p. 50

⁵¹ 18^e université française par sa date de création. Jusqu'en 1975, dirigée par un recteur français.

⁵² Son parrain Cheikh Anta Diop fut un grand savant historien, égyptologue, anthropologue et homme politique sénégalais. Il est né le 29 décembre 1923 à Ceytou, son village natal qui se situe dans la région centre du Sénégal (Diourbel), il est mort en 1987 à l'âge de 62 ans et y a été enterré.

⁵³ Le rapport de la Banque mondiale que nous avons cité précédemment portant sur « *L'enseignement supérieur en Afrique : les leçons de l'expérience* » situe ce chiffre à 3500 à l'origine, et non 600.

⁵⁴ Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. JHEA/RESA vol. 4, n°1, pp 69-86, p.70

recherche et l'amplification des conflits entre étudiants, syndicats des personnels et l'administration de l'enseignement supérieur.⁵⁵

Quant à Abdelkader Aghali, il impute l'aggravation de la crise de l'enseignement supérieur aux effets des politiques de redressement économique et de restauration de l'autorité de l'État.⁵⁶ En effet, les auteurs s'accordent sur la détérioration du système qui s'est accélérée à partir de 1986, suite à l'application des premiers plans d'ajustement structurel (PAS) imposés aux pays africains par le Fond Monétaire International (FMI) et la Banque mondiale (BM) à la fin des années 1980. En janvier 1994, la dévaluation de 50% du franc CFA est venue aggraver davantage une situation déjà précaire.⁵⁷

Bethuel Makosso soutient que ces mesures ont eu pour conséquences, non seulement la détérioration des conditions d'étude et d'encadrement, mais aussi l'inadaptation de cet enseignement aux réalités socio-économiques (pertinence). Dès lors, poursuit l'auteur, l'enseignement supérieur en Afrique entrainé dans un cycle de crises qui remet en cause l'ensemble des dispositifs fonctionnels.⁵⁸

Au final, Makosso définit la crise de l'enseignement supérieur au sens où l'entend Hugon selon qui « *la situation des institutions universitaires dont les différentes fonctions sont réalisées de manière conflictuelle, traduisant les dysfonctionnements et les inefficacités qui les caractérisent. [...] D'un point de vue analytique, ceci veut dire, comme le note Vinokur (1994) que les institutions d'enseignement supérieur sont en crise lorsque leur logique propre entre en contradiction dynamique avec celles des autres structures de la société dans laquelle elle s'inscrit.* »⁵⁹

Jean Pierre Loiret, dans sa thèse précitée, va jusqu'à se demander s'il y a réellement un enseignement supérieur en Afrique, même s'il y a des universités. Car, si en Europe et aux États-Unis, un étudiant accède en moyenne à 3 années d'enseignement supérieur pour 15.4 années d'éducation (en Europe) et 14.3 années d'éducation (aux États-Unis), en Afrique, l'« *espérance de vie scolaire* » telle que définie par l'UNESCO,⁶⁰ est de 7.8 années dont quelques mois passés dans un établissement d'enseignement supérieur,⁶¹ soit 3% du total de l'éducation reçue par les enfants africains.⁶²

À titre comparatif, en Asie et Amérique du Sud, un étudiant reçoit en moyenne une année d'enseignement supérieur sur un total de 13.7 années d'éducation en Asie et 9.9 années d'éducation en Amérique latine.

⁵⁵ Idem p.69

⁵⁶ Aghali, A. (2002). En Afrique, l'enseignement supérieur sacrifié. Voir Le Monde Diplomatique <https://www.monde-diplomatique.fr/2002/03/ABDELKADER/8585> (consulté le 20 décembre 2017)

⁵⁷ UEMOA. (2004). Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et qualité. Phase 1 « *Synthèse et Options d'appui* ». p. 4

⁵⁸ Makosso B. (2006). op. cit. p.70

⁵⁹ Hugon, P. (1994). La crise des systèmes éducatifs dans un contexte d'ajustement », Afrique Contemporaine, 172, oct-déc. : 260-279, cite par Makosso B. op. cit. p. 71

⁶⁰ Cette notion d'Espérance de vie scolaire (EVS) est sortie par l'UNESCO qui fait ces calculs. Selon l'organisation, l'EVS est le nombre d'années de scolarité qu'un enfant âgé de 5 ans peut s'attendre à recevoir.

⁶¹ Exception faite à la Tunisie et à l'Afrique du Sud où cette durée moyenne est supérieure à un an.

⁶² Loiret J. P. (2007). Op. cit.

Dans le monde, un jeune adulte passe en moyenne 1.5 années dans un établissement d'enseignement supérieur.⁶³ L'éducation de base ne dépasse pas 5 ans pour 8 pays africains. Elle est de moins de 4 ans pour le Burkina Faso et le Niger selon Jean Pierre Loiret.

La crise que traverse l'enseignement supérieur africain est donc profonde et endogène. Elle est liée en partie à l'incapacité de l'enseignement supérieur africain, à s'adapter aux changements intervenus dans la demande et à exploiter les opportunités offertes au niveau local, national et international. Concrètement, on reproche à l'enseignement supérieur en Afrique au sud du Sahara de ne pas avoir réussi à développer par le passé la masse critique de cadres qui aurait été nécessaire au décollage industriel. Et qu'il était en passe de ne pas pouvoir former le pool de cadres dont l'Afrique subsaharienne avait besoin pour participer à la nouvelle économie mondiale.⁶⁴

L'investissement dans ce secteur est aussi en crise tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement.⁶⁵ Selon cette étude de la Banque, cette crise est plus vivement ressentie dans les pays en développement. D'abord parce que les ajustements structurels et financiers y étaient plus rigoureux mais aussi et surtout parce qu'il était plus difficile pour ces pays de contenir les pressions et la force d'augmentation d'effectifs, faible jusque dans les années 1990. Ces pays ont donc vu la qualité des cours et de la recherche se dégrader nettement dans leurs universités. On note en outre la faiblesse de leur efficacité interne et externe avec un taux de chômage des diplômés qui ne cesse de grimper.

Dans la partie qui suit, nous nous proposons d'esquisser un panorama des principaux problèmes auxquels les systèmes d'enseignement supérieur africain en général ou ouest-africain en particulier sont confrontés. Nous allons ainsi tenter d'examiner et de diagnostiquer cette crise et sa réalité sous tous ses aspects, notamment de massification (croissance rapide des effectifs des étudiants), de finance (effritement des ressources allouées à l'enseignement supérieur), de qualité (efficacité interne), de pertinence (efficacité externe), et/ou de recherche (ouverture à l'international).

I.1.2. La situation actuelle de l'ESR en Afrique de l'Ouest : une situation de crise ?

Nous avons déjà vu, dans la partie précédente portant sur l'historique de ces universités et de leurs réformes, que la plupart d'entre elles sont relativement jeunes. Elles sont nées entre la fin des années 1950 et la fin des années 1970 pour la plupart.

Les problèmes que vit l'université africaine actuellement sont à trois niveaux différents selon l'UNESCO : au niveau de sa pertinence (efficacité externe), de sa qualité (efficacité interne), et de sa gestion et financement (accès, égalité, équité), cause principale de la crise selon Bethuel Makosso.⁶⁶

Ce dernier, dans son article cité ci-dessus, dégage trois caractéristiques principales de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone. D'abord **l'insuffisance des**

⁶³ Ce chiffre est la moyenne mondiale mais il y a de très grandes disparités entre les continents et entre les pays.

⁶⁴ Noble A. et Ducasse, R. (2002). Quelle université pour l'Afrique ? Pessac, MSHA, 2002, p8. Cité par J.J. Bogui. (2007) op. cit.

⁶⁵ Banque mondiale. (1994). op. cit. p18

⁶⁶ UNESCO. (1998). Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives. Dakar : UNESCO, cité par Makosso, B. (2006). Op. cit. p. 72

infrastructures, ensuite les **faiblesses dans les conditions d'encadrement** (insuffisance numérique des enseignants par rapport au nombre sans cesse croissant d'étudiants et la faible insertion des EES aux réseaux mondiaux de recherche), et enfin les **faibles rendements ou l'inefficacité** de l'enseignement supérieur (taux d'échecs élevés, donc l'inefficacité interne, une constance de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone.)⁶⁷

Selon le rapport de la phase 1 de l'étude de l'UEMOA intitulé « *Synthèse et options d'appui* », les systèmes d'enseignement supérieur des 8 pays membres de l'espace sont caractérisés par leur grave dysfonctionnement. Ils fonctionnent dans un cadre organisationnel inadapté et dans une pénurie de ressources telle qu'ils sont devenus incapables d'accomplir leur mission de formation des ressources humaines nécessaires pour pouvoir s'inscrire adéquatement dans la nouvelle société du savoir. Il s'ensuit qu'ils ne peuvent plus contribuer au développement global de leur société ni de leur sous-région. À cette crise profonde, nécessité d'un changement en profondeur selon cette étude.⁶⁸

I.1.2.1. Accès à l'enseignement supérieur: Massification et sureffectif

Concernant le problème des effectifs pléthoriques d'étudiant, autrement dit de la massification, on note une croissance explosive de ces effectifs dans l'enseignement supérieur africain en général et Ouest-africain en particulier. En effet, il y a une forte demande d'enseignement supérieur dans ces pays. En termes de chiffres, entre 1970 et 2008, les effectifs scolarisés en Afrique Subsaharienne sont passés de 200.000 à 4.5 millions selon un rapport de la Banque Mondiale. En 1996, ce chiffre était de 4 millions selon Jean Jacques Bogui,⁶⁹ soit 5% seulement des étudiants dans le monde et en fonction du nombre de personnes qui ont postulé pour une inscription dans les universités africaines cette année-là.

La raison principale de cette massification, avancée par presque tous les auteurs, est la plus grande fréquentation des établissements secondaires, due à l'amélioration du taux de scolarisation dans l'enseignement de base ou primaire et secondaire. À titre indicatif, au Sénégal le nombre de candidats au brevet de fin d'études moyennes (BFEM) était de 193 821 en 2018 selon le quotidien national « Le Soleil » qui reprend les chiffres de la direction des examens et concours du Ministère de l'Education Nationale.⁷⁰ La forte augmentation des effectifs du primaire et du secondaire exerce donc une pression démographique sur les universités. En 2012, le nombre de nouveaux bacheliers était de 36 666 soit 38% du nombre total de candidats au bac, à savoir 78 000.⁷¹ En 2018, le nombre de nouveaux bacheliers par an tournait autour de 45 000. Au Sénégal par exemple, à la rentrée universitaire 2017-2018, plus de 46 000 nouveaux bacheliers devaient intégrer l'enseignement supérieur⁷², alors que les universités publiques étaient déjà saturées avec des taux d'encadrement qui ne cessent de baisser, surtout avec le départ à la retraite de plusieurs enseignants de rang A.

⁶⁷ Makosso B. (2006). Op. cit. p. 74-75. Il pointe également du doigt la forte disparité entre enseignants de rang A et assistants, ce qui rend problématique l'encadrement des mémoires et l'avenir des troisièmes cycles.

⁶⁸ UEMOA. (2004). Op. cit. pp. 1 et 4

⁶⁹ Bogui, J. J. (2007). Op. cit. p. 95

⁷⁰ Voir <http://www.lesoleil.sn/actualites/item/80188-brevet-de-fin-d-etudes-moyennes-2018-193-821-candidats-composent-a-partir-d-aujourd-hui.html> (consulté le 20 décembre 2017)

⁷¹ CNAES. (2013). Rapport Final p. 41

⁷² Voir <https://www.journaluniversitaire.com/nombre-de-bacheliers-dans-les-universites/> (consulté le 20 décembre 2017)

Si l'on reprend l'exemple du Sénégal, l'UCAD qui est la première et la plus grande université du pays, accueillait en 2018 plus de 80 000 étudiants, tandis que l'UGB (deuxième université du pays) qui était prévue pour accueillir 600 étudiants à son ouverture, en accueillait plus de 9400, soit une augmentation de 12% des effectifs en 15 ans.⁷³ Retenons aussi que le nombre de PER et de PATS a considérablement augmenté dans cette université, de même que celui des salles de classe et de filières de formation, de section ainsi que des différentes unités de formation et de recherche (UFR).

Le même problème est rencontré par l'UVS, sixième université du pays, et deuxième en termes de population, qui connaît aujourd'hui de sérieux problèmes d'encadrement du à la particularité et à la spécificité de cette université virtuelle, en ligne. Au Sénégal, entre 2009 et 2010, le nombre d'étudiants a augmenté de 9000 selon le rapport final de la CNAES.

En Afrique de l'Ouest, les universités publiques et les établissements d'enseignement supérieur souffrent d'une insuffisance de l'offre de formation, par rapport à une demande d'accès à l'université en évolution très rapide. Pour cela, dans l'optique de désengorger l'UCAD et l'UGB et satisfaire la forte demande sociale d'enseignement supérieur, le gouvernement du Sénégal est en train de construire deux nouvelles universités publiques : UAM (deuxième université de Dakar) et l'USSEIN (première université à vocation agricole du Sénégal). Celle-ci a ouvert à la rentrée 2018-2019 et a accueilli 2 000 étudiants selon son recteur Amadou Tidiane Guiro.⁷⁴

Auparavant, en 2004, trois Centres universitaires régionaux (CUR) avaient déjà été ouverts par l'ancien régime pour désengorger les deux premières universités publiques du pays à savoir l'UCAD et l'UGB. Elles sont situées pour les deux premières au centre du pays (dans les régions de Diourbel et Thiès), et une autre à Ziguinchor, au sud du pays. Elles ont une vocation régionale et devraient contribuer à décentraliser et à déconcentrer l'enseignement supérieur à l'intérieur du pays. Mais, les demandes d'inscription augmentant plus rapidement que la capacité des États à créer des universités et des établissements et à accroître leur offre de formation,⁷⁵ certains établissements et les CUR appliquent encore le principe du « *numerus clausus* ». Autrement dit, ils limitent leurs inscriptions à leur capacité d'accueil.

Le Mali et le Burkina Faso, pour les mêmes raisons ouvrent également de nouvelles universités.⁷⁶ En Afrique subsaharienne, le taux de croissance des inscriptions dans le supérieur est le plus élevé au monde selon Jean Pierre Loiret qui cite l'étude de Darvas commanditée par la Banque mondiale sur « *l'Enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : un sommaire* »⁷⁷.

⁷³ Ba, M. (2016). L'UGB en chiffre : évolution des effectifs 1990-2015.

⁷⁴ Voir <http://www.aps.sn/senegal-gendarmerie/article/l-universite-du-sine-saloum-va-recevoir-environ-2000-etudiants-des-la-prochaine-rentree-recteur> (consulté le 20 décembre 2018)

⁷⁵ Bogui, J.J. (2007). Op. cit. p.95

⁷⁶ Loiret J. P. (2007). Op. cit. P.

⁷⁷ Darvas, P. (2006). L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : un sommaire, communication à la Conférence sur « *l'Enseignement Supérieur au coeur des stratégies de développement en Afrique francophone* », Banque mondiale-AUF-Ministère français des affaires étrangères, Ouagadougou, p.2, cité par Loiret, J. P. (2007) op. cit. p. 56.

Ce taux a augmenté de 15.6% contre 6.6% en moyenne dans le monde. 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 est soutenue par une demande sociale forte croissante.

En Afrique francophone, de 1980 à 2015, les effectifs sont passés d'un peu plus de 100 000 à près de 1 500 000 étudiants. La croissance très forte des effectifs des étudiants en Afrique francophone s'est donc manifestée par leur multiplication par plus de 5 entre 1980 et 2005.⁷⁸

Le Schéma (1) qui suit montre une évolution tendancielle des effectifs étudiants pour les pays francophones d'Afrique.

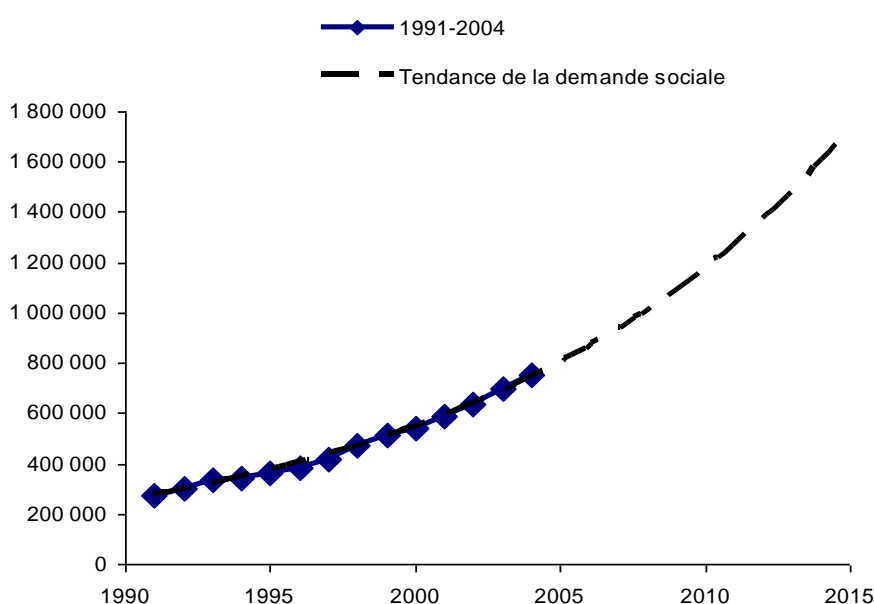


Figure 1: Evolution des effectifs d'étudiants et projection de la demande sociale⁷⁹

En 2015 donc, il y avait un peu moins de 1.8 millions d'étudiants dans les pays d'Afrique francophone, soit 2.5 fois plus qu'en 2004 (800 000 étudiants). Parallèlement à ce sureffectif dans l'enseignement supérieur en Afrique, la proportion de jeunes dans la population est en augmentation rapide dans de nombreux pays africains (Au Sénégal par exemple, l'âge moyen est de 19 ans et 81% de la population a moins de 40 ans).

Pourtant le taux moyen d'inscription à l'université ou d'accès à l'enseignement supérieur ou encore de scolarisation dans l'enseignement supérieur reste encore bas. Il n'y est

⁷⁸ Gioan, P.A. (2006) L'enseignement supérieur dans les pays francophones d'Afrique : tendances et défis. Les notes d'EduFrance. N°6 septembre, Voir https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/noindex/note_06_fr.pdf (consulté le 02 octobre 2018)

⁷⁹ Foko, B. et Brossard, M. (2006). Coût et financement de l'enseignement supérieur dans les pays francophones d'Afrique. Pôle de Dakar, UNESCO BREDA, p.2

que de 7 %, contre 76% dans les pays occidentaux selon un site de la Banque mondiale.⁸⁰ En 1995, ces taux étaient respectivement de 9% et de 81%. Ce taux a donc baissé et cette baisse est due à la forte croissance démographique dans ces pays, non suivie par une augmentation proportionnelle du taux de scolarisation dans ces pays et de réussite au baccalauréat.⁸¹ C'est là le paradoxe du système d'enseignement supérieur africain. Autant ce système est encore très loin de recevoir le nombre de jeunes ayant l'âge de se former à l'université,⁸² autant il est déjà saturé et refoule du monde. Au milieu des années 1990, ce taux y était autour de 6%, contre 51% pour les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)⁸³ et 21% pour les pays émergents (pays à revenu intermédiaire).⁸⁴

En 2004, il était de 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, la même année.⁸⁵ Il était donc en baisse par rapport à la décennie précédente. L'Afrique est donc loin d'atteindre le taux brut de scolarisation et l'université africaine accueille une infime partie des jeunes africains. Pourtant, cette université est déjà à bout de souffle. Tel est le constat fait par la plupart des auteurs sur la massification dans l'enseignement supérieur qui est devenue un problème majeur, surtout quand il est conjugué à la baisse du budget alloué à l'enseignement supérieur et à la recherche, ainsi qu'à la raréfaction des ressources.

I.1.2.2. Financement des systèmes d'enseignement supérieur ouest-africain : de la raréfaction des ressources et de leur mauvaise répartition

L'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone est marqué par une baisse significative des dépenses moyennes par étudiant. En effet, elles sont divisées par 2 entre les années 1990 et 2000.⁸⁶

De l'avis de Bethuel Makosso « *dans la quasi-totalité des pays africains, les contraintes financières ont eu pour conséquence de détériorer les conditions d'études, traduisant la crise de l'enseignement supérieur* ». ⁸⁷ Il note ainsi l'insuffisance des budgets alloués à l'enseignement supérieur dans les pays concernés par son étude (Cameroun, Côte d'Ivoire, Burkina Faso et Congo). À cela s'ajoute le fait que dans presque tous les pays, les

⁸⁰ Voir <http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2015/03/12/setting-goals-to-revitalize-africas-higher-education-systems> consulté le 06 octobre 2018 (consulté le 20 décembre 2017)

⁸¹ Banque mondiale. (2003). Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur. p 86

⁸² Le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur détermine la proportion de la population de la tranche d'âge comprise entre 18 et 24 ans qui est effectivement inscrite dans un établissement d'enseignement supérieur (EES).

⁸³ Il s'agit de la liste des pays suivants : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, Colombie, République de Corée, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, République Slovaque, République Tchèque, Slovénie, Suisse, Suède, Turquie, et les Etats-Unis.

⁸⁴ Banque Mondiale. (1994). L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience. P.17

⁸⁵ Rapport pour la conférence sur « *L'enseignement supérieur au cœur des stratégies de développement en Afrique francophone* » In : Brossard M. et Foko Borel. (2006). Coût et financement de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone. Cette conférence était organisée en 2006 par la Banque mondiale, l'AUF et le Ministère des affaires étrangères à Ouagadougou.

⁸⁶ Gioan, P. A. (2006) Enseignement supérieur dans les pays francophones d'Afrique : tendances et défis, p. 1 Disponible sur https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/noindex/note_06_fr.pdf (consulté le 20 décembre 2017)

⁸⁷ Makosso, B. (2006) op. cit. p.71 et 76

coûts unitaires sont très élevés dans l'enseignement supérieur, comparés aux autres niveaux d'enseignement (primaire et secondaire).

Dans les pays d'Afrique francophones, l'État s'est vu contraint de réduire son niveau de financement de l'enseignement supérieur, ce qui se traduit par un net recul des dépenses par étudiants en termes réels selon la Banque mondiale.⁸⁸

De 1990 à 2002, les dépenses des pays d'Afrique subsaharienne pour l'éducation ont baissé en moyen de 9.7%, environ 15% pour l'Afrique francophone et 8.5% en Afrique anglophone.⁸⁹

En revanche, la priorité pour l'enseignement supérieur à l'intérieur des dépenses publiques d'éducation est restée plus forte en Afrique francophone qu'ailleurs pendant les 30 dernières années. Le sous-secteur de l'enseignement supérieur engloutit en moyenne 21% des dépenses publiques courantes d'éducation dans les pays africains.⁹⁰

En 2004, c'était la même part selon l'étude de l'UEMOA. Ainsi, 25% en Côte d'Ivoire, 20% au Niger, 18% au Togo, 17% au Bénin, 13% au Burkina Faso, 5% en Guinée Bissau 5%, et 5% au Mali 15%.⁹¹

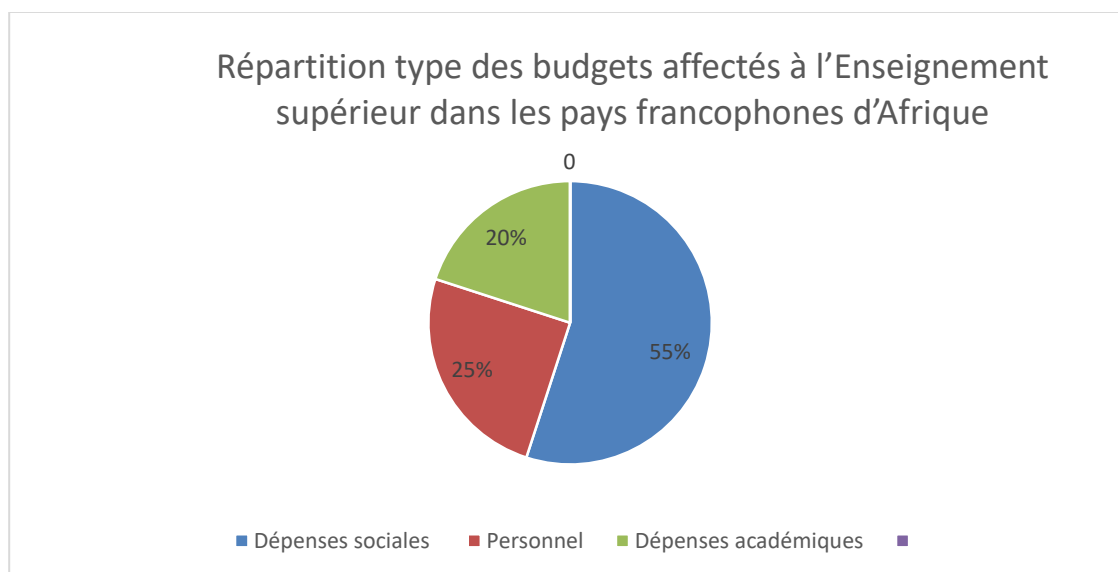


Figure 2: Répartition des budgets affectés à l'enseignement supérieur (Source : Gioan, P. A. (2006) op. cit. p.2)

À titre de comparaison, en Europe, la part des dépenses sociales représentait, en 2002, 16,1 % des dépenses affectées à l'enseignement supérieur et la part des dépenses en personnel, 60%.⁹²

⁸⁸ Banque mondiale. (1994). L'enseignement supérieur en Afrique : les leçons de l'expérience. P. 19-21

⁸⁹ Loiret J.P. (2007) op. cit.

⁹⁰ Idem p. 13

⁹¹ UEMOA. (2004) op. cit. p. 13

Salmi Jamil, dans sa brochure intitulée « *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur* »⁹³ commanditée par la Banque mondiale, situe les coûts de soutien aux étudiants à 6% des dépenses de fonctionnement dans les universités asiatiques, 14 % dans les pays de l'OCDE, 15% dans les pays d'Europe de l'Est et d'Asie Centrale, 20% aux États-Unis, Moyen-Orient et Amérique Latine, et près de **50-55% en Afrique francophone au sud du Sahara, et 15% en Afrique anglophone**. En ce qui concerne l'Afrique francophone subsaharienne, ces chiffres seront confirmés par le rapport final de la CNAES au Sénégal. Les dépenses d'ordre pédagogique ou académique sont celles qui sont consacrées au paiement des salaires, à l'équipement, au matériel pédagogique, à l'achat de livres, d'ordinateurs, de technologies, ou à la recherche et au développement.

Aussi, la Banque pointe également du doigt la pléthore de personnel administratif. Finalement, ces deux caractéristiques sont des particularités du système d'enseignement supérieur africain et qui déterminent la crise qu'il traverse depuis les années 1980.

En Afrique, les Etats ne sont pas les seuls à consacrer une bonne partie de leur budget éducation à l'enseignement supérieur. En effet, lors du Sommet organisé à Dakar en mars 2015 par Trust Africa pour définir une vision commune visant à transformer l'enseignement supérieur en Afrique, Claudia Costin,⁹⁴affirmait que la Banque Mondiale investit dans l'enseignement supérieur 20% de son budget consacré à l'éducation en Afrique subsaharienne. Ce qui représente environ 600 millions de dollars.⁹⁵ Lors de ce sommet, il était notamment question de deux points importants : les défis auxquels le continent fait face en matière d'investissement et de financement de l'enseignement supérieur et la question de l'employabilité, autrement dit de la pertinence de l'enseignement supérieur africain par rapport au besoin du marché africain de l'emploi et du travail.

La détérioration de l'infrastructure dans les universités africaines est due à un sureffectif dans les établissements publics. Paradoxalement au sous-emploi des infrastructures, on note que celles-ci souffrent d'un sureffectif d'étudiants.

La mauvaise utilisation des ressources déjà disponibles a aggravé l'incidence de leur réduction, et leur baisse et déclin sont aggravés par l'inefficacité de leur utilisation.⁹⁶

Un autre point relevé par les auteurs est l'insuffisance du personnel enseignant (ressources humaines qualifiées), due à la baisse en valeur réelle des traitements des enseignants influant sur la qualité et l'efficacité interne du système. Selon la Banque mondiale, le traitement des enseignants devrait être revalorisé.⁹⁷

I.1.2.3. Egalité et équité dans l'accès à l'enseignement supérieur des pays d'Afrique de l'Ouest francophones

Le genre désigne la disparité ou les écarts importants entre les hommes et les femmes, aussi bien en effectifs d'étudiants qu'en effectifs d'enseignants chercheurs. En ce qui concerne les effectifs, Bethuel Makosso soutient que le continent africain se singularise aussi

⁹² Source Eurostat : statistiques de l'éducation.

⁹³ Banque Mondial sous la plume de Jamil Salmi, J. (2002) op. cit. p.94

⁹⁴ Directrice principale du Pôle Education du Groupe de la Banque mondiale.

⁹⁵ Voir http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2015/03/12/setting-goals-to-revitalize-africas-higher-education-systems_mondiale. (au 02 octobre 2018).

⁹⁶ Banque mondiale. (1994). Op. cit. p.19-21

⁹⁷ Darvas, (2006) op. cit. p.8, cité par Loiret, J. P. (2007) op. cit.

par de fortes disparités entre les filles et les garçons qui se traduisent par la faiblesse des effectifs des filles.⁹⁸ La première explication de ce phénomène est la faible proportion de filles dans les ordres d'enseignement inférieurs. Aussi, absence d'une politique de discrimination positive à l'endroit des filles ou encore d'une absence de volonté ou de moyens pour appliquer les politiques existantes contribue à creuser l'écart entre les filles et les garçons dans les amphes.⁹⁹

L'accroissement rapide de la scolarité a permis d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur pour les catégories traditionnelles moins privilégiées, notamment les femmes et les élèves issus de familles rurales.¹⁰⁰ Même si à l'époque les écoles normales ont beaucoup contribué à promouvoir une plus grande équité géographique et ethnique, l'enseignement supérieur ouest-africain reste toutefois élitiste. La plupart des étudiants venant de familles aisées. Pourtant, en Afrique francophone, les employés ne comptent que 6% dans la population active, mais leurs enfants représentent 40% des effectifs du supérieur.

L'enseignement supérieur étant financé par les fonds publics, mais ouvert seulement à une petite minorité le plus souvent issue des milieux les plus aisés. Il exerce par conséquent une incidence fiscale et un financement public régressifs selon la Banque mondiale dans son rapport précité. L'accès à l'enseignement supérieur et l'allocation de ressources dans les pays d'Afrique en général et ouest-africain en particulier traduisent donc de graves inégalités, reposant en particulier sur l'origine socio-économique et le sexe. Pour sortir de sa crise, l'enseignement supérieur africain doit donc réduire les inégalités d'accès et de ressources entre les sexes.

Bien que les taux d'inscription aient progressé plus rapidement pour les femmes que pour les hommes dans beaucoup de pays, celles-ci ne représentent encore qu'une infime minorité des étudiants de l'enseignement supérieur. En 1989, les femmes ne comptaient que pour 25% de la population étudiante en Afrique, 35% en Asie, 36% au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, 47% en Amérique Latine et Caraïbe.¹⁰¹

Même dans les pays où les femmes représentent une proportion plus forte de la population étudiante, c'est parce qu'en fait, elles l'emportent en nombre dans les effectifs des établissements secondaires et donc non-universitaires.

Aussi, les femmes continuent à former le gros des effectifs dans les domaines traditionnellement « *féminins* », tels que les soins infirmiers, l'enseignement et les professions bureaucratiques. L'une des principales causes de l'inégalité de représentation des sexes dans l'enseignement supérieur, est, selon la Banque mondiale, la faible présence des filles aux niveaux primaire et secondaire. Et certains facteurs, tels que le revenu familial et le comportement traditionnel à l'égard des femmes ne font qu'accentuer ce problème au niveau supérieur.

Un autre problème est lié, selon la Banque mondiale, à l'orientation qui s'opère dans l'enseignement secondaire selon le sexe. Elle se traduit par une faible proportion des filles dans les filières scientifiques des établissements secondaires du deuxième cycle qui, du reste, est préoccupante.

⁹⁸ Makosso B. (2006) op. cit. p.72

⁹⁹ UEMOA. (2004). Op. cit. p. 21

¹⁰⁰ Idem

¹⁰¹ Banque mondiale. (1994). Op. cit. p.26

La sous-représentation des femmes représente un gaspillage de talents selon Déborah Lésel, dans la mesure où dans tous les concours et examens, celles-ci ont de meilleurs résultats que les hommes. En revanche, le taux brut de scolarisation des femmes dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne s'élève à 4.8%, contre 7.3% pour les hommes selon les données statistiques de l'UNESCO.

Pour plus d'équité, les systèmes d'enseignement supérieur africains, doivent réduire les coûts unitaires par étudiant que nous avons étudiés plus haut, surtout dans les pays où le taux brut de scolarisation est bas.¹⁰²

I.1.2.4. Qualité ou efficacité interne de l'enseignement supérieur ouest-africain

Les pays en développement ont vu la qualité des cours et de la recherche se dégrader nettement dans leurs établissements d'enseignement supérieur publics. Cela traduit une efficacité interne souvent faible. En effet, la qualité de l'ESR dans les pays de l'UEMOA se heurte à 4 contraintes majeures selon la phase 1 du rapport de son étude portant sur l'enseignement supérieur dans son Espace :

- des programmes de formation et de recherche inadaptés par rapport aux objectifs et aux besoins du développement économique et social du pays [...] Ces programmes ont été développés en vase close,
- des conditions d'enseignement et d'apprentissage inadéquates,
- le manque d'effectifs et la sous-qualification des enseignants chercheurs (question de la qualification des ressources humaines),
- et enfin l'isolement des institutions d'ESR.¹⁰³

L'étude de l'UEMOA a montré un déséquilibre quantitatif et qualitatif important dans le corps des enseignants chercheurs. Dans plusieurs filières, celui-ci est insuffisant en nombre et majoritairement sous qualifié eu égard aux critères reconnus de qualification du personnel de l'enseignement supérieur dans l'Espace UEMOA.¹⁰⁴

En 1999, sur tout l'Espace UEMOA, il y avait plus de 2109 enseignants-chercheurs seulement pour 250 000 étudiants selon le répertoire Cames en 1999. Cela donnait un ratio approximatif d'un enseignant chercheur pour 118 étudiants. Ce qui est largement insuffisant. Par conséquent, ce problème impacte sur la qualité de l'enseignement. Il fallait encore 2 fois plus d'enseignants dans l'Espace pour assurer la viabilité à long terme du système de l'enseignement supérieur.

La carence en personnel enseignant est plus ressentie dans tous les rangs et grades de professeur et de chercheurs, et particulièrement importante dans les rangs magistraux de l'enseignement (PR titulaire et MCF) et dans les rangs de maître et de directeur de recherche. En outre, il n'y a pas de mécanismes formels d'évaluation des programmes, ceux de révision sont également lourds à opérer. Une conception pédagogique des programmes laissant peu de

¹⁰² Lésel, D.. (2017). L'enseignement supérieur en Afrique : états des lieux et défis. Disponible sur https://www.wathi.org/debat_id/enseignement-superieur/wathinote-enseignement-superieur/lenseignement-superieur-afrique-etats-lieux-defis/ (consulté le 06 octobre 2018)

¹⁰³ UEMOA. (2004). Op. cit. p. 17

¹⁰⁴ Idem p.18

place aux étudiants, à l'apprentissage autonome et à l'utilisation des TIC.¹⁰⁵ Les taux élevés d'échec, d'abandon et de redoublement surtout dans les premières années de formation sont également révélateurs de ce problème de qualité dans l'enseignement supérieur africain.

Selon Jean Jacques Bogui qui cite un document de la Banque mondiale, le taux d'échec reste anormalement élevé entre 30 % et 70 %.¹⁰⁶ Pour l'UEMOA, les problèmes financiers et organisationnels que rencontre l'ESR entraînent une dégradation de la qualité de l'enseignement et de la recherche. Une structuration déficiente de l'offre de formation qui s'exprime dans le faible développement de la formation professionnalisante au profit des filières générales et où on retrouve des effectifs pléthoriques souvent, pourtant présentant de faibles perspectives d'emploi au terme de la formation.¹⁰⁷

Les conditions déficientes d'enseignement, d'apprentissage et de recherche affectent au premier chef la qualité de l'enseignement. Les taux d'échec, de redoublement et d'abandon, ainsi que l'instabilité qui règne sur les campus, sont les manifestations du problème selon l'UEMOA.¹⁰⁸ L'insuffisance des infrastructures, des équipements et du matériel pédagogique et les problèmes d'accessibilité à la documentation et à l'information scientifique sont aussi largement pointés du doigt par les différents acteurs, surtout par les étudiants selon l'étude de l'UEMOA.

L'inadaptation des mesures de soutien aux étudiants, l'isolement scientifique des enseignants chercheurs, la politisation des débats et des revendications, la dévalorisation du statut des enseignants chercheurs sont sources de conflits et de tensions sociales sur les campus.

Aux contrôles académiques traditionnels jugés insuffisants, se sont substitués des systèmes de garantie et de promotion de la qualité, des systèmes d'habilitation, et des organismes nationaux indépendants.

La baisse des ressources et des budgets des universités en Afrique du Sud du Sahara a porté un sérieux coup à la qualité de l'enseignement supérieur selon Jean Jacques Bogui. On assiste 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.¹⁰⁹

I.1.2.5. La pertinence ou efficacité externe des systèmes d'enseignement supérieur

Concernant l'efficacité externe des systèmes d'enseignement supérieur africains en général, et d'Afrique de l'Ouest francophone en particulier, l'on impute la crise dans ce domaine à 2 facteurs ou indicateurs externes qui influent sur ceux-ci : le chômage des diplômés et la baisse ou déclin de la recherche.¹¹⁰ En effet, concernant le premier facteur, la rapide expansion de l'enseignement supérieur s'est souvent accompagnée d'une augmentation

¹⁰⁵ Idem p 17-18

¹⁰⁶ Banque mondiale. (*s.d.*). UVA : cultiver le savoir pour la maîtrise du destin. Cité par Bogui J. J. (2007). Op. cit. p.98 (document portant création de l'UVA et qui n'est plus accessible sur Internet.)

¹⁰⁷ UEMOA. (2004). Op. cit. p. 16

¹⁰⁸ Idem p.20

¹⁰⁹ Bogui, J. J. (2007). Op. cit. p.96

¹¹⁰ Banque mondiale. (1994). Op. cit. p.24

du chômage ou du sous-emploi parmi les diplômés. Le chômage des diplômés est très élevé dans plusieurs pays en développement ou émergents.¹¹¹ Les diplômés du supérieur connaissent toujours en effet un taux de chômage déclaré plus élevé que les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études primaires ou secondaires.¹¹²

On assiste également au phénomène dit du « *chômage paradoxal* » caractérisé par un nombre croissant de diplômés de l'enseignement supérieur qui ne trouvent pas d'emplois correspondant à leurs formations alors que les entreprises se plaignent de ne pas avoir localement, à disposition, les compétences requises par leurs activités.¹¹³

Le chômage élevé des diplômés vient, selon la Banque mondiale, de l'option, prise par certains pays, de généraliser l'enseignement supérieur à l'aveuglette pour faire face à l'accroissement de la demande sociale. Par exemple, le taux de chômage des diplômés est de 22% au Nigéria (20% de la population d'Afrique) et de 35% au Sri Lanka.¹¹⁴ L'inadéquation entre le profil des diplômés et les exigences du marché du travail est plus visible, selon la Banque, parmi les diplômés en sciences humaines et en lettres. Ce phénomène tient surtout à la faible croissance de la demande globale de main-d'œuvre hautement qualifiée et au déclin des emplois offerts dans le secteur public aux titulaires d'un diplôme universitaire.

Jean Jacques Bogui citant un document de la Banque mondiale écrit qu'en Afrique subsaharienne « *le système d'enseignement supérieur n'a pas réussi à créer les liens indispensables entre les programmes d'enseignement et les demandes du marché du travail. Il y a un manque d'adéquation entre la distribution des diplômes sortant de l'université et les projections du marché du travail.* »¹¹⁵

En effet, la cause de ce chômage chronique des diplômés de l'enseignement supérieur est à rechercher en partie dans la stagnation des économies de ces pays qui ne parviennent déjà plus à absorber le nombre toujours croissant des diplômés.

Elle est aussi à trouver dans le décalage énorme qui existe ou la non-adéquation entre les offres de formation de ces universités et les besoins du marché de l'emploi ou du travail (même si l'adéquation parfaite formation – emploi n'existe dans aucun pays du monde.)

Ainsi, l'enseignement supérieur africain en général, et ouest-africain en particulier, doit réussir à adopter son offre de formation à l'offre du marché de l'emploi pour endiguer la crise de pertinence (efficacité externe) qui le gangrène depuis les années 1980.¹¹⁶

La pertinence ou efficacité externe de l'enseignement supérieur est l'établissement de liens étroits entre les établissements d'enseignement supérieur et le marché du travail. Ce,

¹¹¹ Jamil, S. (2002). Construire les sociétés du savoir. Op. cit. p.22

¹¹² Idem p.23

¹¹³ Etude sur l'insertion professionnelle des diplômés et les besoins des entreprises en compétences professionnelles dans les pays d'Afrique sub-saharienne en 2013 par Le Fond de solidarité prioritaire. Disponible sur <https://www.expertisfrance.fr/documents/20182/390900/Étude+sur+l'insertion+professionnelle+des+diplômés+et+les+besoins+des+entreprises+%28mars+2013%29/9cc16a9c-f3d5-4176-8527-c1e9cf4ee467> (consulté le 10 aout 2018)

¹¹⁴ Jamil, S. (2002). Op cit., p. 104

¹¹⁵ Banque mondiale. [s. d.] UVA : cultiver le savoir pour la maîtrise du destin. Cité par Bogui J. J. (2007) op. cit. p.98

¹¹⁶ Deborah Lésel. Op. cit.

d'autant plus que, pour la recherche d'une stabilisation économique, la fonction publique n'y recrute plus comme avant, depuis les programmes d'ajustement structurel.

Il y a donc bien une « *crise de la pertinence de l'ESR* » selon l'étude de l'UEMOA. Ils ne forment pas adéquatement les jeunes aux défis économiques et sociaux du pays, et participent peu à l'économie mondiale du savoir en émergence.

Les problèmes financiers et organisationnels que rencontre l'ESR [...] sapent ainsi la crédibilité des institutions dans le milieu, démobilisent les personnels et les étudiants et alimentent les crises sur le campus.¹¹⁷ Au problème de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur dû à l'inadéquation entre des offres de formation et les demandes du marché de l'emploi, s'ajoute celui du déclin de la recherche dans les systèmes universitaires ouest-africains.

I.1.2.6. Déclin de la recherche scientifique

L'autre facteur rédhibitoire et de crise des systèmes d'enseignement supérieur africain en général, et ouest-africain en particulier, est le déclin de la recherche scientifique au sein de ces systèmes.¹¹⁸ Concernant cette deuxième principale fonction des universités, à savoir la recherche, Bethuel Makosso soutient que les résultats de l'étude bibliométrique consacrée à l'Afrique et rapportés dans le rapport d'étude de Waast (2002) révèlent que l'Afrique a perdu en quinze ans des « *parts de marché* » dans l'arène des publications mondiales.¹¹⁹

L'étude de l'UEMOA a également constaté une faiblesse ou une absence de politique nationale de la recherche scientifique dans les pays de son Espace. Souffrant d'un sous financement chronique, la recherche est trop fortement dépendante des financements et des agendas des partenaires techniques et financiers externes qui l'appuient.¹²⁰ Faute de mesures incitatives réelles sur le plan de la carrière, la recherche est peu développée au sein des établissements d'enseignement supérieur (EES) ou des structures nationales de recherche.¹²¹

En effet, le déclin de la recherche est dû en partie à la pénurie d'enseignants chercheurs et de chercheurs de rang A. La plupart des pays africains, dont la communauté scientifique est relativement restreinte, n'ont pas réussi à appuyer leurs efforts nationaux de recherche et ont même enregistré, dans certains cas, une baisse grave de leur potentiel de formation dans les disciplines scientifiques et techniques.

Aussi, dans ces pays, la recherche scientifique a une incidence très limitée sur l'économie. Dans l'ensemble, les universités se consacrent essentiellement à l'enseignement et ont très peu d'interaction avec l'industrie. La recherche y est rarement destinée à des applications pratiques. En outre, depuis quelques années, la recherche et le développement souffrent d'une baisse de financement de l'État et des investissements privés.¹²²

I.1.2.7. Les problèmes de gouvernance des universités africaines

Dans l'Espace UEMOA, les EES sont globalement aux prises avec un problème de gouvernance qui a des répercussions sur le management et la gestion de l'enseignement

¹¹⁷ UEMOA. (2004). Op. cit. p 16

¹¹⁸ Banque mondiale. (1994). Op. cit. p.24

¹¹⁹ Makosso B. (2006). Op. cit. p. 73

¹²⁰ UEMOA. (2004). Op. cit. p. 19

¹²¹ Idem p.19-20

¹²² Banque mondiale. (1994). Op. cit. p.24

supérieur. Dans la majorité des cas, les établissements bénéficient de moins d'autonomie que ne le prévoient les textes. Les pouvoirs politiques y sont très présents, que ce soit pour les nominations des dirigeants, la gestion du budget des établissements, le règlement des conflits, etc. Les acteurs de l'ESR, notamment les enseignants chercheurs et les étudiants n'ont pas une vision claire et partagée du rôle qu'ils pourraient exercer dans la gouvernance du système et leurs voix s'expriment surtout de façon conflictuelle.

Un manque de dialogue, des dirigeants non préparés à la gestion, des systèmes d'information et de gestion largement déficients et ne permettant pas le pilotage des établissements, telles sont les lacunes qui concernent tous les aspects de la gestion des EES selon l'UEMOA.¹²³ Celle-ci recouvre les informations administratives et financières, les dossiers d'étudiants, les dossiers du personnel, les filières de formation, le placement des étudiants, etc.

Tels sont les principaux problèmes qui gangrènent le secteur de l'enseignement supérieur en Afrique en général, et en Afrique de l'Ouest en particulier. Considérant que la crise de l'enseignement supérieur est susceptible d'avoir des conséquences négatives et importantes sur l'avenir du continent, il est plus qu'urgent de chercher à l'endiguer. Les différents acteurs qui interviennent dans ce secteur en sont conscients et cherchent par tous les moyens à résoudre cette crise.

S'il est admis d'après les sociologues qu'une crise est un début de solution, la crise quasi permanente qui touche notamment les universités des pays francophones d'Afrique est à l'origine de plusieurs réformes qui, du reste, étaient inévitables. Les écrits sont unanimes. Des changements dans la structure de financement de l'enseignement supérieur étaient inévitables.¹²⁴

Forte de ces constats et consciente de cette situation de crise profonde que traverse l'enseignement supérieur à l'échelle sous-régionale, l'UEMOA a commandité au début des années 2000 une étude portant sur l'enseignement supérieur dans les pays membres de l'Espace. Le rapport de cette étude a été publié en deux phases (1 et 2).¹²⁵ L'objectif était de proposer des réformes globales des systèmes d'enseignement supérieur de ses pays membres.

Se faisant, elle a initié un vaste projet d'appui des systèmes universitaires de ses pays membres.¹²⁶ Les points essentiels de ce projet sont l'adoption et la généralisation du système LMD dans les systèmes d'enseignement supérieur de la sous-région, l'intégration des TIC dans l'enseignement, le développement de la recherche, et l'intégration sous-régionale des universités.

Cette réforme est la dernière initiée par l'Organisation dans ce domaine. Elle a aussi abouti à la généralisation du système LDM dans les universités ouest-africaines à partir de 2006 et une meilleure intégration des TIC dans l'enseignement, notamment avec le projet d'appui à l'enseignement supérieur dans les pays de l'espace UEMOA.

¹²³ UEMOA. (2004). Op. cit. p. 20-21

¹²⁴ Brossard, M. et Foko, B. (2006). Op. cit. p.8

¹²⁵ UEMOA. (2004). Op. cit., 48 p. et UEMOA. (2005). Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et qualité. Phase 2, 75 p.

¹²⁶ Il s'agit de 8 pays dont : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau (depuis le 2 mai 1997), Mali, Niger, Sénégal, Togo.

I.1.3. Les dernières réformes de l'ESR en Afrique de l'Ouest : le cas de la réforme de l'UEMOA

En 2004, la Banque Africaine de Développement (BAD) a commandité une étude sur l'enseignement supérieur dans les pays membres de l'Espace UEMOA. La commission de l'UEMOA a été retenue par la Banque pour agir comme agence d'exécution de l'étude. Les résultats de cette étude ont été publiés en 2 phases, correspondants à 2 volumes différents : Phase 1 « *Synthèse et Options d'appui*¹²⁷ » et Phase 2 « *Esquisse du projet d'appui à l'ESR.* »¹²⁸

La phase 1 de l'étude présente un diagnostic de l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA. Un diagnostic qui a conduit à la formulation de propositions d'options d'appui qui ont été validées lors d'un séminaire régional de validation.

La phase 2 de l'étude avait pour objet :

*« l'approfondissement des options retenues pour en établir la faisabilité et leur présentation en un projet de réforme que l'UEMOA soumettra aux bailleurs de fonds [...] Ce projet de réforme vise à sortir le système de l'ESR de la dégradation dans laquelle il se trouve et présenter des solutions durables aux problèmes qui l'affligent. Il devra soutenir des projets nationaux et régionaux pour favoriser l'intégration et le développement de l'enseignement supérieur en augmentant sa pertinence, sa qualité et son intégrité. »*¹²⁹

Il s'agit donc de l'étude de faisabilité du projet. Quant à la phase 2 de la réforme de l'UEMOA, les objectifs étaient de 4 ordres :

- Vérifier la faisabilité des axes d'intervention approuvés par l'atelier régional de décembre 2004;
- Identifier les paramètres d'une stratégie de financement de l'ESR dans les pays de l'Union et explorer la pertinence et la faisabilité des mécanismes incitatifs de financement de type « fonds »;
- Identifier des scénarios relatifs à la structure de gestion du projet;
- Élaborer un plan d'action que l'UEMOA pourra soumettre aux bailleurs de fonds.¹³⁰

Cette étude marque selon les auteurs « *une volonté politique de renouveau de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique dans les pays de l'Espace UEMOA.* »¹³¹ Ainsi, 4 thèmes principaux relatifs à l'enseignement supérieur y ont été abordés: l'efficacité interne (qualité), l'efficacité externe (pertinence), le financement et l'intégration régionale.

À l'issue d'un diagnostic clair et sans complaisance, l'UEMOA a proposé un programme qui s'articule autour de 5 volets ou composantes principales appelés « *options d'appui* » retenus lors d'un atelier régional de validation tenu à Lomé du 14 au 17 décembre 2004.

¹²⁷ UEMOA. (2004). Op. cit.

¹²⁸ UEMOA. (2005). Op. cit. p.5

¹²⁹ Idem p. 5

¹³⁰ Idem. P.8

¹³¹ UEMOA. (2004). Op. cit. p.1

I.1.3.1. Les 5 options d'appui à l'ESR de la réforme l'UEMOA

Ce projet issu de l'étude de l'UEMOA s'articule autour de cinq composantes ou volets principaux. Le premier volet concerne l'action de développement et de mise en place d'un schéma harmonisé des cursus universitaires (formations professionnalisantes, LMD,...). Le deuxième volet prévoit des actions destinées à promouvoir le développement des TIC dans les pratiques pédagogiques et la recherche scientifique, le tout avec des résultats attendus et des indicateurs précis d'atteinte de ces objectifs ; un dernier volet qui prévoit des actions, résultats attendus et indicateurs de réalisation ; le volet « *dialogue social et participation* » ; et enfin le volet lié à la gestion même du projet.

Cependant, nous n'aborderons ici que trois sous-composantes principales qui recoupent et traversent les différentes composantes du projet global, à savoir l'adoption et la généralisation du système LMD, la mise en place de systèmes d'information et de gestion dans les universités et l'intégration des TIC dans l'enseignement.¹³² Notons toutefois que les deux premières sous-composantes sont considérées comme prioritaires dans l'étude présentée par l'UEMOA.

I.1.3.2. De la réforme par la généralisation du système LMD dans l'Espace UEMOA

Parmi les principales mesures que les pays de l'Espace UEMOA ont donc prévu de prendre en commun, figure celle qui favoriserait les réformes académiques, notamment l'adoption du régime LMD et l'harmonisation des programmes.

Cela, avec l'appui aux domaines et actions de convergence des différents systèmes nationaux par la BAD, l'UEMOA et les bailleurs de fonds multilatéraux et bilatéraux, ainsi qu'avec la mise en commun des moyens disponibles.¹³³

Dans le rapport de la deuxième phase, plusieurs arguments militent en faveur de l'adoption et la généralisation de ce système dans l'ESR Ouest africain notamment son universalité, ses impacts sur la mobilité et la régionalisation, ses retombées au niveau de la pertinence, l'amélioration de l'accueil et de l'accompagnement de l'étudiant, entre autres.

La mise en œuvre de cette réforme LMD, appelée également « *réforme 3-5-8* » et sa généralisation dans l'Espace UEMOA, constituent donc une des priorités d'intervention et/ou recommandations sorties de cette étude. En effet, elle est une tentative de régionalisation de l'ESR par l'UEMOA. Cette réforme *constitue une mesure pour améliorer la pertinence de l'ESR et pour faciliter les échanges et la mobilité des étudiants et des enseignants chercheurs entre les pays*». ¹³⁴

L'objectif était de passer de l'ancienne approche de « *comptabilisation des acquis de formation* » au profit de l' « *approche par crédits* » ou unités de valeur.

Le système LMD est décrit par l'Union comme étant un processus fondamental de changement des institutions de l'enseignement supérieur, des programmes et des pratiques d'enseignement et de recherche ainsi que d'élaboration de relations nouvelles entre les acteurs

¹³² Voir tableau du rapport de la Phase 2 p. 8

¹³³ UEMOA. (2004). Op. cit. p. 23

¹³⁴ Idem p. 17

de l'ESR et les milieux sociaux et économiques dans lesquels les diplômés s'insèrent à la fin de leurs études.¹³⁵

En effet, c'est la directive n° 03/2007/CM/UEMOA qui porte création de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) dans l'Espace UEMOA.¹³⁶ Elle vise d'abord à améliorer l'efficacité et la performance des institutions d'enseignement supérieur, à assurer la reconnaissance internationale des diplômes délivrés au sein de l'UEMOA et enfin à favoriser la mobilité des apprenants, des enseignants et des chercheurs.¹³⁷

La réforme LMD est présentée et définie par le site de l'UNESCO en ces termes «*un ensemble de mesures engagées par les états et leurs partenaires pour l'adaptation du système d'enseignement supérieur aux standards internationaux. Cette réforme met principalement en place une architecture basée sur trois grades : licence, master et doctorat.*»¹³⁸

Rappelons que c'est le processus de Bologne (Italie) de 1999 qui est à l'origine du système LDM.

I.1.3.3. ... à celle par la mise en place des systèmes d'information et de gestion dans les universités

L'implantation des systèmes d'information de gestion dans les établissements d'enseignement supérieur ouest-africain devait répondre à une meilleure gouvernance et gestion des systèmes universitaires de l'Espace.

Elle est la deuxième sous composante prioritaire retenue par l'étude de faisabilité du projet de réforme de l'UEMOA. Les systèmes d'information de gestion (SI) sont rendus possibles, selon l'étude, par la généralisation des usages des TIC. Même s'ils ne constituent pas une assurance d'une gestion efficace et transparente du système, ce sont des instruments incontournables et indispensables à la gouvernance des institutions et du système de l'ESR dans son entier.¹³⁹

Concrètement, la gouvernance, la gestion et le management de l'ESR seront matérialisés par quatre actions principales selon l'UEMOA :

- Harmonisation des normes et des règles (modèle) de gestion favorisant l'ouverture sur le milieu (harmonisation des frais d'inscription, des critères d'admission, du ratio enseignant/étudiant et homme/femme, de la mobilité scientifique, et au transfert interuniversitaire des crédits) ;
- Généralisation du système d'information et de gestion de l'ESR ;
- Création du Conseil de l'ESR à l'échelle sous-régionale ;
- Création d'un observatoire de l'ESR.¹⁴⁰

¹³⁵ UEMOA. (2005). Op. cit. p. 12

¹³⁶ La directive est accessible en ligne sur http://www.uemoa.int/sites/default/files/bibliotheque/directive_03-2007-cm-uemoa_portant_adoption_lmd.pdf (au 26 juillet 2020)

¹³⁷ Voir

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/UEMOAUNESCOPROJET2011.PDF> p.8 (consulté le 11 décembre 2018)

¹³⁸ Voir <http://www.unesco.org/new/fr/dakar/education/higher-education/project-to-support-bachelor-master-and-doctorate-reform-through-it/> (consulté le 11 décembre 2018)

¹³⁹ UEMOA. (2004). Op. cit. p. 14

¹⁴⁰ Idem p. 37-38

I.1.3.4. L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ouest-africain

L'intégration (même graduelle) des TIC dans les systèmes d'ESR est une composante principale du programme d'amélioration de la pertinence de l'ESR de l'UEMOA. Ce, en misant notamment sur le développement des contenus et en utilisant différents types de médias.¹⁴¹

Les travaux du groupe de consultation de l'UEMOA ont montré le danger de la fracture technologique et ses implications pour le développement économique et social du pays ainsi que pour le développement de l'ESR.¹⁴²

L'UEMOA voit ainsi dans les TIC une solution parfois miracle, aux problèmes d'isolement des institutions, de qualité et d'accès à l'ESR :

Parmi les mesures que les pays de l'Espace UEMOA ont prévu de prendre en commun y figure aussi celle qui favoriserait l'accès aux TIC (appui aux domaines et actions de convergence des différents systèmes nationaux par la BAD, l'UEMOA et les bailleurs de fonds multilatéraux et bilatéraux, par la mise en commun des moyens pour appuyer ces actions convergentes des systèmes nationaux).¹⁴³

L'amélioration de la qualité des programmes et de la pédagogie, la qualification et le déploiement des personnes et l'introduction des TIC dans l'ESR constituent le deuxième des 4 chantiers proposés par l'UEMOA pour améliorer la pertinence de l'ESR en Afrique de l'Ouest. Le premier chantier porte sur la reconfiguration de l'offre de formation supérieure, le troisième se veut renforcer la gouvernance, le management et la gestion de l'enseignement supérieur, et le quatrième chantier porte sur le dialogue social.¹⁴⁴

En effet, pour l'UEMOA, l'amélioration de la qualité de la formation et de la recherche passe nécessairement par la rénovation de la pédagogie universitaire. Puisque l'usage des TIC modifie l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, un effort particulier et de grande envergure devra être consenti pour implanter les TIC afin de mettre les systèmes nationaux à niveau et réduire la fracture numérique ouest-africaine.¹⁴⁵

L'utilisation des TIC est également évoquée pour améliorer la gouvernance et l'administration des universités africaines et les rendre plus performantes. La formation à distance et le secteur des TIC font partie selon l'UEMOA, des champs où l'initiative sous-régionale permettrait une accélération des changements sur le plan national.¹⁴⁶

L'augmentation de la tarification et l'harmonisation des droits d'inscription ou frais de scolarité dans l'espace UEMOA, ainsi que la réduction du niveau de participation des États aux charges sociales, sont entre autres des mesures sorties de cette étude.

En effet, selon les recommandations de l'UEMOA, une des conditions essentielles à l'instauration de changements durables dans l'ESR demeure l'augmentation progressive et l'harmonisation de la tarification de l'enseignement supérieur.¹⁴⁷

¹⁴¹ UEMOA. (2005).Op. cit. p. 8, et (2004) op. cit. p.16

¹⁴² UEMOA. (2004). Op. cit. p.19

¹⁴³ Idem, p. 22-23

¹⁴⁴ Idem p.31

¹⁴⁵ Idem. P. 32

¹⁴⁶ Idem p. 21

¹⁴⁷ Idem p. 29

Le projet PADTICE que nous allons étudier dans le chapitre suivant est sorti de cette étude. Il s'agit de la composante TIC de cette réforme LMD.

À présent, nous allons descendre d'un cran dans le niveau d'étude et tenter de voir la situation de l'enseignement supérieur au Sénégal. Car, pour aller plus loin et porter un diagnostic objectif et clair, déterminer les failles du système et les axes de réformes à mener, il est évidemment nécessaire d'entrer plus avant dans les réalités de l'enseignement supérieur sénégalais, d'en dessiner les contours, d'en évaluer les performances, bref d'établir un état des lieux, critique et prospectif. C'est tout l'objet de cette seconde partie dans laquelle un certain nombre de points du système d'enseignement supérieur sénégalais seront abordés.

I.2. L'enseignement supérieur au Sénégal : état des lieux

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous allons présenter la situation de l'enseignement supérieur au Sénégal depuis sa première réforme en 1992 dont l'objectif était de répondre à de nouveaux besoins socio-économiques du pays, jusqu'à la dernière concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur tenue en 2013 (CNAES), et le conseil présidentiel qui en est issu, premier du genre depuis l'accession du Sénégal à l'indépendance.

Le but est de faire un état des lieux de l'enseignement supérieur au Sénégal, de présenter les différentes orientations et mesures des dernières réformes, sa structuration actuelle, et les mesures pour favoriser un meilleur accès à l'information scientifique et technique (IST).

Globalement, il s'agira d'abord d'évaluer le chemin déjà parcouru dans l'exécution des différentes réformes, les réalisations, les difficultés et les barrières qui se dressent. Ensuite, nous ferons un diagnostic de la crise multiforme que traverse le système universitaire sénégalais.

Ainsi, ce chapitre servira de point de départ et de jonction, dans une analyse ultérieure, pour étudier comment les TIC sont mobilisées par les différents acteurs et intégrées dans l'enseignement supérieur pour accélérer le processus de réforme et de modernisation du système, mais aussi pour apporter des solutions à cette crise.

Dans ce chapitre, nous présenterons ainsi, à partir d'un état des lieux détaillé, université par université, les forces et faiblesses de l'enseignement supérieur sénégalais public et privé, avant de parler dans le chapitre suivant de la manière dont les pouvoirs publics ont toujours tenté de sortir l'université de la crise qu'elle traverse depuis des années, à travers l'intégration et l'utilisation des TIC dans l'enseignement.

Ce chapitre n'a donc pas vocation à traiter de l'ensemble des enjeux liés à l'enseignement supérieur du Sénégal, mais tente, sur la base d'un diagnostic et d'un état des lieux précis, et en faisant appel à beaucoup de sources d'informations, de faire son bilan après plus 60 ans d'existence.

I.2.1. L'enseignement supérieur au Sénégal depuis la réforme de 1992

C'est en février 1957 qu'a été créé à Dakar le premier centre universitaire de l'Afrique de l'Ouest. L'objectif était, comme dans les autres pays de la sous-région ouest-africaine qui ont vu naître leurs premiers centres universitaires dès le lendemain des indépendances, de créer un esprit de « *nation* », de former des cadres supérieurs autochtones en vue de remplacer les étrangers dans des secteurs de décision, et d'accéder à une certaine autonomie dans les domaines de l'activité économique et sociale du pays, dont l'enseignement.¹⁴⁸

En 1975, intervient ce qu'on peut appeler la « *première* » réforme de l'enseignement supérieur sénégalais. Le centre universitaire passe au statut d'université. Selon Leborgne Tahiri, l'objectif de cette première vague de réformes qui, de 1972 à 1979, traverse toute la sous-région ouest-africaine était de créer des universités dans lesquelles toutes les disciplines, regroupées par facultés, auraient été représentées et auraient des cursus complets. Il s'ensuivit donc, l'installation de seconds cycles universitaires, puis de spécialités menant au doctorat. Des laboratoires de recherche se mirent aussi en place.¹⁴⁹

La seconde vague de réforme des systèmes d'enseignement supérieur ouest-africain est intervenue entre 1990 et 1999. Cette fois-ci, l'objectif était ailleurs. Il était, selon Leborgne Tahiri, dans l'adaptation de l'université aux besoins socio-économiques des pays, le développement de la recherche endogène par la valorisation des résultats de la recherche, l'encouragement à une recherche fondée sur la culture autochtone, enfin, l'instauration de l'esprit de formation tout au long de la vie pour ses acteurs.¹⁵⁰

Selon Leborgne Tahiri, « *des vagues de réformes se sont succédé de 1990 à 1999 pour répondre à de nouveaux besoins socio-économiques.* »¹⁵¹

Au Sénégal, c'est donc la troisième loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991 de l'Éducation nationale ayant débouché sur une Concertation nationale sur l'enseignement supérieur (CNES) en août 1992, qui marque la première réforme de l'enseignement supérieur.

Mais, il semble que cette réforme de 1992, avec les états généraux de l'éducation et de la formation, et la Concertation nationale sur l'enseignement supérieur de 1994, n'aura pas apporté les solutions appropriées.

Depuis cette date, l'université sénégalaise est soumise à des réformes permanentes et cycliques sous forme de concertations périodiques sur l'enseignement supérieur. Notons que ces réformes sont le plus souvent précédées de crises. C'est ainsi qu'en 2001, l'État sénégalais a engagé une énième réforme du sous-secteur de l'enseignement supérieur. Une commission « *Carte universitaire* » est alors mise sur pied. Elle est chargée de proposer un schéma directeur articulé pour une décentralisation de l'accès et de l'offre de formation qui devait désengorger la principale université, à savoir l'université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD), aux effectifs insoutenables. Cette commission avait également pour objectif de faire monter en puissance la deuxième université du pays (Université Gaston Berger).

¹⁴⁸ Leborgne Tahiri, C. (2002). Op. cit. 50

¹⁴⁹ Idem p.50

¹⁵⁰ Idem p.50-51

¹⁵¹ Idem p.49

Cette réforme profonde avait l'ambition de dessiner une nouvelle carte universitaire décentralisée avec plusieurs objectifs.¹⁵²

Au regard de ces objectifs, on retiendra que pour la première fois les TIC sont évoquées comme une nouvelle orientation et un objectif à atteindre pour une nouvelle carte universitaire décentralisée.

Babacar Diop¹⁵³ note à ce propos que « *depuis quelques années, les universités publiques sénégalaises traversent une crise multiforme nourrissant continuellement des revendications qui portent entre autres sur le financement, les infrastructures pédagogiques et sociales, la révision du statut des personnels de l'enseignement, la gouvernance... À la suite de sa massification à partir des années 1980, l'enseignement supérieur sénégalais s'est installé dans une spirale de crises répétitives qui a fini par anéantir le système dans son fonctionnement et son efficacité interne et externe.* »¹⁵⁴

En janvier 2011, a été adopté le « *Document de stratégie pour l'Enseignement supérieur au Sénégal : 2011-2016* », suivi du vote de la loi n° 2011-05 du 30 mars de la même année, relative à l'organisation du système Licence-Master-Doctorat (LMD)¹⁵⁵ et la signature du Projet de gouvernance et de financement de l'enseignement axé sur les résultats (PGF-Sup) entre le gouvernement du Sénégal et la Banque mondiale en mai 2011.

C'est donc en 2011 que le gouvernement, en relation avec la Banque mondiale, a élaboré le Projet de Gouvernance et de Financement de l'Enseignement supérieur axés sur les résultats (PGF-Sup).

Ce projet est à l'origine de la deuxième université de Dakar et des contrats de performance (CDP) signés entre le MESR et les différentes universités publiques à partir de 2012 pour une durée de 5 ans. C'est un financement de 101 millions de dollars (55 milliards 954 millions de FCFA) pour soutenir le Sénégal à réaliser des projets majeurs.¹⁵⁶

C'est dans cette mouvance que se sont inscrites, deux ans plus tard (en 2013), l'organisation de la Concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES) et la tenue d'un Conseil présidentiel sur l'enseignement supérieur, intervenues après l'alternance de 2012 et l'arrivée d'un nouveau régime.

¹⁵² Voir <https://www.sencampus.com/enseignement-superieur-au-senegal-tendances/> (consulté le 20 décembre 2017)

¹⁵³ Chercheur au Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives (GGAPE), Université de Genève, section des sciences de l'éducation.

¹⁵⁴ Diop B. (2016) La réforme LMD au Sénégal : le point de vue des étudiants, JHEA/RESA Vol. 14, No. 2, , pp. 21-48 © Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, 2017 (ISSN 0851-7762) p.43

¹⁵⁵ Cette loi est en annexe I de cette thèse.

¹⁵⁶ Voir https://www.dakaractu.com/Banque-mondiale-les-projets-d-appui-a-l-Enseignement-superieur-et-a-la-Peche-primaires_a88757.html (consulté le 20 décembre 2017)

I.2.2. Principales orientations de la dernière réforme de l'ESR (2013) : le rapport de la CNAES et les directives présidentielles

La concertation nationale pour l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES) tenue en 2013 visait l'excellence dans la qualité de l'enseignement supérieur au Sénégal et contribution de celui-ci au développement économique du pays.

La commission de la CNAES, instigatrice de cette réforme a en dégagé les principales orientations qui se résument en 11 points :

1. Une politique de développement des STEM,
2. Une politique d'internationalisation,
3. Une politique de développement des formations professionnelles et professionnalisantes,
4. Une politique d'orientation et d'investissement résolu dans la technologie du virtuel,
5. Une politique d'accueil et d'accompagnement des étudiants,
6. Une politique de l'évaluation continue,
7. Une politique des langues,
8. Une politique de développement d'un enseignement public viable et compétitif,
9. La question de l'UCAD,
10. Une politique d'utilisation des compétences d'universitaires expatriés,
11. Construire sur la démocratie et la négociation un espace pour la science et le savoir être.¹⁵⁷

L'objectif de cette réforme selon Olivier Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération au MESR, était de faire de ce secteur un levier du développement économique et social du Sénégal.¹⁵⁸

À la suite de cette CNAES, un conseil interministériel sur l'enseignement supérieur s'est tenu à la présidence de la République aboutissant à 11 directives. Parmi ces directives, celle consistant à : « *mettre les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) au cœur du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur et l'efficacité du système.* »¹⁵⁹

Un certain nombre de mesures ont donc été prises à la suite de ce conseil présidentiel, notamment dans l'enseignement supérieur public. On peut y retenir notamment la création de l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS), un an plus tard, en 2014, de 4 Instituts supérieurs d'enseignement professionnel (ISEP) en 2016, entre autres.

¹⁵⁷ CNAES. (2013). Rapport final.

¹⁵⁸ M. Olivier SAGNA, Directeur des études, des politiques et de la coopération (DEPC/DGES/MESR) https://www.ndarinfo.com/L-Enseignement-Superieur-Senegalais-a-l-heure-de-la-reforme-par-M-Olivier-SAGNA-Directeur-des-etudes-des-politiques_a8826.html (consulté le 15 mars 2018)

¹⁵⁹ Voir <http://www.mesr.gouv.sn/decisions-presidentielles-relatives-a-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-pdf/> (consulté le 27 juillet 2019)

Le recteur de l'UCAD Ibrahima Thioub, à l'occasion d'une conférence qu'il animait le 16 octobre 2018 a souligné que « *la tenue de la Concertation nationale sur l'Avenir de l'Enseignement supérieur au Sénégal (CNAES) en 2013 a permis au sous-secteur de l'Enseignement supérieur et de la Recherche d'opérer une mutation en profondeur dans ses fondements.* » Il ajoute que « *l'un des aspects les plus marquants de cette transformation est l'élargissement de la carte universitaire.*»

Mais, cette nouvelle réforme n'a pas manqué de susciter des réactions, aussi bien du côté des étudiants que des enseignants, par ailleurs principaux acteurs du système d'enseignement supérieur. Si les premiers n'étaient pas d'accord sur plusieurs points dont l'augmentation des frais d'inscription qui passaient désormais de 10 à 25 milles FCFA pour la licence, 50 milles FCFA pour le master et 75 milles FCFA pour le doctorat,¹⁶⁰ les seconds, à savoir les enseignants, notamment ceux membres du Syndicat autonome des enseignants du supérieur (SAES), ont dénoncé leur non-implication dans la concertation, et fustigé certaines mesures prises dont la création d'une université virtuelle alors que l'électricité est en manque dans le pays.

La création de l'UVS, nous y reviendrons plus tard, est un des éléments clés de la nouvelle structuration de l'enseignement supérieur. En effet, en 2014, dans la mouvance de la réforme de 2013, l'État du Sénégal a procédé à son ouverture. L'objectif était de répondre au sureffectif et résoudre le problème de la massification dans l'enseignement supérieur. S'en est suivie la création des ISEP.

La réforme de l'enseignement supérieur au Sénégal a donc favorisé la création de l'Université Virtuelle du Sénégal qui correspond en effet à la deuxième directive présidentielle relative à l'ESR.

Le secteur de la recherche n'est pas en reste dans les nouvelles orientations de la réforme. En effet, la dynamique de la recherche scientifique, gage d'un renouvellement des connaissances et fondement de l'enseignement supérieur, était en perte de vitesse. Elle semblait perdre son élan et ignorer les réalités socio-économiques. Un programme d'équipement des laboratoires a ainsi été initié avec l'ambition de « *donner à la recherche et à l'innovation un nouvel élan.*»¹⁶¹

En définitive, cette dernière réforme de l'enseignement supérieur, même si elle apporte beaucoup de changements, a nécessité des investissements énormes. L'ancien ministre de l'ESRI situe le budget des investissements à plus 400 milliards de FCFA¹⁶² (610 687 022 euros). La construction de nouvelles infrastructures, le recrutement de PER et de PATS représentent une bonne part de ce budget.

¹⁶⁰ Voir <http://www.rfi.fr/afrique/20131124-senegal-dakar-universit%C3%A9-cheikh-anta-diop-etudiants-manifestent-contre-reforme-enseignement-superieur> (consulté le 20 décembre 2017)

¹⁶¹ Directive n°8

¹⁶² Entretien du ministre de l'ESR Mary Teuw Niane avec le Think Tank « Wathi » en janvier 2018. Disponible sur https://www.wathi.org/debat_id/enseignement-superieur/contribution-enseignement-superieur/programme-de-reformes-prioritaires-2013-2017-cadre-de-redressement-universitaire/ consulté le 26 novembre 2018.

I.2.3. La restructuration de l'ESR au Sénégal : une carte universitaire élargie et un enseignement privé en pleine expansion

I.2.3.1. De l'élargissement de la carte universitaire

La réforme de l'enseignement supérieur de 2013 a fait passer le nombre d'établissements d'enseignement supérieur (EES) publics au nombre de 12. Il s'agit de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD), de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (UGB), l'Université de Thiès (UT), l'Université Alioune DIOP de Bambey (UADB), l'Université Assane SECK de Ziguinchor (UASZ), l'Université du Sine Saloum El Hadj Ibrahima NIASS (USSEIN, en cours de construction), l'Université Amadou Moctar MBOW (UAM, également en cours de construction), l'Université Virtuelle du Sénégal, l'Ecole Polytechnique de Thiès (EPT), l'Institut Sénégal-Britannique d'Enseignement de l'Anglais (ISBEA), et des Institut Supérieur d'Enseignement Professionnel de Thiès, Diamniadio, de Richard Toll, de Matam et de Bignona.¹⁶³

Les universités publiques

Les universités publiques sont aujourd'hui au nombre de six au Sénégal. Il s'agit de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), l'Université Gaston Berger de Saint Louis (UGB), l'Université de Thiès (UT), l'Université Alioune Diop de Bambey (UADB), l'Université Assane Seck de Ziguinchor (UASZ), l'Université Amadou Moctar Mbow (UAM) (deuxième université de Dakar), l'Université du Sine Saloum El Hadji Ibrahima Niass (USSEIN) (rappelons que les deux dernières sont en cours de construction) et l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS).

Ainsi, avant les indépendances (1957) jusqu'en 1990, l'UCAD était la seule université du Sénégal. En 1991, on assiste à la création de l'UGB comme deuxième université du pays, à la fois pour désengorger la première, à savoir l'UCAD, et pour décentraliser l'enseignement supérieur.

Le début des années 2000 est marqué par la création de 3 nouveaux Centres universitaires Régionaux (CUR) que sont celui de Thiès, Bambey, et Ziguinchor, aujourd'hui devenus des universités à part entière. La création de ces CUR à partir du début des années 2000 (2004) répondait également aux besoins d'élargissement de la carte universitaire, de désengorgement de Dakar et d'ouverture de l'enseignement supérieur aux autres régions du pays. Autrement dit, le but était de décentraliser l'enseignement supérieur.

1) L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Historiquement, l'UCAD vient de l'école africaine de médecine créée à Dakar en 1916. Son ancêtre est donc l'**École africaine de Médecine**, première ébauche d'un enseignement supérieur en Afrique. Ensuite, en 1936 on assiste à la création de l'IFAN (Institut Français d'Afrique Noire, devenu Institut Fondamental d'Afrique Noire).

En 1950 fut créé un Certificat de Physique, Chimie et Biologie (PCB), préparatoire aux études médicales, ouvert au début des années cinquante et devenu Écoles supérieures

¹⁶³ Voir les Etablissements publics au Sénégal : <http://www.mesr.gouv.sn/mesri-etablissements-publics-du-senegal/> (consulté le 20 décembre 2017)

académiquement rattachées à l'Université de Bordeaux dans le cadre de ce qui fût appelé en 1949-1950, Institut des Hautes Études de Dakar. L'école africaine de médecine et l'IFAN ont été donc érigés en Institut des Hautes Etudes de Dakar.

En 1957, avec l'érection de Facultés indépendantes en lieu et place de ces Écoles supérieures, l'institut devient le centre universitaire de Dakar. Créé le 24 février 1957, avant les indépendances pour accueillir 6000 étudiants, ce centre fut le premier de l'Afrique de l'Ouest créé par les colons. Il fut officiellement inauguré le 09 décembre 1959.

Centre universitaire à ses débuts, il passe au statut d'Université en 1975 et porte le nom d' « *Université de Dakar* ». Depuis le 30 mars 1987, elle porte le nom de Cheikh Anta Diop, chercheur, historien, égyptologue et grand penseur sénégalais.

Jusqu'en 1990, date de création de l'UGB, le Sénégal n'avait qu'une université qui est l'UCAD. Celle-ci était considérée comme la 18^e université française, académiquement rattachée aux Universités de Paris et de Bordeaux.

En 2017, L'UCAD a fêté ses 60 ans. Elle compte aujourd'hui 6 facultés, 6 écoles supérieures, 19 instituts d'université, ainsi que l'Ecole Inter-Etats des Sciences et Médecine Vétérinaires qui dépend scientifiquement de l'Université.

Les différentes facultés de l'UCAD sont les suivantes :

- Faculté des Sciences et Techniques (FST)
- Faculté de Médecine Pharmacie d'Odontostomatologie (FMPO)
- Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH)
- Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG)
- Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF)
- Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP)

Les écoles supérieures sont les suivantes :

- Centre d'Etudes des Sciences et Techniques de l'Information (CESTI)
- École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD)
- École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSEPT)
- École Supérieure Polytechnique (ESP)
- Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport (INSEPS)
- École Supérieure d'Economie Appliquée (ESEA - Ex ENEA)

Ses instituts d'enseignement sont :

- Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN)
- Bibliothèque universitaire (BU)
- Institut de Français pour les Etudiants Etrangers (IFEE)
- Institut de Recherche pour l'Enseignement de la Mathématique, de la Physique et de la Technologie (IREMPT)

- Institut de Pédiatrie Sociale (IPS)
- Institut des Sciences de l'Environnement (ISE)
- Institut de formation et de recherche en Population Développement et Santé de la Reproduction (IPDSR)
- Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD)
- Institut Universitaire de Pêche et d'Aquaculture (IUPA)
- Institut de Santé et Développement (ISD)
- Centre d'Etudes et de Recherches sur les Energies Renouvelables (CERER)
- Institut des Droits de l'Homme et de la Paix (IDHP)
- Institut Supérieur des Arts et des Cultures (ISAC)

Dans une volonté de s'inscrire dans la dynamique mondiale de l'enseignement supérieur, l'UCAD a introduit la réforme LMD dans son système d'enseignement depuis 2003. En décembre 2016, les effectifs de l'UCAD se comptaient à 80 640 étudiants selon l'ancien Recteur Ibrahima Thioub¹⁶⁴ alors qu'en 2012 ils tournaient autour de 75 000 étudiants. Selon Thioub toujours, l'UCAD comptait en 2017 1400 enseignants-chercheurs, dont 34% de rang magistral, et ses effectifs tournaient autour de 90 000 étudiants.¹⁶⁵ En 2018, avec 80.000 étudiants pour 1329 enseignants, elle est largement débordée par les effectifs, car ses capacités d'accueil réelles ne dépassent pas 50.000, selon certains responsables.¹⁶⁶

L'UCAD est la 24^e université africaine selon le classement 2017 des 200 meilleures universités d'Afrique,¹⁶⁷ loin devant l'UGB qui occupe la 120^e place. Au niveau mondial, elle occupe la 3472^e place selon le site uniRank.¹⁶⁸

Dans la liste des 100 meilleures universités d'Afrique en 2018, l'UCAD occupait la 48^e place d'après la liste établie par Unirank. Elle a une capacité d'accueil estimée autour de 60 000 étudiants. Elle reste donc la meilleure université de l'espace francophone africain, du moins sur la base des critères pris en compte par le site Unirank.¹⁶⁹ Au niveau national, l'UCAD est sans conteste la première université du pays, suivie de l'UGB.¹⁷⁰

2) L'Université Gaston Berger de Saint Louis (UGB)

L'UGB a été créé en 1990 à Saint Louis du Sénégal. Elle porte le nom du philosophe franco-sénégalais Gaston Berger, né à Saint-Louis, également connu en tant que père du danseur Maurice Béjart. Créée pour accueillir 600 étudiants au début, elle comptait en 2017 11441 étudiants (dont 4101 filles et 7340 garçons), 299 enseignants, 8 Unités de

¹⁶⁴ Voir <https://journaluniversitaire.com/effectifs-plethoriques-a-ucad/> (consulté le 20 décembre 2017)

¹⁶⁵ Pr Ibrahima Thioub, Recteur de l'UCAD dans le cadre d'une conférence qu'il a animée le mardi 16 Octobre 2018 sur le thème: "Partenariat public privé- L'UCAD et les établissements privés d'enseignement supérieur".

¹⁶⁶ Voir <https://www.scidev.net/afrique-sub-saharienne/education/actualites/s-n-gal-crise-dans-l-enseignement-sup-rieur.html> (consulté le 20 décembre 2017)

¹⁶⁷ Voir <https://infoetudes.com/classement-2017-200-meilleures-universites-dafrique/> (consulté le 09 aout 2018)

¹⁶⁸ Voir <https://www.4icu.org/reviews/4184.htm> (consulté le 09 aout 2018)

¹⁶⁹ Voir <https://www.cotedivoire.news/tops/37462-liste-des-meilleures-universites-d-afrique.html> (consulté le 07 octobre 2018)

¹⁷⁰ Voir <https://www.4icu.org/sn/> (consulté le 09 aout 2018)

formation et de recherche (UFR), 5 instituts, 75 licences, 69 masters, et 36 laboratoires.¹⁷¹ Il est important de noter que ses capacités d'accueil ont augmenté, à la hauteur de ses effectifs. La capacité d'accueil des salles de classe était de 7810 en 2015 ; le taux d'encadrement à 1/36.¹⁷²

Les 8 UFR de l'UGB sont l'UFR des Lettres et Sciences Humaines, l'UFR des Sciences Appliquées et technologies, l'UFR des Sciences Economique et Gestion, l'UFR des Sciences Juridiques et Politiques, l'UFR des Sciences Agronomiques, l'UFR des Sciences de la Santé, l'UFR des Sciences de l'Education, de la Formation et du Sport et l'UFR des Civilisations, Religions, Arts et Communications (CRAC).

Les 5 Instituts de l'UGB sont l'Institut Polytechnique de Saint Louis, l'Institut de Formation Ouverte et à Distance, la Bibliothèque Universitaire, le Centre de Calcul Ousmane Seck, et le Centre de Recherche et de Documentation du Sénégal.

3) L'université de Thiès (UT)

L'université de Thiès a ouvert ses portes en janvier 2007. L'élaboration et la mise en œuvre du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) couvrant la période 2001 – 2010 est à l'origine des 3 CUR dont celui de Thiès. L'objectif de ce programme était, entre autres, d'élargir la carte universitaire en créant de nouvelles structures d'enseignement supérieur dans les régions de Thiès, Bambey et Ziguinchor.

Née de la fusion de plusieurs écoles et instituts de formation supérieure, l'Université de Thiès ainsi créée devait contribuer à la diversification de l'offre d'enseignement supérieur au Sénégal et à l'élargissement de la carte universitaire.¹⁷³

Elle est composée de 4 UFR, 2 instituts et d'une école. Les UFR sont : UFR Sciences Economiques et Sociales, UFR Sciences de l'ingénieur, UFR Sciences de la Santé, UFR Sciences et Technologies. Les instituts sont : l'Institut Supérieur de Formation Agricole et Rurale et l'Institut Universitaire de Technologie. La seule école pour le moment à l'UT est l'École Nationale Supérieure d'Agriculture.

En effet, sur un effectif global de 2500 étudiants, un tiers est constitué de filles et dix-huit nationalités sont représentées. Les effectifs sont conformes aux capacités d'accueil actuelles, des mots du recteur Matar Mour Seck.

4) L'Université Alioune Diop de Bambey (UADB)

Le Collège Universitaire Régional (CUR) de Bambey, devenu l'UADB, à l'instar de l'UT, a été créé en 2004 dans le cadre du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) couvrant la période 2001-2010, mais n'a ouvert ses portes qu'en 2007. Il a été transformé en université de plein exercice en 2009, et baptisée « Université Alioune Diop de Bambey » en 2012.

Elle comporte actuellement 3 UFR : l'UFR des Sciences Appliquées et Technologie de l'Information et de la Communication, l'UFR d'Economie – Management et Ingénierie

¹⁷¹ L'UGB en chiffres de 1990 à 2015. Disponible sur https://www.ugb.sn/documents/UGB_chiffre_Evolution_effectifs_1990_2015.pdf (consulté le 26 novembre 2018)

¹⁷² Idem

¹⁷³ Voir https://www.univ-thies.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=2 (consulté le 07 octobre 2018)

Juridique, et l'UFR de Santé et Développement Durable, 1 Institut (l'Institut de Formation à Distance-UADB (IFOAD)) et 1 centre à savoir le Centre de Recherche et de Développement.

Elle est géographiquement située dans la région de Diourbel (centre), sur une superficie de 52 hectares, à l'entrée de la ville de Bambey distante de 120 km de la capitale (Dakar).

Pour l'année 2013-2014, l'UADB comptait 2487 étudiants, 66 enseignants-chercheurs, 77 membres du personnel administratif et technique. En 2013, les taux d'encadrement étaient de 1/27, de réussite 76.88 % et de promotion de 67,55 %.¹⁷⁴

5) L'Université Assane Seck de Ziguinchor (UASZ)

A l'instar de l'UT et de l'UADB, la création de l'UASZ a été prévue dans le cadre du même programme (*PDEF*) 2001-2010. Mais ce n'est qu'en 2008 que l'université a été effectivement créée par le décret 2008-537 du 22 mai 2008. Cependant, elle a ouvert ses portes en avance, soit en février 2007.

À cette date, elle comptait 257 étudiants répartis entre 4 UFR : UFR Sciences et Technologies, UFR Sciences Economiques et Sociales et UFR Lettres, Arts et Sciences Humaines. L'UFR Sciences de la Santé a démarré ses enseignements durant la rentrée académique 2011-2012. Elle est implantée dans le quartier périphérique de Diabir, dans la commune de Ziguinchor, région sud du pays.

6) L'Université Virtuelle du Sénégal (UVS)

Comme nous l'avons déjà souligné, c'est la directive présidentielle (D 2) à l'issue du Conseil présidentiel sur l'enseignement supérieur qui est à l'origine de l'Université virtuelle sénégalaise (UVS) et des Espaces numériques ouverts (ENO) dans chacune des régions du Sénégal et au sein des universités publiques.

L'UVS a ainsi été créée par décret n°2013-12 94 en date du 23 septembre 2013 et a ouvert ses portes en janvier 2014. Sixième université publique sénégalaise et deuxième en termes de population (30 000 étudiants en 2019), l'UVS s'appuie sur un réseau d'Espaces Numériques Ouverts (ENO) dans les 14 régions du pays.¹⁷⁵

Des mots de son coordonnateur le Pr Moussa LO, « *L'Université Virtuelle du Sénégal est une université publique à caractère numérique qui repose sur un modèle pédagogique innovant basé sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)...* »

La spécificité de l'UVS réside dans le fait que le modèle de livraison des enseignements fait essentiellement appel aux Technologies de l'information et de la communication (TIC).

L'université propose des formations dans les domaines suivants : Mathématiques Appliquées et Informatique, Développement d'applications : web, mobile et gaming (dawmg), Sciences Juridiques et Politiques, Anglais, Sociologie, Sciences Economiques et de

¹⁷⁴ Mots du recteur Pr Lamine Gueye, disponible sur http://www.uadb.edu.sn/images/pdf_mot_du_recteur/mot_du_recteur_Professeur_Lamine_GUEYE.pdf (consulté le 07 octobre 2018)

¹⁷⁵ Actuellement au nombre de 12.

Gestion, Administration Economique et Sociale (AES), MIC (MultiMedia, Internet et Communication), Science Politique, Communication Digitale, Arts Graphiques et Numériques, Master en Science de l'Education.

7) L'Université du Sine Saloum El Hadj Ibrahima NIASS (USSEIN)

L'Université du Sine Saloum El Hadj Ibrahima NIASS (USSEIN) est la première université à vocation agricole au Sénégal. Elle a été créée par le décret n°2013-173 du 25 janvier 2013.

L'USSEIN est au carrefour de plusieurs régions administratives dont Kaolack, Fatick, Kaffrine et Diourbel. Son financement global s'élève à 65 milliards de francs CFA (soit 99 236 641 Euro), dont les 60 destinés aux travaux de construction, les équipements et la logistique représentant respectivement 4 et 1 milliard CFA. L'USSEIN est en cours de construction, mais elle a ouvert ses portes à la rentrée 2018-2019 avec 2000 étudiants pour démarrer. À terme, elle est configurée pour recevoir jusqu' à 30 000 étudiants.¹⁷⁶

8) L'Université Amadou Moctar Mbow (UAM)

Créée par le décret n° 2012-1474 du 24 décembre 2012, l'UAM est la deuxième université de Dakar orientée vers les Sciences, Technologies, Métiers, Sciences Economiques, de Gestion et Sociales (santé et sport). Son siège est actuellement en cours de construction dans le nouveau pôle urbain de Diamniadio, situé à 26 km de Dakar. Le budget global pour la construction de cette université est de 65 milliards lui aussi (soit 99 236 641 Euro), avec une capacité d'accueil de 30.000 étudiants. L'UAM va contribuer à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur. Son démarrage était prévu pour l'année universitaire 2018-2019.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Agence de Presse Sénégalaise (APS). Disponible sur www.aps.sn/senegal-gendarmerie/article/l-universite-du-sine-saloum-va-recevoir-environ-2000-etudiants-des-la-prochaine-rentree-recteur (consulté le 01 novembre 2018)

¹⁷⁷ Professeur Omar GUEYE, Recteur de l'Université Amadou Mahtar MBOW <http://uam.sn/nvsite/mot-du-recteur/> (consulté le 07 octobre 2018)

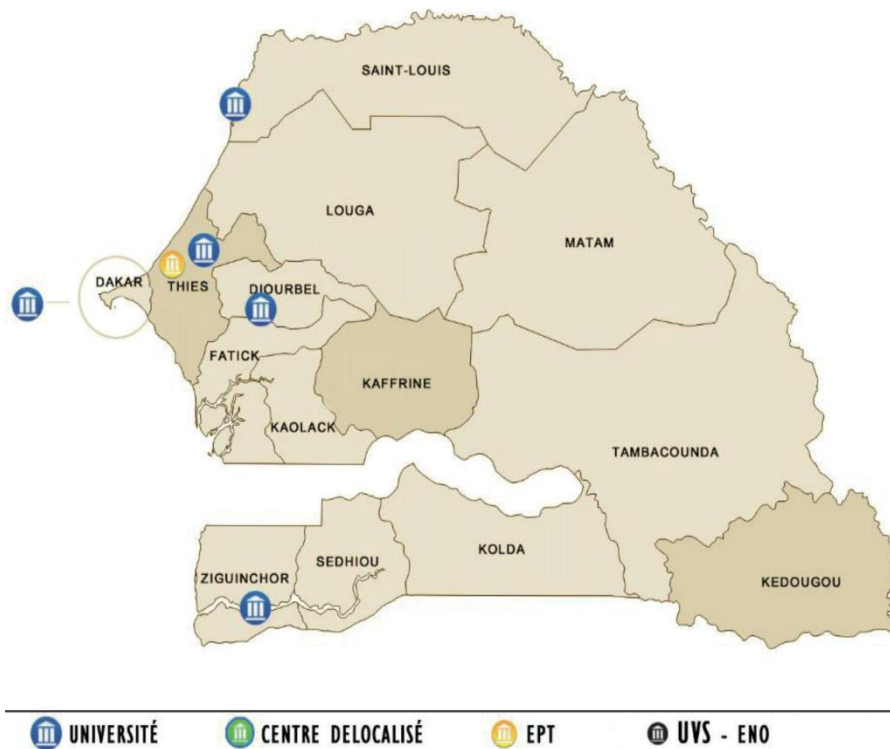


Figure 3: Carte universitaire du Sénégal en 2012¹⁷⁸

Les Instituts Supérieurs d'Enseignement Professionnel (ISEP)¹⁷⁹

La création des ISEP résulte d'une recommandation de la première directive présidentielle, à savoir « réorienter le système d'enseignement supérieur vers les sciences, la technologie, les formations professionnelles courtes ». L'État du Sénégal tente ainsi depuis cette date de professionnaliser l'enseignement supérieur avec la création d'instituts supérieurs d'enseignement professionnel. Cette professionnalisation vise le développement des formations professionnelles et professionnalisantes et le rapprochement entre le monde de l'université avec celui de l'emploi. Ils sont au nombre de 5 actuellement (2019) dont la plupart en cours de construction.

Pour Jean Jacques Bogui, une « situation économique désastreuse et les difficultés qu'éprouvent les jeunes diplômés pour obtenir un premier emploi »¹⁸⁰ ont expliqué ce changement de cap dans le contexte de l'enseignement supérieur ivoirien. La même raison pourrait expliquer cette nouvelle orientation du gouvernement sénégalais à partir de 2013.

La mise en place des ISEP s'inscrit donc dans une volonté de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Selon l'ancien ministre de l'ESRI Mary Teuw Niane, dans un entretien accordé au Think Tank « Wathi », le Sénégal compte cinq (5) ISEP qui sont financés

¹⁷⁸ Voir <http://www.mesr.gouv.sn/mesri-carte-universitaire-2012/> (consulté le 07 octobre 2018). En 2020, cette carte est restée la même.

¹⁷⁹ Institut Supérieur d'enseignement professionnel de Thiès et de Diamniadio et l'institut sénégal-britannique d'enseignement de l'anglais.

¹⁸⁰ Bogui J. J. (2007). Op. cit. P. 155

à Thiès, à Diamniadio, à Bignona, à Richard Toll et à Matam.¹⁸¹ Depuis septembre 2016, les ISEP sont regroupés au sein d'un réseau appelé Réseau des Instituts Supérieurs d'Enseignement Professionnel (RISEP), sous la tutelle du MESR.

L'ISEP de Thiès a été créé en premier par décret n°2012-670 du 04 mai 2012. Son directeur a été nommé un mois plus tard, à savoir en juin 2012. Les décrets de création des ISEP de Bignona, Matam, Richard Toll, et de Diamniadio datent du 14 juin 2016.

Les grandes écoles : EPT¹⁸², ENEA, ENA...

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, l'État du Sénégal a favorisé la création de grandes écoles publiques pourvoyeurs de cadres à l'administration centrale et déconcentrée. Ce sont notamment l'École Nationale d'Administration (ENA) créée en 1960, l'École Nationale d'Économie Appliquée (ENEA) créée en 1963, l'École Polytechnique de Thiès (EPT) créée en 1973, et l'école des douanes.

Il est important de souligner que parmi toutes ces grandes écoles, seule l'EPT est sous la tutelle du MESRI. À ce titre, elle est rattachée à l'Université de Thiès depuis 2009. Il va de soi qu'elle est donc la seule qui nous intéresse ici. L'EPT propose des formations en Génie Informatique et Télécommunication (depuis 2012), Génie Civil, Génie Electronique, Génie et Energie renouvelables, Science et ingénierie.

Cet établissement d'enseignement supérieur a été créé par Léopold Sédar Senghor dans le but de former des ingénieurs dans les domaines du génie civil, génie électromécanique (filiale aéronautique), génie informatique et télécommunication.

Elle est dotée d'une personnalité juridique, d'une autonomie administrative et financière et, comme nous l'avons déjà dit, est directement rattachée au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

La durée des études dans cette école est de 5 ans répartis en deux cycles. L'admission des élèves se fait par concours. Il est ouvert aux bacheliers des séries scientifiques et techniques, âgés de moins de 22 ans au 1^{er} octobre de l'année d'admission. L'EPT offre également une formation en Master de Recherche en Génie et Énergies renouvelables.

I.2.3.2. Un enseignement supérieur privé en pleine expansion

L'année 1994 marque le début de la libéralisation du secteur de l'enseignement supérieur. Ainsi, de 4 établissements d'enseignement supérieur (EES) privés au Sénégal en 1994, le nombre est passé à 31 en 1999, soit une progression moyenne de 5,4 établissements par an. En 2004, le Sénégal comptait 48 EES privés. Trois ans plus tard, en 2007, ce nombre est passé à 70. En 2009, il y en avait 130 EES privés.¹⁸³

La liste des établissements d'enseignement supérieur agréés par le Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation à travers la Direction générale de

¹⁸¹ Entretien de Mary Teuw Niane à WATHI (Think tank citoyen de l'Afrique de l'Ouest) Le programme de réformes prioritaires 2013-2017 : un cadre de redressement de l'université sénégalaise (Mary Teuw Niane, ministre de l'Enseignement supérieur), partie 1 disponible sur : https://www.wathi.org/debat_id/enseignement-superieur/contribution-enseignement-superieur/programme-de-reformes-prioritaires-2013-2017-cadre-de-redressement-universitaire/ (consulté le 29 octobre 2018)

¹⁸² Ecole polytechnique de Thiès.

¹⁸³ CNAES. (2013). L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation : état des lieux, stratégies et qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur au Sénégal. In : Rapport final. p. 85

l'Enseignement supérieur (DGES) faisait état de 149 établissements privés sur toute l'étendue du territoire sénégalais en 2010-2011. Elle s'allonge de plus en plus.

Et la courbe des effectifs suit celle des établissements. D'après les statistiques du MESRI, en 2007-2008, les effectifs du Privé, avec 23 318 étudiants, représentant environ plus de 22% des effectifs globaux, estimés à 91 359 à l'époque. En 2012, le nombre d'établissements privés d'enseignement supérieur était de 172, offrant essentiellement des formations professionnalisantes à plus de 30 000 étudiants.¹⁸⁴

En 2014, le nombre d'inscrits dans le privé était évalué à 40 000 environ, représentant 35 à 40% du total de l'enseignement supérieur, soit 1/3 des effectifs. Et l'objectif du gouvernement est d'arriver à la parité parfaite.¹⁸⁵ En effet, selon les statistiques du MESRI, les effectifs d'étudiants dans le privé croissent régulièrement depuis 4 ans, à un rythme exponentiel. À ce titre, les projections estiment que l'effectif d'étudiants dans le privé atteindra 40% du total des étudiants à l'horizon 2021.

L'enseignement supérieur privé s'est donc fortement développé au Sénégal ces dernières années. En 2018, on dénombrait près de 200 EES privés.¹⁸⁶

Leur expansion est due à l'engorgement des universités publiques, qui ne peuvent plus accueillir tous les nouveaux bacheliers qui frappent à leurs portes (entre 40 et 50 milles nouveaux bacheliers par an). Cela a obligé l'État du Sénégal à orienter une bonne partie de ces bacheliers dans ces établissements privés ces dernières années (depuis 2015), faute de place dans les universités publiques.

Les EES privés offrent des formations dans des filières professionnelles qui correspondent en effet à des besoins du secteur tertiaire, déjà saturé (services, banques, ressources humaines, assurances, comptabilité, finances, commerce, management, logistique, droit, etc.) Il s'agit de formations de courtes durées (BTS, DTS, Licence), et de plus en plus des DESS, Masters, MBA, ou encore des cycles ingénieurs.

Après ces description et état des lieux de l'enseignement supérieur au Sénégal, allons-nous dans la partie, tenter de montrer les différents aspects de la crise multiforme que traverse ce système universitaire sénégalais : massification et problème d'encadrement, manque d'efficacité interne (qualité) et externe (pertinence), difficultés financières et de répartition des ressources, problème d'équité et d'égalité dans l'accès, difficultés d'accès à l'IST, entre autres.

¹⁸⁴ CNAES. (2013). Rapport final. p.84.

¹⁸⁵ Voir « Etablissements privés d'enseignement supérieur : la grande arnaque ? » Disponible sur <http://xalimasn.com/etablissements-privés-d-enseignement-supérieur-la-grande-arnaque/> (consulté le 07 octobre 2018)

¹⁸⁶ Voir <https://infoetudes.com/listes-ecoles-universites-privées-agrees-ministere-de-l-enseignement-supérieur-de-recherche/> ou sur <http://www.au-senegal.com/universites-et-ecoles-de-formations,3218.html> (consulté le 07 octobre 2018) Ou encore <https://educationsn.com/ecoles-de-formation-privées-publiques/> (consulté le 07 octobre 2018)

I.2.4. Un système universitaire en crise ?

I.2.4.1. La massification et les problèmes d'encadrement dans l'enseignement supérieur public

Evolution et explosion des effectifs dans les universités sénégalaises

Babacar Niass nous apprend qu'en 2007, les deux grandes universités publiques sénégalaises que sont l'UCAD et l'UGB comptaient respectivement environ 55 870 et 4 500 étudiants.¹⁸⁷ Dans la même période, au sein du privé le nombre d'étudiants atteignait les 25 000 inscrits dans 70 établissements.¹⁸⁸ Ainsi, en 2007 la population estudiantine du Sénégal se chiffrait à un total de plus de 85 370 étudiants. En 2019, la barre des 100 000 étudiants est dépassée.

La question des effectifs est au centre de la crise multiforme que traverse l'enseignement supérieur sénégalais depuis les années 1980. En effet, l'amélioration des conditions d'accès aux études primaires, moyennes et secondaires pour l'atteinte des objectifs du développement durable (ODD), les effets positifs de l'augmentation des taux bruts de scolarisation (TBS) des autres sous-secteurs de l'éducation (élémentaire, moyen et secondaire), conséquence des énormes efforts budgétaires de l'État pour l'éducation (40% du budget de fonctionnement), ont fortement accru la demande d'accès au supérieur.¹⁸⁹

Ajouté à cela les mesures qui consistaient à orienter tous les nouveaux bacheliers alors que les infrastructures pédagogiques ne suivaient pas, on a assisté à l'engorgement des universités publiques notamment celle de Dakar dans les années 1990, ensuite de Saint Louis à partir des années 2000.

Ainsi, entre 2001 et 2008, le nombre de bacheliers a plus que doublé, passant de 9 159 en 2001 à 22 438 en 2007 et à 20 476 en 2008. La moyenne se situait à 20 000 par an. Cette forte tendance à la hausse des bacheliers va se poursuivre avec un rythme de progression de plus en plus soutenu au fur et à mesure que se développe le TBS au moyen secondaire général. La demande d'accès au supérieur en deviendra encore plus forte.¹⁹⁰

Durant l'année universitaire 2005-2006, les effectifs des étudiants dans l'enseignement supérieur public se chiffraient à 62 539 étudiants et l'année suivante (2006-2007) à 78 274 étudiants, soit une augmentation annuelle de 25,2 %, sans compter les effectifs du privé.¹⁹¹ Le nombre total d'étudiants au Sénégal est passé de 60 000, environ, en 2007 à environ 56 500 en 2009.

En 2013, les acteurs chargés d'organiser la concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur chiffrèrent les effectifs des étudiants dans les universités sénégalaises à environ 100 000 étudiants. Plus précisément, il y a eu une forte évolution des effectifs passant de 131 243 en 2013 à 162 635 en 2017. Le nombre d'étudiants pour 100 000

¹⁸⁷ Niass, B. (2009). Op. cit. p.69,

¹⁸⁸ Source : DGES (2008).

¹⁸⁹ Au Sénégal, le taux de scolarisation dans le supérieur est de 10,39%, celui du secondaire est de 49,65% et le nombre moyen d'années de scolarisation est de 2,8. (Source IUT/NU)

¹⁹⁰ Voir <https://www.sencampus.com/enseignement-superieur-au-senegal-tendances/> (consulté le 07 octobre 2018)

¹⁹¹ Source : ANSD. (2007).

habitants est alors passé de 1006 à 1099 durant la même période. Le taux d'accès à l'enseignement supérieur a ainsi enregistré une nette tendance haussière, passant de 9,57 % en 2012 à 11,22% en 2017 selon Ibrahima Thioub, recteur de l'UCAD. Chaque année entre 45 000 et 55 000 nouveaux bacheliers frappent à la porte de l'université.

Dans l'enseignement supérieur sénégalais, le ratio se situait en 2016, à un peu moins de 950 étudiants pour 100 000 habitants alors que les standards de l'UNESCO recommandent que 2% de la population d'un pays aient accès à l'enseignement supérieur¹⁹². Par conséquent, le Sénégal aurait dû avoir au moins 200 000 étudiants, soit le double de son nombre d'étudiants actuel.

Le Sénégal est donc loin d'avoir atteint, en matière d'accès, les ratios des pays développés ou émergents avec un peu plus de 100 000 étudiants. Alors que dans les pays occidentaux le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants varie entre 3 500 (France) et 6 000 (Canada, États-Unis), le Sénégal, avec un peu plus de 100 000 étudiants, se situe à moins de 950 étudiants pour 100 000 habitants. En retenant la norme UNESCO de 2% de la population qui doit avoir accès à l'enseignement supérieur, notre pays aurait dû avoir au moins 200 000 étudiants.¹⁹³

Mais la crise de l'enseignement supérieur au Sénégal, notamment des effectifs, a atteint son paroxysme entre 2014 et 2017. En effet, des affrontements entre policiers et étudiants se sont soldés par la mort de 2 étudiants : Bassirou Faye (en août 2014 à l'UCAD) et Fallou Séné (en mai 2017 à l'UGB), tous les deux tués par balle, alors qu'ils revendiquaient le paiement de leurs bourses.

Les effectifs d'étudiants par université, ISEP et à l'EPT

Effectifs par université

UCAD : Selon le rapport final de la CNAES¹⁹⁴, accueille plus de 80% des étudiants dans le public, soit 90 000 étudiants en 2018 selon le recteur, un surpeuplement qui a atteint des proportions importantes.

UGB : Comme nous l'avons déjà souligné, cette université a ouvert ses portes en 1990 avec un effectif de 600 étudiants. Ce nombre n'a cessé d'augmenter depuis cette date. Le début des années 2000 a vu la cadence commencer à s'accélérer (voir figures 4 et 5). Certains accusent la Banque mondiale de faire des pressions pour que le nombre d'étudiants augmente plus rapidement à cause de la faible absorption de l'UGB : environ pas plus de 600 étudiants en moyenne étaient admis à l'UGB sur le total des bacheliers annuels du Sénégal. Les graphiques suivants montrent l'évolution des effectifs de l'UGB depuis 2001.

¹⁹² Unesco. (2006). Op. cit.. Cité par Diop, B. (2016), op. cit.

¹⁹³ Voir <https://www.sencampus.com/enseignement-superieur-au-senegal-tendances/> (consulté le 25 mai 2018)

¹⁹⁴ CNAES (2013). Rapport final. p.38

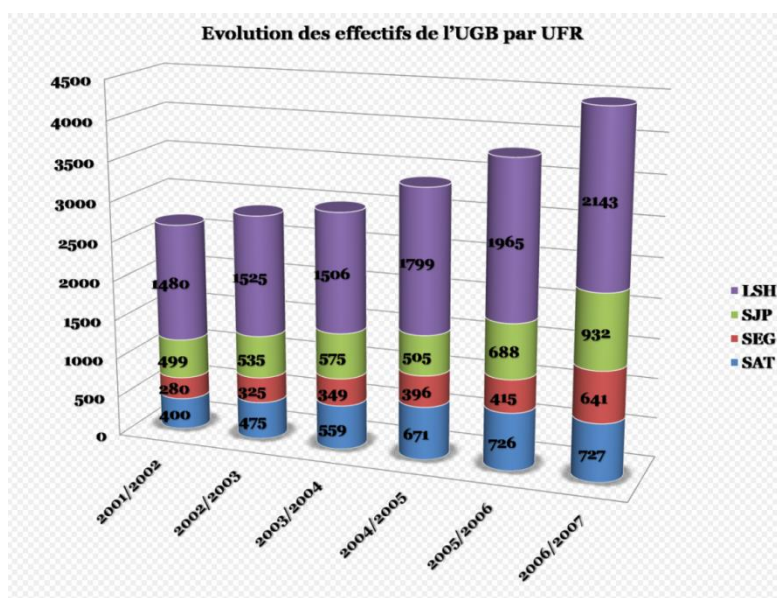


Figure 4: Evolution des effectifs de l'UGB par UFR

En 2017, l'UGB comptait 11 441 étudiants (dont 4101 filles et 7340 garçons) pour 299 enseignants.

I. EVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'UGB DE 1990 À 2015

Année	UGB
1990-1991	597
1991-1992	998
1992-1993	1306
1993-1994	1587
1994-1995	1738
1995-1996	1956
1996-1997	2103
1997-1998	2161
1998-1999	2171
1999-2000	2239
2000-2001	2547
2001-2002	2731
2002-2003	2909
2003-2004	3208
2004-2005	3547
2005-2006	4017
2006-2007	4448
2007-2008	4740
2008-2009	4530
2009-2010	4687
2010-2011	5347
2011-2012	6123
2012-2013	6957
2013-2014	8479
2014-2015	9465

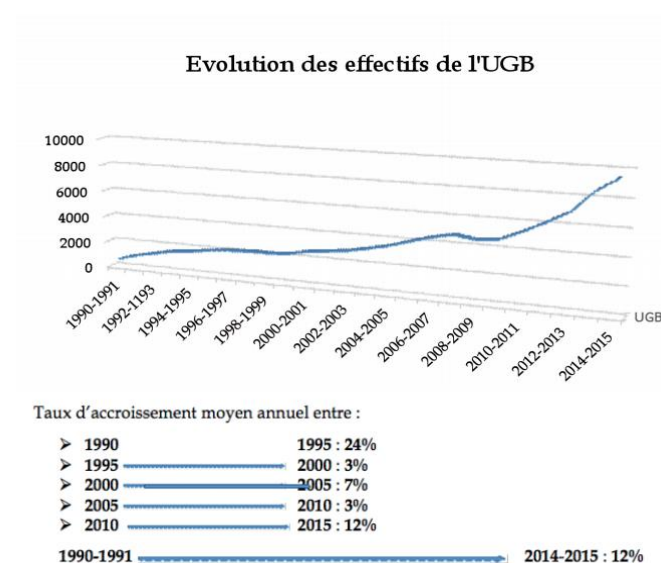


Figure 5: Evolution des effectifs à l'UGB de 1990 à 2015¹⁹⁵

UT : effectif global : 2500 étudiants.

UADB : en 2013 - 2014, l'UADB comptait 2487 étudiants pour 66 enseignants-chercheurs.

UASZ : à son démarrage en février 2007, comptait 257 étudiants répartis entre 4 UFR : UFR Sciences et Technologies, UFR Sciences Economiques et Sociales, UFR Lettres, Arts

¹⁹⁵ UGB en chiffre : évolution des effectifs de 1990 à 2015. Disponible sur http://www.ugb.sn/documents/UGB_chiffre_Evolution_effectifs_1990_2015.pdf (consulté le 30 octobre 2018)

et Sciences Humaines et UFR Sciences de la Santé. En 2012, 5 ans plus tard, l'UASZ comptait 3125 étudiants. En 2017 (10 ans après sa création), le nombre d'étudiants devait atteindre les 10 000 pour 250 enseignants, ce, pour rester sur un taux d'encadrement d'un enseignant pour 40 étudiants (1/40).¹⁹⁶

USSEIN : à son ouverture en octobre 2018, elle a reçu 2000 étudiants selon son recteur le Pr Amadou Tidiane Guiro.¹⁹⁷

Effectifs par ISEP

Dans les deux ISEP actuellement ouverts et fonctionnels (Thiès et Diamniadio), les effectifs sont beaucoup plus réduits. Ainsi, on note à l'ISEP de Thiès entre 1000 et 2000 étudiants environ en plein régime¹⁹⁸, le nombre de filières professionnelles se situe à une vingtaine environ. En revanche, à l'ISEP de Diamniadio, nous n'avons pas pu obtenir de données sur les effectifs.

Effectifs à l'EPT

En 2017-2018, les effectifs à l'EPT étaient de 64 étudiants seulement. Ce chiffre s'explique par le fait que l'entrée à cette école est extrêmement sélective et se fait par voie de concours.

1.2.4.2. Crise de qualité ou d'efficacité interne: une mauvaise qualité des cours et une faiblesse du taux d'encadrement

Du fait de la massification et de l'évolution explosive des effectifs dans les universités sénégalaises, l'enseignement supérieur au Sénégal connaît une crise de qualité. Autrement dit, son efficacité interne est faible. Cela se matérialise entre autres par une mauvaise qualité des cours et de la recherche, mais aussi par un taux d'encadrement très faible.

La première explication de cette crise est l'insuffisance en nombre et le déséquilibre quantitatif et qualitatif du corps enseignant (sous qualification). En effet, le ratio est faible entre le nombre d'étudiants et le nombre d'enseignants. À l'UCAD par exemple, première et plus grande université du pays, le rapport final de la CNAES note un taux d'encadrement bas, à savoir 1 enseignant pour 45 étudiants en moyenne.¹⁹⁹

L'enseignement supérieur public au Sénégal dispose d'environ 2000 enseignants, dont la majorité (1400) se trouve à l'UCAD, et de 160 000 étudiants environ. Ce qui fait un ratio d'un enseignant pour 80 étudiants. Or, l'UNESCO recommande un enseignant pour 25 étudiants.

Les taux d'encadrement dans les universités de Dakar et de Saint Louis sont respectivement d'un enseignant pour 45 étudiants en moyenne et de 1 enseignant pour 38 étudiants selon le rapport de la CNAES.²⁰⁰ Dans certaines facultés de l'UCAD, la situation est encore plus préoccupante, notamment à la faculté des Lettres et Sciences humaines où le taux

¹⁹⁶ UASZ. (2012). Contrat de performance, p.6

¹⁹⁷ Agence de Presse Sénégalaise (APS). Disponible sur www.aps.sn/senegal-gendarmerie/article/1-universite-du-sine-saloum-va-recevoir-environ-2000-etudiants-des-la-prochaine-rentree-recteur (consulté le 07 octobre 2018)

¹⁹⁸ Selon le directeur de la DGES. Disponible sur <http://www.isep.sn/actualites/presentation.html> (consulté le 07 octobre 2018)

¹⁹⁹ CNAES. (2013). Rapport Final. p.86

²⁰⁰ Idem p.86

d'encadrement est de 1/154 (207 enseignants pour 31 000 étudiants environ). Dans les universités nouvellement créées (UT, UADB, UASZ), les taux d'encadrement sont nettement meilleurs, de même que dans les ISEP et les grandes écoles et instituts.

Cette faiblesse de l'encadrement, dû au nombre pléthorique d'étudiants dans le public, en décalage avec le faible nombre d'enseignants, est une conséquence directe de la massification de l'enseignement supérieur sénégalais que nous venons décrire dans la sous-partie précédente (I.2.4.1). C'est un phénomène que l'on impute tantôt aux faibles effectifs du corps professoral et encadrant, tantôt à une certaine inadéquation des profils des personnels enseignants au sein des équipes pédagogiques, tantôt au faible effort personnel de l'étudiant.

Cette faiblesse du taux d'encadrement explique ainsi en partie le taux de réussite relativement faible dans le premier cycle à l'Université. C'est par exemple le cas à Cheikh Anta Diop de Dakar qui accueille plus de 75% des étudiants sénégalais. Dans cette université, le taux de réussite dans le premier cycle tourne autour de 28 % seulement.²⁰¹

Le problème de qualité dans l'enseignement supérieur s'observe aussi à travers le taux d'échec, d'abandon et de redoublement en premier cycle. En effet, la détérioration de la qualité des cours et de l'enseignement ces dernières années a entraîné des taux d'abandon, de redoublement et d'échec assez élevés. À titre indicatif, le rapport de la CNAES indique un taux d'abandon qui tourne autour de 30% en première année, un taux élevé de redoublement (25% des étudiants de la même année) et un faible taux d'achèvement.²⁰²

Comme solution à cette crise de qualité et d'efficacité interne, et sur recommandation de l'UEMOA, le Sénégal a créé par décret n°2012-837 du 7 août 2012 l'Agence nationale d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (ANAQ-Sup)²⁰³. L'ANAQ-Sup est un organisme national indépendant et un système d'habilitation, de garantie et de promotion de la qualité dans l'enseignement supérieur au Sénégal.

L'ANAQ-Sup est dotée d'une autonomie financière même si elle est sous la tutelle administrative et technique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR). Elle est chargée de contrôler, garantir et améliorer la qualité des programmes et des institutions de l'enseignement supérieur. Sous ce rapport, sa création marque une étape cruciale dans l'évolution du système d'enseignement supérieur au Sénégal.

Au final, élargir l'accès à l'enseignement supérieur pour atteindre les ratios de l'UNESCO quant au nombre d'étudiants par rapport à la population globale, tel doit être l'objectif vers lequel doivent être orientées toutes les actions et initiatives prises par le gouvernement du Sénégal dans ce sous-secteur de l'éducation.

I.2.4.3. Crise de pertinence ou efficacité externe faible de l'enseignement supérieur: le chômage des diplômés et l'inadéquation entre formation et emploi

L'enseignement supérieur au Sénégal connaît également une crise de pertinence ou d'efficacité externe. Deux indicateurs principaux peuvent être retenus ici pour justifier et démontrer cette crise : le chômage des diplômés et la baisse ou déclin de la recherche. Mais ici nous ne traiterons que du chômage des diplômés, la question du déclin de la recherche

²⁰¹ Idem p. 86

²⁰² Idem p.86

²⁰³ Voir <http://anaqsup.sn/> (consulté le 10 août 2018)

étant déjà abordé de manière plus globale dans la première partie de ce chapitre portant sur l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone.

En effet, la rapide expansion de l'enseignement supérieur s'est souvent accompagnée d'une augmentation du chômage ou du sous-emploi parmi les diplômés. Le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur ne cesse de s'aggraver au Sénégal. À titre indicatif, l'enquête nationale sur l'emploi du quatrième trimestre de l'année 2017, menée par l'Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD) donne un taux de chômage des personnes âgées de 15 ans ou plus à équivalent à 15,7%.²⁰⁴

Dans la note d'informations qui présente les principaux résultats de l'Enquête nationale réalisée par ANSD sur l'Emploi au Sénégal (ENES) au quatrième trimestre de l'année 2017, le taux de chômage est estimé à 15,7% au Sénégal.

D'après ce rapport, le chômage touche plus les personnes ayant un niveau d'étude avancé. Et la plupart d'entre eux sont âgés de 15 à 30 ans. Il est de 22,8% chez les diplômés de l'enseignement supérieur (bac + 2 au moins) contre 12,1 pour les non-diplômés, 15,7% pour ceux ayant le CEPE/CFEE; 15,5% pour les titulaires du BAC/BT/DT; 15,2% pour ceux ayant le niveau BAC+2.²⁰⁵

La crise d'efficacité externe de l'enseignement supérieur s'observe également par l'inadéquation entre les offres de formation des universités et les besoins ou demandes du marché du travail. En effet, les universités africaines forment majoritairement dans les filières des SHS dont les diplômés sont peu utilisés par le secteur privé et les entreprises. De manière générale, une des grandes critiques formulées à l'endroit de l'université sénégalaise était de rester sur des formations non-professionnalisantes, qui ne sont pas rapidement applicables en milieu professionnel. En effet, à part les quelques écoles et instituts qui sont souvent au sein même des universités, plus de la moitié des formations dans les universités sont des formations académiques, générales ou qualifiantes, qui favorisent chez les étudiants le développement de compétences transversales. L'insertion professionnelle des diplômés de ces formations est aujourd'hui plus difficile.

S'y ajoute que pour des objectifs et exigences de réduction des dépenses publiques et de désengagement de l'État, politiques souvent imposées par les organisations internationales (bailleurs et opérateurs de développement), la fonction publique n'étant plus un grand recruteur de ces diplômés du supérieur. Toute chose qui exacerbe et explique davantage le taux élevé de diplômés chômeurs.

I.2.4.4.: Les problèmes de financement dans l'enseignement supérieur sénégalais

Le financement de l'enseignement supérieur et la gestion du budget qui lui est alloué posent un réel problème dans le système universitaire sénégalais. La priorité pour l'enseignement supérieur à l'intérieur des dépenses publiques d'éducation reste très forte en Afrique francophone en général. Au Sénégal en particulier, malgré les engagements pris par l'État pour limiter la part de l'enseignement supérieur dans les ressources publiques, ce secteur continue néanmoins de bénéficier de flux financiers importants en termes à la fois

²⁰⁴ Source : ENES 2017 4e trimestre, ANSD

http://www.ansd.sn/ressources/rapports/Rapport_ENES_TRIM4_2017_26_03_Vf.pdf (consulté le 10 août 2018)

²⁰⁵ Voir <https://www.journaluniversitaire.com/les-problemes-et-solutions-de-linsertion-des-jeunes-diplomes/> (consulté le 10 août 2018)

absolus et relatifs. À titre indicatif, le sous-secteur de l'enseignement supérieur englutit en moyenne 21% des dépenses publiques courantes d'éducation dans les pays africains.²⁰⁶

Au Sénégal, presque 24% du budget global de l'éducation (des ressources et dépenses publiques en éducation) étaient consacrés au sous-secteur de l'enseignement supérieur en 2012, soit un montant de 101 milliards 319 millions 579 milles 629 francs CFA, représentant 1,62% du PIB ou de la richesse nationale.²⁰⁷

Tableau 1 : Indicateurs de l'effort financier de l'État (Source : Rapport CNAES, p.23 s'appuyant sur des chiffres du MEF et du MESR)

	2010	2011	2012
Dépenses publiques courantes (milliard de FCFA)	89 431 400 000	90 439 361 190	101 319 579 629
En % du PIB	1,5	1,4	1,62
En % des dépenses courantes de l'Etat	6,5	7,4	7,5
En% dépenses courantes de l'éducation	24,5	24,3	23,8

Source : MEF /MESR

Mais selon Jean Pierre Loiret, cette priorité accordée à l'enseignement supérieur dans les dépenses publiques ne pourra pas être maintenue pour plusieurs raisons : manque de moyen financier, baisse du budget, insuffisance des ressources allouées aux universités, difficultés financières, augmentation du nombre d'étudiants et accroissement des inscriptions qui l'emportent sur la capacité de former de nouveaux enseignants-chercheurs qualifiés, entre autres. Cela n'est pas sans entraîner une baisse de la qualité du personnel enseignant, et donc de la qualité de l'enseignement supérieur.

Cependant, le tableau qui suit montre que, malgré les engagements de l'Etat de diminuer sa part dans le financement de l'enseignement supérieur, il demeure la principale source de financement des universités avec une contribution relative de plus de 80%.

²⁰⁶ CNAES. (2013). Rapport final, p. 13

²⁰⁷ Idem

Tableau 2 : Situation des ressources des universités (en FCFA et en %) pour les années 2010 - 2012. (Source : Rapport CNAES, p. 20)

Libellé/Gestion	2010		2011		2012	
Subvention Etat	33.424.800.000	82,74%	37.341.809.417	83%	31.992.645.000	81,17%
Ressources Propres	6.973.084.909	17,26%	7.610.174.153	17%	7.418.004.740	18,82%
Total	40.397.884.909	100%	44.951.983.570	100%	39.410.649.740	100%

Les dépenses publiques totales en éducation de l'Etat du Sénégal exprimées en % du PIB sont de 3.17%, contre 3.83% dans l'Espace UEMOA, et 4.91% sur l'Afrique subsaharienne (41 pays sur 47).²⁰⁸ Seuls le Togo et la Côte d'Ivoire se rapprochent de ce niveau d'effort et de contribution, avec respectivement 4.78% et 4.56% de leurs PIB consacrés aux dépenses publiques en éducation.

Au Sénégal, le tableau n°1 montre que l'allocation au sous-secteur de l'enseignement supérieur représente 7,5% du total des dépenses courantes de l'État.²⁰⁹ Comparé à la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne, le niveau de l'effort de l'État du Sénégal par rapport au PIB du pays est parfois le double de celui des autres États selon le rapport final de la CNAES.

Cependant, celui-ci note une tendance en baisse. À titre d'exemple, le déficit budgétaire des 5 universités publiques sénégalaises (UCAD, UGB, UASZ, UT, et UADB) s'élevait à plus de 12.5 milliards en 2012.²¹⁰ Car, pendant que le nombre d'étudiants augmentait à un taux de 12 % par an entre 2005 et 2008, les dépenses réelles des universités augmentaient de seulement 8,8 %, ce qui s'est traduit par une baisse de la dépense par étudiant de 3,7% par an en moyenne.²¹¹

Parlant de la dépense par étudiant, au Sénégal, les coûts unitaires par étudiant sont très élevés dans l'enseignement supérieur, comparé aux autres niveaux d'enseignement (primaire et secondaire). À titre indicatif, pour la période 2005-2008, les dépenses par étudiant s'élevaient à 883 000 francs CFA en moyenne annuelle, soit l'équivalent de 2 fois le PIB par tête. Comparé à celui d'autres pays d'Afrique subsaharienne, ce niveau du coût de l'étudiant plaçait le Sénégal au rang des pays qui dépensent le plus pour ses étudiants.²¹²

²⁰⁸ UEMOA. (2004) op. cit. p 13

²⁰⁹ Attention, les dépenses courantes de l'Etat sont différentes du PIB du pays.

²¹⁰ CNAES. (2013). Rapport final. p.34

²¹¹ Idem p. 32

²¹² Idem p. 31

À titre comparatif, c'est le triple du coût d'un étudiant béninois (278 000 FCFA) en moyenne annuelle et plus que le double de celui d'un étudiant malien (382 000 FCFA/an). Un étudiant togolais coûte à l'État du Togo 561 000 FCFA par an, un étudiant Nigérien 524 000 FCFA, un étudiant ivoirien 664 000 FCFA, et un étudiant Burkinabé 739 000 FCFA. La moyenne dans l'Espace UEMOA étant de 614 000 FCFA par étudiant et par an, soit les 2/3 du coût par étudiant et par an, observé ailleurs en Afrique subsaharienne (990 000 FCFA).²¹³

Tableau 3 : Dépenses par étudiant selon les pays (source : UEMOA. (2004). Phase 1. p. 13)

Pays	Dépenses par étudiant ou coûts unitaires par étudiant (par an et en FCFA)
Sénégal	883 000
Bénin	278 000
Mali	382 000
Togo	561 000
Niger	524 000
Côte d'Ivoire	664 000
Burkina Faso	739 000
Moyenne UEMOA	614 000
Afrique Subsaharienne	990 000

Mais ce niveau élevé du coût de l'étudiant sénégalais comparé aux autres pays, s'explique moins par l'importance des dépenses « *pédagogiques* » (enseignement et recherche) que par la priorité accordée aux dépenses sociales qui comptent pour 56,4% des dépenses totales par étudiant réparties ainsi qu'il suit :

- **dépenses pour œuvres universitaires** 233 105 FCFA soit 26.4% de ce coût unitaire total qui, rappelons-le, était de 883 091 par étudiant (2005-2008) ;
- **dépenses pour bourses** 264 640 FCFA soit 30% du coût unitaire total par étudiant.
- **dépenses académiques** représentant seulement 385 346 FCFA, soit 43.6% du coût unitaire total par étudiant.

²¹³ UEMOA. (2004). Phase 1. p. 13

Tableau 4 : Répartition du coût de l'étudiant sénégalais/coût unitaire en %, en 2012

Dépenses pour œuvres universitaires (logement, restauration, santé, transport)	26,4%
Dépenses pour bourses	30%
Dépenses académiques (enseignement et recherche)	43,6%
Dépenses totales par étudiant (coût de l'étudiant sénégalais)	100%

Notons toutefois que le coût unitaire de l'étudiant varie d'une université à l'autre. Par exemple, s'il était de 414 547 FCFA en 2008 à l'UCAD, il était à 2 171 011 FCFA à l'Université de Thiès la même année, 856 784 FCFA à Ziguinchor, 953 635 FCFA à Bambey et de 842 640 FCFA à l'UGB.²¹⁴ Ces disparités s'observent également à l'intérieur d'une même université, entre d'un côté les facultés qui ont des nombres pléthoriques d'étudiants, et de l'autre les écoles et instituts qui ont des effectifs plus réduits.

En 2015, l'État du Sénégal a pris la décision d'orienter les nouveaux bacheliers, qui n'avaient pas de place dans les universités publiques déjà saturées, dans les établissements d'enseignement supérieur privés avec qui il signait un contrat ou convention. Se faisant, il prenait en charge les frais liés à la scolarisation de ces étudiants orientés dans le privé. Cette politique a été arrêtée en 2019. Cela a fait qu'en 2018, les dépenses pour un étudiant inscrit dans l'enseignement supérieur public étaient de 410 000 FCFA par an. En revanche, s'il est inscrit par l'État dans l'enseignement supérieur privé, il lui coûte plus cher, soit 500 000 FCFA.

En effet, le tableau n°2 montre que les universités ont d'autres sources de revenus que les subventions de l'État. Il s'agit de ressources propres provenant des droits d'inscription, des recettes des œuvres universitaires sur leurs services (repas, logements, etc.), des fonctions de services ou expertise et consultance, des produits du domaine des universités, ou encore des dons et autres ressources extérieures, et des services divers.

Ces ressources propres représentent en moyenne près de 19% des budgets des universités. Ce pourcentage qui a presque doublé en 4 ans (passant de 4.6 milliards en 2008 à 7,4 milliards en 2012) s'explique par deux éléments principaux que sont : d'une part, l'augmentation progressive des ressources des fonctions de services (à titre illustratif, à l'UCAD, 77.8% des ressources propres proviennent de la fonction service) ; d'autre part, l'augmentation des droits d'inscription en application des directives de l'UEMOA (10.2% des ressources propres de l'UCAD). En effet, selon ces directives et recommandations de l'UEMOA, les étudiants inscrits dans le supérieur public versent 25 000 FCFA par an pour leur inscription (administrative et pédagogique). Les 11.9% qui restent proviennent d'autres recettes.

À l'UGB, ces chiffres sont respectivement 42.8%, 8.5% et 48.7% selon le rapport de la CNAES.

²¹⁴ CNAES. (2013). Rapport final. p.32

Comme nous l'avons déjà montré plus haut pour le cas du Sénégal, le problème se pose, selon la Banque mondiale et son pôle de Dakar, lorsque les dépenses sociales sont très élevées en % et très souvent beaucoup plus que les dépenses pédagogiques ou académiques.

Au Sénégal, l'examen des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur fait ressortir, outre leur progression extrêmement rapide, le niveau excessivement élevé de la part des ressources allouées aux dépenses sociales comparativement à celle allouée aux dépenses universitaires d'enseignement, de recherche et de service ; mais aussi et surtout la prédominance de la part des salaires dans les dépenses pédagogiques et le faible niveau des dépenses d'investissement. En effet, les dépenses sociales représentent les bourses d'étudiants, leur restauration et logement, leur santé et leur transport.

Ainsi, entre 2010 et 2013, les dépenses publiques de fonctionnement tournaient autour de 82 à 85 milliards de FCFA. Sur la période de 2009 à 2011, 39% des dépenses courantes dans les universités étaient consacrées au paiement des bourses et 20% aux œuvres universitaires (repas, logement, santé), soit **59 %** au total. Les **41%** qui restent sont alloués au fonctionnement des universités (salaires, bibliothèques et autres).

Un tel déséquilibre en faveur des dépenses sociales (coûts de soutien aux étudiants) donne une première indication du déséquilibre dans la répartition des ressources des universités. À titre comparatif, les subventions sociales des étudiants représentent 75% du budget de l'enseignement supérieur au Tchad, 56.5% en Guinée et 55.7% au Niger.²¹⁵

Au Sénégal, ce déséquilibre est intervenu à partir de 2006 lorsque les salaires des enseignants ont connu de fortes augmentations.²¹⁶ Ainsi, les ressources allouées en début d'année s'avèrent toujours insuffisantes pour faire face au paiement régulier des bourses nationales et à l'étranger. Cette situation de déficit quasi permanent est la principale cause de l'instabilité de l'université sénégalaise.²¹⁷

²¹⁵ Loiret J. P. (2007). Op. cit

²¹⁶ CNAES. (2013). Rapport final. P.35

²¹⁷ Idem p.35

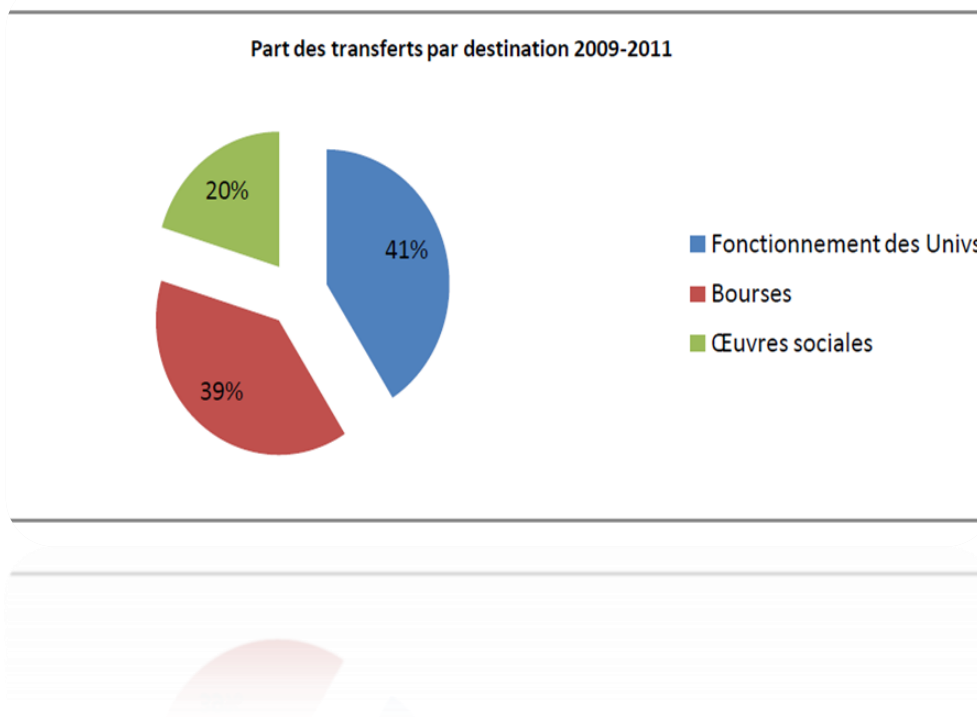


Figure 6: Répartition des dépenses des universités (Source : Rapport final CNAES, p. 25)

La solution consisterait donc à limiter les dépenses sociales (soutien aux étudiants) qui représentent selon les pays entre 50% et 80% du budget consacré à l'enseignement supérieur: 55% dépenses sociales, 25% personnel, 20% dépenses académiques (Voir figure n°6).

En effet, les coûts de soutien aux étudiants sont très élevés en Afrique francophone (50-55% du budget). À titre indicatif, à l'UCAD, les dépenses pour l'achat de médicaments pour les étudiants sont 5 fois plus élevées que celles consacrées à l'achat de livres ou de revues pour la bibliothèque universitaire selon une étude de la Banque mondiale.²¹⁸

Les dépenses d'ordre pédagogique ou académique sont celles qui sont consacrées au paiement des salaires, à l'équipement, au matériel pédagogique, à l'achat de livres, d'ordinateurs, de technologies, ou à la recherche et au développement. Au Sénégal, l'essentiel des dépenses pédagogiques ou académiques des universités sénégalaises est consacré au paiement des salaires qui, chaque mois, constitue non seulement une priorité absolue, mais aussi la principale préoccupation des services financiers des universités.²¹⁹

En 2012, les dépenses liées au personnel représentaient 70,85 % des dépenses académiques dans les universités publiques du Sénégal, allant de 72,68 % à l'UCAD à 80, 2% à l'UGB. Au cours de la même année 2012, seules 1% des dépenses courantes étaient classées comme dépenses d'enseignement et de recherche (matériel et fournitures pédagogiques, Internet, fournitures de laboratoires, etc.).²²⁰

²¹⁸ Banque Mondiale. (1994). L'enseignement supérieur en Afrique : les leçons de l'expérience. p.20

²¹⁹ CNAES. (2013). Rapport final. p.28

²²⁰ Idem

Tableau 5 : Dépenses universitaires en 2012 (en millions de FCFA) (Source : Rapport final CNAES, p. 29)

Concertation nationale sur l'Avenir de l'Enseignement supérieur au Sénégal (CNAES)

	UCAD	UGB	THIES	BAMBEY	ZIGUINCHOR
Dépenses courantes	36 011	7 216	3 355	2 016	2 983
Dépenses en personnel	26 384	5 793	2 446	1 460	2 193
Dépenses enseignement et recherche	40	170	163	27	70

Source : MEF/MESR

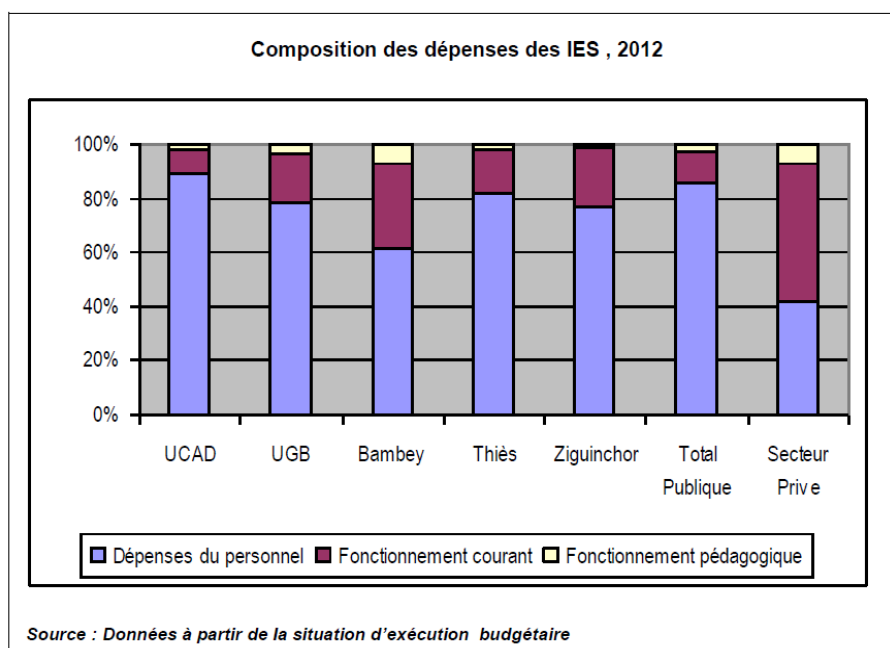


Figure 7: Répartition des dépenses dans les établissements d'enseignement supérieur en 2012 (Source : Rapport CNAES, p. 29)

Ces tableaux montrent que très peu de ressources sont allouées à la recherche et à l'investissement à long terme dans le système d'enseignement supérieur du Sénégal. La comparaison avec d'autres pays d'Afrique subsaharienne, en ce qui concerne les dépenses du personnel et les coûts d'exploitation, montre les tendances suivantes : Côte d'Ivoire près de 42%, près de 45% pour le Tchad, Mali près de 50%, Bénin près de 55%, Burkina Faso 60%, Guinée-Bissau 62%, Burundi 64%, Madagascar 70%, Ghana 77%, Niger 78%, Guinée

Conakry 79%, Congo 88%, Rwanda 90%, Sierra Leone 92%, RCA 95%, sachant que la moyenne africaine est de 68%, et celle des pays de l'OCDE de 67%.²²¹

Tableau 6 : Dépenses du personnel et coûts d'exploitation en 2012 (Source : Rapport CNAES, p. 30)

Pays	Dépenses du personnel et coûts d'exploitation en %
Cote d'ivoire	42
Tchad	45
Mali	50
Bénin	55
Burkina Faso	60
Guinée-Bissau	62
Burundi	64
Madagascar	70
Ghana	77
Niger	78
Guinée Conakry	79
Congo	88
Rwanda	90
Sierra Léone	92
RCA	95
Moyenne africaine	68
Moyenne OCDE	67

²²¹ CNAES. (2013). Rapport final. p. 30

I.2.4.5 Crise d'égalité et d'équité dans l'enseignement supérieur sénégalais

L'équité et l'égalité dans l'accès constituent également des problèmes majeurs dans le système d'enseignement supérieur. En effet, on y observe un certain élitisme dû au fait que la plupart des étudiants viennent de familles relativement aisées. À titre illustratif, les chiffres du rapport final de la CNAES indiquent que la grande majorité des étudiants ont des pères vivant en zone urbaine (59%), ayant un niveau d'instruction supérieur ou secondaire (59,6%) et un statut socioprofessionnel de cadre (supérieur et moyen) ou d'employé (45,5%).²²²

Aussi, la faiblesse des taux d'admission des filles au supérieur public pose problème. En effet, en 2007, le pourcentage des filles tournait autour de 34 % de l'effectif global. En 2018, elle n'a pas beaucoup évolué et tourne autour de 33%.

Une autre disparité est observable dans l'enseignement supérieur au Sénégal. Elle concerne la part des disciplines dans les enseignements et formations proposés. En effet, le constat est que les disciplines en Sciences humaines et sociales (SHS) sont mieux représentées dans les curricula de formation que celles en Sciences Médecine et Technologies (STM).

I.2.4.6. Le problème d'accès à l'information scientifique et technique (IST) dans le supérieur sénégalais

L'accès à l'IST est fondamental à la recherche scientifique et au renouvellement des connaissances. Jean Michel Salaûn soutient d'ailleurs que l'IST est « *le sang de la recherche scientifique* ». N'est-ce pas la pénurie et le manque drastique d'IST aux universitaires qui avaient amené l'AUF à créer des Systèmes Francophone d'Édition et de Diffusion (SYFED) vers la fin des années 1980 ?

Aujourd'hui, même si la situation a beaucoup évolué au point que nombre d'universités ou d'EES publics au sein des universités se sont dotés de bibliothèques ou centres de documentation spécialisés, ajouté à cela l'accès à des revues scientifiques et bases de données en ligne, l'accès à l'IST dans le paysage de l'enseignement supérieur du Sénégal reste un problème majeur.

Quand ils existent, ces bibliothèques universitaires et centres de documentation sont frappés d'une relative pauvreté en ressources documentaires actualisées et d'une « *misère financière* ». Leur budget ne cesse de décroître, ajouté à cela l'augmentation du nombre d'étudiants d'année en année. La situation de la bibliothèque universitaire de l'UCAD, la plus grande de l'Afrique de l'Ouest, est assez édifiante et n'est pas un cas d'espèce, mais le reflet de situations qui se retrouvent sous une forme ou sous une autre, dans d'autres pays africains francophones.²²³

Bien qu'institution à part entière de l'UCAD, avec son budget de fonctionnement propre, elle éprouve depuis des années de très nombreuses difficultés financières, l'empêchant ainsi de s'abonner à toutes les revues scientifiques dont auraient besoin les étudiants et enseignants dans leurs différentes disciplines.

Cette bibliothèque universitaire comme les autres BU du pays n'a pas toujours les moyens de faire face aux coûts élevés des abonnements aux revues scientifiques ainsi qu'aux

²²² Idem p.26

²²³ Leborgne Tahiri C. (2002). Op. cit. p. 67

frais d'expédition. S'il ne compte que sur les bibliothèques universitaires, le chercheur risque de se retrouver isolé et pas au fait des travaux et résultats de recherche dans sa discipline. À cela, il faut ajouter les actes de vandalisme des étudiants sur les livres qui aggravent la situation et les difficultés des BU. Un autre problème réside dans le fait que le personnel des bibliothèques est parfois réduit et peu qualifié. En effet, la plupart d'entre eux sont parfois formés sur le tas.

Néanmoins, il faut souligner que le **CNDST**, sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, joue également un rôle important dans l'accès à l'IST des étudiants, enseignants et chercheurs de toutes les universités depuis sa création qui remonte à 1977. En 2015, ce centre a souscrit un abonnement auprès de la société néerlandaise Elsevier, éditeur mondial d'informations scientifiques pour l'accès aux bases de données **Sciences Direct**, **Scopus**, et aux revues **Masson**, et de **Cairn.info** au profit des bibliothèques universitaires (relevant des cinq (05) Universités publiques du Sénégal) et de l'Ecole Polytechnique de Thiès pour une durée de trois ans (2015-2017) et pour un montant de **plus de 200 millions de FCFA (soit 305 343 euros)**.²²⁴

La CNDST joue en effet un rôle de subsidiarité par rapport aux bibliothèques universitaires et autres instituts de recherche. Le Centre a pour principale mission d'appliquer la politique nationale en matière de documentation scientifique et technique. Il est également chargé d'étudier toutes les mesures d'orientation en matière de documentation et d'IST, d'organiser un réseau national d'IST (RNIST), de coordonner toutes les actions propres à favoriser un meilleur emploi de la documentation et de l'IST et enfin de promouvoir toute action d'intérêt commun susceptible de renforcer les moyens d'information et de documentation scientifique et technique.²²⁵

Le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sénégalais Mary Teuw Niane, dans son entretien avec le Think Tank « Wathi » en 2018 soutenait que : « *grâce à des conventions signées avec « Elsevier » l'un des plus gros éditeurs mondiaux de littérature scientifique, et avec « CAIRN», un portail numérique sur les sciences humaines et sociales, nous avons gratuitement permis l'accès aux étudiants à la base de données des revues « Sciences Direct».*

En plus du CNDST, on peut noter également dans le domaine de l'IST, l'existence de deux structures de recherche que sont l'**IFAN** et l'**ISRA**.

Aujourd'hui, avec l'**Internet**, l'accès aux revues scientifiques en ligne et aux bases de données libres est beaucoup facilité pourvu que l'on dispose d'un ordinateur et d'une connexion Internet. À l'ère de l'Internet, on assiste à une explosion de l'information et de la documentation scientifique et technique. Le chercheur n'est plus obligé de s'abonner à une bibliothèque pour avoir accès aux ressources dont il a besoin.

Le **Campus numérique francophone** (CNF) de Dakar que nous étudierons dans le chapitre suivant a également contribué pendant longtemps et contribue encore à réduire l'écart

²²⁴ Voir <http://www.mesr.gouv.sn/cndst-cloture-a-lucad-de-la-tournee-de-formation-a-lutilisation-des-bases-de-donnees-science-direct-scopus-revues-masson-cairn-info/> (consulté le 07 octobre 2018)

²²⁵ Voir <https://live3.univ-lille3.fr/video-etudes/dhnord-2018-linformation-scientifique-et-technique-au-senegal-resorber-un-probleme-vieux-de-cinquante-ans.html> (consulté le 07 octobre 2018)

existant entre pays du Nord et pays du Sud en matière d'accès à l'IST. Il offre à ses abonnés l'accès à des bases de données et revues en ligne dans différentes disciplines.

À ces initiatives, il faut ajouter le projet **SénégalIST** (compilation des mots « Sénégal » et « IST ») initié par Abdou Beukeu Sow.²²⁶ SénégalIST est un projet de création d'une archive ouverte institutionnelle au Sénégal. Porté par le CNDST et soutenu par le MESRI, ce projet vise selon le concepteur, à rendre accessible le patrimoine scientifique pour une meilleure visibilité scientifique tant sur le plan national qu'international, d'offrir aux citoyens un accès à l'information qui leur permet de jouer un rôle actif dans la société, d'assurer la disponibilité des statistiques relatives à la recherche, et enfin produire une cartographie de la recherche.²²⁷

1.2.5. Réformer pour endiguer la crise de l'enseignement supérieur au Sénégal

La mise en place du système LMD au Sénégal pour réformer l'enseignement supérieur a tenu compte d'un contexte international marqué par l'uniformisation des systèmes d'enseignement supérieur. En effet, le processus de Bologne en 1999 et la déclaration de Lisbonne un an après marque, en Europe, le début de l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen. Le but était de le rendre attractif et l'ouvrir au monde. Ces deux événements sont ainsi à l'origine de l'adoption du système LMD dans le vieux continent.

Au Sénégal, cette réforme LMD a été initiée dès l'année universitaire 2003-2004²²⁸ après adoption du texte par l'assemblée de l'UCAD le 30 juillet 2003. L'Assemblée nationale ne l'a consacrée que tardivement avec le vote de la loi n° 2011-05 relative à l'organisation du Système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les établissements d'enseignement supérieur le 30 mars 2011. On n'est pas encore à l'heure du bilan, mais force est de constater que plusieurs établissements à l'instar de l'EBAD et la FMPO l'ont déjà intégré dans leur cursus de formation, même si la généralisation dans tout le système d'enseignement supérieur n'est pas encore parfaite.

Au Sénégal, comme on peut le constater, les différentes réformes de l'enseignement supérieur entamées depuis le début des années 1990 jusqu'aux plus récentes datant de 2013, ont entraîné de profondes mutations et fait évoluer le système universitaire sénégalais dans son ensemble. À l'UCAD par exemple, les réformes s'articulaient généralement autour de six paramètres principaux : la qualité, la pertinence, la coopération, le financement et la gestion des finances, l'informatique et les technologies de l'information et de la communication et les étudiants.²²⁹

Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (*PDEF*) couvrant la période 2001 – 2010, l'adoption du « *Document de stratégie pour l'Enseignement supérieur au Sénégal : 2011-2016* », suivi du vote de la loi n° 2011-05 du 30 mars 2011 relative à l'organisation du système Licence-Master-Doctorat (LMD), le PGEF-Sup financé par la Banque mondiale à partir de 2011, et dernièrement (en 2013) la tenue du Conseil présidentiel

²²⁶ Docteur en SIC et responsable du centre de ressources de l'ESP de l'UCAD.

²²⁷ Voir <https://live3.univ-lille3.fr/video-etudes/dhnord-2018-linformation-scientifique-et-technique-au-senegal-resorber-un-probleme-vieux-de-cinquante-ans.html> (consulté le 07 octobre 2018)

²²⁸ Diop, B. (2016). Op. cit. pp. 21-48

²²⁹ UCAD. (2011). Plan stratégique 2011-2016. p.12

sur l'ESR avec les 11 directives présidentielles sur l'ESR, ont jeté les bases de l'enseignement supérieur du futur au Sénégal, et dégagé des actes et mesures à prendre pour le réformer.

Ces programmes, actions et décisions sont par exemple à l'origine d'une régionalisation de l'enseignement supérieur à partir des années 2000 avec la création de 3 Centres universitaires régionaux (CUR), devenus plus tard des universités autonomes et à part entière, des contrats de performances entre les universités et le MESR, de la création de la deuxième université de Dakar (UAM) et de l'USSEIN, de la création des ISEP, du développement des EES privés, entre autres.

Le décret n° 2011 1030 du 25 juillet 2011 portant statut des établissements privés d'enseignement supérieur encourage le développement de l'enseignement supérieur privé. Ainsi, à ce jour, on ne recense pas moins de 12 EES publics (Universités (8), ISEP (3) et Grande école (1)) et entre 150 et 200 EES privés. L'un dans l'autre, cette nouvelle reconfiguration de l'ESR marque une nouvelle ère qui rompt justement avec l'époque où seule l'UCAD accueillait les nouveaux bacheliers.

On peut ainsi noter à ce niveau, une volonté de l'Etat d'ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur au plus grand nombre de bacheliers et de décentraliser le système universitaire. La création des ISEP témoigne d'une volonté de professionnaliser l'enseignement supérieur, de l'adapter au monde du travail et de le mettre au service du développement économique et social du pays.

Quant à la création de l'UVS, elle témoigne d'une volonté d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur par l'utilisation des TIC. La création des deux dernières universités nées (UAM et USSEIN) répond quant à elle à un souci de diversification des filières de formation afin d'offrir aux étudiants une palette de choix de formations beaucoup plus large.

Cependant, l'explosion des effectifs d'étudiants principalement dans l'enseignement supérieur public et la faiblesse du taux d'encadrement qui est largement déficitaire notamment dans les universités, constitue un problème préoccupant que seul le recrutement d'enseignants chercheurs pourrait régler. Mais les traitements salariaux attractifs proposés par l'État aux enseignants vont certainement améliorer cette situation.

Conclusion

Dans un livre blanc sur le numérique éducatif (2013), l'AUF souligne que dans les pays en développement, la pression sociale pour accéder à l'enseignement supérieur place les systèmes éducatifs sous tension. Malgré d'importants progrès, les statistiques se traduisent par une carence d'encadrement pédagogique, des problèmes de financement, des amphithéâtres surpeuplés, des grèves récurrentes, un sous-équipement informatique, une faible intégration des technologies éducatives, une place insuffisante de la recherche.²³⁰

Au terme de ce chapitre, nous pouvons affirmer que cette situation décrite par l'AUF a beaucoup évolué depuis les années 2000. Au Sénégal notamment, la création des centres universitaires régionaux (CUR) en 2004, devenues plus tard des universités à part et à part entière, les écoles, instituts ou facultés, ou établissements privés, ont su démontrer, individuellement, une grande capacité d'adaptation en créant de nouvelles filières, de nouveaux parcours et de nouvelles formations (USSEIN, UAM, ISEP, UVS, professionnalisation des offres de formations dans les facultés, etc.).

D'autres sont allés plus loin avec l'adoption du système LMD dès le début des années 2000. Cela a beaucoup contribué à une meilleure lisibilité et une meilleure compréhension du système de formation et des diplômes délivrés.

Les politiques publiques et les réformes n'ont pas manqué pour endiguer la crise que traverse l'enseignement supérieur au Sénégal. Elles se sont succédé pour absorber le nombre de bacheliers et adapter l'offre de formation aux besoins du marché de l'emploi et aux attentes des étudiants, bref, renforcer le rôle de l'enseignement supérieur dans la société. Cette évolution visait en particulier à s'approcher de l'idéal de l'adéquation entre offres de formation et besoins du marché du travail (emploi). C'était tout le sens de la réforme impulsée par l'UEMOA à l'attention de tous les pays de son espace au début des années 2000.

Malgré la crise multiforme qu'il traverse, le système d'enseignement supérieur du Sénégal est aujourd'hui en plein développement et expansion, avec la création de nouvelles universités et de nouvelles filières tournées vers la professionnalisation dans différents métiers, la diversification des établissements, écoles, instituts, et l'introduction de filières de santé et d'informatique (UADB, USSEIN, UAM, ISEP, UVS, etc.).

Cependant, les TIC sont une option très importante qui ressort de toutes les propositions de solutions ou réformes de l'enseignement supérieur africain en général et sénégalais en particulier. En effet, forts de ce constat unanime et propre à tous les systèmes d'enseignement supérieur africains, les organismes internationaux, par ailleurs bailleurs de fonds dans ce secteur, et les pouvoirs publics trouvent en l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques un moyen d'endiguer cette crise profonde que traverse l'enseignement supérieur africain depuis les années 1980.

Les TIC sont ainsi évoquées dans tous les écrits (rapport, articles scientifiques ou de presse, études commanditées, etc.) comme une solution, parmi tant d'autres, à cette crise. Plus particulièrement, la FOAD ou l'EAD sont des axes de propositions évoqués par les auteurs et

²³⁰ AUF. (2013) Livre blanc sur le numérique éducatif, p.24

les décideurs pour un meilleur accès à cet enseignement, tout en garantissant la qualité qui scie, à des coûts moindres que dans l'enseignement en présentiel.

C'est ainsi que dans le chapitre qui suit (II), nous allons tenter de retracer l'histoire et l'évolution de l'introduction des technologies dans l'enseignement en général dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophone, ce, depuis le lendemain des indépendances, jusqu'à nos jours. Nous tenterons de voir la manière dont les principaux acteurs et opérateurs de développement et les États ont toujours eu recours aux TIC pour endiguer les crises qu'ont traversées les universités africaines en général, et sénégalaises en particulier. Mais puisque l'existence d'une infrastructure de télécommunications nationales largement accessible et à faible coût est un préalable à l'intégration des TIC dans l'enseignement, ferons-nous d'abord un bref état des lieux des TIC dans ces deux contextes avant de revenir sur cette histoire de l'intégration des TICE en Afrique de l'Ouest francophones.

Chapitre II. Recours aux technologies dans l'enseignement en temps de crise de 1960 à nos jours

Dès le lendemain des indépendances, les anciennes colonies françaises, notamment d'Afrique de l'Ouest, ont connu le déploiement d'outils et de techniques venues d'ailleurs pour l'alphabétisation des masses, la formation des cadres et des jeunes qui allaient diriger les États nouvellement créés.

Dans le domaine des TICE en Afrique, notamment en Afrique de l'Ouest francophone, la plupart des dispositifs et outils d'enseignement à distance ont été mis en place par des organismes de coopération internationale comme l'UNESCO, la Banque mondiale, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), le NEPAD,²³¹ ou encore l'UEMOA. Ces principaux acteurs se sont particulièrement distingués dans les projets et actions de coopération pour l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Ainsi, les expériences d'introduction des TIC dans l'enseignement et d'EAD ne datent pas d'aujourd'hui en Afrique de l'Ouest francophone, et à mesure de l'apparition de nouvelles technologies, de grands projets devant promouvoir l'enseignement et la formation ont été amorcés. On peut en citer pour preuve :

- la radio pour l'enseignement de base et la formation des maîtres (en complément de la formation assurée par les ENS) (en premier au Sénégal, en 1964),
- l'enseignement télévisuel appliqué au primaire (promoteur : UNESCO, les Coopération française et belge) (d'abord au Sénégal, 1963-65 ; puis en Côte d'Ivoire (1966) ; au Niger (1966) ; et au Tchad, 1966),
- le Tamtel (minitel africain ou vidéotex interactif) dans l'enseignement supérieur (promoteur : l'AUPELF, Coopération française et Thomson) (Bénin, Côte d'Ivoire, Gabon, Sénégal, Madagascar, Togo et Tchad, 1986),
- les audios et vidéoconférences dans l'enseignement supérieur (Confemen, Audecam et IBM) (Côte d'Ivoire, 1980).

Notons que les deux premiers projets, à savoir la radio pour l'enseignement et l'enseignement télévisuel ne concernaient que l'enseignement primaire. L'AFD, AUF, Orange et UNESCO dans une publication commune intitulée « *Le numérique au service de l'éducation en Afrique* » notent qu' « à partir des années 1960 puis au cours des années 1970, la communauté éducative internationale s'est intéressée à la radio et la télévision comme levier de généralisation de l'enseignement. L'outil audiovisuel pouvait en effet devenir un moyen de former les maîtres et pallier leur absence, contribuant ainsi à atteindre l'objectif de la scolarisation universelle. »²³² L'on voit que les médias de masse, notamment la radio et la télévision, ont été les premières technologies introduites dans l'enseignement pour l'améliorer ou le généraliser. Mais cela restait de l'enseignement par correspondance, car avec ces médias

²³¹ NEPAD : Nouveaux partenariats économiques pour le développement de l'Afrique

²³² AFD et al. (2015). *Le numérique au service de l'éducation en Afrique*, p.56

la communication ne peut qu'être asynchrone. Il n'y avait donc pas de tutorat. Les apprenants recevaient les cours, mais ne pouvaient pas entrer en contact ou interagir avec les enseignants.

À partir des années 1980, l'on assiste à :

- L'informatique et le raccordement à la toile dans le monde universitaire qui apparurent vers 1980, dans les universités les plus avancées ;
- La mise en réseau avec l'European Academic Research Network (EARN) en 1988, lors des 4^{ème} journées africaines d'informatique, au cours de laquelle Abidjan fut déclaré premier nœud africain du réseau télématique EARN.²³³
- Enfin, l'arrivée de l'Internet dans les années 1990 qui a permis de ré-envisager l'enseignement à distance, autrement.

Mais à ces premiers projets expérimentaux, tentés pour promouvoir l'éducation en Afrique en utilisant les TIC,²³⁴ il faut ajouter au moins 4 autres qui ont été mis en œuvre plus tard par la Banque mondiale, l'AUF, l'Union Africaine (UA) et l'UEMOA. Ce sont :

- L'Université Virtuelle Africaine en 1997
- L'Université Virtuelle Francophone devenue Campus numériques francophones la même année (1997)
- Les e-Ecoles du NEPAD en 2001
- Et la dernière-née à savoir le projet PADTICE de l'UEMOA mis en place en 2011.

Avant de revenir sur ces différentes initiatives dans la deuxième partie de ce chapitre, allons-nous dans un premier temps, tenter de faire un bref état des lieux des TIC en Afrique en général et au Sénégal en particulier. Car, comme nous l'avons déjà souligné, il faut bien reconnaître que l'intégration des TIC dans l'enseignement dépend sans conteste de l'existence d'une infrastructure de télécommunications nationales largement accessible et à faible coût. Ce, d'autant plus qu'à l'exception de l'Afrique du Sud, de l'Ile Maurice et de la plupart des pays nord-africains, les universités africaines sont sérieusement contraintes dans l'utilisation des TIC par le manque d'ordinateurs et d'accès à une connectivité Internet à haut débit et abordable. De ce fait, une enquête datant de 2006 sur la Connectivité dans les Institutions africaines d'enseignement supérieur (« *African Tertiary Institutions Connectivity Survey* » – ATICS) a résumé la situation comme suit : « *trop peu, trop cher, et pauvrement géré* ». Le rapport de cette enquête de poursuivre : « *l'université africaine moyenne a une capacité de largeur de bande équivalente à une connexion de bande large résidentielle en Europe, [et] paie 50 fois plus pour sa largeur de bande que ses contreparties enseignantes dans le reste du monde* ».

Certes, le tableau décrit ci-dessus a évolué depuis et positivement, mais force est de constater que la situation des TIC en Afrique de l'Ouest en général et au Sénégal en particulier laisse à désirer. Cela nous amène donc à faire un bref état des lieux de celles-ci dans ces deux contextes.

²³³ EARN est un réseau informatique fondé en 1984 et basé à Paris qui avait pour fonction de service de passerelle entre les centres de calcul académiques entre l'Europe et les Etats Unis. Voir : www.everything2.com/index (au 24 août 2020)

²³⁴ Leborgne Tahiri, C. (2002). Op. cit, p.1

II.1. : Bref état des lieux des TIC dans la société des pays d’Afrique de l’Ouest et au Sénégal

La situation des TIC (télécommunications et Internet) en Afrique de l’Ouest au regard des 11 indicateurs retenus par l’UIT pour mesurer leur état dans le monde n’est pas des meilleures même si elle présente des perspectives d’avenir intéressantes. En effet, le taux de croissance de l’utilisation des télécommunications y étant plus élevé que partout ailleurs dans le monde. On assiste à un développement fulgurant de celles-ci en Afrique en général et en Afrique de l’Ouest en particulier. Ce développement réel des TIC dans tous les secteurs d’activité économiques a contraint les États à légiférer en votant des lois relatives aux télécommunications (téléphonie fixe, téléphonie mobile, Internet, et aujourd’hui le Mobile money) et à créer des organes de régulation du secteur.

En 2000, dans un contexte global en ébullition des TIC, Kofi Annan, ancien secrétaire général de l’ONU soutenait que *« entre autres engagements, celui de faire en sorte que les avantages des nouvelles technologies, en particulier des TIC, soient accordés à tous. L’accès à l’information, et donc à l’acquisition de connaissances, est considéré comme crucial pour le processus de développement. Il implique d’une part, l’existence de réseaux et de services de TIC adaptés et, d’autre part, la capacité à utiliser ces outils pour concevoir des applications utiles à l’ensemble de la société. Or tant ces outils que la capacité à les utiliser sont inégalement répartis. »*²³⁵

Samira Chaker²³⁶, dans un document intitulé *« Pour une stratégie en faveur des NTIC dans les pays les moins avancés d’Afrique »* qu’elle a produit dans le cadre de la préparation des deux Sommets mondiaux sur la société de l’information qui se sont tenus en 2003 et en 2005, abonde dans le même sens en soulignant que *« l’accès à l’information, et donc à l’acquisition de connaissances est considéré comme crucial pour le processus de développement. A cet égard, la technologie mérite à l’heure actuelle une attention nouvelle, car elle crée des possibilités de faire avancer la santé et la nutrition, d’élargir le savoir, se stimuler la croissance économique et de donner aux individus les moyens de participer à la vie de la collectivité. »*

Samira Chaker de poursuivre *« les problèmes persistant que connaissent ces pays sont notamment : le faible niveau de qualification du capital humain, le manque d’infrastructures de télécoms, le cadre réglementaire et juridique inadéquat, la faiblesse des institutions, l’absence de rigueur dans la maintenance, et l’insuffisance des apports en capitaux d’investissements, en ressources, en gestion et en innovation technologique. »*²³⁷

Cependant, l’accès aux TIC, et particulièrement aux télécoms (téléphone fixe et mobile, Internet et radiodiffusion télévision) dans le monde reste ainsi inégalement réparti, ce, malgré les avancées considérables accomplies ces dernières années. Un développement inégal ou à double vitesse des télécoms se fait donc plus sentir en Afrique, continent qui regroupe la majorité des pays sous-développés du monde. Selon l’UIT, en 1991, la pénétration

²³⁵ Kofi A. Annan. (2000). La déclaration du Millénaire, Millennium Report of the Secretary General of the United Nation <http://www.un.org/millennium/sg/report/> (consulté le 25 novembre 2018)

²³⁶ Experte de l’UIT/ONU.

²³⁷ Chaker, S. (2002). Pour une stratégie en faveur des NTIC dans les pays les moins avancés d’Afrique. p.1, 3

téléphonique totale (fixe et mobile) s'établissait à 49% dans les pays développés, contre 3.3% dans les pays émergents et à peine 0.3 dans les pays les moins avancés (PMA aujourd'hui appelés « pays sous-développés »).²³⁸

En 2001, 10 ans plus tard, ces chiffres étaient respectivement de 121%, 18.7% et 1.1%. Comme on peut le voir, si le rapport entre pays développés et pays émergents a diminué de plus de la moitié passant de 15/1 à 6/1, en revanche, l'écart entre pays émergents et PMA s'est creusé, le rapport étant passé de 12/1 à 17/1. La situation était encore plus criante selon Samira Chaker en ce qui concerne l'Internet. Dans ces pays, seuls 3 habitants sur 1000 y ont accès. Ici, les disparités concernaient non seulement l'accès, mais aussi la qualité d'accès.²³⁹ Le développement des TIC, et particulièrement des télécoms, peut être considéré comme une résultante du développement économique et social d'un pays. Inversement, nombre de technologies peuvent être considérées comme des outils de développement humain.

une croissance continue à deux chiffres sur les marchés des télécoms par un nombre croissant de pays à travers le monde.

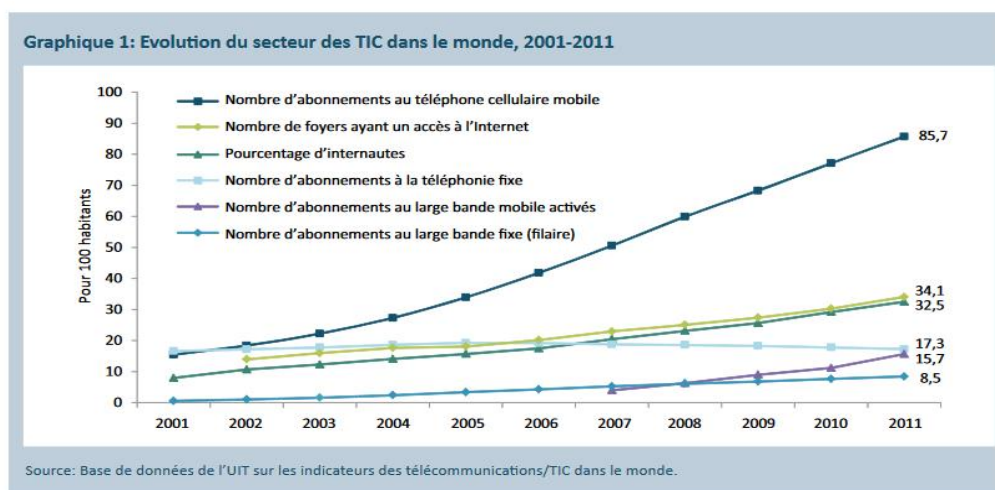


Figure 8: Les TIC dans le monde de 2001-2011 (Rapport annuel UIT 2012)

²³⁸ Idem p.3

²³⁹ UIT. (2002). Rapport sur le développement mondial des télécoms, cité par Chaker, S. (2002). Op. cit.

Tableau 7: Croissance des internautes dans le monde, par région, de 2011 à 2016, en %

Internet User Growth Worldwide, by Region, 2011-2016						
<i>% change</i>						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Middle East & Africa	19.1%	17.8%	13.2%	10.6%	8.6%	7.6%
Asia-Pacific	14.0%	12.4%	10.3%	7.4%	5.4%	5.4%
Latin America	12.6%	12.3%	9.1%	7.8%	6.1%	4.9%
Eastern Europe	10.6%	9.8%	8.7%	7.0%	5.4%	4.7%
Western Europe	4.1%	2.9%	2.8%	2.3%	1.8%	1.3%
North America	3.4%	2.9%	2.5%	2.3%	2.3%	1.8%
Worldwide	11.2%	10.2%	8.5%	6.6%	5.1%	4.7%

Note: individuals of any age who use the internet from any location via any device at least once per month
Source: eMarketer, Feb 2012

Nous sommes dans une ère nouvelle qui s'appuie essentiellement sur l'information et le savoir. Or, les pays sous-développés, dont la majorité est du continent africain, avaient pendant une longue période des carences en moyens de communication. La nouvelle économie du XXI^e siècle, plus immatérielle, est un défi à relever pour un développement futur. Et celui-ci se trouve dans la capacité des différents acteurs à partager et à organiser la circulation et l'utilisation de l'information « *globalisée* ». Ainsi, la diffusion des TIC à grande échelle dans les pays sous-développés apparaît comme un défi incontournable qui doit être relevé.

Dans ces pays, le développement limité des TIC et du secteur des télécoms est un phénomène que l'on impute tantôt aux problèmes techniques liés à la vétusté et au sous-équipement des services de télécoms, tantôt à des choix politiques liés aux disparités géographiques qui découlent de choix politiques opérés par des États généralement centralisateurs, tantôt à des barrières linguistiques ou cognitives, ou encore à une « *fracture électrique* ».

Qu'en est-il aujourd'hui de la situation et de l'état des infrastructures dans ces pays sous-développés, notamment ceux d'Afrique de l'Ouest ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans la partie qui suit. Ensuite, nous ferons un bref état des lieux du développement et de l'intégration des TIC dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest francophone en général et au Sénégal en particulier.

II.1.1. État de l'infrastructure technologique en Afrique de l'Ouest

L'intégration des TIC dans les sociétés africaines pose d'abord la question de l'infrastructure et des équipements qui sont limités. Selon A. Cheneau-Loquay, dans un ouvrage collectif portant sur les usages des TIC dans les pays africains qu'elle a coordonné, la mauvaise qualité de l'équipement est un obstacle majeur qui marginalise l'Afrique.²⁴⁰

Cependant, même si la croissance du taux d'équipement au cours des dernières années est plus forte en Afrique de l'Ouest que partout ailleurs dans le monde, les perspectives semblent être difficiles à cerner.²⁴¹ À titre indicatif, le parc d'ordinateurs personnels dans les pays de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) était estimé à environ 2 millions d'unités en 2009. Ceci représentait un ordinateur pour 125 habitants, contre, par exemple, 1 ordinateur pour 5 habitants en Espagne.

Le nombre d'utilisateurs d'Internet était sensiblement égal. Un grand nombre d'ordinateurs n'étaient pas raccordés à Internet alors que beaucoup d'Africains accédaient à la toile dans les cybercafés dont le nombre était en hausse.

Aujourd'hui, la donne a changé, car de nombreux internautes africains se connectent désormais avec leurs Smartphones et téléphones mobiles via les données (2G, 3G, 4G) au détriment des cybercafés de plus en plus abandonnés (Internet mobile).

S'ils se connectent avec leurs ordinateurs portables, la plupart des internautes le font maintenant via des réseaux Wifi à domicile, sur les campus universitaires (même si le débit reste souvent faible), ou sur leur lieu de travail. Une petite minorité de ces populations, la plupart des citadins, ont un abonnement ADSL à domicile, comprenant l'Internet, la télévision et le téléphone.

En effet, une frange très importante de la population de l'Afrique de l'Ouest ne dispose pas de revenus suffisants pour accéder aux outils technologiques. Par conséquent, l'achat d'un ordinateur ou d'un téléphone Smartphone est, pour un nombre important d'ouest-africains, un investissement indispensable auquel on consent même s'il représente une part importante du revenu.

À titre indicatif, en 2004, les dépenses moyennes par utilisateur de mobile étaient de 27 dollars US par mois en Afrique (soit 24.44% du salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIC) qui est de 62 000 en Afrique de l'Ouest, moins de 100 £), contre 59 dollars au Japon, 42 au Royaume Uni, 14 au Brésil, et 12 en Inde, selon le rapport de l'UIT de la même année.

Toutefois, comme partout dans le monde, le coût moyen d'un ordinateur et d'un téléphone en Afrique de l'Ouest, fût-ce un Smartphone, continuera sans doute de baisser. En 2020, le coût moyen d'un ordinateur tourne autour de 251 euros (165 000 FCFA) et d'un Smartphone (qualité moyenne) autour de 56 euros (37 000 FCFA).

Par ailleurs, selon certaines analyses, près de 80% des revenus générés par les télécommunications africaines s'échappaient du continent, car le trafic entre 2 pays africains passait, quasi nécessairement, par des nœuds internationaux gérés à l'étranger. En établissant

²⁴⁰ Cheneau-Loquay, A. (dir.). (2000). Enjeux des technologies de la communication en Afrique : du téléphone à Internet. Karthala-Regards.

²⁴¹ OCDE. (2009). Cahiers de l'Afrique de l'Ouest Atlas région de l'Afrique de l'Ouest. p.147

directement des routes entre les pays africains, le câble SAT-3 WASC²⁴² inauguré en 2002 et reliant le Portugal à l'Afrique du Sud, a permis d'éviter l'intermédiation d'opérateurs extérieurs au continent. Ce qui s'est traduit par une diminution des tarifs des services proposés (connectivité Internet ou téléphonie) du côté de l'utilisateur final, et une diversification de l'offre.

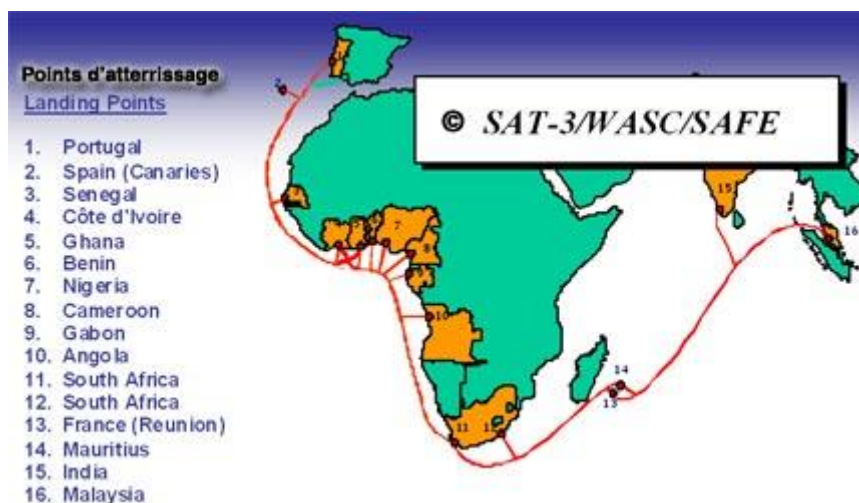


Figure 9: Parcours du câble en fibre optique SAT-3 (Crédit photo : SAT3/WASC/SAFE)

II.1.1.1. L'Indice de développement des TIC (ou IDI en anglais) des pays sous-développés en général et de l'Afrique en particulier

S'il est vrai que des tendances encourageantes apparaissent depuis quelques années, les différences entre les niveaux de développement de l'Afrique et plus particulièrement dans les pays les moins avancés et ceux du reste du monde sont encore plus accentuées dans le domaine des TIC.²⁴³

En 2017, seul 6 pays africains se situaient dans les 100 premiers du classement mondial de l'IDI (Indice de développement des TIC ou en anglais « ICT development index »²⁴⁴) de l'UIT. Il s'agit de l'Ile Maurice qui occupait la 72e place avec un IDI de 5,88, de la République des Seychelles qui était à la 90e place avec un IDI de 5,03, de l'Afrique du Sud au 92e rang mondial avec 4,96, du Cap Vert au 93e rang avec 4,92, de la Tunisie à la 99e place avec 4,82 et du Maroc au 100e rang mondial avec un IDI de 4,77.

²⁴² South Africa Transit 3/ West Africa Submarine Cable.

²⁴³ Chaker S. (2002). Op. cit. p. 7.

²⁴⁴ L'IDI d'un pays ou d'une région est calculé à partir de 11 critères définis par l'UIT. Ce sont entre autres le nombre d'abonnés fixes, le nombre d'abonnés mobiles, la bande passante Internet international pour chaque utilisateur d'Internet, le nombre d'ordinateurs par foyer, les foyers avec une connexion Internet, le nombre d'internautes, le niveau d'éducation et d'instruction (primaire, secondaire et supérieur), le nombre de connexion mobile, etc.

Tableau 8 : Moyenne et classement mondial par région, de l'IDI en 2016 et 2017
(Source : UIT)

Economy	Regional rank 2017	Global rank 2017	IDI 2017	Regional rank 2016	Global rank 2016	IDI 2016	Global rank change 2017-2016	Regional rank change 2017-2016
Mauritius	1	72	5.88	1	75	5.51	3	0
Seychelles	2	90	5.03	4	92	4.80	2	2
South Africa	3	92	4.96	2	88	4.91	-4	-1
Cape Verde	4	93	4.92	3	91	4.83	-2	-1
Botswana	5	105	4.59	5	102	4.51	-3	0
Gabon	6	114	4.11	7	118	3.62	4	1
Ghana	7	116	4.05	6	113	3.88	-3	-1
Namibia	8	118	3.89	8	123	3.33	5	0
Côte d'Ivoire	9	131	3.14	12	134	2.84	3	3
S. Tomé & Príncipe	10	132	3.09	10	131	2.91	-1	0
Lesotho	11	133	3.04	9	130	2.94	-3	-2
Zimbabwe	12	136	2.92	11	133	2.85	-3	-1
Kenya	13	138	2.91	13	137	2.67	-1	0
Senegal	14	142	2.66	14	142	2.48	0	0
Nigeria	15	143	2.60	15	143	2.44	0	0
Gambia	16	144	2.59	16	145	2.43	1	0
Zambia	17	146	2.54	18	149	2.19	3	1
Cameroon	18	149	2.38	19	150	2.14	1	1
Mozambique	19	150	2.32	17	147	2.23	-3	-2
Uganda	20	152	2.19	24	158	1.90	6	4
Rwanda	21	153	2.18	20	151	2.10	-2	-1
Mali	22	155	2.16	21	153	2.05	-2	-1
Togo	23	156	2.15	25	159	1.86	3	2
Angola	24	160	1.94	22	156	2.00	-4	-2
Benin	25	161	1.94	23	157	1.92	-4	-2
Burkina Faso	26	162	1.90	27	163	1.74	1	1
Equatorial Guinea	27	163	1.86	26	160	1.82	-3	-1
Tanzania	28	165	1.81	28	164	1.73	-1	0
Guinea	29	166	1.78	29	166	1.71	0	0
Malawi	30	167	1.74	31	169	1.58	2	1
Madagascar	31	169	1.68	30	167	1.70	-2	-1
Ethiopia	32	170	1.65	33	171	1.42	1	1
Congo (Dem. Rep.)	33	171	1.55	32	170	1.48	-1	-1
Burundi	34	172	1.48	34	172	1.39	0	0

Region	Number of economies	IDI 2017				IDI 2016				Value Change 2017-2016			
		Access	Use	Skills	IDI	Access	Use	Skills	IDI	Access	Use	Skills	IDI
Africa	38	3.28	1.74	3.16	2.64	3.18	1.48	3.07	2.48	0.10	0.26	0.10	0.16
Arab States	19	5.51	3.96	5.26	4.84	5.41	3.78	5.17	4.71	0.09	0.18	0.09	0.13
Asia and the Pacific	34	5.27	3.99	5.65	4.83	5.12	3.63	5.48	4.60	0.15	0.36	0.17	0.24
CIS	10	6.60	4.79	7.47	6.05	6.48	4.39	7.44	5.84	0.12	0.40	0.03	0.21
Europe	40	7.80	6.94	8.02	7.50	7.73	6.62	7.97	7.34	0.07	0.32	0.05	0.16
The Americas	35	5.64	4.21	6.34	5.21	5.54	3.86	6.24	5.01	0.11	0.34	0.11	0.20
World	176	5.59	4.26	5.85	5.11	5.49	3.95	5.75	4.93	0.10	0.31	0.10	0.18

Source: ITU.

Tableau 9 : Moyenne et classement de l'IDI des pays africains en 2016 et 2017 (Source : UIT. (2017). Rapport annuel, p. 65)

Burundi	34	172	1.48	34	172	1.39	0	0
Guinea-Bissau	35	173	1.48	35	173	1.38	0	0
Chad	36	174	1.27	36	174	1.06	0	0
Central African Rep.	37	175	1.04	38	176	0.89	1	1
Eritrea	38	176	0.96	37	175	0.96	-1	-1
Average			2.64			2.48		

Source: ITU.

Comparaison entre pays développés et pays sous-développés

Si l'on compare les pays développés des pays sous-développés selon l'IDI de 2017, le premier groupe présente une valeur de 7,52 contre 4,26 pour le second groupe ; la moyenne mondiale étant de 5,11. En 2016, ces chiffres étaient respectivement de 7,4 et 4,07 pour une moyenne mondiale de 4,94.²⁴⁵

Dans les pays développés, le nombre d'abonnés au **téléphone fixe** en 2017 était de 38,07 pour 100 habitants, contre 8,54 pour 100 habitants dans les pays sous-développés ; la moyenne mondiale étant de 13,57.

Concernant le nombre d'**abonnés mobiles**, en 2017, il y avait 127,27 abonnements pour 100 habitants dans les pays développés, tandis que les pays sous-développés ce nombre était de 96,25 pour le même nombre d'habitants ; la moyenne mondiale étant de 101,53.

²⁴⁵ UIT. (2017). Rapport annuel.

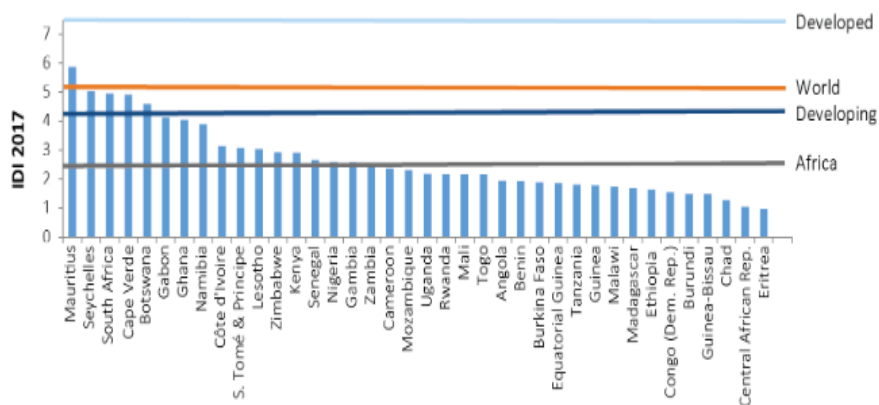
Quant au pourcentage de foyers **équipés d'un ordinateur**, il était de 81,53 % dans les pays développés, tandis que dans les pays sous-développés, il était de 34,35%; la moyenne mondiale étant de 46,61%.

Pour le pourcentage de **foyers avec un accès à Internet**, il était de 82,85 % dans les pays développés, tandis que dans les pays sous-développés il était de 40,43%; la moyenne mondiale étant de 51,46%.

Le pourcentage d'**individus utilisant une connexion Internet** dans les pays développés était de 79,55%, contre 38,98% dans les pays sous-développés ; la moyenne mondiale étant de 45,91%.

Pour le **téléphone fixe**, le nombre d'abonnés à large bande dans les pays développés était de 30,31 pour 100 habitants, contre 8.71 pour le même nombre d'habitants dans les pays sous-développés, la moyenne mondiale étant de 12,39.

94,39 habitants sur 100 avaient accès ou un **abonnement actif au haut débit dans leurs mobiles** dans les pays développés, tandis que dans les pays sous-développés, ce nombre était seulement de 43,58 pour le même nombre d'habitants ; la moyenne mondiale étant de 52,23.²⁴⁶



Source: ITU.

Figure 10: Moyenne et classement IDI entre pays développés et pays sous-développés et place de l'Afrique dans le monde (2017)

Comparaison entre l'Afrique et les autres continents

Si on compare **l'Afrique** avec les autres continents en termes d'IDI, autrement dit en termes d'abonnés mobiles, de lignes fixes, de connectivité à Internet et de mobile connectés, de foyers ayant un ordinateur, que se passe-t-il ?

Il se trouve qu'en 2017, le **continent africain** présentait une valeur IDI faible de **2,64** (2.48 en 2016), contre 7.50 en Europe (7,35 en 2016), 4,83 en Asie Pacifique (en 2016 4,58) et 5,21 en Amérique (en 2016 5,13), et la **moyenne mondiale étant de 5,11**.

²⁴⁶ Idem

Concernant, le nombre d’abonnés aux **lignes fixes**, le continent africain affichait en 2017 un nombre assez faible d’1 abonné pour 100 habitants, contre 37,70 habitants pour le même nombre d’habitants en Europe, 24,40 habitants/100 en Amérique et 10,00 pour le même nombre d’habitants en Asie Pacifique. Pour le continent africain, ce nombre a beaucoup baissé, car en 2005, il était 3,1 lignes pour 100 habitants selon Jean Jacques Bogui.²⁴⁷

Concernant le nombre d’abonnés au **téléphone mobile**, le continent africain affichait en 2017 le nombre 74,60 d’abonnés pour 100 habitants, contre 118,00 abonnés pour le même nombre d’habitants en Europe, 114,2 en Amérique et 98,9 en Asie Pacifique.²⁴⁸

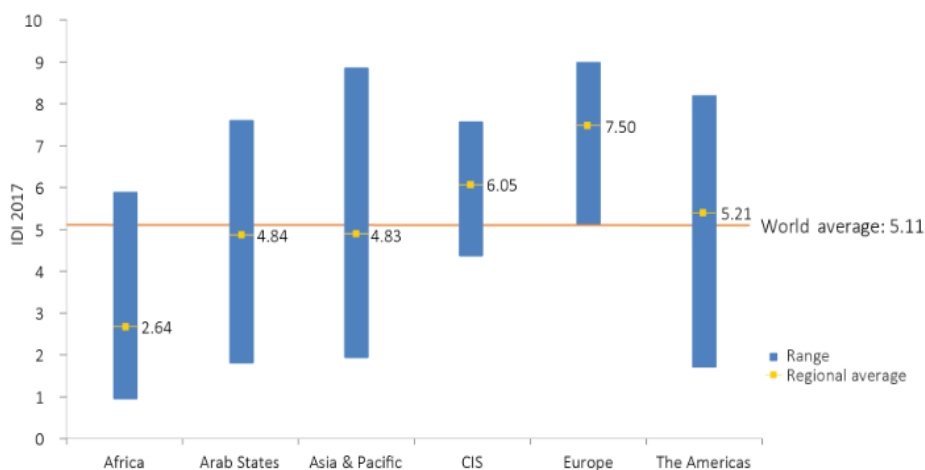
La possession d’un ordinateur ou PC est encore rare en Afrique. Le pourcentage de **foyers avec un ordinateur** était de 9,6% en Afrique contre 79,60% en Europe, 64,9% en Amérique et 37,8% en Asie Pacifique. L’Afrique arrive encore une fois derrière tous les autres continents.

Concernant le pourcentage de **foyers africains avec une connexion Internet**, il était de 16,30% contre 82,50% en Europe, 63,3 % en Amérique et 45,5% en Asie Pacifique.

Le pourcentage d’**individus utilisant l’Internet** était de 19,9 % en Afrique en 2017, contre 77,9% en Europe 64,00 % en Amérique et 41,5% en Asie Pacifique.

Le nombre d’**abonnés fixes à large bande** pour 100 habitants est de 0,4 contre 30,2 en Europe, 19,1 en Amérique et 11,3 en Asie Pacifique.

Concernant le nombre d’**abonnés à une connexion mobile haut débit**, il est de 22,9 pour 100 habitants en Afrique, contre 80,10 pour le même nombre d’habitants en Europe, 82,7 en Amérique et 47,4 en Asie Pacifique.²⁴⁹



Source: ITU.

Figure 11: IDI : comparaison par région du monde selon moyenne globale en 2017

²⁴⁷ Bogui J. J. (2007). Op. cit. p.123

²⁴⁸ UIT. (2017). Rapport annuel. (C’est nous qui soulignons)

²⁴⁹ UIT/ ICT. (2017). Development Index (IDI) <http://www.itu.int/net4/ITU-D/idi/2017/index.html> (au 10 octobre 2018).

Tableau 10 : IDI par région du monde en 2016 et 2017

Region	Number of economies	IDI 2017						IDI 2016						Difference 2016-2017		
		Max.	Min.	Range	Average*	StDev	CV	Max.	Min.	Range	Average*	StDev	CV	Range	Average*	CV
Africa	38	5.88	0.96	4.92	2.64	1.23	46.37	5.51	0.89	4.63	2.48	1.18	47.64	0.29	0.16	-1.27
Arab States	19	7.60	1.82	5.78	4.84	1.87	38.71	7.46	1.78	5.68	4.71	1.88	39.95	0.10	0.13	-1.24
Asia & Pacific	34	8.85	1.95	6.91	4.83	2.17	44.99	8.80	1.71	7.08	4.60	2.21	48.02	-0.18	0.24	-3.03
CIS	10	7.55	4.37	3.18	6.05	0.97	16.04	7.29	4.06	3.23	5.84	1.04	17.83	-0.05	0.21	-1.79
Europe	40	8.98	5.14	3.84	7.50	0.92	12.22	8.78	4.90	3.88	7.34	0.96	13.09	-0.04	0.16	-0.87
The Americas	35	8.18	1.72	6.47	5.21	1.50	28.83	8.13	1.63	6.51	5.01	1.50	30.04	-0.04	0.20	-1.21

Note: *Simple averages. StDev = Standard deviation, CV = Coefficient of variation.

Source: ITU.

II.1.1.2. Les causes du retard de l'Afrique

Si nous recherchons les principales causes de ce retard dans l'équipement et l'infrastructure technologique en Afrique, nous nous rendons compte qu'elles se trouvent en grande partie dans la vétusté ou la saturation des réseaux déjà existants. L'irrégularité des fournitures d'électricité, voire leur inexistence, propre au contexte africain, est aussi un obstacle majeur à une intensification de l'utilisation des TIC dans ce continent, surtout en dehors des grandes villes. Dans l'annexe VI, nous verrons ce point comme un des obstacles au développement des TIC en Afrique.

Selon Samira Chaker, beaucoup de pays africains ont des réseaux de distribution d'électricité des plus restreints et la pénétration en milieu rural est à peine entamée. Les coupures de courant intempestives intervenant pendant de nombreuses heures y sont la norme habituelle, même dans certaines capitales comme Dakar, Accra, ou Dar es-Salaam.²⁵⁰

Qui plus est, la plupart des régimes fiscaux des pays africains qui traitent encore les produits, presque tous importés, des TIC comme des articles de luxe, ce qui les rend excessivement chers et donc pas à la portée de l'immense majorité de la population qui vit dans une relative pauvreté.

Cependant, note Samira Chaker, on peut constater que la plupart des pays sous-développés connaissent une expansion de leurs réseaux de télécommunication qui se traduit par un accroissement du nombre de lignes principales de l'ordre de 10% par an.

Or, selon Chaker, 50% des lignes disponibles sont concentrées dans les capitales qui ne rassemblent souvent que 10% de la population. Le cas du Sénégal, que nous verrons dans la suite, est révélateur ici du déséquilibre à l'intérieur des pays africains entre zones urbaines et zones rurales.

Comparé donc au reste du monde, il apparaît que le continent africain dispose de l'infrastructure de loin la moins développée. Aussi, l'état et la qualité des réseaux

²⁵⁰ Chaker, S. (2002). Op. cit. p. 7

téléphoniques existants sont des plus variables selon les pays africains et à l'intérieur d'un même pays, d'une même ville, ou encore d'une même région.

Ainsi, concernant le parc de lignes principales, l'évolution des années 1990 présente des disparités considérables d'un pays à l'autre, puisque certains pays ont vu leurs parcs baisser tandis que d'autres connaissent des progressions très importantes. Selon Samira Chaker, les pays dont le parc a stagné sont bien évidemment ceux dont la situation politique et économique a connu de graves problèmes durant la décennie 1990-2000 tels que le Libéria, le Rwanda, le Congo, l'Angola.

À l'inverse, les pays dont la situation s'est le plus améliorée ne sont pas non plus caractéristiques d'une situation moyenne ; ce sont généralement de petits pays, pour lesquels le coût de développement des ressources est bien plus faible, tel que le Cap vert. Dans ce pays, les progressions du parc sont allées jusqu'à 300%.

Au niveau de la sous-région, les pays du Sahel et de l'Afrique centrale tels que le Mali, le Niger et la RDC avaient au début des années 2000, moins de 2 lignes téléphoniques fixes pour 100 habitants.

Jean Jacques Bogui de souligner que « *comme on peut aisément le constater, la fracture numérique à l'intérieur du continent africain est très flagrante, les pays les moins nantis au plan économique connaissent un développement plus important en matière de télécommunication.* »²⁵¹

En effet, avec le mobile, l'accès aux télécommunications dans les pays sous-développés s'est considérablement élargi. Par exemple, le Sénégal a octroyé dans les années 2000, 2 licences à des opérateurs téléphoniques (Tigo et Expresso), en plus de l'opérateur traditionnel (Orange) qui avait jusque-là le monopole du marché des télécoms. Cela a eu comme résultat l'augmentation du nombre d'abonnés mobile global (télé densité). Il s'y ajoute que dans un pays dont la plupart des habitants n'auraient pas les moyens financiers de payer un abonnement, le prépayé met les télécommunications à la portée de tous.

Aujourd'hui, l'Internet, du moins mobile, n'est plus un privilège dans les pays sous-développés où environ 40% des individus y ont accès. Mais si on isole le continent africain dans cette grande catégorie, ce chiffre diminue de la moitié, à savoir autour de 20% d'individus qui ont accès à Internet. Si on se place du côté des continents européen et américain, il faut multiplier ce chiffre par 3 ou 4.

Les raisons de cette disparité et de ce retard s'expliquent non seulement par la pauvreté dans les pays africains, mais aussi par des facteurs d'ordre géophysique selon Chaker.²⁵² En effet, l'Internet nécessite des connexions d'excellente qualité et très rapides, et donc des infrastructures correspondantes solides. Or, dans la plupart des pays africains, notamment les territoires enclavés, il y a très peu de liaisons nationales et internationales. Jusqu'à une date relativement récente, ces pays n'avaient pas toujours de liaisons à fibre optique, et les liaisons par satellite étaient limitées et très chères. Par ailleurs, les infrastructures internes de télécommunication sont, en règle générale, concentrées dans quelques grandes villes, alors qu'elles sont gravement insuffisantes dans les zones rurales.

²⁵¹ Bogui J. J. (2007). Op. cit. p.124-125

²⁵² Chaker, S. (2002). Op. cit. p.8

II.1.2. Etat des lieux des télécommunications au Sénégal : de 1985 à 2018

II.1.2.1.) Profil technologique du Sénégal

L'année 1985 marque la date de la première réforme des télécommunications au Sénégal selon Olivier Sagna.²⁵³ Le chiffre d'affaires du secteur des télécoms s'élevait alors à 16,5 milliards de francs CFA. Une décennie plus tard, en 1996, dans le cadre de « *la seconde réforme* » du secteur des télécommunications, le gouvernement rédige une déclaration de politique de développement des télécommunications sénégalaises (1996-2000), dans laquelle il fixe notamment des objectifs pour l'an 2000 parmi lesquels : porter la contribution du secteur des télécommunications au PIB de 2,4% à 3,5%.²⁵⁴

Depuis cette année (1996), le secteur des télécommunications au Sénégal a connu de multiples projets et réformes, tendant tous à le réglementer et à le développer. Plusieurs actions ont été ainsi réalisées, notamment la privatisation de la société nationale de téléphonie (SONATEL) en 1996, la création de l'organe de régulation en 2004, mais également des initiatives dans le domaine de l'économie, de l'éducation, de la santé ou de gouvernance.

Depuis le début de ce processus de réformes, le secteur des TIC qui représente désormais (en 2017), 5,1% dans le PIB du Sénégal,²⁵⁵ (contre 2,4% en 1996)²⁵⁶ connaît un développement fulgurant.

En 2017, le Sénégal occupait la 142e place mondiale sur 176 pays, et 14e au niveau continental en termes d'indice de développement des TIC (IDI) avec une valeur de 2,66 sur une moyenne mondiale de 5,11. Entre 2016 et 2017, le nombre d'abonnés au **téléphone fixe** était 1,86 pour 100 habitants, soit entre 295 820 et 288 652 lignes de téléphone fixe et un taux de pénétration de 1,95%. En 2017, les parts de marché de ce sous-secteur de la téléphonie fixe sont dominées par l'opérateur historique SONATEL avec plus de 97% selon l'ARTP.

Pour les mêmes années, à savoir 2016 et 2017, le nombre d'**abonnés au téléphone mobile** était de 98,68 pour 100 habitants, soit 15.281.488 lignes mobiles et un taux de pénétration 103,25%. Concernant les parts de marché dans ce sous-secteur, entre 2016 et 2017, ils étaient de : pour Tigo (24,58%), Orange (53,19% de part de marché) et Expresso (22,23%).²⁵⁷

Concernant le parc **Internet** (Fixe haut et bas débit, mobile et clé), il était de 8.692.990 lignes entre 2016 et 2017. L'Internet mobile (2G, 3G, et clés Internet) était le type d'accès le plus utilisé avec plus de 98% du parc, 1,15% pour le fixe haut débit (ADSL)²⁵⁸, et 0,2% pour le fixe bas débit. Le taux de pénétration de l'Internet au Sénégal s'établissait à 58,06% entre 2016 et 2017. Pour les parts de marché, ils sont répartis entre les opérateurs à

²⁵³ Sagna O. (2001). Op. cit. p.15

²⁵⁴ Idem p.16

²⁵⁵ Voir <https://www.agenceecofin.com/gouvernance-economique/1601-53537-senegal-en-2017-le-secteur-des-tic-a-contribue-a-hauteur-de-5-1-dans-le-pib> (consulté le 25 novembre 2018)

²⁵⁶ Sagna, O. (2001). Op. cit. p.16

²⁵⁷ ARTP. (2017) Rapport sur le marché des télécommunications. 24 p.

²⁵⁸ Asymmetric Digital Subscriber Line. En français, Ligne d'abonné numérique asymétrique. L'ADSL est une technologie d'accès à Internet sur ligne téléphonique.

Profil technologique du Sénégal en 2018 selon l'UIT

Senegal Profile (Latest data available: 2018)

Various statistics (Latest data available: 2017)	
Fixed-telephone subscriptions per 100 inhabitants	1.8
Mobile-cellular subscriptions per 100 inhabitants	99.4
Fixed (wired)-broadband subscriptions per 100 inhabitants	0.7
Mobile-broadband subscriptions per 100 inhabitants	26.9
Households with a computer (%)	16.8
Households with Internet access at home (%)	24.2
Individuals using the Internet (%)	29.6

Policy Maker (Latest data available: 2015)	
Please provide the name and contact details of the main Policy-Maker in charge of telecommunications/ICTs	Ministère des Postes et des Télécommunications

Regulatory Authority (Latest data available: 2018)	
Name of the telecom/ICT regulator	Autorité de Régulation des Télécommunications et des Postes
Please provide the name of the Head of the Regulatory Authority	M. Abdou Karim SALL
Please provide the exact title of the Head of the Regulatory Authority.	Directeur Général

Tableau 11 : Profil technologique du Sénégal en 2018 (UIT 2017)

Legal document creating the regulator	loi n°2001-15 du 27 décembre 2001, Loi 2011-01 du 24 février 2011 portant code des télécommunications qui abroge et remplace la loi 2001-15 du 27 décembre 2001
Year separate regulator created	2001
Regulator also regulates other utilities	• Yes If Yes, specify utilities regulated: Postal services.,
Regulator autonomous in decision making	No
Who is responsible for approving the budget of the Regulator? [2010]	Conseil de Régulation de l'ARTP
Sources of regulator's budget and % financed from each source	• Award/auction of mobile licence, percentage;, • Award/auction of other licence, percentage;, • Numbering fees, percentage;, • Spectrum fees, percentage;, • Fines/penalties, percentage;.
Reporting requirements of the regulator	• Annual report to the public • Report to Board of ICT regulator • Report to President/Head of State • Report to Government • Annual report to Sector Ministry

Au final, en ce qui concerne l'indice de développement des TIC (IDI), le Sénégal occupe la 142e place avec une valeur de 2,66. Et à titre comparatif, la France est au 15e rang mondial avec 8,24, suivie des États-Unis avec 8,18.²⁶¹

Nous nous intéresserons ainsi dans ce travail à l'utilisation et l'usage des TIC dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Plus précisément, nous nous intéressons ici à l'enseignement au troisième niveau dit supérieur ou universitaire. Dans ce sous-secteur de l'éducation, les TIC sont présentées comme une panacée aux problèmes que rencontre l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest en général et au Sénégal en particulier, même

²⁶¹ UIT/ ICT. (2017). Development Index (IDI) <http://www.itu.int/net4/ITU-D/idi/2017/index.html> (au 10 octobre 2018)

si, comme nous venons de le voir, toutes les conditions ne sont pas toujours réunies pour l'intégration des TIC dans l'enseignement et les pratiques pédagogiques. Ainsi, après ce tableau sur la situation des TIC et des télécommunications en Afrique en général et au Sénégal en particulier, nous allons voir dans la seconde partie de ce chapitre, les usages et pratiques de ces technologies dans le domaine de l'enseignement dans ces deux contextes précités, ce depuis le lendemain des indépendances jusqu'à nos jours.

II.2. Usages et pratiques des TIC dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest francophone : de 1960 à nos jours

Rappelons que, dans le domaine des TIC dans l'enseignement (TICE) en Afrique, et en Afrique de l'Ouest francophone en particulier, la plupart des dispositifs et outils d'enseignement à distance ont été mis en place par des organismes de coopération internationale comme l'UNESCO, la Banque mondiale, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), le NEPAD,²⁶² ou encore l'UEMOA. Ces principaux acteurs se sont particulièrement distingués dans les projets, programmes et actions de coopération destinés à l'intégration des TIC dans l'enseignement et dans les pratiques pédagogiques. Ce sont ces différentes initiatives et projets « TICE » que nous tenterons de revisiter dans cette deuxième partie.

II.2.1. La radio pour l'apprentissage

La radio éducative est précurseur des technologies dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest francophone. Les pays anglophones furent les premiers à avoir expérimenté ce média en 1964 (Kenya en 1963, Ghana et Nigéria). À cette époque, l'UNESCO expérimentait la radio pour l'apprentissage du français. Dès le lendemain des indépendances donc, on assiste à la mise en place de la radio pour l'apprentissage destinée à l'éducation de base, notamment à l'apprentissage de la langue française au Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD/ENS) grâce au soutien de l'UNESCO.

En **1964**, le premier pays d'Afrique francophone à utiliser la radio pour l'apprentissage du français pour son compte fut le Sénégal, à travers le CLAD.

Globalement, les émissions scolaires furent arrêtées vers **1975** et relayées par des émissions de recyclage des maîtres et des programmes à destination rurale. Ces derniers eurent du succès notamment auprès des agents de développement en agriculture et auprès des paysans du milieu rural.

Selon Olivier Sagna, le projet fut arrêté au Sénégal en **1982**, date des États généraux de l'éducation et de la formation qui condamna la méthode responsable, selon les enseignants et les parents, de la baisse de niveau des élèves. Il n'y jamais eu une véritable évaluation scientifique de ce projet.²⁶³ Après le temps de la radio dans l'enseignement, vient celui de la télévision.

²⁶² NEPAD : Nouveaux partenariats économiques pour le développement de l'Afrique

²⁶³ Sagna O. (2001). Op. cit. p. 37

II.2.2. L'enseignement télévisuel

Selon l'ouvrage co-publié en 2015 par l'AFD, AUF, UNESCO et Orange cité précédemment, c'est au cours des années 1960 que le concept de télévision éducative s'impose en Afrique. En effet, en **1963**, est mis en place le Programme d'enseignement télévisuel (PETV), financé par les coopérations française et belge et la fondation Ford. Il a été confié à l'UNESCO.

Là aussi, le premier pays à avoir utilisé et expérimenté la télévision pour l'enseignement fut le Sénégal en **1963**. Ce pays adopta le projet UNESCO dont la finalité était la ruralisation de l'enseignement primaire. En effet, les premiers essais ont été faits en **1965**, avant une semi-généralisation dans d'autres pays en **1976**. Comme pour la radio, il est également soutenu par le CLAD, et avait pour objectif d'introduire une langue nationale pendant les deux premières années de la scolarité.²⁶⁴

Ce vaste projet de scolarisation par l'intermédiaire de la télévision s'est développé dans la sous-région de **1968 à 1980**, sous l'égide de l'UNESCO. Il a ainsi été expérimenté et généralisé au Tchad, au Niger, en Côte d'Ivoire et aux Samoa dans les années **1970**. Bien que le programme fût évalué positivement en **1981** au Sénégal par l'UNESCO, tant sur le plan pédagogique et qu'économique, il ne fut pas étendu.²⁶⁵ Le programme aura donc duré 19 ans avant son arrêt définitif en **1982**.²⁶⁶

Selon Jean Pierre Loiret, l'enseignement télévisuel a été le programme de télévision scolaire et éducative le plus ambitieux d'Afrique qui a permis, dans les 5 premières années de son existence, un bond du taux de scolarisation, passant de 20% à plus de 60% en Côte d'Ivoire par exemple. Aussi, dans ses 5 premières années de son fonctionnement, le programme a fait passer le taux de scolarisation de 20 % à plus de 60 % en Côte d'Ivoire.

La radio et la Télévision furent donc les premières initiatives d'introduction des technologies dans l'enseignement avant l'arrivée du Tamtel, appelé « minitel africain ».

II.2.3. : Le Tamtel ou « minitel africain »

Le Tamtel est le nom donné au minitel par l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) ancêtre de l'AUF qui soutenait ce projet. Le Tamtel était aussi appelé projet de vidéotex interactif. Il était déployé avec 3 serveurs français dont le Serveur Universitaire National pour l'accès à l'Information Scientifique et Technique (SUNIST), le G-CAM et les Télésystèmes-Questel.²⁶⁷

Les minitels étaient une nouvelle technologie, promue par la France vers 1986. Ce pays était alors le leader mondial du vidéotex interactif.²⁶⁸ En effet, l'objectif du projet était de mettre à la disposition des universités francophones africaines, des minitels qui faciliteraient la communication rapide entre les centres et instituts universitaires, soit en intra-

²⁶⁴ Egly, M. (1986). L'utilisation de la télévision scolaire au Niger, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. *Int. Review of Education*, 32, 3, 338-342, cité par Leborgne Tahiri, C. (2002). Op. cit. p.2

²⁶⁵ Garrek A. (1997). Cité par Sagna, O. (2001). Op. cit. p.37

²⁶⁶ AFD et al. (2015). Op. cit. p.58

²⁶⁷ Leborgne-Tahiri, C. (2002). Op. cit. p.8

²⁶⁸ Roux D. (1986). Le videotex-minitel ... pour bientôt ? *Assempé*, 18, 2. cité par Leborgne-Tahiri, C. (2002). Op. cit. p.8

établissement, soit avec d'autres universités africaines francophones, soit avec des universités occidentales.

Le Tamtel devait aussi permettre, la gestion de l'information scientifique et technique, et aux chercheurs, de pouvoir interroger des banques de données bibliographiques dont *medline*.²⁶⁹

L'ivoirien Tio-Touré, alors recteur de l'université nationale de Côte d'Ivoire et président de L'AUFELF, signa avec celle-ci une convention (en 1985), en partie financée par la coopération française, pour l'implantation de plusieurs vidéotex dans sept pays africains que sont le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Gabon, le Sénégal, le Madagascar, le Togo et le Tchad.²⁷⁰

Dans le cas de la Côte d'Ivoire, les lignes téléphoniques n'étaient pas en nombre suffisant et en état, note Leborgne-Tahiri. Celles qui desservaient l'université (qui n'était alors que sur un seul site à Cocody) étaient déjà largement insuffisantes pour satisfaire les besoins ordinaires de l'ensemble du personnel de l'université.

En plus, l'AUFELF et l'Université nationale de Côte d'Ivoire devaient choisir des priorités dans l'attribution des minitels en Côte d'Ivoire. L'université avait dans un premier temps fourni un projet ambitieux dans lequel tous les services administratifs seraient dotés de minitels, ainsi que les principaux centres de recherche.

Dans les faits, l'université reçut tardivement (en 1991) cinq minitels. Toutes les prévisions ne furent donc pas remplies. En témoigne la bibliothèque de médecine qui eut un appareil qui est resté longtemps non branché, de même à l'École normale supérieure. La bibliothèque du centre ivoirien de recherche et d'enseignement en sciences ne reçut aucun appareil malgré les prévisions. L'accès au Sunist pour la localisation des périodiques, par le Centre de calcul national d'Abidjan ne fonctionnait pas.

En revanche, selon Leborgne Tahiri, les stages en recherche documentaire en ligne qui avaient été prévus pour le personnel de la bibliothèque universitaire, furent finalement conduits, avec la participation de l'UNESCO. Malheureusement, le personnel de la bibliothèque universitaire - pour la plupart des non professionnels - n'ayant jamais eu à pratiquer par la suite, perdit ses acquis. Le projet Tamtel échoua donc faute de matériels complets et fonctionnels. Le Sénégal, le Bénin, le Togo furent néanmoins touchés par le même programme Tamtel selon Claudine Leborgne Tahiri, et les centres Syfed de ces pays accédèrent à Internet par le Minitel jusqu'en 1999-2000.²⁷¹ Entre temps furent lancés en Côte d'Ivoire, le projet des audios et vidéos conférences.

²⁶⁹ Dulong, A. (1989). Nouvelles technologies utilisables en Afrique. *Afrique contemporaine*, 1989, na 153, 72-78, cité par Leborgne Tahiri, C. (2002). op. cit. p.8

²⁷⁰ Tudesq, A-J. (1994). Les technologies de l'information : facteurs d'inégalité en Afrique subsaharienne ». *Tiers Monde*, vol 35, n°138, 1994, p.63-68. Cité par Leborgne Tahiri, C. (2002) op. cit.

²⁷¹ Leborgne-Tahiri, C. (2002). Op cit. p.9

II.2.4. Les audios et vidéoconférences

Après la radio, l'enseignement télévisuel et le Tamtel (minitel), viennent les audio et vidéoconférences, projet spécifique à la Côte d'Ivoire et lancé en 1980 par le ministère français de la coopération. D'ailleurs, selon Leborgne Tahiri, la mise en œuvre, l'animation, la coordination furent assurées par l'Association universitaire pour le développement, l'éducation, et la communication en Afrique et dans le monde (AUDECAM) du ministère de la Coopération française.

Les audio et visioconférences étaient conçues selon l'auteur, dans le cadre de suivi de missions d'enseignement et de recherche, d'enseignement à distance, de formation continue, de conférences d'internat en pharmacie, de suivis de travaux de thèse, et d'élaboration de programme. Il y eut aussi une ouverture à quelques industriels et responsables de sociétés privées ivoiriennes.

En effet, ce programme fut possible grâce à la mise en place du satellite franco-allemand appelé « *Symphonie* ». Il a été renforcé par la Conférence internationale sur les télécommunications par satellite, tenue à Abidjan en 1982. À cette occasion, pour les démonstrations, deux studios d'audioconférences furent installés selon Leborgne Tahiri, l'un sur le site d'Abidjan (CERCOM dans les locaux de la faculté de pharmacie) et l'autre sur le site de Bouaké (ancien centre télévisuel).²⁷²

Certaines installations restèrent en place, ce qui permit la poursuite du projet d'après Leborgne Tahiri.

Le Centre national d'études spatiales de France (CNES) dont dépendait le CST, a été contraint de rapatrier le matériel. Le studio de Bouaké fut alors transféré au campus d'Abidjan et équipé pour le système IntelsatOL ; ses activités reprurent aussitôt. Ainsi, des enseignants et des chercheurs ivoiriens et français avaient repris la communication à distance, le plus souvent dans le cadre d'accords interuniversitaires.

Selon Leborgne Tahiri, l'année 1982 fut marquée par une extension du programme notamment avec une vidéoconférence entre la faculté de médecine d'Abidjan et celle de Paris. Une première vidéoconférence fut lancée en 1983 avec la soutenance d'une thèse de doctorat de 3^e cycle en sciences de la communication entre Abidjan et Paris,²⁷³ et également la soutenance d'un doctorat en pharmacie la même année entre Abidjan et Montpellier.

À cette énumération, Claudine Leborgne Tahiri ajoute la tenue de réunions administratives à distance portant sur les examens ou sur les cursus universitaires, des réunions de laboratoires, des réunions thématiques de recherche, etc.

En dehors des heures d'utilisation universitaire, ce moyen de communication qu'est l'audio et la vidéoconférence fut, de plus, rentabilisé par des entreprises et des privés ivoiriens qui l'utilisaient à titre payant.

²⁷² Leborgne-Tahiri, C. (2002). op. cit. p. 9-10

²⁷³ Thomas R. (1983). Le programme franco-ivoirien d'audioconférences. *Assemblé*, 1983, 9, pp. 4-6. Cité par Leborgne-Tahiri, C. (2002). Référence que nous n'avons pas pu retrouver, malgré nos différentes requêtes sur Internet.

En revanche, concernant les étudiants, aucune des prévisions n'a été atteinte selon Leborgne Tahiri. Les ambitions de ce projet ne seront pas suivies d'actes pour les mettre en œuvre.²⁷⁴

Avec un élan d'optimisme, il était prévu d'élargir le programme aux autres pays africains francophones, notamment avec un projet de « satellite africain ».

Après cette euphorie, alors que les installations étaient en place, et les personnes-ressources formées sur place, le programme s'éteignit et fut abandonné.

La principale raison de cet abandon est la rupture de solidarité des autorités se traduisant par :

- le non-paiement des redevances à Intelsat, à la fin du programme de prise en charge de 200 heures de diffusion par la France. Mais, le gouvernement ivoirien savait que, quel que soit le satellite relais, il y aurait toujours des redevances à honorer,
- le non-paiement des heures de télécommunications, après l'épuisement des 200 h de connexion offertes par la France,
- le non-financement de l'entretien du studio d'audioconférences.

Ce désengagement du gouvernement ivoirien porta un coup fatal au projet selon Leborgne Tahiri qui ajoute à cela, mais à un niveau moindre :

- le défaut de vulgarisation et de valorisation des possibilités de ce média auprès des enseignants-chercheurs,
- le désengagement des enseignants-chercheurs ivoiriens par suite des difficultés de gestion matérielle et de préparation scientifique des audioconférences.²⁷⁵

Telles sont les raisons qui ont expliqué l'arrêt de ce programme qui, bien qu'ayant rendu de grands services et étant très prometteur selon Leborgne Tahiri, s'éteignit brusquement, sans réaction des autorités et de la communauté universitaire ivoirienne.

Toutefois, notons que l'analyse et l'évocation de ces différents programmes d'intégration des TIC dans l'enseignement, qui ont duré pour certains plusieurs années, dans plusieurs pays, même si tous n'ont été pas appliqués à l'enseignement supérieur comme c'est le cas pour les deux premiers programmes, à savoir la radio pour l'apprentissage et l'enseignement télévisuel qui était appliqués uniquement à l'école primaire, permettent à tout le moins, d'apprendre de ses expériences, d'en tirer des leçons pour ne pas commettre dans les futurs projets d'intégration des TIC dans l'enseignement, les mêmes erreurs du passé. Ainsi, après les audios et vidéos conférences, c'est le temps de l'informatique à l'université.

²⁷⁴ Leborgne-Tahiri, C. (2002). Op. cit. p. 10

²⁷⁵ Leborgne-Tahiri, C. (2002). Op. cit. p. 10

II.2.5. L'ère de l'informatique et de l'Internet

II.2.5.1. L'informatique à l'université

Le phénomène d'informatisation des universités africaines s'est généralisé à partir de 1980, donc au même moment que se déployaient en Côte d'Ivoire le Tamtel et les audios et vidéoconférences, d'abord pour les universités les plus développées et riches de la sous-région, ensuite, quelques années plus tard, pour les autres.²⁷⁶

Selon Claudine Leborgne Tahiri, il était difficile d'obtenir des statistiques fiables sur le degré d'informatisation des universités d'Afrique occidentale francophone, mais les points de repère on les retrouve au Sénégal où, dès **1960**, commença à apparaître l'informatisation au ministère de l'Économie et des Finances, certes très restreinte à cette époque.²⁷⁷

L'informatique apparut vers **1970** à l'université de Dakar, au gré des initiatives, des actions de coopération bilatérale ou multinationale, notamment de l'AUPELF (ancêtre de l'AUF), mais sans plan directeur.

En **1972**, un Comité national pour l'informatique est créé pour la conception et la coordination de l'informatisation de tous les secteurs du pays. En **1983** déjà, on comptabilisait **100** ordinateurs au Sénégal.²⁷⁸

Auparavant, en **1989**, le ministère de la Recherche scientifique lançait avec l'Ecole Normale un projet d'introduction de l'informatique dans le système éducatif (PIISE). Ciblait l'enseignement élémentaire, moyen et secondaire dans les zones urbaines comme dans les zones rurales, ce projet eut pour résultats la production de guides d'évaluation de didacticiels et d'automates programmables ainsi que l'initiation à l'informatique d'un certain nombre d'enseignants et d'éducateurs de colonies de vacances.²⁷⁹ L'informatique est différente de l'Internet. Le second s'appuie sur le premier.

En ce qui concerne le Sénégal, Claudine Leborgne Tahiri note que dès **1980**, le Réseau Intertropical d'Ordinateur (RIO) de l'Office de la Recherche Scientifique et Technique Outre-Mer (ORSTOM), devenu Institut de Recherche pour le Développement (IRD), commence les communications par satellite. Un nœud Fidonet/Greenet s'installe à l'ENDA-TM. En **1988**, la société nationale de télécommunications (SONATEL) met en place le système Senpac (alors à 19 200 bits/s). À partir de **1990**, commence réellement la connexion à Internet dans le monde de l'éducation. Ce que confirmera Olivier Sagna, un des premiers promoteurs de l'Internet au Sénégal.

II.2.5.4. L'Internet dans les universités

Les universités du monde entier en général et des pays d'Afrique subsaharienne en particulier ne sont pas restées indifférentes à l'arrivée de l'Internet dans le monde. À titre indicatif, Olivier Sagna note qu'au Sénégal, le secteur éducatif, via l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, a joué un rôle déterminant dans l'introduction d'Internet au Sénégal. En effet, le phénomène Internet a fait son apparition au Sénégal entre **1989 et 1990**, et s'est carrément

²⁷⁶ Idem p.12

²⁷⁷ Sagna, O. (2001). Op. cit. p.11

²⁷⁸ Pas de chiffres spécifiques pour l'université selon Leborgne Tahiri. (2002). Op. cit. p.12)

²⁷⁹ Sagna, O. (2001). Op. cit. p.38

installé en **1991** avec l'implantation d'un nœud du RIO de l'ORSTOM auquel étaient connectées certaines structures universitaires.

En effet, la carence des universités africaines en information scientifique et technique (IST) était un des points qui a le plus attiré l'attention des organismes internationaux type l'UNESCO, la Banque Mondiale, l'AUF, etc. C'est d'ailleurs ce qui a amené celle-ci, en partenariat avec l'INIST/CNRS à installer en **1989-1990**, des Systèmes Francophone d'Édition et de Diffusion (SYFED) pour «*lutter contre l'absence dramatique de documentation scientifique actualisée, à la fois en quantité et en qualité.*» C'est ainsi que le premier SYFED a été inauguré à Dakar le 23 mai **1991**. On est là aux balbutiements de l'usage du réseau Internet en Afrique.²⁸⁰

Ensuite, pour favoriser l'appropriation des savoirs, dans les pays du Sud, est née UNISAT (Université par satellite) en **1992-1993**, de l'AUPELF, ancêtre de l'Agence Universitaire de la Francophonie, avec des programmes d'enseignement diffusés à la télévision. Ce sont des cours enregistrés sous forme d'émission par des enseignants sur un plateau de télévision. En revanche, aucune interaction entre l'enseignant et l'apprenant sous forme d'accompagnement, de tutorat ou de monitorat n'était possible. La communication était totalement asynchrone. Ces programmes ont été suivis par 1200 apprenants, dont seule la moitié est sortie diplômée.²⁸¹

En décembre **1995**, à Cotonou, les chefs d'États et de gouvernements francophones sur la société de l'information sont résolus à promouvoir un espace francophone dans le domaine des NTIC et favoriser des inforoutes de langues françaises.

En **1996**, le Sénégal est connecté à l'Internet et on assiste à la publication par la Commission économique des NU pour l'Afrique (CEA) de l'Initiative Sociétés Africaines à l'ère de l'Information. Le but était de renforcer et faciliter l'accès à l'information et de promouvoir la communication sociale.

Le premier système francophone d'édition et de diffusion (SYFED) encourage la solidarité entre les universités des pays francophones dans le partage d'IST qui deviendra plus tard le premier réseau de structures francophones interconnectées par Internet. Cotonou (Bénin) a vu l'installation par l'AUF de la première liaison spécialisée avec la mise en place d'une connexion au catalogue de la BNF. S'en suit la «*Déclaration de Montréal*» et un «*plan d'action*» en **1997** lors de cette conférence des ministres francophones chargés des inforoutes à la suite de laquelle a été mis en place un «*Fonds francophone des inforoutes*» pour favoriser la création de contenus en langue française sur Internet.

Le secteur de l'enseignement et de la recherche est donc un précurseur dans la connexion de l'Afrique en général et du Sénégal en particulier, à l'Internet (ENSUT (devenue ESP), UNESCO, ORSTOM, AUPELF (devenue AUF) (avec ses centres SYFED-REFER devenus plus tard l'Université Virtuelle Francophone (UVF) et transformée en Campus numériques francophones (CNF)). Avec l'Internet, c'est l'arrivée des écoles en ligne ou «*e-école*», le «*e*» de «*e-école*» renvoyant à l'Internet ou à l'électronique.

²⁸⁰Didier, O. et Loiret, J. P. (2006). Histoire d'un dispositif francophone de formation ouverte et à distance. Distances et savoirs 1/ 2006 (Vol. 4), p. 113-121 URL : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-1-page-113.htm

²⁸¹ Idem

II.2.6 : Les e-Ecoles de la commission e-Afrique du NEPAD

Le NEPAD a été créé en janvier 2001. Il est né de la fusion du Partenariat du millénaire pour le programme de redressement de l'Afrique (MAP) et du Plan Omega. Considérant que l'accès à la bande large est essentiel pour déverrouiller l'économie de l'internet en Afrique, le NEPAD a fixé diverses cibles, et à travers des forums internationaux, sur les aspirations de l'Afrique pour un accès accru à internet en général et à la bande large en particulier.

C'est ainsi que le Programme e-Afrique de l'Agence du NEPAD a été initié. L'objectif était de stimuler l'accès à la bande large en Afrique à travers : (i) une plus grande bande passante et un investissement accru dans les TIC, (ii) la réduction des dépenses liées à l'accès aux TIC, (iii) des services et du contenu en ligne améliorés, (iv) des compétences en TIC approfondies dans le continent et (v) un environnement politique favorable pour les TIC en Afrique.

Ce programme devait donc contribuer à faire du continent africain, une société numérique compétitive à l'échelle mondiale par la promotion de politiques, de stratégies et de projets pertinents.²⁸²

Selon Jean Jacques Bogui, c'est en mars 2003, à Abuja au Nigeria, que la commission e-Afrique a présenté une liste de 6 projets prioritaires à la 6e réunion du comité des chefs d'État et de gouvernement chargé de la mise en œuvre du NEPAD. Ces six projets sont :

- l'initiative du NEPAD en matière des e-Écoles,
- le projet d'accès satellitaire à coût réduit pour les e-Écoles du NEPAD,
- le projet câble sous-marin d'Afrique de l'Est,
- le projet associé du NEPAD pour l'accès aux fibres optiques pour les pays africains enclavés,
- le projet de renforcement des capacités du NEPAD pour l'e-apprentissage (apprentissage par Internet) en Afrique (basé sur l'Université virtuelle africaine),
- et enfin, le projet de e-politiques et e-stratégies.²⁸³

La création d'écoles électroniques (e-schools) ou en français (e-école) est donc en tête des 6 projets présentés. Un projet de démonstration de ces e-Ecoles du NEPAD a été initié en Afrique du Sud en **2007**.

En **2012**, l'Agence du NEPAD a signé un partenariat avec First SpaceFiber (FSF) en vue de développer un nouveau modèle plus durable pour l'Initiative phare e-Ecole du NEPAD. En effet, les écoles numériques étaient destinées à stimuler les compétences en TIC chez les jeunes Africains des écoles. Il s'agissait non seulement de fournir du matériel et des logiciels aux écoles, mais également de développer des programmes, de former des enseignants et d'exploiter les TIC afin d'améliorer la qualité d'enseignement et de l'apprentissage en Afrique. Le nouveau modèle incorpore les nouvelles méthodes de

²⁸² Voir <http://www.nepad.org/programme/e-africa-programme> (consulté le 07 octobre 2018)

²⁸³ Bogui J. J. (2007). Op. cit. p. 107-108

formation des enseignants et le développement, l'entretien de l'équipement et la production du contenu éducationnel local.

En **2014**, le FSF a lancé ce nouveau modèle au Lycée de Bargny (Dakar), une des 100 écoles de l'Initiative e-Ecole du NEPAD. Grâce à cette approche, le FSF a ouvert 12 écoles et 4 centres de formation d'enseignants. Par ailleurs, le gouvernement sénégalais s'était engagé à financer la couverture de l'ensemble du pays.

En **2014** toujours, le Programme e-Afrique était encore axé sur le renforcement des capacités en politique et gouvernance, à travers la promotion des dialogues politiques, la sécurisation de l'espace de nom « *dotAfrica* », la facilitation de la mise en œuvre du Programme de développement des infrastructures en Afrique (PIDA) et le développement d'une stratégie détaillée en matière de TIC.

La Convention de l'Union africaine sur la sécurité du cyberspace et la protection des données personnelles a été adoptée par le Sommet de l'Union Africaine (UA) au mois de juin de la même année, soit après cinq années de travail depuis la Déclaration Oliver Tambo 2009 par les ministres en charge des TIC qui avaient convoqué une telle convention. L'Agence du NEPAD a contribué au développement de cette convention et en collaboration avec d'autres partenaires, travaillera en **2015** sur la promulgation et la ratification de la Convention.²⁸⁴

Le Programme NEPAD e-Afrique a également développé une base de données en ligne qui fournit des réponses sur cette question, aidant ainsi à localiser les compétences et l'expertise en termes de TIC à travers le continent.

En **2016**, le NEPAD a mis en place 4 programmes d'investissement pour répondre aux nouvelles tendances en Afrique. Parmi ces programmes, l'intégration des TIC figure en bonne place.²⁸⁵

II.2.7. : L'Université Virtuelle Africaine de la Banque mondiale

Considérant que plus de 50% des 700 millions d'Africains étaient âgés de moins de 20 ans au milieu des années 1990, et que la demande pour la formation supérieure dépassait les capacités d'accueil des universités locales et que de nombreux bacheliers ne pouvaient s'y inscrire, la Banque mondiale, en faisant appel aux TIC, a créé en 1997 l'Université Virtuelle africaine (UVA).

Ce projet a été théorisé et lancé par Etienne Baranshamaje, un expert et haut fonctionnaire de la Banque, de nationalité Burundaise. L'UVA s'est dotée de deux sièges en Afrique : un dans la partie anglophone à Nairobi au Kenya et un autre en Afrique francophone à Dakar, au Sénégal.

L'étude de faisabilité ou texte fondateur de l'UVA n'est plus disponible en ligne. Néanmoins, on peut en avoir quelques extraits à partir des travaux de Jean Pierre Loiret portant sur ce projet. Le texte entier est d'ailleurs en annexe 1 de la version papier de sa thèse. Il fait environ 40 pages selon Loiret et détaille le financement de l'UVA dans sa page d'accueil.

²⁸⁴ Voir http://www.nepad.org/fr/programme/programme-e-africa?qt-programme_page=1 (consulté le 07 octobre 2018)

²⁸⁵ Voir <http://www.nepad.org/fr/content/%C3%A0-propos-du-nepad> (consulté le 10 octobre 2018.)

Selon Loiret, jusqu' à une date relativement récente, la version française de ce texte, intitulée «*Université Virtuelle Africaine : Cultiver le savoir pour la maîtrise du destin*», était disponible sur le serveur de l'Université Libre de Bruxelles (ULB) qui a participé au démarrage du projet.²⁸⁶ Nous n'avons donc pas pu accéder à ce document. Néanmoins, des traces et extraits de ce texte peuvent être retrouvés dans les travaux antérieurs portant sur ce projet, notamment ceux de Loiret. Très critique envers ce projet, ce dernier écrit à son propos qu'il est : « *le plus ambitieux mis en œuvre en Afrique subsaharienne en matière de formation à distance utilisant les nouvelles technologies. Il vise à la fois l'Afrique subsaharienne et anglophone.* »²⁸⁷

Jamil Salmi qui a coordonné la rédaction de l'ouvrage publié par la Banque mondiale et intitulé « *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur* » soutient que l'UVA « *est la pionnière de l'enseignement virtuel en Afrique subsaharienne* ». ²⁸⁸

En effet, par l'intermédiaire de la TV par satellite, de la visioconférence et d'Internet, l'UVA fournissait aux pays africains du Sud du Sahara, un accès direct à des ressources universitaires à caractères pédagogique et didactique de grande qualité, issus de pays africains et d'autres régions du monde. Les professeurs dispensaient les cours depuis une salle de studio ; des cours transmis par satellite aux centres de l'UVA dans toute l'Afrique.

Jean Pierre Loiret cite le texte fondateur de l'UVA qui précise que son objectif affiché est de « *combler les lacunes existant en Afrique subsaharienne dans le domaine du savoir et permettre de créer la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique.* »

Techniquement, l'UVA était un réseau de télécommunications d'enseignement interactif, destiné à servir les pays africains. Elle s'appuyait ainsi sur la puissance de la technologie moderne des télécommunications pour mettre à la disposition des étudiants et professionnels en Afrique des programmes d'enseignement et de formation d'une qualité répondant aux normes internationales.

En plus de ses 2 sièges, elle comportait 34 centres d'étude, répartis dans 17 pays africains. La Banque mondiale était son principal bailleur de fonds avec un engagement financier de 13 millions de dollars (7 milliards 254 millions 900 milles FCFA) sur une période de 3 ans (1997-2000).

L'UVA se déclinait donc en trois types de représentation : les **centres de formation** dans des universités (Exemple : Faculté de médecine de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, l'Université Gaston Berger de Saint Louis), les **franchises privées** et les **centres de formation professionnelle** implantés au sein des entreprises et des organismes à but non lucratif (Exemple du CAD de Dakar, ouvert en 2000, et destiné à former des cadres provenant des secteurs privé et public, de la société civile et des ONG, et de celui de la Côte d'Ivoire.) Il y avait 10 autres centres opérationnels en Afrique.

²⁸⁶ Voir <http://uva.ulb.ac.be/> (consulté le 10 octobre 2018.)

²⁸⁷Loiret, P. (2008). L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ? *Distances et savoirs*, vol. 6, (2), 187-209. doi:10.3166/ds.6.187-209.

²⁸⁸ Jamil, S. (2003). *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. p.71

En 2004, après seulement 4 années d'existence du centre de Dakar, 3500 cadres y ont été formés. Dix années plus tard (en 2014), 200 nouveaux diplômés sont sortis de ce centre.²⁸⁹

Ainsi, depuis sa création en 1997, l'UVA a dispensé plus de 3000 heures de programmes d'enseignement, provenant des grandes universités d'Amérique du Nord, d'Europe, d'Australie et d'Afrique. Plus de 23.000 étudiants étaient inscrits à ses cours semestriels et près de 2500 professionnels ont participé à ses séminaires destinés aux chefs d'entreprises et à leurs cadres supérieurs.

Ses cours préparatoires ont attiré une clientèle composée de plus de 40% de femmes dans les centres d'études les plus actifs. L'UVA a également fourni 1000 ordinateurs individuels aux centres d'étude, créé un réseau de 45.000 adresses de courriel et mis sur pied une bibliothèque numérique de plus de 1000 périodiques.²⁹⁰

Elle a su également créer un réseau d'institutions partenaires dans les pays francophones, anglophones et lusophones d'Afrique, avec des centres d'études basés dans les principales universités publiques. Elle a également lancé un programme accrédité de formation en informatique (bachelors en informatique), sanctionné par un diplôme, dont les cours étaient donnés aux étudiants inscrits dans des universités africaines en utilisant la transmission par satellite et l'internet.

Conçue au départ comme un projet de la Banque Mondiale, l'UVA s'est transformée depuis 2010 en une organisation intergouvernementale indépendante dont le siège se trouve toujours à Nairobi au Kenya. En effet, c'est lors de l'Assemblée générale de l'UVA du 4 février 2010, que celle-ci a été reconstituée en tant qu'institution internationale autonome à but non lucratif et non partisane, d'enseignement, de formation, de recherche, de conseils et de diffusion d'informations. Et en vertu des présentes, elle est dotée de la pleine personnalité juridique intergouvernementale dans les territoires des États membres. Ce, avec une nouvelle vision, une nouvelle mission, de nouvelles valeurs, de nouveaux objectifs et de nouveaux pouvoirs.²⁹¹

La responsable du bureau de l'Afrique de l'Ouest basé à Dakar avec qui nous avons eu une interview en 2014 affirme même que l'UVA fait aujourd'hui dans la consultance en matière de TICE et vend son expertise dans ce domaine.

« [...] on fait la consultation pour des privés, on travaille avec le public et le privé. [...] Ce n'est plus la Banque mondiale qui gère ça, maintenant c'est indépendant, c'est une organisation à part entière, intergouvernementale, on a notre statut, on a notre charte. La BM n'y est plus pour rien... La BM ne nous donne pas notre budget à 100%, je veux dire on est une organisation à part entière, autonome. »²⁹²

Notons que l'UVA a été créée dans le même modèle que l'Open university du Royaume-Uni. Cette université fondée en 1969 par M. Harold Wilson, alors premier ministre

²⁸⁹ Voir <http://www.osiris.sn/Centre-d-enseignement-a-distance.html> (consulté le 15 aout 2018)

²⁹⁰ Voir

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:20597308~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074931,00.html> (consulté le 10 octobre 2018.)

²⁹¹ Charte de l'UVA. (2010). pp. 2 et 4

²⁹² Thessa Fernandez, représentante régionale de l'UVA à Dakar (en Afrique de l'Ouest), entretien du 4 mars 2015.

du RU, avait comme objectif d'ouvrir l'enseignement universitaire à une population d'adultes actifs. Le modèle de M. Wilson reposait sur l'utilisation des techniques d'avant-garde, c'est-à-dire les techniques de communication de masse, telles que la radiodiffusion, la télédiffusion et la presse. Au début des années 2000, l'Open University accueillait chaque année plus de 160 000 étudiants selon Tony Bates.²⁹³

En 2018, l'UVA reçoit encore plusieurs types de financement, dont ceux de la BAD, de l'Union Européenne, de l'AUF, etc. Cette dernière institution a, à la même année, mis en place une université du même genre dénommée « Université Virtuelle Francophone » (UVF), ancêtre des centres SYFED, créés au départ pour pallier un besoin d'IST dans les universités africaines francophones.

II.2.8 : Des centres SYFED aux Campus numériques francophones en passant par l'Université Virtuelle Francophone : les actions de l'AUF dans le domaine des TICE en Afrique de l'Ouest francophone

Si l'UVA était une réponse de la Banque mondiale à la crise que traversaient les universités africaines dans les années 1980 et 1990, l'UVF semble être celle de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) (*réponse francophone*) à cette crise qui, selon Oillo et Mvé Ondo, date d'ailleurs des années 1970.²⁹⁴

En effet, l'AUF est une association internationale créée il y a plus de 50 ans. Elle regroupe des universités, grandes écoles, réseaux universitaires et centres de recherche scientifique utilisant la langue française dans le monde entier.

À titre indicatif, l'Agence comptait, en 2013, 44 CNF et 22 CNF partenaires sur tous les continents.²⁹⁵ Au 31 décembre 2017, elle comptait 842 établissements d'enseignement supérieur et de recherche membres dans 111 pays. En 2018, 68 EES ouest-africains étaient membres de l'AUF.

En effet, les universités africaines étaient caractérisées par 3 décalages que nous avons déjà décrits dans le premier chapitre : le premier est celui entre la capacité d'accueil des locaux et équipements universitaires et le nombre d'étudiants (sureffectif), le deuxième entre le nombre d'étudiants et le nombre d'enseignants particulièrement dans les facultés de lettres et SHS (ratio faible), et le troisième entre les besoins des étudiants et les capacités des bibliothèques mises à leur disposition (sous-équipement).

Le développement des TIC dans l'enseignement est donc intervenu comme un moyen de résorber cette crise universitaire en général et le problème de ses sureffectifs en particulier. Les expériences de radio pour l'apprentissage de la langue française et de l'enseignement

²⁹³ Bates, T. (2002). *Cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales*. Paris, UNESCO, pp. 77-78

²⁹⁴ Oillo, D. et Mvé Ondo, B. (1999). *L'université virtuelle francophone*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 23 |, mis en ligne le 23 septembre 2002, consulté le 08 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2742> ; DOI : 10.4000/ries.2742

²⁹⁵ AUF. (2013). *Livre blanc sur le numérique éducatif*. p.4

télévisuel, que nous avons vues précédemment, ont été, en leur temps, des tentatives de résolution de cette crise et de ces problèmes.²⁹⁶

La création des centres de système francophone d'édition et de diffusion (SYFED), puis de l'UVF venait d'un constat dans les carences des universités des pays du Sud qui est celui de l'accès à l'information scientifique et technique (IST). En effet, c'est vers la fin des années 1980, que l'AUPELF, devenue plus tard AUF, « *s'engage dans la mise en œuvre d'un vaste dispositif d'appui aux universités du Sud de la Francophonie en installant en leur sein des structures technologiques facilitant les travaux de recherche des enseignants, chercheurs et étudiants en fin de cycle.* »²⁹⁷

C'est ainsi qu'elle déploie dès 1989 un programme d'accès à la documentation électronique en partenariat avec l'Institut Nationale de l'Information Scientifique et Technique (INIST) du Centre national de recherche scientifique (CNRS) en France. Ce programme abouti en 1990 à l'installation au cœur de quelques universités africaines des petites structures, souples et peu coûteuses, connectées aux grandes bases de données internationales et à même de recevoir et de diffuser des documents scientifiques. Ce sont les centres SYFED. Ces centres ont utilisé d'abord le minitel, avant de passer à l'Internet.

Le premier centre SYFED a été inauguré à Dakar le 23 mai 1991. En 1999, ces centres étaient au nombre de 15 dont 9 en Afrique.²⁹⁸

Mais rappelons qu'avant les SYFED, il y a eu l'Université par Satellite (UNISAT), première expérience de l'AUPELF dans la formation universitaire diplômante et à distance, lancée en 1992-1993. L'UNISAT diffusait des programmes à la fois sur la chaîne de télévision francophone TV5 et sur Canal France International (CFI), devenu aujourd'hui France Médias Monde (regroupant RFI pour la radio et France 24 pour la télévision.) L'UNISAT aura vécu jusqu'aux années 1999-2001 avant de céder la place aux SYFED.

Les SYFED ont donc été créés dans les années 1990 par l'AUF pour lutter contre l'absence dramatique de documentation scientifique et technique actualisée, à la fois en nombre et en qualité. En 1997, après 6 années d'existence, les SYFED sont devenus une université virtuelle, dénommée « Université Virtuelle Francophone ».

II.2.8.1. Des centres SYFED à l'Université Virtuelle Francophone (UVF)

La notion d'Université Virtuelle Francophone est un concept autant politique qu'éducatif soutiennent Loiret J.P. et Oillo D.²⁹⁹ En effet, le projet de création de l'UVF figurait dans le plan d'action de la déclaration de Montréal sur les inforoutes en 1997, mais c'est quelques mois plus tard, en novembre 1997, au Sommet des chefs d'État et de gouvernement francophones, réuni à Hanoi au Vietnam, que le soutien au projet a été affirmé. L'étude sur la création de l'UVF souligne « *l'urgence de rendre plus visible la réponse*

²⁹⁶ Marquet P. et al. (2012). Les CNF en Afrique : entre politique d'intégration et modèle d'appropriation des TICE. In : La FOAD à l'AUF : un détour par le passé. P 21

²⁹⁷ Loiret J.P. et Oillo D. (2012). Histoire d'un dispositif de formation ouverte et à distance francophone. In : La FOAD à l'AUF : Un détour par le passé. p.8

²⁹⁸ Loiret, J.P. et Oillo, D. (2012). Op. cit. p.8

²⁹⁹ Le premier à savoir Jean Pierre Loiret est actuellement directeur des partenariats au siège de l'AUF à Paris et le second, à savoir Didier Oillo, a été directeur de l'innovation et directeur scientifique à l'AUF. Aujourd'hui, il est consultant indépendant en innovation éducative.

francophone à la crise de confiance que connaissent les universités africaines. Il faut redonner l'espoir. »

Cependant, cette université n'aura vécu que 3 ans. En 2000, après seulement 3 années d'existence, elle a été dissoute et de ses cendres, sont nés les Campus numérique francophones (CNF).

II.2.8.2. De l'Université Virtuelle Francophone (UVF) aux Campus numériques francophones (CNF)

Ce changement résulte d'abord d'un bouleversement institutionnel au sein de l'AUF en 2000 (évolution de l'AUPELF en AUF et du changement de l'équipe dirigeante) ; ensuite, de l'abandon du projet et de la dénomination « UVF » au profit de « CNF ». Le premier de ce genre a été inauguré à Yaoundé en 1999.

Les CNF sont des dispositifs mis en place par l'AUF qui visent à favoriser l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur, à travers la mise à disposition de services « TIC ». Ils sont implantés dans des universités et destinés à leurs publics (enseignants, chercheurs, étudiants). Cogérés par l'AUF et les universités membres qui les hébergent, ils sont répartis dans tous les pays francophones du Sud et même du Nord.

Les CNF sont des héritiers de l'UVF, elle-même héritière des centres SYFED. Ainsi, de 2000 à 2008, il y a eu 21 CNF implantés en Afrique subsaharienne. En 2012, ils étaient au nombre de 43 à être en service dans le monde ainsi que 23 CNF-Partenaires.

En effet, c'est à partir de 2001 que la formation à distance se développe particulièrement au sein des CNF pour répondre à des besoins de formation.³⁰⁰ Cependant, d'autres dispositifs de formation à distance bénéficient de l'appui de l'AUF à travers des allocations d'études à distance ou bourses, comme c'est le cas de la formation à distance de l'EBAD que nous allons voir dans la deuxième partie de cette thèse.

Ainsi, en 2011, 60% des CNF du réseau de l'AUF étaient en Afrique d'après les auteurs cités précédemment. Le fonctionnement des CNF est défini par l'AUF, mais l'université d'accueil possède une certaine liberté en termes de proposition de services et d'intervention pour la définition de la politique du dispositif.

Les CNF sont répartis sur les 5 continents. Ce sont des infrastructures de l'AUF hébergées par les établissements d'enseignement supérieur et de recherche membres de l'AUF. Leur objectif est d'appuyer le développement des universités francophones des pays émergents.

Les principaux services offerts dans les CNF sont les suivants :

- **L'accès à l'information scientifique et technique** (bases de données documentaires, recherche bibliographique) et aux formations à la recherche documentaire ; mise à disposition de salle(s) de formation et salle(s) de réunion équipée(s) de dispositif de visioconférence ou de webconférence permettant d'assister à des conférences scientifiques, des cours, des soutenances ou des séminaires ; accès sécurisé à internet par liaison spécialisée haut débit et mise à disposition de matériel informatique performant,

³⁰⁰ Loiret J.P. et Oillo D. (2012). Op. cit. p.15

- **La production de contenus** : appui à la création de formations ouvertes et à distance (FOAD) et de cours massifs en ligne (MOOC) ; soutien à la production et à la diffusion de ressources scientifiques (édition électronique et archives ouvertes) et à la production de ressources éducatives libres (REL) ; possibilité de numérisation des fonds documentaires et patrimoniaux,
- **La formation à distance** : organisation d'ateliers de formations de formateurs ainsi que de formations permanentes dans les domaines des technologies éducatives, de l'administration de systèmes et réseaux, de la conception, création et gestion de systèmes d'information (TRANSFER) ; possibilité de suivre des cours et de passer les examens, diplômant ou certifiant (MOOC).³⁰¹

Ils proposent également des services complémentaires comme le soutien à la réalisation des projets internationaux, aux écoles doctorales et à l'insertion professionnelle, la réalisation de mission de conseil et d'expertise auprès des universités, l'animation de communautés de pratiques et d'associations de diplômés, appui aux établissements membres dans leur stratégie numérique par l'un de ses instituts (IFIC) etc.

II.2.9. : Le PADTICE de l'UEMOA/UNESCO

Le Projet d'Appui au Développement des TIC pour le renforcement des capacités de mise en œuvre de la réforme Licence-Mastère-Doctorat (LMD) dans les institutions d'enseignement supérieur de l'UEMOA (PADTICE) est issu de la réforme de l'ESR initiée par l'UEMOA pour ses pays membres au début des années 2000. Il rentre dans le cadre d'une meilleure application et mise en œuvre de la réforme LMD en Afrique de l'Ouest francophone, adoptée depuis 2007 dans l'Espace par la directive n° 03/2007/CM/UEMOA.

Son objectif général était donc de contribuer au renforcement des capacités de mise en œuvre de la réforme LMD dans les pays membres de l'UEMOA à travers le développement et l'utilisation des TIC.³⁰² Ce projet a démarré en février 2011 pour une durée de 3 ans.³⁰³ Mais sa durée d'exécution a été prolongée sur une année supplémentaire, à savoir jusqu'en 2015. Concrètement, le projet devait être réalisé à travers 3 composantes principales toutes visant à intégrer davantage les TIC dans l'enseignement.

PADTICE avait donc pour objet le développement de l'utilisation des TICE dans le cadre de la réforme LMD en cours. Ainsi 8 plateformes distinctes³⁰⁴ devaient être développées dans 8 universités principales visées.³⁰⁵

³⁰¹ Voir www.foad-mooc.auf.org/article116.html (consulté le 12 aout 2018)

³⁰² Voir la plaquette du projet ici

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/depliant-padtice.pdf> (consulté le 09 octobre 2018)

³⁰³ Voir la fiche technique du projet ici

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/PRESENTATIONPROJETPADTICE2013.pdf> (consulté le 09 octobre 2018)

³⁰⁴ 1. La bibliothèque numérique; 2. L'institut virtuel d'enseignement à distance (distance learning) et l'apprentissage électronique (e-learning) ; 3. La gestion de la scolarité ; 4. Le portail universitaire ; 5. La plateforme d'édition ; 6. La plateforme de numérisation ; 7. La plateforme de gestion des droits d'auteurs ; 8. La plateforme d'impression à la demande.

³⁰⁵ 1. L'Université d'Abomey-Calavi, Bénin ; 2. L'Université de Ouagadougou, Burkina Faso ; 3. L'Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire ; 4. L'Université Amilcar Cabral, Guinée-Bissau ; 5. L'Université de

La réalisation de ce projet a nécessité la participation de plusieurs acteurs-partenaires. Il s'agissait des partenaires suivant : l'AUF, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), l'EBAD, le Réseau d'Excellence pour l'Enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO), l'UNESCO, l' Union Internationale des Télécommunications (UIT Dakar), l'UVA, l'Ecole Supérieure Multinationale des Télécommunications (ESMT) et de l'Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement (2iE).

Le projet était financé par la commission de l'UEMOA qui avait confié la mise en œuvre à l'UNESCO, à travers une convention d'agence d'exécution passée entre les deux organisations. L'UNESCO était donc l'agence d'exécution du projet. Ainsi, de février 2011, date de démarrage du projet, à mars 2013, il était géré par le bureau Multi-pays UNESCO de Bamako avant d'être transféré au Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (BREDA) de Dakar en avril 2013.

Dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD donc, le projet PADTICE visait à soutenir les institutions d'enseignement supérieur et les centres d'excellence des pays membres de l'UEMOA, dans le développement des projets de TIC qui permettront d'abord d'assurer un accès à des livres et des journaux récents en ligne ; ensuite dispenser des programmes d'enseignement à distance à travers des cours en ligne ; et enfin de mettre en place des systèmes informatisés de transfert et de gestion des crédits au sein et à travers les pays membres de l'Union.

Ces trois objectifs relatifs aux TIC, qui seront mis en œuvre par ce projet, portent sur la création et la gestion d'un réseau de bibliothèques virtuelles, d'un institut virtuel pour l'enseignement supérieur et des portails universitaires.³⁰⁶

Le coût total du projet a presque atteint les 6 milliards (5 851 260 300 FCFA).³⁰⁷ Avec ce budget, le projet envisageait de réaliser 8 actions principales au profit des universités cibles :

- La bibliothèque numérique
- L'institut virtuel d'enseignement à distance et l'apprentissage électronique
- La gestion de la scolarité
- Le portail universitaire
- La plateforme d'édition
- La plateforme de numérisation
- La plateforme de gestion des droits d'auteurs
- La plateforme d'impression à la demande.

Bamako, Mali, récemment recomposée en 4 universités ; 6. L'Université Abdou Moumouni, Niger ; 7. L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), Sénégal ; 8. L'Université de Lomé, Togo.

³⁰⁶ Voir <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/UEMOAUNESCPROJET2011.PDF> p.14 (consulté le 10 octobre 2018)

³⁰⁷ Voir présentation du projet ici <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/UEMOAUNESCPROJET2011.PDF> p.23 (consulté le 10 octobre 2018)

En 2015, au terme de la durée de prolongement de l'exécution, des infrastructures de réseau et plateformes informatiques ont été remises aux 8 principales universités cibles. En ce qui concerne l'UCAD par exemple, le PADTICE a permis d'outiller les établissements et de renforcer la décentralisation de l'utilisation du numérique dans les facultés par la mise à niveau de 5 salles informatiques de 40 ordinateurs chacune dans les 5 facultés de l'université. Aussi, 1000 mètres de fibre optique ont été installés pour raccorder ces salles informatiques au réseau de l'université. Il y a eu également un système informatique en termes de serveur qui a été installé au niveau de la Direction de l'informatique et des systèmes d'informations (DISI) de l'université. Ce système est composé de 2 armoires dont l'une est reliée aux 5 salles informatiques des facultés, et l'autre mis à la disposition de l'université.

Des cérémonies de lancement officiel du projet ont été organisées dans chacune des 8 universités majeures bénéficiaires pour procéder à la remise officielle des « *travaux d'infrastructures réseau et de plateformes informatiques* » sur les différents sites. Ainsi, à l'Université d'Abomé Calavi du Bénin, un montant de 400 millions de FCFA a été investi pour la livraison de matériels divers, mais aussi d'importantes installations réseau.

À l'Université de Ouagadougou du Burkina Faso, un investissement global de 450 millions FCFA a permis d'acquérir 200 ordinateurs, 12 serveurs de grandes capacités, des scanners pour la numérisation du fonds documentaire de la BU, plus de 4 km (environ 4500 mètres) de fibre optique et le câblage de 8 salles d'accès à Internet.

À l'Université Félix Houphouët Boigny de Côte d'Ivoire, 1 salle-serveur, 1250 mètres de fibre optique, 4 salles d'accès à Internet câblées, des ordinateurs et des matériels de numérisation ont été acquis.

À l'université de Lomé au Togo, un montant total de 441 millions de FCFA a permis de faire les mêmes réalisations. C'était aussi le cas à l'Université Abdou Moumouni de Niamey et à l'Université des sciences, techniques et technologies de Bamako au Mali.

Concernant la bibliothèque numérique universitaire et régionale (Espace UEMOA), il était prévu de la développer sous le logiciel libre « *Invenio*³⁰⁸ ». Elle a été mise en œuvre en se focalisant sur l'aspect de son appropriation par les différentes universités. Ainsi, en 2014, 2 ateliers régionaux de formation et de transfert de compétences respectivement tenus à l'UCAD (pour la formation de 6 formateurs régionaux) et à l'Université d'Abomey Calavi à Cotonou (pour la formation de 16 formateurs nationaux) ont été organisés et animés par 2 formateurs. Ces formateurs ont été par la suite mis à la disposition de chaque université bénéficiaire du projet.

Il a également été prévu un accompagnement du personnel des bibliothèques dans la maîtrise du logiciel. À la suite de ces ateliers régionaux, des ateliers nationaux du même genre ont été organisés dans chaque université pour le déploiement pratique du logiciel, dans la même année. Telles sont les différentes réalisations de PADTICE.

En résumé, le projet PADTICE a permis le renforcement des infrastructures réseau et télécom des principales universités bénéficiaires du projet. Il a permis de mettre à niveau le réseau de base interne des universités en fibre optique et d'aménager des salles d'accès à Internet. L'accent était mis selon la directrice du BRENDA-UNESCO, Ann Therese Ndong-

³⁰⁸ Voir <https://invenio-software.org/> (consulté le 10 octobre 2018.)

Jatta, sur les interventions qui devaient permettre le renforcement des infrastructures physiques des TIC dans les universités.³⁰⁹

Les activités du projet ont ainsi permis selon la directrice de répondre aux besoins pressants des universités en matière d'infrastructures informatiques et de réseau. Il a également permis le renforcement des infrastructures du réseau de base en fibre optique et le câblage des salles d'accès à Internet et salles-serveur dans les différentes universités cibles. Le projet PADTICE a permis entre autres :

- L'acquisition et le déploiement d'un lot important de matériels informatiques,
- Le développement et le déploiement de la bibliothèque numérique,
- L'organisation d'ateliers régionaux et nationaux de formation des formateurs, ateliers qui sont préalables au déploiement du logiciel de gestion de bibliothèque numérique « *Invenio* » dans les universités bénéficiaires.

Le projet a été clôturé en 2015 selon le coordonnateur interviewé.

Cependant, dans la longue liste des projets et programmes d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur africain, il faut ajouter le projet « *Africampus* » soutenu par l'AUF en 2003, dont le conseil scientifique a entériné le programme d'action de l'expérimentation des espaces numériques de travail (ENT) pour les universités francophones du Sud et de l'Est. C'était donc une sorte d'ENT comme cela existe en France, mais ici « *à l'africaine* ».

Ce projet avait de nombreux objectifs généraux qui tournaient autour de l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement supérieur, notamment par l'utilisation des TIC, dans cette partie de l'Afrique. Les pays membres du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement supérieur (CAMES) étaient ceux concernés par ce projet, mais l'Université Omar BONGO (UOB) de Libreville et l'Université Cheikh Anta DIOP (UCAD) de Dakar étaient les deux établissements choisis pour l'expérimenter.

À ce jour, sur Internet, comme trace de ce projet, l'on trouve des sites web qui portent le même nom, et proposant tantôt des briques de cours d'excursions spécialisées en Afrique pour les établissements d'enseignement ou les voyageurs individuels,³¹⁰ tantôt on tombe sur un portail de l'orientation dans différents pays africains (Niger, Burkina Faso, Mali, Sénégal, Bénin, Côte d'Ivoire, Togo). Des sites extrêmement pauvres en informations, mais qui présentent des bilans élogieux en termes de diplômes, de formations proposées, de concours et d'écoles supérieures. L'un des sites est en réalité une entreprise.³¹¹

³⁰⁹ PADTICE. (2014). Bulletin mensuel électronique du projet n°005 de septembre 2014. Disponible sur <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/bulletinPADTICE5.pdf> (consulté le 10 octobre 2018.)

³¹⁰ Voir <http://www.afri-campus.com/> (consulté le 10 octobre 2018.)

³¹¹ Voir <http://africampus.org/> (consulté le 10 octobre 2018.)

Conclusion

Au terme de ce deuxième chapitre et pour résumer cette évolution de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur africain, retenons que c'est vers la fin des années 1990 que la Banque mondiale crée l'Université Virtuelle Africaine (UVA). À la même période, l'Agence Universitaire de la Francophonie crée l'Université Virtuelle Francophone (UVF), devenue maintenant Campus Numériques Francophones (CNF) et le Nepad a créé en 2001 les e-Ecoles. L'UNESCO a par ailleurs toujours été présent dans ce secteur depuis le lendemain des indépendances (dès 1961) notamment avec son soutien au Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) pour la mise en place de la *Radio pour l'apprentissage* destinée à l'éducation de base et pour l'apprentissage de la langue française, et en 1963 la mise en œuvre du *Programme d'enseignement télévisuel* (PETV) confiée à l'UNESCO par la coopération française. Rappelons que ce dernier projet d'enseignement télévisuel a été expérimenté pour la première fois au Sénégal.

On n'oubliera pas le TAMTEL, une sorte de minitel en Afrique, soutenu par l'AUPELF, ex AUF, les audio et vidéoconférences, spécifique à la Côte d'Ivoire et lancé en 1980 par le ministère français de la coopération,³¹² et enfin le projet PADTICE de l'UEMOA/UNESCO.

N'est-ce pas cette situation et ce constat qui amènent Jean Pierre Loiret citant l'anthropologue Georges Balandier, à parler d'impulsion et de «*dynamique du dehors*» pour noter l'inertie des pouvoirs publics locaux en matière de TICE dans les pays du sud, mais aussi et surtout pour souligner l'influence importante des organismes internationaux dans ce domaine : problématique principale de sa thèse.³¹³

Au Sénégal, l'État a ouvert en janvier 2014, avec l'appui de la Banque Africaine de Développement (BAD), une sixième université publique, d'un nouveau genre : il s'agit de l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS)³¹⁴, marque d'une volonté du gouvernement du Sénégal de mettre les TIC au cœur du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche. Nous verrons d'abord ce projet dans le chapitre IV de cette thèse où nous l'analyserons comme une politique publique en matière de TICE au Sénégal, et plus en détail dans le dernier chapitre de ce travail, où nous nous intéresserons à ce qui se passe à l'intérieur de cette université.

Notons juste qu'à travers cette initiative, le gouvernement du Sénégal comptait, de manière simultanée, réduire les effectifs pléthoriques dans les cinq universités publiques traditionnelles en réglant la fameuse question des orientations et des inscriptions des nouveaux bacheliers. Mais, il comptait également garantir un accès plus démocratique et plus facile à l'enseignement supérieur aux nouveaux bacheliers dans les zones rurales les plus reculées, avec la même qualité de formation que dans les universités publiques traditionnelles.

Ainsi, tout au long de ce chapitre, nous avons pu montrer comment les TIC sont mobilisées en Afrique de l'Ouest francophone depuis le lendemain des indépendances, d'abord pour démocratiser l'enseignement, et ensuite pour endiguer la crise que traverse le système d'enseignement supérieur dans cette partie du continent en particulier et partout en

³¹² Bogui, J. J. (2007). Op. cit.

³¹³ Loiret J. P. (2007). Op. cit. p 47

³¹⁴ Voir <http://www.uvs.sn/> (consulté le 25 novembre 2018)

général.

Nous pouvons également constater que l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur n'apporte pas les mêmes réponses ou ne répond pas aux mêmes objectifs dans les pays développés (du nord) que dans les pays sous-développés (du sud). Si dans la première catégorie, elle est vue comme une nécessité pour se mettre au diapason et arrimer l'enseignement supérieur aux standards internationaux en le rendant compétitif à l'échelle internationale, dans la deuxième catégorie, l'on voit que l'objectif est ailleurs. Ici, il est dans la recherche de solution face à la crise profonde et chronique que traversent les universités africaines.

Aussi, l'on voit que la capacité d'adaptation des universités face à ce nouveau phénomène n'est pas la même partout. Si les universités occidentales s'adaptent rapidement et plus facilement à ces évolutions, et ce, sans trop grandes difficultés, celles des pays du Sud en général et de l'Afrique en particulier le font très lentement pour plusieurs raisons dont la première est sans doute le retard considérable que connaît le continent en matière de télécommunication.

**PARTIE II : LES TICE DANS LES DISCOURS DES
ORGANISATIONS INTERNATIONALES ET DANS LES
POLITIQUES PUBLIQUES**

La nécessité d'introduire les TIC dans l'enseignement supérieur africain n'est plus à démontrer. Jean Jacques Bogui soutenait déjà en 2007 que plusieurs organismes de référence tels que l'UNESCO, la Banque Mondiale ou encore l'AUF ont mis en place un certain nombre de programmes en direction des pays africains, afin d'encourager l'intégration et l'usage des TIC dans l'éducation et la formation.³¹⁵ En effet, l'intégration des TIC dans l'enseignement et la recherche était perçue comme un élément essentiel pour le développement de l'éducation et de la formation en Afrique. En Afrique de l'Ouest francophone, ce mouvement n'est pas un phénomène récent. Cela peut être observé à travers plusieurs indicateurs et initiatives mises en place depuis le lendemain des indépendances. Ces initiatives ont d'abord été exogènes, autrement dit venaient du dehors, d'acteurs non étatiques comme la Banque mondiale, l'AUF, UNESCO ou encore l'UEMOA (niveau **macroscopique**), et « *imposées* » au plan national (niveau **mésoscopique**) à travers les politiques publiques menées par les États et les établissements d'enseignement supérieur (EES) en matière de TICE.

Les pratiques sociales liées à l'utilisation de ces technologies s'accompagnent souvent de discours qui tentent de les légitimer.³¹⁶ L'objectif de ce travail de recherche est de lier ces discours, représentations (fins ou objectifs), mythes, idéologies aux pratiques sociales (usages réels). À l'évidence, ces discours sur l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur sont parasités d'une idéologie passe-partout, une sorte de déterminisme et de la croyance dans les progrès de la science et de la technique. Elle consiste à penser que les TIC à l'université vont désormais déterminer l'organisation et le fonctionnement de celle-ci. On peut dès lors soutenir que de la même manière qu'il existe un système sémiologique des mythes de la technologie, il existe aussi un système sémiologique des mythes des TIC dans l'enseignement supérieur en particulier.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous étudierons les mythes, les logiques idéologiques et politiques en œuvre, les stratégies institutionnelles et jeux des différents acteurs, ainsi que les caractéristiques rhétoriques et argumentatives des textes ou documents (rapports, déclarations, sites web, etc.) produits par les principaux bailleurs et promoteurs des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique.

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur peut donc être observée d'abord au niveau de ces acteurs (analyse **macroscopique**), ensuite au niveau des pouvoirs publics locaux (État et gouvernement) et des politiques des établissements d'enseignement supérieur (niveau **mésoscopique**), et enfin au niveau microscopique, c'est à dire à travers tous les projets visant à intégrer les TIC dans les pratiques pédagogiques, notamment les projets d'enseignement à distance (EAD) dans les universités ou établissements d'enseignement supérieur (niveau **microscopique**).

Dans cette partie, nous nous limiterons au premier niveau d'analyse (macroscopique).

³¹⁵ Bogui, J. J. (2007). Op. cit. p. 178

³¹⁶ Thibault, F., Barats, C., et Cardy H. (2002). Le discours « institutionnel » d'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur français : écrire/s'inscrire dans l'innovation. Congrès de la SFIC. Marseille, France p.3.

Dans cette deuxième partie de ce travail, nous allons donc analyser le mouvement d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur sous l'angle des discours produits par les principaux acteurs et bailleurs (organismes internationaux). Le but est de ressortir et de montrer les tenants et les aboutissants de ce phénomène en Afrique de l'Ouest francophone en général et au Sénégal en particulier.

Cependant, si la question de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur a pris beaucoup d'ampleur ces dernières années en Afrique en général et au Sénégal en particulier, force est de constater que depuis le lendemain des indépendances, des acteurs oeuvrent pour cette cause. Les plus présents sur ce terrain sont sans conteste les organismes internationaux (UNESCO, BM, AUF, UEMOA, etc.) qui ont mis en place plusieurs projets d'intégration des TIC dans l'enseignement ce, depuis bientôt 60 ans.

Nous allons dans ce chapitre nous atteler à l'analyse du discours de ces acteurs, pour tenter de ressortir les mythes et représentations, idéologies, stratégies et logiques d'action, jeu, promesses, menaces, et stratégies d'incitation, de justification ou de légitimation qui sous-tendent ces discours invitant tous à l'intégration des TIC dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest francophone.

Par ailleurs, ces enjeux conduisent à la prise de conscience des pouvoirs politiques locaux quand la nécessité pour eux, d'accorder une priorité et une urgence à l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur, ce qui va conduire à la mise en place de politiques publiques dans ce sens (chapitre IV) et de programmes d'équipement des établissements d'enseignement supérieur avec le lot de dérapages et de surenchères que cela comporte (V).

Dans le deuxième chapitre de cette partie, nous analyserons ainsi les différentes politiques publiques en matière de TICE au Sénégal sous l'angle de leur genèse ou mise en agenda et de leurs effets réels, et dans le troisième et dernier chapitre, nous nous intéresserons à l'émergence de l'hypermédiatisation dans les universités publiques sénégalaises.

Seront étudiés dans la troisième et dernière partie de ce travail (chapitres VI et VII), les usages, pratiques et le vécu des acteurs locaux (étudiants et enseignants) au niveau de 3 établissements d'enseignement supérieur étudiés.

Chapitre III : L'enseignement supérieur et les TIC dans le discours des Organisations internationales (BM, AUF, UNESCO, UEMOA)

S'inscrivant dans la vieille tradition des recherches portant sur l'articulation entre la société et la technique, Patrice Flichy, dans son ouvrage intitulé « *L'imaginaire d'Internet* » publié en 2001 écrivait ceci : « *les discours sur les techniques précèdent les pratiques sociales et contribuent à ouvrir le champ de ces pratiques en utilisant des arguments, des figures, des récits qui inscrivent les techniques dans un champ de possibles, un champ d'imaginaire parfois techniciste, parfois utopique.* »³¹⁷

Ce postulat de base est pour nous un point de départ de notre projet de recherche. Les pratiques sociales liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC) s'accompagnent souvent de discours sur la nouveauté de l'innovation.³¹⁸ Ces pratiques sociales et représentations sont dans une perspective qui les lie étroitement et qui les insère dans un cadre discursif. L'utilisation des TIC s'observe dans presque tous les secteurs d'activité de la société. Et le champ du supérieur n'échappe pas à ce phénomène et aux discours qui le légitiment. Les TIC peuvent donc être appréhendées en tant que techniques et en tant que discours sur ces techniques.

Leur introduction dans l'enseignement en général, dans le supérieur en particulier et les discours qui accompagnent ce mouvement sont des objets propres aux sciences de l'information et de la communication (SIC), notamment les modalités d'articulation de cette discipline aux TIC.

Quel est l'imaginaire des TICE en Afrique de l'Ouest de l'Ouest francophone ? Quelles sont les logiques qui caractérisent les discours qui les accompagnent ? Quels en sont les thèmes, les récurrences, les divergences et le décalage entre les discours et les pratiques ? Quelles sont les logiques institutionnelles, politiques et idéologiques observables dans les discours institutionnels portant sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique en général et en Afrique de l'Ouest en particulier ? Comment saisir ces logiques ? Que nous apporte l'analyse de discours ? Quels sont les mythes et représentations véhiculés par les discours portant sur les TIC dans l'enseignement ? Quelles sont les stratégies institutionnelles et argumentatives mises en œuvre par les différents acteurs pour inciter à l'utilisation des TIC dans l'enseignement ?

Ces questionnements s'inscrivent résolument dans le champ des SIC selon Christine Barats, Hélène Cardy, et Françoise Thibault et s'y confondent.³¹⁹ Nous le verrons, ces discours sont qualifiés d'institutionnels, car émis par des organisations internationales, du reste des institutions, ou par l'autorité de tutelle à savoir le MESR (gouvernement).

³¹⁷ Flichy, P. (2001). *L'imaginaire d'internet*, Paris, La Découverte, 276 p.

³¹⁸ Flichy P. (2001). La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'Internet, Réseaux. N°109 pp. 52-73

³¹⁹ Barats, C., Cardy, H. et Thibault F. (2002). Op. cit., p.2

Il s'agit dans ce chapitre de répondre à ces questions, en analysant les discours sur les TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique en général, les logiques en présence (idéologiques, institutionnelles), les principales représentations des TIC, les similitudes ou les différences selon les types de discours de notre corpus, etc.

En effet, des ressources importantes ont été investies dans l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur par les bailleurs de fonds, en l'occurrence la Banque mondiale, l'AUF et l'UNESCO ou encore UEMOA. Depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000, ces organisations n'ont de cesse tenté de mettre en place et de financer des projets d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique. Jean Marie Muhirwa parle ainsi de « *ruée technologique* » des acteurs de l'enseignement.³²⁰

Sans réduire l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur à un projet purement utilitariste et naïf, comme semblent le faire penser les discours de ces bailleurs et organisations internationales, il est possible d'affirmer dans un contexte de crise de l'enseignement supérieur africain en général et sénégalais en particulier (crise de qualité, de pertinence, de financement, de gouvernance, d'accès), que ce mouvement répond bien à un ensemble de logiques et d'idées dont la dimension idéologique et politique est forte et prégnante : logiques libérale et économique (Banque mondiale), logique linguistique et de recherche d'influence (AUF), logique régionaliste (UEMOA) et de développement de l'éducation pour tous (UNESCO).

L'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur comme réponse ou solution apportée à la crise que traversent les universités africaines est indissociable des stratégies des différents acteurs présents sur le terrain, des financements consentis et de l'état ou du niveau actuel d'utilisation des TIC pour au moins plusieurs raisons.

D'une part, les enjeux affichés au départ permettent de comprendre les objectifs des organisations internationales et du mouvement, et par conséquent servent de fondement aussi bien aux critiques qu'aux pourfendeurs et technopessimistes qu'aux technomessianistes.

D'autre part, le processus de légitimation et de remise en cause (recomposition) de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur s'effectue à la fois sur la question des fins (dans quelle mesure les objectifs de démocratisation et d'accès à l'enseignement supérieur, de maintien de la qualité, de la pertinence, de développement de la recherche, sont-ils conciliables à l'introduction des TIC dans l'enseignement ?) et sur celle des moyens (financements, création de l'Université Virtuelle Africaine (UVA), de l'Université Virtuelle Francophone (UVF), devenue plus tard « campus numériques francophones » (CNF), des dispositifs de formation à distance, les contrats de performance signés entre le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) du Sénégal et les universités publiques de ce pays (CDP), l'équipement des huit plus grandes universités de l'Afrique de l'Ouest par PADTICE, etc.) (argument moyen-fin). Nous étudierons cette hypothèse dans ce chapitre.

Nous le verrons, ces politiques publiques sont aussi quelque part le reflet ou la dictée de stratégies menées en haut (au niveau macroscopique). Or, le décalage entre les stratégies et

³²⁰ Muhirwa, J. M. (2008). Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud. Le cas du Burkina Faso et du Mali. Distances et savoirs, 1 Vol. 6, p.118

logiques éducatives menées et les résultats effectivement obtenus sur le terrain, témoigne probablement d'une vision idéalisée et idéologique des TICE plus qu'une réalité.³²¹

L'objectif principal de l'intégration des TICE en Afrique est donc bien de répondre aux problèmes et besoins spécifiques de l'enseignement supérieur. Mais un paradoxe s'impose d'emblée dans l'incompatibilité apparente entre certains objectifs affichés dans les discours et la réalité du terrain.

Dans le cas des universités sénégalaises par exemple, Ghilaine Thébault³²² a pointé du doigt la contradiction entre l'objectif disciplinaire qui se veut privilégier l'enseignement des Sciences, Médecines et Technologies (SMT) et l'objectif de désengorgement des universités traditionnelles surchargées (accès).

De tels paradoxes existent dans le mouvement d'introduction des TICE en Afrique. Par exemple, les formations à distance ne sont pas, en réalité, ouvertes, quand elles existent, et l'usage des TIC et leur impact sur la qualité ou la pertinence de l'enseignement, ne sont pas mesurés et mesurables.

³²¹ Mien E. (2018). Mise en place d'un dispositif d'enseignement à distance par les TIC en Afrique de l'Ouest : le cas de l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS). Mémoire de Master en science politique, Université Paris 1 – Panthéon Sorbonne. p.34.

³²² Thébault G. (2009). Internet et dynamiques de l'institution universitaire : Rôle de la formation à distance – l'exemple des universités sénégalaises. Thèse de doctorat en Science politique, Institut d'études politiques de Bordeaux. 395p. cité par Edouard Mien, p.31

III.1. Etat de la recherche

III.1.1. Revue de la littérature

Une précision de taille est à faire à l'entame de ce chapitre: notre démarche se distingue de l'analyse de contenu ou textuelle. Ici, nous faisons une analyse de discours qui, selon T. Van Dijk, traite de «*l'usage réel du langage par des locuteurs réels dans des situations réelles.*»³²³ Selon lui, l'analyse de discours appréhende «*le discours considéré comme mode d'interaction dans des situations socioculturelles très complexes.*»³²⁴ Cet argument est renforcé par Dominique Maingueneau qui soutient que l'analyse de discours étudie l'exercice de la parole dans un lieu déterminé.³²⁵ Elle consiste selon lui, à «*relier le discours à l'environnement matériel et aux actes non verbaux des énonciateurs*»³²⁶, ici institutionnels.

L'intérêt de l'analyse de discours, qui le différencie d'ailleurs de l'analyse de contenu, est donc dans sa préoccupation pour l'intrication entre un texte et un lieu social, à travers un dispositif ou lieu d'énonciation spécifique (discours en situation de travail, discours politique, discours institutionnel)³²⁷. Cette idée est héritée de Dominique Maingueneau qui l'aborde dans la présentation du numéro 117 de la revue *Langages*.³²⁸ Selon Maingueneau, l'analyse de discours n'a pour objet ni l'organisation textuelle considérée en elle-même (ce qui est le propre de l'analyse de contenu), ni la situation de communication, mais l'intrication d'un mode d'énonciation et d'un lieu social déterminé, appelé également lieu d'énonciation: «*le discours y est appréhendé comme activité rapportée à un genre, comme institution discursive. Son intérêt est de ne pas penser les lieux indépendamment des énonciations qu'ils rendent possibles et qui les rendent possibles.*»³²⁹ Alice Krieg-Planque a également insisté sur cette intrication du discours dans toutes les situations de travail et dans la vie politique et sociale.³³⁰

Sur un autre plan, le linguiste et lexicologue Pierre Achard soutient dans son article intitulé «*L'analyse de discours est-elle brevetable ?*» que l'utilisation de l'analyse de discours et la problématique même qui la justifie sont l'idée que les processus sociaux, psychologiques, économiques,... sont d'une part faits de pratiques langagières, et que celles-ci ne peuvent être prises en compte qu'à travers leur dimension symbolique et formelle.³³¹ Notre analyse porte sur un ensemble de textes ou discours, produits par des organisations internationales (AUF, Banque mondiale, UEMOA, UNESCO, etc.) en rapport ou dans le domaine des TICE.

³²³Van Dijk, T.1985. Handbook of discourse analysis, 4 vol. Mondon Academic Press, p.2, cité par Maingueneau D. (1995). Présentation. In: *Langages*, 29^e année, n°117., Les analyses du discours en France, sous la direction de Dominique Maingueneau. pp. 5-11.

³²⁴ Idem

³²⁵ Maingueneau D. (1995). Présentation. In: Les analyses du discours en France. Dominique Maingueneau (Dir.). *Langages*, 29^e année, n°117, p.7

³²⁶ Idem. p.10

³²⁷ Bonnafous, S. et Temmar, M. (2007). Analyse du discours et SHS, p.1-2

³²⁸ Maingueneau, D. (1995). Op. cit. pp. 5-11.

³²⁹ Idem p.7

³³⁰ Krieg-Planque, A. (2012). Analyser les discours institutionnels, p. 27

³³¹ Achard, P. (1987). L'analyse de discours est-elle brevetable ? *Langage & société*, n° 42 p. 45

Or, Simonne Bonnafous appréhende la communication des organisations comme une fabrique de discours. Pour elle, l'analyse de discours en tant que discipline considère son objet (le discours) «*non pas comme l'expression d'un sujet parlant et de son intention, mais comme l'expression d'un complexe idéologique et politique qui transcende le sujet.*»³³²

Bonnafous reprend d'ailleurs une expression chère à Pêcheux et très utilisée en analyse de discours : «*les sujets sont parlés par le complexe idéologique*»³³³, alors qu'ils se croient libres de leur parole. Autrement dit, ce complexe idéologique, appelé également structure idéologique ou formation idéologique, parle à travers les sujets.

Ainsi, dans la présentation de l'ouvrage «*Analyse du discours et SHS*», avec Malika Temmar, Simonne Bonnafous définit le discours comme étant «*une activité langagière socialement située*»³³⁴ et nous suggère de «*chercher à montrer comment un sujet « est parlé » par une idéologie [...] et d'analyser les manifestations de l'extérieur de la langue, institutionnelles et idéologiques, dans le discours.*»³³⁵

Ainsi, l'objet de ce travail d'analyse du discours est de montrer les idéologies et logiques qui se cachent derrière les discours sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest en général et au Sénégal en particulier, des réalités extra discursives, et le réel du discours en tant que tel.

Pour étudier et analyser les discours institutionnels, plusieurs concepts sont ainsi essentiels et doivent être mobilisés. Ce sont notamment les concepts d'«*interdiscours*», de «*formation discursive*», ou encore d'«*implicite*». Les deux premières notions sont héritées du cadre théorique de l'École Française d'Analyse du Discours (AD) et y ont été d'ailleurs largement travaillées.

Concernant la première notion, à savoir celle d'interdiscours, Charaudeau et Maingueneau l'abordent dans le dictionnaire d'analyse du discours sous le terme d'*interdiscursivité*. Pour eux, «*tout discours est traversé par l'interdiscursivité...*»³³⁶

La notion d'*interdiscours* est définie par les différentes modalités de sa relation avec le discours. C'est cette relation de l'énoncé à d'autres discours qui forme l'*interdiscursivité*. Cette idée est renforcée par Alice Krieg Planque pour qui l'interdiscours est synonyme de «*discours autre*», et renvoie à un principe d'ouverture du discours.³³⁷

Mais, Françoise Dufour de rappeler que la notion d'*interdiscours* réfère historiquement à Pêcheux pour qui le discours est soumis à l'interdiscours et n'est analysable qu'en référence à la *formation discursive* préexistante.

Dans le dictionnaire d'analyse du discours, Maingueneau rappelle également que la notion de «*formation discursive*» est héritée de Foucault et de Pêcheux, mais que son

³³² Bonnafous, S. (2006). L'analyse du discours. In Olivesi, Stéphane (dir) *SIC : objets, savoirs, disciplines*, PUG p.2

³³³ Pêcheux, M. (1990). L'inquiétude du discours, Paris : Editions des cendres (textes choisis et présentés par Maldidier)

³³⁴ Bonnafous, S., Temmar, M. (2007). op. cit. p.3

³³⁵ Bonnafous S. (2006). Op. cit. p.2

³³⁶ Charaudeau P. et Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours, Paris : Seuil, p.324

³³⁷ Krieg-Planque, A. (2012). Analyser les discours institutionnels. 252 p.

utilisation peu contraignante l'a rendue d'ailleurs sémantiquement instable.³³⁸ Pêcheux fait ainsi le lien entre discours et idéologie, à la suite de Michel Foucault.³³⁹

Alice Krieg-Planque a aussi abordé les notions de « *flou* » et d' « *équivoque* » comme des ressources des locuteurs. Elle a ainsi examiné les multiples points d'équivocité d'un énoncé.

Dans ce travail de recherche, l'interdiscours qui est visé ici pourrait être celui des documents analogues produits par les mêmes acteurs, qui ont une vision commune, mais aussi d'autres acteurs comme l'État ou les universitaires et établissements d'enseignement supérieur. Ce corpus est homogène et trouve d'abord son homogénéité dans le contexte de son énonciation (ESR dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophone). Autrement dit, tous les textes étudiés renvoient et parlent du même objet, à savoir des TIC dans l'enseignement supérieur dans les pays du Sud.

En Sciences de l'information et de la communication, il y a des auteurs qui ont travaillé sur les problématiques liées à la société de l'information, aux inforoutes, aux réseaux, à l'Internet et aux TIC. Leurs études ont porté sur les discours et pratiques réelles liés à ces notions. Leur approche est plutôt discursive dans la mesure où ils ont tenté de déceler la dimension idéologique de ces discours, le poids de leurs représentations et l'imaginaire qui leur est associé.

Ces auteurs ont, selon Christine Barats et Hélène Cardy, tenté d'étudier ces « *discours généralistes* » sur les TIC,³⁴⁰ mais elles s'interrogent sur les liens entre ces discours « *généralistes* » sur les TIC et les discours émis par les experts français et par l'autorité de tutelle, à savoir le ministère, dans le cadre de l'enseignement supérieur en France.

Nous tenterons pour notre part d'étudier dans ce chapitre le lien qui existe entre ces discours qualifiés de « *généralistes* » sur les TIC et les discours émis par les experts des organisations internationales et par les pouvoirs publics, concernant l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone en général, et au Sénégal en particulier. Comment ces discours généralistes sur les TIC dans l'enseignement supérieur des pays de l'Afrique de l'Ouest francophone s'adaptent au contexte et à la réalité ?

Nous nous inspirons des travaux de Christine Barats pour nous intéresser aux arguments qui accompagnent ces discours, aux formes lexicales et sémantiques qu'ils empruntent, aux auteurs et aux acteurs qui les portent, le tout pour comprendre leurs logiques d'actions, enjeux et stratégies.

Nous nous approchons de ce sujet par une analyse qualitative des rapports et différents textes émis ou publiés par les organismes internationaux, portant sur l'enseignement supérieur, les TIC dans l'enseignement supérieur ou alors portant sur la cyberformation et la formation à distance.

On serait également tenté de qualifier notre démarche d'analyse de contenus institutionnels, issue de la typologie d'analyse de discours proposée par Simonne Bonnafous

³³⁸ Charaudeau P. et Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours, Paris : Seuil: p. 271

³³⁹ Foucault, M. (1971). L'ordre du discours. Paris, Gallimard. 88p.

³⁴⁰ Barats C et Cardy H. (2003). Société de l'information et émergence des discours sur les TIC : le cas de l'enseignement supérieur français Discours d'experts et de l'Administration... Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC Université de Bucarest, Juin 2003, Bucarest. Sic <00150638>Consulté le 12 novembre 2014.

et Alice Krieg-Planque³⁴¹, mais cela reste de l'analyse de discours, parce que s'appuyant sur des textes officiels et sur la littérature grise produite par les institutions internationales, dans un contexte précis et « *déterminé* ».

En effet, l'analyse du discours porte un intérêt spécifique à la question de la légitimation des institutions, selon Alice Krieg-Planque et Claire Oger. Cela, « *en insistant sur le système de contraintes qui s'exerce sur l'énonciation... et régit les activités sociales.* »³⁴² Cette discipline s'interroge ainsi sur la légitimité des institutions et s'attache à la question des mots dans les institutions, pour appréhender les phénomènes discursifs. Pour les auteures, les discours institutionnels sont avant tout des discours dits « *autorisés* ».

De ce fait, Krieg-Planque et Claire Oger soutiennent que deux aspects sont essentiels à la compréhension des discours institutionnels, et qui constituent les principes ou dynamiques de leur formation : il s'agit du phénomène de *stabilisation des énoncés* et de celui d'un *effacement de la conflictualité*.³⁴³

Dans son ouvrage, Alice Krieg-Planque revient sur l'efficacité de la parole légitime à travers les actes de langage des institutions, cela, pour interpréter pertinemment un énoncé dans un contexte donné.

Dominique Maingueneau quant à lui a analysé le caractère constituant des discours des organisations internationales,³⁴⁴ au même titre que le discours religieux, scientifique ou encore philosophique.³⁴⁵

Dans ce travail, nous avons tenté de repérer différents types d'implicites (présupposés, sous-entendus...) contenus dans les discours des organisations internationales sur les TICE en Afrique en l'Ouest francophone, d'identifier leurs équivoques (phénomènes de flou et d'ambiguïté), et de saisir les stéréotypes langagiers (slogans, formules, phraséologie...).

Christine Barats de son côté a étudié les logiques institutionnelles et communicationnelles des discours sur les TIC dans l'enseignement supérieur en France. Elle a donné à voir les principales représentations des TIC ainsi que les similitudes ou les différences selon les types de discours qu'elle a étudiés.

Quant à nous, nos analyses mettront l'accent sur les modalités argumentatives et rhétoriques des discours institutionnels contemporains concernant l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique et les différents mythes, illusions, idéologies et représentations, qui leur sont associés. Il s'agira notamment d'analyser les textes sur les TIC, les logiques en présence (libérale, marchande, politique ou idéologique ou technologique), les

341 Bonnafous, S. et Krieg-Planque, A. (2013). L'analyse du discours, pp. 223-238 In : Stéphane OLIVESI dir., *Sciences de l'information et de la communication. Objets, savoirs, discipline*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, coll. La communication en plus, 302 p.,

342 Krieg-Planque, A. et Oger, C. (2010). Discours institutionnels. Perspectives pour les sciences de la communication, *Mots. Les langages du politique* (en ligne) Disponible sur : <http://mots.revues.org/1987094/2010>, consulté le 29 septembre 2015

343 Idem

344 Maingueneau D. (2002). Les rapports des organisations internationales : un discours constituant ? Nouveaux Cahiers de l'IUED 13, Paris : PUF, 119-132, cité par Dufour, F. (2004). Dialogisme et interdiscours : des discours coloniaux aux discours du développement », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 43 | 2004, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 26 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxématique/1839>

345 Maingueneau D. et Cossutta F. (1995). L'analyse des discours constituants. In: *Langages*, 29^e année, n°117. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1709 consulté le 28 janvier 2020.

stratégies argumentatives et le poids des principaux mythes et représentations qui leur sont associés.

Claire Oger a travaillé sur l'analyse des discours institutionnels, mais avec une approche socio-anthropologique des discours institutionnels. Elle soutient d'emblée que l'analyse de discours est inséparable de la notion d'institution... car, selon elle, les notions de *positionnement* ou de *place d'énonciation*, du reste *centrales* et *fondatrices* de la jeune discipline, « font référence aux institutions de production et de diffusion. »³⁴⁶

Pour Claire Oger, les travaux en analyse de discours doivent rendre compte des fonctionnements institutionnels, et des activités routinisées ou ritualisées où ils prennent sens, car en fait, les pratiques sociales [des institutions] sont indissociables des pratiques discursives.

Ainsi, pour une compréhension globale des pratiques institutionnelles, le corpus sur lequel porte l'analyse ne doit pas être fermé, ni centré sur un type ou un genre de texte ; au contraire il est appelé à être hétérogène. Par ailleurs, pour Claire Oger, l'énonciation légitime [institutionnelle] est toujours définie par un « système de contraintes ».

L'évocation de la notion de « *formation discursive* » recouvre une lutte idéologique selon l'auteure. Ainsi, pour elle, la notion de *formation discursive* renvoie à celle de *formation sociale et idéologique* telle que définie par Althusser vers la fin des années 1970 et au début des années 1980.³⁴⁷ Claire Oger reprend ainsi une définition de Michel Pêcheux qui soutient que la formation discursive est constitutive d'une formation idéologique donnée et est en quelque sorte ce qui détermine « *ce qui peut et doit être dit* ». ³⁴⁸

Les notions de formation discursive et d'idéologie sont donc intimement liées dans la conception de Pêcheux en à croire Oger. En effet, selon elle, les « *manifestations de surface* » des discours des institutions masquent et recouvrent l'affrontement des forces, plus profondes et plus élémentaires, de la lutte idéologique.³⁴⁹

Mais pour Claire Oger, autant la notion de « *formation discursive* » est inopérante pour approcher le discours politique ou syndical tissé de dialogisme, de relations inter discursives, et où les lignes de frontières sont autant de surfaces de contact où se renégocient sans cesse les identités et les partages politiques, autant elle s'avère particulièrement opératoire pour s'interroger sur les pratiques spécifiques des institutions, sur leurs formes de clôture qui assurent leur individualisation et affichent leur spécificité.³⁵⁰

En l'occurrence, ici les discours des organisations internationales sont appréhendés comme des discours préconisés, explicitement ou implicitement, par leurs auteurs à savoir l'AUF, la Banque mondiale, l'UNESCO et l'UEMOA. De ce fait, nous nous proposons d'étudier les méthodes d'argumentation et de leur mode d'organisation. Le corpus étudié est principalement envisagé dans sa dimension prescriptive et incitative, dans la mesure où ils dictent pour les États et les EES, la manière de considérer et de parler des TICE, et les règles à observer pour voir son « projet TICE » financé (pour les établissements ou enseignants

³⁴⁶ Oger C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques. *Langage et société*, 114 (4), 113-128p. (p. 113)

³⁴⁷ Oger C. (2005). Op. cit. p.115

³⁴⁸ Pêcheux M. (1975). Op. cit., p.144.

³⁴⁹ Oger C. (2005). op. cit. P.115

³⁵⁰ Idem p. 118

isolés), ou sa bourse d'études pour suivre une formation à distance, accordée (pour les étudiants).

Nous montrerons ainsi que c'est bien un système de règles et de contraintes « *d'une police discursive* » que les États, universités et enseignants ou étudiants isolés sont censés respecter et reprendre, pour obtenir un financement. Il s'y ajoute que la sélection des projets portés par les EES ou par un enseignant, et des étudiants boursiers peut être ainsi envisagée comme participant d'un dispositif de « *raréfaction* » des financements.

Les différentes organisations internationales dont nous avons étudié le discours peuvent aussi être « *abordées en termes de concurrence, de territorialités partagées ou défendues, parfois de rapports d'extériorité réciproquement entretenus* » et d'affrontement idéologique. Car, les organisations ont souvent tendance à dessiner et à renforcer leur clôture, et ont tendance à manifester des phénomènes de réplication et de redondance qui assurent leur consistance et leur stabilité sur le terrain.³⁵¹

Dans son approche socio-anthropologique du fonctionnement des discours institutionnels, Claire Oger conçoit et considère l'institution comme « *une métaphore de société* » et restitue en même temps les « *références endogènes* » dans lesquelles le discours prend sens. Pour Oger, le discours institutionnel est englobant et transgénérique ; son fonctionnement spécifique et « *diffracté* » en une multitude de genres et de formes particulières. Son approche de l'institution, reliant discours et pratiques professionnelles plus larges, sous forme de « *corpus emboîtés* », le tout pour « *construire du sens* », rompt avec celle de l'analyste du discours, qui inscrit sa recherche en relation directe avec des corpus.

Finalement, l'anthropologie des discours institutionnels, qu'elle propose dans ses travaux, repose sur une hybridation, à la fois des méthodes de l'analyse de discours sur un corpus fermé de textes officiels, et des méthodes de la sociologie compréhensive qui procède par entretiens semi-directifs.³⁵²

Ainsi, à l'issue de ce parcours théorique et épistémologique, l'on voit que les principes issus des nombreux travaux en AD peuvent servir de cadre de référence à cette analyse du discours des organisations internationales portant sur les TICE en Afrique en général et en Afrique de l'Ouest en particulier. À présent, nous allons étudier le contexte dans lequel cette étude se place.

³⁵¹ Oger, C. (2005.). Op. cit. p. 117.

³⁵² Oger, C. (2005). Op. cit. p. 124

III.1.2. Terrain, lieux discursifs, et délimitation du corpus

III.1.2.1. Contexte et terrain

Le contexte ou terrain de notre étude, appelé également « *environnement physique de l'énonciation* », ou « *contexte situationnel* » par Dominique Maingueneau, se situe dans le domaine des TICE en Afrique de l'Ouest francophone en particulier et en Afrique en général.

Comme nous l'avons déjà vu dans le deuxième chapitre, dans ce contexte, la plupart des dispositifs et outils d'enseignement à distance ont été mis en place par des organismes de coopération internationale à l'instar de la Banque mondiale, l'UNESCO, l'Agence Universitaire de la Francophonie, l'UEMOA ou encore le NEPAD. Ce sont les principaux bailleurs de fonds et acteurs, au point qu'on est parfois amené à se demander s'ils ne se sont pas substitués aux pouvoirs publics locaux. Ces principaux acteurs se sont particulièrement distingués dans les projets et actions de coopération pour l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Pour rappel, c'est vers la fin des années 1990 que la Banque mondiale crée l'Université Virtuelle Africaine (UVA). À la même période, l'Agence Universitaire de la Francophonie crée l'Université Virtuelle Francophone (UVF), devenue maintenant Campus Numériques Francophones (CNF), le NEPAD a créé les e-Ecoles en 2001, l'UEMOA et l'UNESCO ont porté le PADTICE en 2011.

L'UNESCO a par ailleurs toujours été présente dans ce secteur depuis le lendemain des indépendances avec notamment son soutien au Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) pour la mise en place de la *Radio pour l'apprentissage* destinée à l'éducation de base et pour l'apprentissage de la langue française dès 1961. En 1963, la mise en œuvre du *Programme d'enseignement télévisuel* (PETV) lui a été confiée par la coopération française. Ce dernier projet d'enseignement télévisuel a été expérimenté pour la première fois au Sénégal. On n'oubliera pas le TAMTEL, une sorte de minitel en Afrique, soutenu par l'AUPELF, ex AUF et enfin les audio et vidéoconférences, spécifiques à la Côte d'Ivoire et lancés en 1980 par le ministère français de la Coopération.³⁵³

N'est-ce pas cette situation et ce constat qui amènent Jean Pierre Loiret³⁵⁴ citant l'anthropologue Georges Balandier, à parler d'impulsion et de « *dynamique du dehors* » pour noter l'inertie des pouvoirs publics locaux en matière de TICE dans les pays du sud, mais aussi et surtout l'influence importante des organisations internationales dans ce domaine : problématique principale de sa thèse.

Cependant, il y a une production scientifique et/ou littéraire importante qui résulte de leurs actions (littérature grise). On peut même parler de "discours" produit par ces acteurs pour préconiser et inciter les universitaires à utiliser les TIC et le numérique au service de

³⁵³ Bogui, M. J.J. (2007). Intégration et usages des Technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'Éducation en Afrique : Situation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (2003-2005). Thèse de doctorat en Science de l'information et de la communication, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. Français. 425 p.

³⁵⁴ Loiret, J. P. (2007). L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ? Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Rouen. Français. p 47

leurs activités. Mais, si d'un point de vue politique, l'on s'accorde à établir qu'il n'y a pas de discours sans idéologies, et que ces organismes internationaux ont tous des visions et des logiques, aussi variées et différentes soient-elles, qui guident et sous-tendent leurs actions, on pourra s'interroger sur les stratégies (institutionnelles et argumentatives) qu'ils mettent en place pour atteindre leurs objectifs.

Or, ces stratégies sont toutes celles utilisées pour amener les enseignants et étudiants à utiliser les TIC dans leurs activités. Elles sont repérables dans le discours produit (à travers des rapports, livres blancs, contrats de financement, documents de stratégie, déclarations, brochures ou dépliants, etc.), mais aussi dans le type de projet et de financement pour la mise en place d'une réelle action.

Les discours inhérents aux principes des TIC dans l'enseignement supérieur sont dits « *d'accompagnement* », mais nous cherchons ici à dépasser cette conception, pour nous trop simpliste. Car, en effet, ces discours mettent en exergue les avantages et atouts des TIC, inmanquablement comme une panacée et un vecteur du développement de l'enseignement supérieur africain. En faisant cela, ils tentent de mettre en place ou de modifier la perception et les représentations des destinataires (ou au moins cherchent à le faire). En cela, ces discours ne sont pas seulement d'« *accompagnement* », mais constituent l'« *action* » elle-même ; ils font partie intégrante des actions (fondement épistémologie de l'AD).

L'intégration des TIC s'accompagne très souvent de discours qui constituent une doctrine, empruntant une rhétorique institutionnelle et des schèmes argumentatifs moyen-fin utilisés par les prescripteurs et incitateurs, ici en l'occurrence les partenaires au développement. Ils seront repris par les pouvoirs publics, en l'occurrence l'État (ministère de tutelle) et imposée aux universités (CDP). Ces discours peuvent prendre la forme de textes de cadrage pour les politiques de développement de l'Afrique, de contrats de performances, de brochures, etc.

Les textes des organisations internationales destinés aux États et universités constituent une mise en mots officielle de la façon d'envisager les TIC dans l'enseignement supérieur africain. Nous identifierons donc les stratégies institutionnelles, internationales et organisationnelles visant à l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur africain, ainsi que les objectifs explicites et les logiques implicites, de ces acteurs liés à cette intégration.

Par extension, et à l'instar de Christine Barats, nous proposons une étude de quelques schèmes argumentatifs utilisés ainsi qu'une analyse sémiologique de notre corpus. En quoi sera reprise cette rhétorique ou non par les universités et pouvoirs publics, et en quoi constituent-ils une mise en mot de l'appropriation des TIC ?

Dans le cas de l'enseignement supérieur ouest-africain en général et sénégalais en particulier, ces textes constituent des préconisations institutionnelles pouvant donner lieu à des financements dans le cadre de politiques d'intégration des TIC dans l'enseignement (exemple appels à projets, à candidatures, CDP, etc.). Les pouvoirs publics (États), universités ou établissements d'enseignement supérieur (EES) et enseignants ou étudiants, ont donc un intérêt objectif dans la reprise et l'alignement à des catégories ou des mythes présents dans les textes institutionnels afin de pouvoir prétendre à une aide logistique, financière ou politique adéquate, ou encore à une distinction honorifique. L'exemple des appels à projets de l'IFIC/AUF, des appels à candidatures pour le Prix UNESCO pour l'utilisation des TIC dans

l'éducation³⁵⁵, et des contrats de performance qui seront étudiés plus tard, sont là pour démontrer que les universitaires ou universités postulantes doivent respecter les conditions requises dans les termes des appels à projets/candidatures et des contrats, pour prétendre obtenir un financement *ad hoc*, un prix, ou une bourse de formation. N'est-ce pas là « *une contrainte de la condition de l'aide* » ?

Dans ce travail de recherche, nous nous proposons donc d'identifier et d'examiner le discours institutionnel visant à l'intégration des TIC à partir de quatre points importants : à partir d'une étude de ces textes, nous examinerons quelles sont les propriétés accordées aux TIC dans les textes ? Quelles sont les stratégies et représentations des organisations internationales des TIC pour l'enseignement ? Comment incitent/invitent-ils à cette intégration ? Quelles sont les caractéristiques argumentatives de leurs discours, ainsi que les mythes qu'ils y véhiculent ?

A l'instar de Christine Barats dans le contexte de l'enseignement supérieur français³⁵⁶, nous examinerons également les principaux schèmes argumentatifs présents dans notre corpus à partir d'une étude argumentative de ces textes et des éclairages théoriques de Sheim Perelman.

Enfin, à partir d'une analyse sémiologique, nous examinerons les principaux mythes et utopies des TIC et leurs modalités d'appel. Cela nous permet d'aborder la question de notre corpus.

III.1.2.2. Lieux et genres discursifs

Parlant de lieux et de genres discursifs, nous sommes bien dans le thème de la construction du discours. Autrement dit, qui signent ces documents ? Quel est le statut de leurs auteurs ? D'où ils parlent ? Quels sont leurs référents, et le rôle de ces référents dans l'espace public ?

Les auteurs et rapporteurs des différents textes se posent comme des experts eux-mêmes, s'appuyant sur la validation de leurs pairs. En effet, la plupart des auteurs des ces textes sont des universitaires. Leurs discours peuvent donc être considérés comme des discours d'expertise et de légitimation. Et cela rentre d'ailleurs dans le processus de légitimation de l'introduction des TIC.

En terme de représentativité et de statut, notre corpus est constitué de divers discours. Toutefois, il est clair que les discours étudiés ici constituent un cadre d'incitation et d'impulsion pour tous les pays du Sud, désirant introduire les TIC dans l'enseignement supérieur. Ces rapports et monographies proposent des analyses, synthèses et états des lieux sur l'enseignement supérieur en général et les TICE en particulier, et se veulent inspirer, voire dicter, les politiques publiques en la matière.

L'effet de ces discours est-il mesurable en termes d'actions et de politiques publiques ? Cela semble plus difficile à affirmer, mais c'est ce que nous tenterons de voir dans le chapitre qui suit. Nous essayerons de mettre en évidence les enjeux tantôt diffus, tantôt affichés, et de

³⁵⁵ Voir https://www.ucad.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=2857:2018-07-25-09-57-54&catid=136:communiqués&Itemid=315 (consulté le 24 juillet 2020)

³⁵⁶ Voir référence citée ci-dessus.

nous interroger sur la réalité de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur, sous l'angle des politiques publiques et des usages réels.

Les textes analysés ici sont très argumentatifs et certaines thèses et idéologies y sont défendues. Cependant, quand il s'agit de faire le constat et l'état des lieux de l'enseignement supérieur, ces textes sont plutôt d'ordre pragmatique. Les formules et tournures lyriques disparaissent souvent au profit des vrais arguments, renvoyant à des réalités et à de vrais problèmes, avec des chiffres et démonstrations. N'est-ce pas dû au statut de leurs auteurs ? Cependant, l'imaginaire des TIC et les mythologies apparaissent quand il s'agit de proposer les TIC comme solution à la crise de l'enseignement supérieur africain.

Ces discours et mythes correspondent-ils pour autant à une réalité ? Leur efficacité est-elle démontrée ? À ces questions, Barats et Cardy répondent par l'affirmative pour le cas de la France, et l'expliquent par leur caractère répétitif, insistant et presque « universel » qu'ils empruntent d'ailleurs à leur unanimité.³⁵⁷

D'un point de vue rhétorique, ce sont des discours larges et politiques, visant à impulser et à inciter, avec un public ciblé, mais ne tenant pas toujours compte des réalités socio-économiques.

Les arguments sont ceux de la menace du retard (thèse implicite : il est urgent de recourir aux TIC), de la promesse ou moyen-fin (les TIC comme facteur d'amélioration de l'accès, de la qualité, de la pertinence et de la gouvernance dans l'enseignement supérieur), du développement économique (les TIC comme facteur de développement économique et social), l'avenir (jamais sans les TIC). Par ailleurs, certains arguments récurrents notent le défi de la mondialisation et de l'ouverture l'enseignement supérieur.

En termes de contenu, plusieurs constats peuvent être faits. Ces textes et discours font un certain nombre de propositions transposables au contexte de l'enseignement supérieur africain en général, mais qui ne s'y collent pas trop. Les TIC sont largement évoquées, mais il est majoritairement question de promesses et de projets, et lorsqu'il est question d'usages, c'est un vide si ce n'est des programmes de formation à distance via les TIC et à destination des pays du Sud. En effet, la majorité des textes proposent des discours assez généralistes sur les TICE.

En réalité, l'ensemble des discours concernant les TIC dans l'enseignement sont développés, avec un fort accent idéologique et utopique, voire mondialiste. On constate donc que la part réservée aux usages réels est assez réduite par rapport au discours sur les politiques publiques et les grands projets TICE.

Il y a donc une cristallisation sur la dimension idéologique et imaginaire des TIC et des mythes du supérieur induit par les TIC. Se trouvent ainsi attachées aux TICE toutes les valeurs et représentations qui renvoient à la qualité de l'enseignement supérieur, à sa pertinence, son accès (égalité et équité), de gouvernance, d'ouverture à l'international et au marché de l'éducation, à sa modernisation. L'emploi de l'argument moyen-fin en est un exemple patent.

Toutefois, le fil conducteur de ces discours est le caractère indispensable et la nécessité de recourir aux TICE. Cette idée guide ces réflexions ; la nécessité aussi quant aux

³⁵⁷ Barats, C. et Cardy, H. (2003). Op. cit. p.8

pouvoirs politiques locaux de prendre conscience des possibilités que peuvent offrir les TIC. Toute chose qui laisse entendre que sans cette prise de conscience, les pays en développement et leurs universités courent le « risque » de la marginalisation et de l'exclusion du marché mondial de l'enseignement.

Nous pensons que nous sommes ici face à des discours idéologiques teintés de promesses. La dimension performative de ces discours, autrement dit le rapport entre les discours et les actions, mériterait également d'être étudiée. Une telle étude porterait sur ce qui existe réellement sur le terrain ; par exemple, le nombre de dispositifs de formation à distance réellement mis en place. Elle répondrait aux questions suivantes : comment les TIC sont-elles utilisées ? Sont-elles utilisées en tant que telles (discipline à part entière), ou intégrées pour "servir" d'autres enseignements ?³⁵⁸

Dans ces rapports et ouvrages d'experts, l'intégration des TIC dans le supérieur des pays du Sud est mise en mots. La place de l'imaginaire utopique dans l'action technique,³⁵⁹ en l'occurrence ici les TIC et l'Internet, se retrouve dans ces rapports qui font la promesse d'un nouvel accès au savoir, d'une meilleure qualité de l'enseignement, d'une meilleure adéquation entre emploi et formation, et d'une meilleure gouvernance des universités, mais demeure muets sur les usages réels.³⁶⁰

Nous pouvons également supposer que le caractère extraverti de cette question, et l'éloignement du terrain des acteurs qui l'aborde, peut expliquer ce décalage entre discours et réalité. L'échec du projet d'université virtuelle de la Banque mondiale qui, du reste, a suscité de très nombreuses critiques, notamment celles de Jean Pierre Loiret, en est un exemple.³⁶¹ Tout se passe comme si les organisations internationales soutenaient l'intégration des TIC, faisaient des promesses et proposaient des solutions aux problèmes des universités africaines.

Il est clair qu'une certaine vision du monde prônée par ces organisations se dégage de leurs discours ; une vision qui ne colle que très peu à la réalité du terrain en Afrique en particulier. Un moment s'avère toutefois essentiel pour l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest, sa mise en pratique à partir de 1997 (création de l'UVA et de l'UVF), qui a précédé sa mise en mots à travers plusieurs textes et monographies institutionnels. L'année 1997 est donc une date charnière.

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur se trouve être un espace discursif riche et complexe, avec plusieurs acteurs, aux intérêts divergents et dont nous mesurons désormais mieux les idéologies et les logiques propres à chaque acteur comme nous venons de le voir. Les lieux de discours renseignent sur le caractère hautement stratégique de cette question pour les acteurs et bailleurs de fonds.

Il s'agira dans les chapitres qui suivent d'examiner d'autres lieux de discours : quels sont les projets mis en place par les pouvoirs publics locaux ? Qu'en est-il des projets d'établissements ? Ce travail de recherche se placerait désormais dans une perspective

³⁵⁸ Barats, C. et Cardy, H. (2003). Op. cit. pp.9-10

³⁵⁹ Flichy, P. (2001). La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'Internet, *Réseaux*. N°109 pp. 52-73

³⁶⁰ L'AUF a quand même fait quelques enquêtes sur les usages des TIC en Afrique francophone.

³⁶¹ Nous renvoyons aux travaux de recherche de ce dernier. De son mémoire de master (2005) à sa thèse de doctorat (2007), en passant par les quelques articles scientifiques publiés (2006 et 2008), ce chercheur a consacré plusieurs travaux de recherche à cette université, et avec un regard assez critique.

nationale afin de voir les différentes politiques publiques mises en place par l'État du Sénégal et les différents projets d'intégration des TIC dans les EES. Nous prendrons exemple sur 3 établissements d'enseignement supérieur.

III.1.2.3. La délimitation du discours visé et la constitution du corpus d'étude

Si l'objectif de notre travail de recherche est de savoir comment les TICE sont parlées et mises à mot par les différents acteurs, et de voir quels sont les mythes, représentations, valeurs, illusions, stratégies et jeux d'acteurs, promesses, associés aux TICE, il convient de délimiter le discours qui est visé et de préciser les contours de notre échantillon discursif. Pour cela, nous avons réuni un ensemble de documents et textes relatifs à l'intégration des TICE. Il s'agit là de notre corpus.

En effet, notre corpus est une hétérogénéité des textes qui ont été réunis. Nous avons donc fait le choix d'un corpus hétérogène et très large, mais qui peut être subdivisé en deux blocs : national ou local (Etat du Sénégal) et international (discours des organisations internationales).

Au niveau national, nous avons analysé des textes produits par des pouvoirs publics locaux. Ils sont constitués de décrets, notamment celui portant adoption du système LMD, des contrats de performance (CDP) signés entre le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et les universités publiques sénégalaises, du rapport final issu de la Concertation nationale sur l'Enseignement supérieur (CNAES), des 11 directives présidentielles parmi lesquelles une qui concerne les TIC (amélioration de la qualité sur les TIC), des brochures/dépliants de la direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), et du document du programme d'appui à l'UVS (PAUVS).

Au niveau international, notre corpus est constitué de rapports d'étude, monographies, livres blancs, communiqués de presse, documents de programmation, brochures, dépliants, documents de stratégies, rapports d'activités et de recherches, etc. produits par les organisations internationales. Ces textes sont complétés par des entretiens que nous avons menés avec les représentants de ces organisations en Afrique de l'Ouest.³⁶² Ce corpus constitue pour nous la mise à mot des TIC par ces acteurs. Une mise à mot qui sera d'ailleurs reprise par l'Etat et les EES dans leurs politiques et stratégies d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.

Dans le cas de la France, Christine Barats a travaillé sur un corpus à peu près similaire pour étudier les préconisations des pouvoirs publics pour l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur, et leurs contextes d'incitation. Son corpus est complétée par une recherche au sein de ce ministère, et au sein de plusieurs bureaux de la direction de l'enseignement supérieur (DES), du centre de documentation du ministère, et aux archives et à la documentation de la sous-direction TICE. Son corpus était subdivisé en plusieurs blocs, correspondant à différents contextes : contextes généraux, contexte d'incitation et contexte de préconisation.

Pour étudier les contextes généraux d'incitation et de préconisation, Christine Barats a

³⁶² Ces entretiens sont au nombre de 3 et sont effectués avec les représentants des 3 principales organisations internationales œuvrant dans le domaine des TICE en Afrique de l'Ouest francophone (AUF, UNESCO et BM), par ailleurs principaux responsables de projets TICE à l'échelle de l'Afrique de l'Ouest.

analysé des produits documentaires scientifiques ou littéraires, des rapports, conférences, et des décrets. Pour étudier le contexte d'échanges et de négociation entre l'État français et les établissements d'enseignement supérieur français, elle a porté son regard sur le courrier envoyé par le ministère aux établissements du supérieur. S'y ajoutent des fascicules, constitués de synthèses, de rapports, de notes et d'annexes.

Enfin, pour étudier le contexte d'incitation des pouvoirs publics français à l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur, Barats a analysé des notes, courriers, annexes, et décrets. Et pour étudier les contextes de préconisation, elle a, là aussi, analysé des notes, circulaires, et décret. Son corpus tendait vers l'exhaustivité.

Les discours officiels et institutionnels sont donc les discours qui sont donnés à lire et à voir par les acteurs et producteurs. Cependant, ces discours ont d'autres visées. Ils cherchent à influencer, persuader, convaincre, manipuler, modifier les représentations, etc. En ce qui nous concerne, nous tenterons d'analyser les conceptions qui soutendent les politiques mises en œuvre par ces différents acteurs pour aider au développement des TIC dans l'enseignement supérieur en général et d'une offre africaine en matière de FOAD en particulier.

III.1.3. Cadre théorique et de référence du mythe, de l'idéologie et de l'utopie

Nous mobilisons ici les travaux pionniers de Roland Barthes pour approcher la notion de mythe, de Patrice Flichy sur l'idéologie et l'utopie, et plus tard de Chaïm Perelman sur l'argumentation. Nous tenterons de définir et d'opérationnaliser ces notions, au cœur de notre problématique.

III.1.3.1. Le mythe selon Barthes

Dans « *Mythologies* », Roland Barthes traite du « *mythe, aujourd'hui* » qu'il définit comme étant « *une parole, mais il faut au langage des conditions particulières pour devenir mythe.* »³⁶³ Pour Barthes, le mythe est une « *parole* », mais une parole ambiguë et dépolitisée à la fois. Celle-ci est définie par son intention, beaucoup plus que par sa lettre. Cette intention y est en quelque sorte figée, purifiée, éternisée, absente par la lettre.³⁶⁴

Si pour Barthes le mythe est une « *parole* », la mythologie ne serait rien d'autre que l'étude de la parole. À partir de là, Barthes introduit la notion de sémiologie et définit le mythe comme un système sémiologique.³⁶⁵ En effet, pour lui, le mythe relève d'une science générale extensive à la linguistique qui est la sémiologie.³⁶⁶

Pour Barthes, la distinction entre le signifiant, le signifié et le signe est d'ores et déjà importante à faire pour qui veut étudier le mythe comme schème sémiologique.³⁶⁷ Ainsi selon lui, on retrouve dans le mythe le schéma traditionnel saussurien : *signifiant-signifié-signe*. Le

³⁶³ Barthes R. (1957). *Mythologies*. p.179

³⁶⁴ Idem p.197

³⁶⁵ Idem p.183

³⁶⁶ Science des signes postulée par F. Saussure au début du XX^{ème} siècle. Sa théorie repose sur 3 concepts fondamentaux : le Signifiant (image), le signifié (concept) et le signe (le mot, entité concrète). L'association des deux premiers termes a donné le troisième. Mais selon Roland Barthes, c'est la signification qui est effectivement consommée, car c'est le seul terme qui soit donné à voir d'une façon pleine et suffisante.

³⁶⁷ Idem p.86

mythe serait un « *système sémiologique second* », car il ne voit qu'un total de signes, qu'un signe global, autrement dit le terme final d'une première chaîne sémiologique (système linguistique), à savoir le « *signe* », qui devient dans la deuxième chaîne sémiologique (système mythique), le signifiant. Toutefois, celui-ci est ambigu selon Barthes, car à la fois sens et forme, plein, riche et « *déjà complet* » d'un côté (sens), et vide et pauvre d'un autre (forme). Et c'est quelque part le jeu intéressant de cache-cache entre ces deux concepts qui définit le mythe selon Barthes.

Finalement, pour Barthes le mythe est un signe qui a une double fonction : il désigne et il notifie, il constate, fait comprendre et impose sa signification.³⁶⁸ Cette signification est le mythe même selon Barthes, car celui-ci « *ne cache rien* » d'ailleurs. Paradoxalement à ce que cela puisse paraître, sa fonction est de déformer, non de faire disparaître... nul besoin donc d'un inconscient pour expliquer le mythe selon Barthes.³⁶⁹ Le mythe selon lui, encore une fois, ne cache rien, et n'affiche rien. Il est chargé de « *faire passer* » un concept intentionnel.

Concernant le vecteur ou support du mythe, Barthes soutient que le discours écrit peut servir de support à la parole mythique. Le mythe a un caractère impressif selon Barthes. Peu importe s'il est ensuite démonté, son action est présumée plus forte que les explications rationnelles qui peuvent un peu plus tard le démentir... Le mythe est donc à la fois imperfectible et indiscutable. Le temps et le savoir ne lui ajouteront rien, ne lui enlèveront rien. Le mythe ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler ; simplement, il les purifie, les innocente, les fonde en nature et en éternité, il leur donne une clarté qui n'est pas celle de l'explication, mais celle du constat.

Le mythe passe de l'histoire à la nature, et fait l'économie ou abolit les complexités des actes humaines, leur donne la simplicité des essences, supprime toute dialectique, toute remontée au-delà du visible immédiat. Toutefois, Barthes soutient que la clarté du mythe est euphorique.

Le mythe est toujours du métalangage. Parler « *les choses* » est le propre du langage-objet. Il serait une fuite du réel. Or, le mythologue prétend protéger le réel. Il est condamné au métalangage et travaille sur l'évaporation du réel, en se mettant à l'épaissir. Le mythe prive l'objet dont il parle de toute histoire. En lui, l'histoire s'évapore ou disparaît silencieusement.³⁷⁰

Pour Barthes, l'objet mythifié se présente comme un objet superlatif, un objet parfait, dépourvu d'origine, clôturé, brillant et magique. Il est merveilleux de par son silence et présente tous les caractères d'un objet descendu d'un autre univers. Barthes prend ici l'exemple de la nouvelle Citroën (DS 19) des années 1950, qui selon lui, marque probablement un changement dans la mythologie automobile en France. Elle était déjà superlative, mais l'est devenue davantage avec la mythologie qui l'a rendue plus objective et plus ménagère.³⁷¹

Un sens, un signifiant, un signifié et une signification, tels sont les caractères constitutifs de la parole mythique selon Barthes. De ce fait, ce qui est signe dans la sémiologie, devient simple signifiant dans la mythologie. Le mythe est donc un métalangage,

³⁶⁸ Idem p.190

³⁶⁹ Idem p.194

³⁷⁰ Barthes, R. (1957). Op. cit. p.223

³⁷¹ Idem p.140

qui se saisit de la langue (un langage-objet), pour construire son propre système, une seconde langue. En postulant dans son ouvrage que la mythologie fait partie à la fois de la sémiologie et de l'idéologie, Barthes jette ainsi un pont entre l'idéologie et la mythologie, en ce sens que la seconde étudie des idées-en-forme.³⁷²

Ainsi, on passe, selon Barthes, de la sémiologie à l'idéologie en rattachant le schème mythique à une histoire générale, en expliquant comment le mythe répond à l'intérêt d'une société donnée. Et pour faire ce passage, il faut se placer au niveau du lecteur du mythe, soutient Barthes. Dans ces conditions, le mythe est résolument « *un outil de l'idéologie* » selon Barthes, car « *il réalise les croyances, dont la doxa est le système, dans le discours* ».

III.1.3.2. L'idéologie et l'utopie selon Flichy

Guilaine Thébault, reprenant la théorie de l'innovation de Patrice Flichy dans sa thèse, s'intéresse particulièrement à la notion d'« *imaginaire technique* » qu'elle applique aux universités sénégalaises quant aux différentes stratégies TIC de ces universités. Selon elle, cette notion articule trois concepts clés, essentiels à la compréhension d'une innovation donnée : le *mythe*, l'*utopie* et l'*idéologie*.

En effet, Flichy revisite la dialectique, classique dans les travaux en SIC, entre la société et la technique à travers les notions d'« *utopie* », de « *réalité* », et d'« *idéologie* ». Il définit alors l'utopie comme étant « *un rêve, une chimère* » et l'associe à la notion d'idéologie avec qui elle constitue selon lui, les « *deux versants de l'imagination sociale.*»³⁷³ En effet, « *l'utopie et l'idéologie constituent les deux pôles de l'imaginaire social* » d'une innovation ou technique donnée selon Patrice Flichy.

Il est toutefois essentiel de noter que, pour dégager sa théorie, Patrice Flichy reprend le cadre conceptuel proposé par le philosophe de la mémoire Paul Ricoeur qui, dans un essai sur les utopies politiques du XIXe siècle, fait une articulation réciproque et stimulante de ces deux notions : idéologie et utopie.³⁷⁴

Se faisant, Flichy considère que dans le modèle de Ricœur, l'idéologie, tel un mythe, tend à modifier, voire masquer le réel (*distorsion du réel*), tandis que l'utopie constitue une « *fantasmagorie totalement irréalisable* », ou un rêve (*utopie-fantasmagorie*). Le rêve serait ainsi à l'utopie ce que le mythe est à l'idéologie ; ils fonctionnent ensemble et peuvent se substituer l'un de l'autre. N'est-ce pas la raison pour laquelle François Dubet soutenait dès 1994 qu'une idéologie est constituée de valeurs et d'enjeux culturels et qu'elle est une idée plus utile que vraie.³⁷⁵

Reprenant le modèle de Ricœur, Flichy considère que si l'idéologie permet de légitimer le pouvoir, l'utopie quant à elle permet de le remettre en cause et de saper son autorité (subversion).

Ainsi, dans le schéma évolutif de l'innovation que propose Flichy, le passage de l'utopie à l'idéologie se fait à l'aide de discours, du reste « *imaginaire* » selon l'auteur, car

³⁷² Idem p.183

³⁷³ Flichy P. (2001). La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'Internet, Réseaux. N°109 pp. 52-73, p.66

³⁷⁴ Ricoeur, P. (1997). L'idéologie et l'Utopie. Paris, Le Seuil, p. 409, cité par Flichy p. 65-67.

³⁷⁵ Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris, Seuil, p.125

« la phase d'expérimentation [d'une innovation ou d'un projet technique] n'est pas seulement un moment de construction de la technique (par les concepteurs, ingénieurs et techniciens) et des usages (par les usagers et destinataires finaux de l'outil), mais aussi une période où le discours utopique se reconstruit et revendique l'exemplarité de l'expérience réalisée ». Mais aussi parce que, « pour atteindre leur objectif, les utopistes doivent diffuser largement leur nouvelle technologie » ce, à travers des discours généralistes sur les outils.

Cette publicisation se fait selon Flichy à travers un ensemble de discours variés et généralistes, tenus non seulement par des techniciens, mais aussi par des essayistes, vulgarisateurs, journalistes ou encore par de simples passionnés et amoureux de la technique (technophiles)... tous appartenant au cadre d'usage (social) d'une technique donnée, et contribuant ainsi à produire le rêve et l'imaginaire social d'une innovation technique.³⁷⁶

Ainsi, dans cette nouvelle phase d'idéalisation et de modélisation de l'outil technique (au sens où dans les discours, on le présente comme un modèle, un idéal), l'objet technique est ainsi mythifié. Flichy introduit dès lors la notion « **d'idéologie masque** ». ³⁷⁷ Le discours sur la technique ou l'outil mettrait ainsi en exergue les avantages et plus-values que l'on peut tirer de son utilisation, masquant et négligeant ainsi toute la dimension effective et la réalité de leurs usages.

Cette *idéologie masque* fait la promotion de la technique et occulte toute la dimension empirique et réelle de l'usage de ces outils, et va permettre de légitimer le nouvel outil ou projet technique mis en place. Ainsi, selon Flichy, celui-ci « se rigidifie de plus en plus » et « les solutions alternatives sont abandonnées » au profit d'un seul, le principal. L'on assiste ainsi à un « **verrouillage technologique** » que Flichy appelle également « **idéologie légitimante** ». ³⁷⁸ Cette idéologie permettrait ici de singulariser l'outil et contribuerait en même temps à le mettre en exergue au détriment des autres outils ou projets, d'ailleurs abandonnés.

Or, selon l'auteur, cette idéologie a une capacité de mobilisation des acteurs, bailleurs (producteurs de la technique ou concepteurs du projet technique) et usagers, très forte. Une telle capacité de mobilisation lui permet ainsi de se transformer en une **idéologie-mobilisation**, sixième et dernière phase du cycle évolutif de l'innovation technique. On passe ainsi à la pérennisation et à la stabilité de l'innovation qui devient consensuelle. Les cadres de fonctionnement et d'usage s'allient et se rencontrent.

Cependant, comme on peut le voir dans le schéma ci-dessous, la description que nous avons faite ici du modèle d'analyse de Flichy est assez opportuniste et loin d'être complète, car laissant de côté les notions *d'utopie de rupture* (objet valise ou phase de conception de la technique, d'inventions), et *d'utopie-projet* (phase où le modèle de l'innovation devient un projet technique à construire et à réaliser, voire à expérimenter). Ces deux phases constituent les deux premières étapes de son cycle d'évolution de l'innovation, et qui, de notre point de vue, correspondent à des moments, périodes et lieux antérieurs à l'arrivée des outils dans le contexte de notre étude (Afrique de l'Ouest francophone, notamment Sénégal).

³⁷⁶ Notons que dans le modèle de Flichy, ce cadre d'usage, avec son corolaire de fonctionnement qui est propre aux concepteurs, techniciens et bricoleurs de l'outil technique, constituent le système de référence global dans lequel se situe toute innovation ou activité technique, et qui est commun aux différents acteurs d'une innovation donnée.

³⁷⁷ Flichy, P. (2001). Op. cit. p.69-70

³⁷⁸ Idem p.70

En effet, ces outils et projets techniques sont conçus et réalisés au Nord, donc « *du dehors* » ou de l'extérieur, avant d'être exportés au Sud, d'où la théorie du « *top-down* » telle que développée par Alain Chaptal.³⁷⁹ D'ailleurs, nous verrons, dans la suite, que cette stratégie du « *top-down* », aura causé beaucoup de difficultés d'adoption, sinon l'échec de la plupart des projets d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur africain, notamment du projet UVA de la Banque mondiale.

Il s'y ajoute que Flichy reconnaît lui-même que son modèle n'est guère adapté aux projets spécifiques, de « *dimension courte* », mais plus à des projets de dimension plus longue, macroscopique, comme celle d'un domaine technique. Par exemple, le téléphone portable, l'Internet, ou du TGV, etc. Ici, on a affaire à une vision ou à un imaginaire collectif propre à une profession, à un domaine d'activité et non simplement à un projet ou une intention commune à une équipe ou à un collectif de travail restreint.

Aussi, dans le modèle d'analyse de Flichy, on ne peut guère faire l'économie d'une étude monographique des textes en rapport avec l'activité technique si l'on souhaite ainsi selon lui « *associer dans l'analyse, l'imaginaire et l'action technique* ». Cette étude monographique est incontournable selon l'auteur, et correspond à une analyse des discours sur la technique, des auteurs de ces discours (concepteurs, bailleurs, premiers usagers, essayistes ou commentateurs) et de leurs destinataires (décideurs, pouvoirs publics, ingénieurs, et surtout utilisateur).

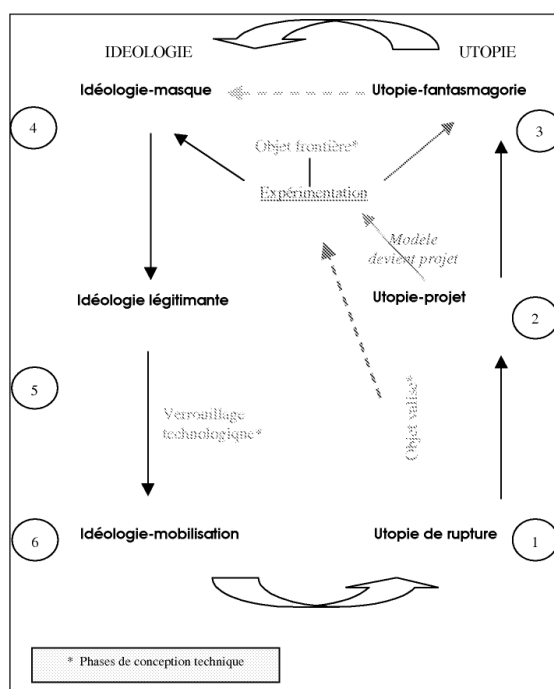


Schéma du cycle évolutif de l'innovation selon le modèle théorique de Patrice Flichy

³⁷⁹ Chaptal, A. (2003). L'efficacité des Technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches française et américaine. Paris, Editions L'Harmattan, 384 p.

Comme on peut le voir donc, le cadre théorique que nous lui empruntons commence à partir de la troisième phase du cycle de Flichy, à savoir à partir de l'« *utopie-fantasmagorie* », versant de la phase d'« *expérimentation* » qui, elle, va avec la création d'un « *objet frontière* », tels que nous les avons décrits ci-dessus.

Ainsi, nous mobiliserons la notion de *mythe* telle que définie par Flichy et Barthes pour décrire les mythologies, vertus et représentations idéaltypes, que se font les organisations internationales, par ailleurs bailleresse, dans le domaine des TICE. En effet, dans leurs discours, les organisations internationales font des promesses, des propositions et donnent des orientations pour guider et mettre en œuvre des politiques TICE au niveau local. Se faisant, elles mettent l'accent sur la nécessité de recourir aux TICE, sur leur pertinence et leur efficacité, en faisant appel à des figures idéal-typiques des TICE, en l'occurrence des mythes.

La notion d'*utopie* (comme fantasme, fuite, échappatoire ou rêve) complétera la description et l'analyse des mythologies « *organisationnelles* », et permettra de comprendre les promesses ou menaces faites par ces acteurs, pour inciter à l'utilisation des TIC. La notion d'« *idéologie masque* » quant à elle, sera mobilisée au sens où l'entend Flichy, pour analyser et déconstruire le discours des organisations internationales et montrer leur décalage avec les usages et la réalité du terrain.

Les notions d'« *idéologie légitimante* » et d'« *idéologie-mobilisation* » quant à elles seront utiles pour comprendre, dans la dernière partie de ce chapitre, les jeux des acteurs et les stratégies convergentes de légitimation qu'ils mettent en œuvre, notamment à travers PADTICE. Nous décrirons ainsi ce projet à la fois comme un *objet-frontière* et comme un *verrouillage technologique*.

Sur un autre registre, les travaux de Chaim Perelman sur l'argumentation et la rhétorique seront mobilisés plus tard, pour décrire et comprendre les techniques discursives, les structures et schèmes argumentatifs utilisés dans ces discours pour obtenir l'adhésion et convaincre de l'utilisation des TICE.

III.1.4. Méthodologie de recueil et d'analyse du corpus

Comme nous l'avons déjà écrit, notre approche ici se veut discursive. Elle a consisté à une analyse qualitative du discours des rapports et publications nationales et internationales sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal. Ce qui nous intéresse en réalité, c'est d'examiner et d'analyser les discours des organisations internationales, c'est-à-dire voir comment celles-ci incitent à l'intégration des TIC, en utilisant quelles stratégies, quels schèmes argumentatifs et quels mythes et imaginaires des TIC.

Notre propos est aussi d'observer le mouvement et la dynamique internationale visant à promouvoir les TIC dans l'enseignement supérieur en général. Car, au sein même de ces organisations internationales, les acteurs ont des visions très différentes. Pour cela, nous avons adopté une démarche *synchronique*, c'est-à-dire une sélection d'un ensemble de discours dont les auteurs, les conditions de production et les logiques discursives diffèrent, mais qui traitent tous du même thème à un même moment historique,³⁸⁰ à savoir l'intégration

³⁸⁰ Les bornes chronologiques de notre corpus sont de 1994 pour le texte le plus anciens que nous avons analysé et de 2018 pour le texte le plus récent que nous avons analysé.

des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique. Nous avons complété ces discours par des entretiens avec les chefs de projet ou responsables de projet TICE.

Ces entretiens ont été faits avec les responsables des trois plus grands bailleurs et promoteurs des TICE en Afrique de l'Ouest. Ce sont la Banque mondiale, ici représentée par le chef du bureau régional de l'Université Virtuelle Africaine pour l'Afrique de l'Ouest, l'Agence universitaire de la francophonie, avec le directeur du Bureau Afrique de l'Ouest de l'agence, et l'UNESCO/UEMOA avec le responsable PADTICE. Ces entretiens ont duré chacun 1h30 environ et ont été intégralement retranscrits.

Ce corpus, nous l'avons déjà dit, est constitué de rapports, ouvrages, appels d'offre, livre blanc, déclarations, prospectus, documents de stratégie, entre autres, produits par les organismes internationaux. Pour analyser ces discours et entretiens recueillis, nous avons utilisé un logiciel d'analyse qualitative de discours appelé « N'VIVO »³⁸¹. Celui-ci nous a permis de coder et d'analyser notre corpus.

Les difficultés méthodologiques liées à notre terrain étaient liées entre autres à l'hétérogénéité des types de documents à collecter et à analyser, et à la manière de les analyser (outil). S'est posée également la question de la clôture de notre corpus, autrement dit un problème à cerner notre corpus de textes. L'objectif de mesurer le décalage entre les discours et les usages des TIC dans l'enseignement supérieur du Sénégal impliquait une approche monographique. L'approche monographique adoptée ici a non seulement permis de recueillir des informations, mais aussi d'articuler plusieurs méthodes d'approche. Par exemple, elle nous a permis de faire une analyse sociologique et historique des différents projets TICE et des acteurs impliqués, des entretiens avec certains de ces acteurs, et enfin des questionnaires et analyse documentaire.

En effet, l'examen des documents relatifs au phénomène que nous étudions ici, à savoir l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, s'est déroulé de la phase exploratoire jusqu'à l'analyse des résultats. Nous avons récolté et rassemblé un ensemble de documents, textes, rapports, études... pour deux raisons très simples. La première est que nous souhaitons les étudier d'abord en tant que tels pour examiner la manière dont ces textes, discours, rapports études, abordent les TICE, les qualités, valeurs, et représentations qu'ils associent à ces outils.

Ensuite, la deuxième raison est que nous espérons y trouver des informations (données statistiques, témoignages...) utiles pour étudier notre objet de recherche, à savoir l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur dans les pays de l'Afrique de l'Ouest francophones, notamment au Sénégal.

Ces discours et documents constituent selon Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy les traces laissées par ceux qui furent les témoins directs ou indirects du phénomène observé.³⁸² La nature des sources et des informations est de type officiel (électronique dans leur forme de production, mais que nous avons imprimé pour la plupart) et émanant d'organismes et institutions nationaux comme internationaux. Ces sources contiennent beaucoup de chiffres, des tableaux, publications, etc.

³⁸¹ Logiciel d'analyse de données qualitatives. Voir <http://www.qsrinternational.com/nvivo-french> (consulté le 10 novembre 2018.)

³⁸² Campenhoudt, L. V., et Quivy R. (2011). Op. cit. p.174

Concernant les méthodes de recueil proprement dites de ces textes et documents existants, de forme tantôt statistique, tantôt littéraire, « *véritable méthode de recherche* », ³⁸³ notre formation en recherche documentaire, en archivistique et en critique des sources nous a beaucoup aidé.

La logique qui nous a guidé était de contrôler l'adéquation de ces données aux objectifs et aux exigences de notre travail de recherche, mais aussi et surtout par rapport à nos hypothèses de recherche.

Ces textes produits par différents organismes se complètent et se recoupent. Aussi, ils couvrent essentiellement un domaine qui correspond au champ d'analyse de notre recherche, à savoir le champ de l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Cette méthode de recherche convient particulièrement ici dans la mesure où nous sommes dans l'analyse d'un phénomène social (intégration des TIC dans l'enseignement supérieur), de son développement historique et les changements sociaux et universitaires qu'il a induits. Elle est convenue aussi dans la mesure où nous sommes dans l'étude des idéologies, des systèmes de valeurs, et des représentations que se font les producteurs de ces textes sur les TICE.

Concernant l'accès aux documents et aux textes, il n'a pas posé de problème particulier. Nous avons pu rebondir sur plusieurs autres par l'intermédiaire des bibliographies de nos premières lectures, complétées d'une recherche en ligne, notamment sur les sites web de leurs producteurs.

Nous avons donc constitué un corpus pour étudier les préconisations des organismes internationaux et leurs contextes d'incitation. Christine Barats a fait le même type de travail dans le contexte du supérieur français. Son corpus était constitué des principaux textes portant sur les TIC envoyés par le MESR français aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche, des recherches au sein du ministère, de plusieurs bureaux de la Direction de l'enseignement supérieur (DES), du Centre de documentation du ministère, et aux archives et à la documentation de la Sous-direction TICE. Son corpus tendait ainsi vers l'exhaustivité.

Pour le Sénégal, notre corpus est constitué du décret sur le système LMD, des contrats de performance signés entre le gouvernement et les universités publiques, du rapport final de la Concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES), des 11 directives présidentielles parmi lesquelles une qui concerne les TIC (amélioration de la qualité sur les TIC), de brochures prises au MESR, des retranscriptions des entretiens effectués au sein de ces organismes et institutions, entre autres textes et discours.

Selon Christine Barats, il y a au moins deux contextes qui ont favorisé la politique d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur français. Les **contextes généraux** marqués par exemple par la production documentaire scientifique ou littéraire de rapports, de conférences, de décrets, de fascicules : synthèse, rapport (contextes d'incitation marqués par la production de notes, courriers, d'annexes, de décrets) ; et les **contextes de préconisation** marqués par la production de notes, de circulaires, et de décrets.

³⁸³ Idem p.178

Analyse du corpus proprement dite

Dans le cadre de cette recherche, et comme nous l'avons déjà vu, l'analyse de discours a porté essentiellement sur des documents officiels, des rapports émanant des organismes internationaux étudiés et de l'État du Sénégal.

Le choix des termes utilisés par les différents acteurs, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du « discours » et son développement ont constitué des catégories d'informations à partir desquels nous avons tenté de construire des connaissances. Celles-ci portent sur les acteurs eux-mêmes, leurs idéologies, leurs représentations, leurs stratégies, les justifications qu'ils donnent de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, leurs valeurs, et leurs logiques d'actions, etc.

Les conditions sociales dans lesquelles ce discours est reçu seront étudiées dans la dernière partie de ce travail par l'enquête par questionnaires menée auprès des étudiants, destinataires et public direct des TIC.

Nous avons adopté des méthodes construites et stables afin d'élaborer une interprétation des textes et discours qui prend pour repères les logiques, stratégies et représentations des producteurs de ces textes, à savoir les organismes internationaux et l'État du Sénégal. Nous avons mis en œuvre des procédures techniques précises (calcul de fréquences relatives, des occurrences et co-occurrences de certains termes utilisés par ces producteurs). L'objectif de notre analyse de discours était clairement de retirer des textes étudiés un enseignement qui porte sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.

Avons-nous ainsi adopté une méthode d'analyse quantitative extensive dans la mesure où elle a porté sur un grand nombre de textes et a eu comme information de base la fréquence d'apparition de certaines caractéristiques du contenu de nos textes ou les corrélations entre elles. En effet, il existe différentes méthodes d'analyse de contenu selon Laurence Bardin qui dans son ouvrage intitulé « *L'analyse de contenu* »³⁸⁴ en distingue 3 principales variantes : *l'analyse formelle*, *l'analyse structurale* et *l'analyse thématique*.

Parmi les méthodes de l'analyse thématique, on peut distinguer deux modalités, notamment *l'analyse catégorielle* et *l'analyse de l'évaluation*. La première est la plus ancienne et la plus courante. Elle consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupées en catégories significatives ou d'analyse.

Nous avons donc opté pour une analyse thématique, car l'examen porte principalement sur certains éléments du discours. Les objectifs de recherche pour lesquels nous avons choisi cette méthode d'analyse sont nombreux. D'abord, nous avons envisagé l'analyse des idéologies, des systèmes de valeur, des logiques et représentations des acteurs, ainsi que leur transformation. Ensuite, nous avons prévu l'examen des stratégies (institutionnelles et argumentatives) grâce aux documents que ces acteurs produisent.

Enfin, nous avons analysé les enjeux et la réalité de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal, et de leur impact sur le système. L'avantage d'une telle démarche est qu'elle est multi-scalaire et convient à l'étude de l'implicite, de l'interdiscours, du diffus, à partir de critères qui portent sur le contenu explicite des textes.

³⁸⁴ Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF

Par une lecture attentive des documents rassemblés, nous avons identifié dans les textes analysés, les passages révélateurs du phénomène ou de l'objet étudié à savoir les raisons et motifs avancés (arguments) et les promesses ou menaces attachées à l'intégration des TICE. Les qualifications et propriétés attachées à ce phénomène ont constitué nos catégories d'analyse. Celles-ci nous ont essentiellement permis de relever les thèmes présents dans notre corpus. Il s'agit donc d'une analyse avant tout thématique.

Nos catégories d'analyse ou nœuds ont été élaborées à partir des modèles d'analyse de la dimension macroscopique de notre recherche, notamment les théories de Roland Barthes, de Simone Bonnafous, de Christine Barats, de Chaïm Perelman ou encore de Boudon, déjà existantes. En effet, ces auteurs ont déjà conceptualisé certaines notions qui forment nos catégories d'analyse. Celles-ci se sont construites progressivement, au cours de nos lectures des textes collectés. Nous avons donc créé autant de registres qu'il existe de thèmes développés dans notre corpus de texte.

III.1.5. Définition de quelques notions de base : acteurs, valeur, représentation

Plusieurs termes et notions pouvant prêter à confusion sont employés dans ce travail. Il s'agit donc de donner ici les sens dans lesquels nous les entendons, autrement dit, leurs acceptions dans ce travail.

D'abord, le mot « acteur » est défini comme étant « *une personne qui prend une part active, joue un rôle important.* » C'est aussi une personne qui joue un rôle essentiel et déterminant dans une action. Il est synonyme dans ce cas de protagoniste. L'évocation du mot « *acteur* » dans la problématique de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest renvoie d'abord aux opérateurs, bailleurs et promoteurs des projets d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique. Nous pensons ici d'abord aux Organisations internationales en l'occurrence l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), la Banque mondiale, l'UNESCO, l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), entre autres. Ces organismes sont très impliqués et dynamiques dans ce secteur, et ce, depuis le lendemain des indépendances. Ils jouent un rôle important et essentiel dans ce domaine.

Le mot acteur renvoie aussi ici aux pouvoirs publics, aux États et aux établissements d'enseignement supérieur, représentés ici par leurs chefs, par qui passent toutes les décisions et mesures prises en rapport avec les TIC dans l'enseignement supérieur.

Enfin, il fait allusion aux étudiants et aux enseignants (acteurs de terrain), principaux destinataires des politiques et programmes d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, et principaux utilisateurs des outils, plateformes et dispositifs mis en place.

La notion de « *valeur* » au sens où nous l'entendons ici est synonyme de vertu. Une « *valeur* » est définie par Perelman dans son ouvrage intitulé « *Traité de l'argumentation* », comme étant le point de départ de l'argumentation, au même niveau que l'accord, les présomptions, les hiérarchies, et les lieux.³⁸⁵ Dans ce travail, la notion de valeur est employée

³⁸⁵ Perelman, C. (2008). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Université de Bruxelles, p.99

pour désigner les vertus, les représentations idéaltypes et les qualités attribuées aux TIC dans l'enseignement.

Les valeurs existent selon Perelman comme des objets d'accord. Elles sont précaires et indispensables selon Descartes, pour qui ce sont d'ailleurs des « *opinions probables* ». Elles interviennent, à un moment donné, dans toutes les argumentations. Ainsi, pour Perelman, il y a des valeurs abstraites comme « la Justice », « la véracité », qui s'opposent aux valeurs concrètes comme « La France », « l'Eglise » par exemple.³⁸⁶ Dans tous les cas, l'argumentation se fonde, selon les circonstances, tantôt sur les valeurs abstraites, tantôt sur les valeurs concrètes.³⁸⁷ François Dubet rajoute que les valeurs ne sont pas une finalité, mais un moyen de l'action, une ressource.³⁸⁸

S'agissant de la notion de « *représentation* », elle est un concept complexe, qui, paradoxalement, manque d'une définition claire parce que se traduisant difficilement en des termes opérationnalisables. Dans leur ouvrage intitulé « *Les représentations sociales* » publié en 2014, Christine Bonardi et Nocilas Roussiau appréhendent cette notion comme étant une « *notion carrefour* » d'origine psychosociale même si plusieurs disciplines s'y rencontrent à l'instar de la sociologie, la philosophie, l'anthropologie et la psychologie sociale.

Les auteurs définissent ainsi les représentations sociales comme étant le fondement de la pensée sociale et ont ceci de particulier qu'elles touchent tous les aspects et tous les domaines de la vie sociale. Elles sont partout et efficaces pour tout, soutiennent les auteurs dès l'avant-propos de leur ouvrage.

*« Une représentation sociale reste un ensemble de contenus, de savoirs qui nous sont propres, mais que nous partageons aussi avec d'autres... c'est une structure dynamique, évolutive, et en reconstruction quasi permanente... tissées d'opinions, d'information, d'attitudes, d'images et de croyances, elles constituent des entités complexes qui se transforment au fil du temps et des changements sociaux. »*³⁸⁹

Ainsi, dans la conception philosophique des représentations sociales, « *l'acte de représentation est acte de connaissance qui relie un objet à un sujet au moyen d'une représentation, laquelle est un travail de l'esprit sur l'objet extérieur.* » Ici, l'acte de représentation est présentation de quelque chose à l'esprit de quelqu'un.

L'approche sociologique des représentations sociales les situe elle dans la conscience collective qui régit tout groupe social (la société), à côté des croyances, des sentiments, des souvenirs, des idéaux ou des aspirations. Ici, elles sont partagées par tous les membres de la société.³⁹⁰

Sociologiquement, les représentations sociales sont des formes mentales socialisées qui regroupent de nombreux éléments (mythologies, vision de l'espace et du temps, traditions ancestrales, savoirs communs, opinions, etc.) Elles sont en rapport avec les pratiques et les comportements quotidiens (individuels et collectifs) en ce sens qu'elles les légitiment. Pour

³⁸⁶ Idem p.103

³⁸⁷ Idem p.104

³⁸⁸ Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris : Seuil, p. 125

³⁸⁹ Bonardi, C. et Roussiau, N. (2014). Les représentations sociales. Parsi, Dunod, 128p.

³⁹⁰ Idem p.11

toutes ces raisons, elles forment la base fondamentale des jugements humains, sont durables et au-delà même des générations à l'instar de la conscience collective.

Quant aux anthropologues, ils appréhendent et situent ainsi cette notion plus dans les sociétés traditionnelles que dans les sociétés modernes, car, selon eux, dans les premières, la collectivité joue encore un rôle fort, leurs membres valorisant toujours croyances, coutumes et rituels collectifs. Pour l'un des précurseurs de ce courant de recherche, à savoir Marcel Mauss, les systèmes de représentations collectives sont liés à la dynamique individuelle et aux représentations individuelles.³⁹¹ Pour Mauss, les représentations collectives participent à la fois de l'abstrait (société, entité générale) et du concret (habitudes, comportements, actes des individus).³⁹²

Enfin, en psychologie sociale, l'intérêt pour l'aspect collectif des représentations dynamiques et évolutives est de loin plus récent.

Une représentation serait donc un ensemble de valeurs, de représentations, de normes sociales et de modèles culturels.³⁹³ Elles sont avant tout symboliques. Ainsi, pour étudier concrètement une représentation sociale, Christine Bonardi et Nicolas Roussiau suggèrent plusieurs modalités de recueil de données : l'entretien, questionnaire, et l'analyse documentaire.³⁹⁴ Le questionnaire reste toutefois l'outil d'analyse privilégié dans l'étude des représentations sociales selon les auteurs.

Selon les auteurs, quoi qu'il en soit, on obtient par ces 3 techniques de recueil des données, un ensemble de discours dont il faudra analyser le contenu de façon à faire ressortir des informations liées à la représentation sociale étudiée. Ce type d'analyse peut être réalisé manuellement ou par l'intermédiaire de procédures informatiques (logiciels d'analyse de discours). Dans ce travail de recherche, il s'agit d'étudier les représentations que se font les principaux acteurs dans le domaine des TIC dans l'enseignement et de l'évolution de ces représentations.

Dans ce travail, nous évoquons aussi la notion de stratégie pour montrer comme les différents acteurs se positionnent, s'organisent et argumentent, pour faire adopter leurs projets et imposer leurs visions. François Dubet, dans son ouvrage cité ci-dessus, distingue trois types de logique inhérents à toute action. Il s'agit de la logique communautaire ou d'intégration, la logique stratégique ou du marché (marchande) et la logique subjective.³⁹⁵ Ces trois logiques sont pour lui largement autonomes et non hiérarchisées. Et cette hétérogénéité et cette diversification des logiques de l'action se croisent selon l'auteur dans toute expérience sociale. Chacun est ainsi auteur de son expérience selon Dubet³⁹⁶ et chaque expérience sociale résulte de l'articulation de ces 3 logiques d'action : l'intégration, la stratégie et la subjectivité.³⁹⁷

³⁹¹ Mauss, M. (1947). Manuel d'ethnographie. Méthodes d'observation. Morphologie sociale. Technologie. Phénomènes artistiques. Phénomènes économiques. Phénomènes juridiques. Phénomène moraux. Phénomènes religieux. Paris, Payot, 211 p., cité par Bonardi, C. et Roussiau, N. (2014). Op. cit p.14

³⁹² Idem p.15.

³⁹³ Idem p.33

³⁹⁴ Bonardi, C. et Roussiau, N. (2014). Op. cit. p.33

³⁹⁵ Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris, Seuil, p.111

³⁹⁶ Idem p.19

³⁹⁷ Idem p.111

« Chaque acteur, individuel ou collectif, adopte nécessairement ces 3 registres de l'action qui définissent simultanément une orientation visée par l'acteur et une manière de concevoir les relations aux autres. »³⁹⁸

Ainsi, dans la logique d'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérée alors comme un système d'intégration. Dans le registre de la subjectivité sociale, l'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination. Et dans la logique de la stratégie, l'acteur essaie de réaliser la conception ou représentation qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors comme un marché.

Les logiques « positives » de l'action seraient donc l'intégration, la subjectivation et la stratégie selon Dubet qui, du reste, les considèrent comme des « réalités ». ³⁹⁹ Mais de ces trois logiques, nous retiendrons la dernière, à savoir celle de la stratégie, car elle nous semble plus à même de décrire les jeux (institutionnels et argumentatifs) des acteurs dans le domaine des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique. Quant aux notions d'idéologie et d'utopie, elles ont déjà été définies et à nouveau précisées plus haut.

Ainsi, la menace du retard de l'Afrique en général et celui de son système universitaire en particulier semble être mise en exergue pour justifier l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. La promesse d'une meilleure qualité et pertinence de l'enseignement supérieur, de l'amélioration de son accès, de sa modernisation et de son ouverture vers l'international sont ainsi des représentations et des valeurs véhiculées dans les discours des organisations pour inciter les États à intégrer les TIC dans leurs systèmes universitaires.

III.1.6. Premiers Constats

L'analyse de discours peut s'intéresser à l'évolution de la terminologie et de la désignation d'un objet dans le temps. L'étude de l'évolution de la terminologie dans notre corpus a un sens et méritait d'être faite à plus d'un titre. Elle permet en effet d'avoir des « entrées lexicales » ou mots clés pour rechercher dans les gros volumes de document, les passages qui traitaient d'un objet comme les TICE. Cela évite au chercheur de lire tous les documents intégralement.

Notre analyse porte sur un ensemble de discours homogène au sens où ils traitent tous du même thème, à savoir l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique. Les « auteurs » et les conditions de production de ces discours diffèrent. Ce qui nous a permis d'étudier les différentes stratégies et logiques discussives, ainsi que les mythes et idéologies propres à chaque acteur.

Nombreux sont les travaux en SIC qui se sont intéressés aux discours et aux pratiques liés à l'Internet et aux technologies de l'information et de la communication (TIC).⁴⁰⁰ Ces auteurs ont relevé la forte dimension idéologique de ces discours, le poids des représentations et des utopies, et de leur imaginaire par rapport aux usages réels.

³⁹⁸ Idem p.111

³⁹⁹ Idem p.127

⁴⁰⁰ Notamment ceux de Patrice Flichy (2001), Fabien Granjon (2001), Lucien Sfez (2002), Philippe Breton (2000), Dominique Wolton (2000), etc.

Le champ de l'enseignement supérieur en Afrique en général et de l'Afrique de l'Ouest en particulier n'a que très peu fait l'objet d'une recherche de ce genre. On peut donc s'interroger sur les liens entre les discours « généralistes », sur les TIC, émis par les organisations internationales dans le cas de l'enseignement supérieur africain, et la réalité des usages sur le terrain, pour voir comment ils s'adaptent aux réalités et contextes locaux. Comment sont-ils repris par les pouvoirs publics locaux ?

Nous nous proposons donc d'examiner « *l'adaptabilité* » de ces discours globaux sur les TIC dans le cas de l'enseignement supérieur ouest-africain, en examinant en particulier les différents arguments avancés et promesses faites par les organisations internationales pour favoriser l'intégration des TIC et inciter à leur usage dans les universités du Sud.

L'abondance et la récurrence des discours sur les TIC dans l'enseignement supérieur africain justifient de s'intéresser aux arguments qui accompagnent ces discours, aux formes lexicales et sémantiques qu'ils empruntent, aux auteurs et/ou aux acteurs qui les « portent » afin d'en comprendre les enjeux et les logiques comme ont eu à le faire Christine Barats et Helène Cardy dans le cas de la France.⁴⁰¹ Nos premières analyses mettent l'accent sur les arguments en faveur de l'intégration des TIC dans l'enseignement, les promesses liées à leur utilisation dans le supérieur en Afrique, ainsi que sur leur idéologisation.

Il s'agira ensuite d'analyser les discours sur les TIC, les mythes qu'ils véhiculent, les logiques en présence (idéologies et intérêts) et les différentes stratégies institutionnelles et argumentatives mises en œuvre en rapport avec les représentations que se font les acteurs (modalités ou stratégies argumentatives).

⁴⁰¹ Barats C. et Cardy H. (2003). Op. cit. p.1

III. 2. Sortir les universités africaines de la crise qu'elles traversent : les TIC comme solution ?

Les constats dans le premier chapitre appellent à la mise en place d'une réponse adaptée. Il faut alors trouver un moyen permettant de faire face à cette crise multiforme, à moindres coûts et dans les meilleurs délais. C'est dans ce contexte qu'on fait recours aux TIC. Appliquées à l'enseignement supérieur, celles-ci n'ont rien de nouveau en Afrique comme rappelé dans le deuxième chapitre. Nous ne reviendrons pas ici sur cette longue histoire de l'introduction des TIC dans l'enseignement en Afrique, mais nous nous intéresserons aux arguments récents en faveur de ce mouvement. Il convient, cependant, de garder à l'esprit que les TICE ne se réduisent pas à l'enseignement à distance, mais vont au-delà même et recouvrent la simple utilisation d'un outil informatique pour l'enseignement ou l'apprentissage. Il y a une recherche sans cesse dans le recours aux technologies, les solutions aux graves difficultés auxquelles le système éducatif s'est trouvé confronté. Cela nous permet d'examiner les arguments qui militent en faveur des TIC dans l'enseignement.

III.2.1. Les arguments en faveur des TICE

L'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et le ministère fédéral de l'Education du Nigéria ont organisé du 26 au 30 juillet 2004 à Abuja (Nigéria), une conférence sous-régionale qui a réuni les ministres de l'Education des pays de l'Afrique de l'Ouest. Le thème de cette conférence portait sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation de l'Afrique de l'Ouest. Les discussions de cette conférence ont porté sur les voies et moyens d'accroître l'accès à l'éducation et d'améliorer sa qualité par l'utilisation des TIC dans l'éducation. L'une des principales recommandations sorties de cette conférence portait sur la nécessité pour les pays de l'Afrique de l'Ouest de promouvoir l'utilisation des technologies, tant l'éducation traditionnelle dispensée par les écoles et les autres institutions scolaires pour accroître les effectifs et fournir une éducation efficace et de qualité était limitée.

Cette perspective de catastrophe est également mise en exergue par Alain Chaptal qui estime que le modèle socratique de l'enseignement explose par une croissance vertigineuse des effectifs, et que seuls le recours massif aux technologies nouvelles et une action vigoureuse de réingénierie étaient susceptibles de sauver le système, notamment en permettant de répondre tant à l'hétérogénéité croissante des élèves qu'aux progrès de la démocratisation de celui-ci, par une individualisation de l'enseignement qui tient compte de son rôle nécessaire dans le développement économique.⁴⁰²

Chaptal donne deux autres raisons qui sont avancées pour justifier l'utilisation des moyens techniques dans l'éducation et la formation. Il s'agit d'abord de l'évolution de la société civile où ces technologies connaissent des développements spectaculaires et l'école

⁴⁰² Chaptal, A. (2003). L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches françaises et américaines, p.8

qui doit préparer les élèves au monde moderne dans l'objectif d'une alphabétisation technologique ou de prise de conscience citoyenne. Ensuite, le constat est fait du développement de l'usage des technologies de traitement de l'information, pour suggérer implicitement que les gains de productivités que celles-ci avaient permis dans l'industrie, le commerce et les services pourraient bénéficier à l'éducation.⁴⁰³

D'autres chercheurs ont également abordé la question des TICE du point de vue de leurs apports positifs. C'est le cas de Pierre Moeglin et Gaïtang Tremblay.⁴⁰⁴ Ces deux auteurs ont analysé des documents provenant des grandes organisations internationales pour comprendre pourquoi les TIC dans l'enseignement en général et l'enseignement à distance en particulier sont survalorisés au détriment, selon eux, de la lutte contre l'illettrisme par exemple, et de l'augmentation du niveau de connaissance. Les auteurs en ressortent quatre raisons principales qui justifieraient cette survalorisation.

La première raison est le lien qui est fait entre l'apprentissage via les TIC (moyen) et apprentissage des TIC (fin). Les deux activités étant intrinsèquement liées, car l'usage éducatif des technologies suppose leur enseignement. Inversement, l'enseignement des TIC est un moyen d'encourager leur usage et leur utilisation. Cette idée exclue la thèse de la neutralité de l'outil et rejoint celle de McLuhan qui soutenait dès 1964 que « *the medium is the message* ».

La deuxième raison se trouve, selon les auteurs, dans une croyance et une présomption de qualité, attribuées aux prestations de formation à distance, et qui viennent du simple fait que les outils et médias éducatifs et du e-Learning sont produits et fournis par des acteurs totalement ou partiellement privés. Cet argument qualitatif (qualité des outils et de l'enseignement supérieur) est aussi défendu par Jean Baptiste Meyer qui soutient que les étudiants peuvent avoir accès aux enseignements produits par les meilleures organisations et dans les meilleures conditions au lieu de ceux diffusés par des enseignants formés de façon discutable et opérant en milieu contraint. Il en rajoute la formation tout au long de la vie permise grâce à la modularité des cours en ligne et permettant d'associer travail et formation.⁴⁰⁵

Aussi, le recours aux TIC dans l'enseignement serait synonyme de diminution des coûts de formation et de l'amélioration de la qualité des enseignements par la fourniture de contenus de haute qualité. D'ailleurs, Salmi Jamil, dans un ouvrage intitulé « *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur* » publié en 2003 pour et par la Banque Mondiale, notait que : « *l'utilisation judicieuse des nouvelles technologies peut permettre de faire des économies substantielles*. Il donnait l'exemple du Royaume-Uni où le coût de la formation d'un diplômé d'un cours universitaire par correspondance ne représentait à l'époque que 1/3 de celui d'une université classique.⁴⁰⁶

Un autre argument est que l'enseignement à distance par les TIC permet de maintenir les étudiants à distance et d'éviter la fuite des cerveaux, car la tentation de rester dans le pays

⁴⁰³ Idem

⁴⁰⁴ Moeglin, P. & Tremblay, G. (2008). Éducation à distance et mondialisation: Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques. *Distances et savoirs*, vol. 6(1), 43-68. doi:10.3166/ds.6.43-68.

⁴⁰⁵ Meyer, J. P. (2017). MOOCs et mobilités étudiantes : vers une nouvelle circulation des connaissances ? Observations au regard de l'Afrique francophone. PUF : Journal of international Mobility/1 n°5 p. 80

⁴⁰⁶ Jamil, S. (2003). op. cit. p.80

d'accueil en cas de mobilité physique est assez forte. Pierre Moeglin et Gaïtang Tremblay soutiennent néanmoins que toutes ces raisons reposent sur des a priori « contestables » et que ce sont les lobbies des industriels de l'informatique, des télécommunications et du multimédia qui poussent à une mondialisation commerciale de l'enseignement à distance alors que les principaux acteurs de l'éducation, à savoir les enseignants et étudiants, y sont majoritairement opposés.

Un argument quantitatif (effectifs et massification) est également convoqué pour inciter à introduire les TIC dans l'enseignement supérieur. À ce titre, la Banque mondiale, dans son ouvrage cité ci-dessus, soutient que *l'éducation à distance et les universités par correspondance sont porteuses de la promesse, d'un accroissement de la couverture de l'enseignement supérieur et de la facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur.*⁴⁰⁷ Ainsi la massification et l'accès au plus grand nombre d'étudiants sont un argument très souvent avancé pour justifier l'intégration des TIC dans l'enseignement.

En octobre 2012 s'est tenu à Paris un séminaire sur les « Pistes de partenariat public/privé pour l'accès à l'éducation et à la formation professionnelle par les TICE en Afrique subsaharienne ». Ce séminaire a rassemblé une soixantaine de décideurs, représentants de ministères africains et d'institutions de formation, bailleurs, universitaires, et représentants du secteur privé du Sud comme du Nord. Cette rencontre avait notamment permis de faire un état des lieux des connaissances et des expériences menées en Afrique subsaharienne dans le secteur des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation).

Les conclusions de ce groupe de réflexion - qui a rassemblé des représentants des agences de développement, organismes internationaux, ONG, entreprises du secteur des TIC et de l'édition, et qui s'est réuni sous des formats divers entre 2012 et 2015 - sont présentées dans l'ouvrage collectif copublié par l'AUF, l'AFD, Orange et l'UNESCO.⁴⁰⁸ Le but était de réfléchir au potentiel des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique. Pour eux, les TIC dans l'enseignement sont un vecteur éducatif, et ce depuis les années 1970 avec la radio éducative et la télévision pour l'enseignement, et aujourd'hui avec l'Internet.

À titre illustratif, la mise en place de l'Université Virtuelle du Sénégal en 2014 et de l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire deux années plus tard, répond notamment à deux objectifs principaux : multiplier l'offre de formation pour faire face à la forte demande des étudiants, grâce à la formation à distance et aux usages des TICE, mais aussi d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé par la production de contenus novateurs.⁴⁰⁹

De son côté, la Banque mondiale donne plusieurs raisons pouvant justifier l'utilisation des technologies dans l'enseignement. Pour elle, les innovations induites par les TIC créent de nouveaux défis dans le domaine de la pédagogie, de la gestion académique des universités, de l'administration et du financement, des exigences de garantie de la qualité et des droits de la propriété intellectuelle. Selon la Banque, les technologies induisent « *de nouveaux*

⁴⁰⁷ Idem p.150

⁴⁰⁸ AFD et al. (2015). Le numérique au service de l'éducation en Afrique. 120 p.

⁴⁰⁹ Cf. communiqué de presse de l'AUF du 29 juin 2016 à Paris.

programmes d'enseignement et de nouvelles catégories de clients » par l' « éducation tout au long de la vie » qui induit un changement au niveau des offres de programme.⁴¹⁰

« La technologie de l'information joue un rôle catalyseur pour enrichir l'expérience d'enseignement et d'apprentissage » par « l'utilisation simultanée du multimédia, des ordinateurs et de l'Internet, l'expérience d'apprentissage est plus interactive. »⁴¹¹

Le lien entre la mondialisation ou l'internationalisation de l'enseignement supérieur et les TIC a également fait l'objet de plusieurs travaux dont les plus marquants sont ceux de Gaïtan Tremblay, de Pierre Moeglin et d'Abdel Benchenna.⁴¹² Ces auteurs soutiennent d'emblée que la mondialisation et la libéralisation de l'éducation par les TIC sont devenues des processus « inéluctables ». Cependant, ces idées et arguments s'accompagnent très souvent d'un déterminisme technologique simpliste et d'une vision techniciste et finaliste considérant que le système demande son renouvellement et que tout changement est synonyme de progrès. À côté de ces arguments en faveur des TIC dont la plupart sont portés par des universitaires, les discours promotionnels des TICE sont pour la plupart porteurs de promesses : démocratisation de l'accès, meilleure qualité et pertinence de l'enseignement, et réduction des dépenses.

III.2.2. Les promesses des TICE pour répondre à des besoins et problèmes spécifiques : accès, qualité, pertinence et financement de l'enseignement supérieur

Les TIC dans l'enseignement apparaissent dans les discours des acteurs comme un moyen pour répondre aux besoins de qualité et de pertinence de l'enseignement, de financement et aux soucis d'égalité et d'équité dans l'accès à la connaissance, à condition bien sûr que l'infrastructure technique soit disponible.

Nous nous basons ici sur une analyse de discours constitués de rapports, études, livres blancs, plaquettes, brochures, communiqué de presse, documents de programmation, etc. Il ressort de cette analyse que ces textes sont porteurs de promesses d'une meilleure qualité et pertinence de l'enseignement supérieur, d'une démocratisation de l'accès, de plus d'équité dans l'accès, et de réduction des dépenses.

À travers ce discours sur les TICE produit par les organisations internationales, le « mythe » de la technologie, ainsi que les logiques et représentations associées à ces outils, sont mobilisées, pour convaincre les décideurs ou pouvoirs publics, mais aussi les enseignants et étudiants, de la nécessité d'y recourir dans un contexte difficile de crise et de renouvellement des systèmes d'enseignement supérieur de la plupart des pays du Sud.

⁴¹⁰ Jamil S. (2003). Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur, p. 75.

⁴¹¹ Idem p. 79

⁴¹² Tremblay, G. (2009). La formation à distance en contexte de globalisation. *Distances et savoirs*, volume 7, (4), 715-731. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-4-page-715.htm>; Moeglin, P. et Tremblay, G. (2008). Education à distance et mondialisation. *Distances et savoirs*, 6/2008. Internationalisation des programmes, pages 43 à 68 ; et Benchenna, A. (2008). Universités à l'ère numérique : Vers de nouveaux rapports entre pays du nord et pays du sud ? *Distances et savoirs*, 2008/1 Vol. 6, p. 99-99. DOI : 10.3166/ds.6.99-116

Dans l'ouvrage de la Banque mondiale citée ci-dessus, l'auteur soutenait que « *l'éducation à distance et les universités par correspondance sont porteuses de la promesse, d'un accroissement de la couverture de l'enseignement supérieur et de la facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur.* »⁴¹³ Cette déclaration confirme l'ampleur des missions confiées aux technologies dans l'enseignement supérieur.

À partir de deux décalages soulignés par Benchenna⁴¹⁴ et Karsenti⁴¹⁵ et dont le premier concerne la capacité d'accueil des locaux universitaires et le nombre d'étudiants (sureffectif), le second sur le nombre d'étudiants et celui d'enseignants particulièrement dans les facultés de lettres et de SHS, les auteurs introduisent l'idée du « *développement des TICE comme moyen de résorber la crise universitaire en général et le problème de ses sureffectifs en particulier.* »

Répondre aux enjeux de la massification de l'enseignement supérieur francophone est un argument qui revient très souvent dans la justification de l'utilisation des TICE. Abdelkader Galy Kadir, alors directeur du CNF de Dakar, dans son article retraçant son parcours au sein de cette institution, soutenait que face à la massification des universités africaines, et aux amphithéâtres pleins, l'accessibilité pour les étudiants des universités africaines, aux contenus des cours, est un défi.⁴¹⁶ L'accès au savoir et à l'enseignement tout court, le souci d'une meilleure qualité et une meilleure pertinence des enseignements dispensés sont des promesses faites par les bailleurs pour convaincre les pays du Sud à intégrer les TIC dans l'enseignement.

« *Si les technologies numériques ne règlent pas tout le problème de la massification en occultant les besoins en infrastructures, l'expérience des FOAD et de l'usage des plateformes donne la possibilité de pouvoir permettre aux étudiants d'accéder à une documentation minimale qui est le contenu d'un cours : en organisant la collecte des cours en format numérique et les rendre disponible aux étudiants via une plateforme.* »⁴¹⁷

Pour Abdelkader, l'AUF et les CNF jouent un rôle nécessaire et justifié pour le maintien du mouvement et la dynamique de l'usage des TIC dans l'enseignement. Quant à Abdel Benchenna, il a montré que, comme l'UVA, le dispositif de FOAD à l'AUF a été aussi pensé comme une réponse aux crises des universités africaines.⁴¹⁸ C'est donc la recherche d'une meilleure qualité de l'enseignement, d'une adéquation entre formations et besoins du marché de l'emploi, d'un accès plus large à l'enseignement (massification) et aux connaissances (savoirs), et de la nécessité de mieux gérer ou manager les universités, qui sont les principaux objectifs justifiant l'intégration des TIC.

De telles promesses ne peuvent toutefois être faites sans avoir recours à des mythes. On s'appuie alors sur des mythes et utopies que l'on transforme en promesses pour inciter à l'utilisation des TIC. Selon le modèle de référence de Flichy, l'utopie devient idéologie ici et « *l'on n'hésite pas à masquer tel ou tel aspect de la réalité, afin de promouvoir la nouvelle*

⁴¹³ Jamil, S. (2003). Op. cit. p150

⁴¹⁴ Benchenna, A. (2008). Op. cit.

⁴¹⁵ Karsenti, T. (2009). Op. cit.

⁴¹⁶ Galy Kadir, A. (2012). De Niamey à Dakar : un parcours à travers les CNF de l'AUF In : *Un détour pour le futur : la FOAD à l'AUF*. Paris, Editions des archives contemporaines, p. 35

⁴¹⁷ Idem

⁴¹⁸ Benchenna, A. (2008). Op. cit.

technique. »⁴¹⁹ C'est ce rôle que jouent les mythes que nous allons étudier dans la partie qui suit.

À travers donc le discours produit par ces acteurs, comment le "mythe" de l'enseignement supérieur, tel qu' étudié par Christine Barats dans le cas de la France, ainsi que toutes les valeurs, propriétés et représentations associées aux TIC dans l'enseignement (qualité, pertinence, égalité, modernité, et financement de l'enseignement), sont mobilisées par ces organismes internationaux pour convaincre les décideurs ou pouvoirs publics, mais aussi les enseignants et étudiants, à la nécessité de recourir aux TIC dans un contexte difficile de crise et de renouvellement des systèmes d'enseignement supérieur de la plupart des pays du Sud ?

III.2.3. Les TIC dans l'enseignement supérieur, un objet mythique et idéologique ?

Nous nous interrogeons plus largement sur les enjeux, pour les différents acteurs, qui sous-tendent l'introduction des TIC dans les universités des pays du Sud, notamment francophones, même si ceux-ci sont souvent enrobés dans un discours accompagnant, souvent idéologisé.

À l'évidence, les discours sur l'introduction des TIC en milieu universitaire sont parasités d'une idéologie passe-partout, une sorte de déterminisme technologique et de la croyance dans les progrès de la science et de la technique. Cette croyance consiste à penser que les TIC à l'université vont désormais déterminer l'organisation et le fonctionnement de celle-ci.

En quoi ces discours sont-ils vecteurs d'idéologies et de mythes ? Un survol de la littérature montre une certaine dimension idéologique et un déterminisme technologique dans la réflexion collective à ce sujet, voire un aspect incantatoire de ce nouveau paradigme, comme nouvelle solution aux problèmes d'effectifs, de financement, de qualité et de pertinence auxquels font face les universités du Sud. Les traits discursifs et argumentatifs de cette « *idéologisation* » selon la littérature seront présentés plus tard dans ce chapitre.

Notons dès à présent que ces discours reposent sur un présupposé majeur, rarement questionné, celui de la nécessité d'intégrer les TIC dans l'enseignement supérieur. Pour convaincre et susciter cette appropriation et cette intégration, ces discours font appel à des systèmes sémiologiques⁴²⁰ et des mythes qui sont les signifiés mythologiques propres aux TIC dans l'enseignement supérieur (plus d'accès, plus de pertinence, plus de qualité, plus de modernité, ouverture à l'international et libéralisation, industrialisation entre autres).

Le thème de la nécessité d'intégrer les TIC dans l'enseignement supérieur est un topo tantôt néolibéral, tantôt néocolonialiste et paternaliste, et/ou de la réforme de l'enseignement supérieur.

On peut dorénavant avancer que de la même manière qu'il existe un système sémiologique des mythes de l'enseignement supérieur, il existe aussi un système sémiologique des mythes du développement de l'Afrique en général et de son système universitaire en particulier à travers l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. Pour cela, nous

⁴¹⁹ Flichy, P. (2001). L'imaginaire d'internet. p.293, cité par G. Thébault. (2009). Op. cit.

⁴²⁰ Barthes, R. (1957). op. cit.

étudierons les caractéristiques argumentatives d'un ensemble de textes ou de documents (rapports, monographies, documents de stratégie, déclarations, contrats, appels à candidatures/projets, sites web, etc.) produits par les principaux bailleurs et promoteurs d'expériences d'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique.

L'objectif est de déterminer les modalités d'appel aux principaux mythes et valeurs de l'intégration des TIC dans l'espace universitaire des pays du Sud. Dans ses travaux de recherche, Muhirwa a relevé une idéologie dominante, une concurrence et une compétition entre les différents projets d'enseignement à distance en Afrique au sud du Sahara, notamment entre les deux plus grands à savoir l'UVA et UVF devenue plus tard CNF. Il observe ainsi un bras de fer entre les acteurs et initiateurs de ces deux projets, une concurrence du reste « intense » selon l'auteur.⁴²¹ Par conséquent, il considère que le discours portant sur les projets d'intégration et de développement des TIC dans l'enseignement est plus un argument de marketing qu'un engagement sincère d'aider les bénéficiaires des projets à s'en sortir.⁴²²

Il s'agit de déterminer les modalités d'appel aux principaux mythes et représentations idéal-type des TIC dans l'enseignement supérieur des pays du Sud. Ces valeurs et représentations sont enrobées dans des discours adressés aux pouvoirs publics et décideurs locaux, et destinés à leur faire adopter les TIC dans leurs systèmes d'enseignement. En quoi ces discours sont-ils vecteurs d'idéologies et de mythes? Ces discours reposent sur un présupposé majeur, rarement questionné, celui de la nécessité d'intégrer les TIC dans l'enseignement supérieur.

Les TIC dans l'enseignement font donc l'objet de discours qui constituent, au regard de leurs auteurs, à savoir les organisations internationales, une doctrine toute faite et construite « *ailleurs* ». Cette doctrine prend forme et s'élabore dans les textes, rapports, livres blancs, plaquettes, monographies exclusivement dédiés aux TICE et à la formation à distance. Pour convaincre et susciter cette appropriation et cette intégration, ces discours font appel à des systèmes sémiologiques et des mythes⁴²³ qui sont les signifiés mythologiques propres à l'enseignement supérieur et aux TIC et qu'il convient à présent d'étudier.

III.3. Le mythe des TIC dans l'enseignement

Les textes produits par les organisations internationales en matière de TIC dans l'enseignement supérieur africain constituent à notre avis la mise en mots officielle de la manière d'introduire les TIC dans l'enseignement supérieur. Ils insistent sur la volonté de l'ouvrir à la concurrence du marché mondial, de favoriser l'émergence du secteur privé dans un service public dont le financement et la gestion doivent revenir à l'État (enseignement et éducation), de lui faire absorber les masses de nouveaux bacheliers, de le rendre plus efficace au niveau interne (qualité) et de l'adapter à son environnement et à la société (efficacité externe ou pertinence). Tous participent pour nous d'une logique et d'une idéologie passe-partout qui transcendent et dépassent le seul mouvement d'intégration des TICE, et prennent place dans une vision du développement économique et social de l'Afrique reposant sur des modèles néolibéraux et capitalistes favorisant le libre-échange et les forces du marché.

⁴²¹ Muhirwa, J.-M. (2008). Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud. Le cas du Burkina Faso et du Mali. *Distances, Médiations et Savoirs*, p.133.

⁴²² Idem, p. 133

⁴²³ Cf. Barthes, R. (1957). op. cit.

Ces textes dictent la manière de parler des TIC et font appel à une certaine conception du développement de l'Afrique en général et de son système d'enseignement supérieur en particulier. Cette conception est, pour nous, chargée de mythes. En outre, ce discours est indicateur d'un métalangage constitutif des mythes contemporains, des *figures idéal-typique de l'enseignement, en l'occurrence des mythes*. Et les figures de l'enseignement sont historiques dans le sens où elles sont le reflet et l'acteur (institutionnel) de la conservation de l'ordre établi d'une société donnée, ici l'Occident.

Qui plus est, ces discours et documents constituent les traces laissées par ceux qui furent les témoins directs ou indirects du phénomène observé, en l'occurrence ici le phénomène de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.⁴²⁴

Ces discours sont constitués de mythes, d'illusions et de représentations du supérieur que se font ces acteurs, avec l'intégration des TIC dans l'enseignement. Et chaque acteur y va avec sa méthode et sa logique (stratégies et jeux des différents acteurs). Rappelons que pour Barthes, « *le mythe est un système de communication, un message, qui ne saurait être un objet, un concept ou une idée, c'est un mode de signification, c'est une forme. Il ne se définit pas par l'objet du message, mais par la façon dont il le profère...* »⁴²⁵

Nous inspirant fortement des travaux de Christine Barats sur le supérieur français, nous pouvons dire dans le cas de cette recherche que l'analyse du discours permet d'identifier ce qui est véhiculé implicitement dans un ensemble de textes dépouillés. Ici, il s'agit d'étudier cette *représentation idéal-typique des TIC dans l'enseignement supérieur africain*, et les mythes des TIC dans le supérieur africain, « *de la même façon que Barthes identifiait le mythe du progrès mis en scène avec la nouvelle Citroën* » dans les années 1950 en France.⁴²⁶

En effet, dans son ouvrage cité ci-dessus, Roland Barthes a étudié la « *mythologie automobile* » à travers la nouvelle Citroën, objet technique et technologique sorti dans les années 1950. Il soutenait à propos de cet objet qu'« *elle tombe manifestement du ciel dans la mesure où elle se présente d'abord comme un « objet superlatif* ».⁴²⁷ Pour Barthes, l'objet technique et technologique est un « *messenger* », qui contient « *une perfection* » et « *une transformation de la vie en matière* », celle-ci étant plus magique la vie. L'objet technique ou technologique serait donc selon Barthes « *dans l'ordre du merveilleux* » : « *la DS 19 (Déesse) a tous les caractères d'un de ces objets descendus d'un autre univers, qui ont alimenté la néomanie du 18^e siècle et celle de notre science-fiction : la Déesse est d'abord un nouveau Nautilus.* »

Reprenant Barthes, Christine Barats soutient que « *c'est toute une mise en scène du progrès comme mythe de l'objet parfaitement magique que la D.S. exprime.* »⁴²⁸ La « *voiture superlative* » devient ainsi plus superlative, plus objective, et plus ménagère. En outre, elle est « *médiatisée* » et « *promue* » par « *toute une campagne de presse qui tenait le public en alerte* » (discours généralistes).

⁴²⁴ Capemhoudt, L. V. et Quivy, R. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales, Paris : Dunod, p.174

⁴²⁵ Barthes, R. (1957). op. cit. p. 179

⁴²⁶ Barats, C. (2006). op. cit. p 11

⁴²⁷ Barthes, R. (1957). Op. cit., p 140

⁴²⁸ Barats, C. (2006). Les mythes du supérieur à l'heure des TIC Analyse de la rhétorique ministérielle française pour l'intégration des TIC (négociation, promesse et avantages).

Cependant, dans son analyse sur les rapports entre mythologie et sémiologie, Barthes étudie d'autres mythes, dont celui à « *Gauche* », à « *Droite* » ou encore celui de l'idéologie bourgeoise. Dans ce dernier, il retient qu'on retrouve dans le mythe le schéma traditionnel *signifiant, signifié, signe*. Quant à la fonction du mythe, Barthes soutient que celui-ci sert à évacuer le réel, il est à la lettre, un écoulement incessant, une hémorragie ou si l'on préfère, une évaporation.

Pour Christine Barats, « *Rolland Barthes identifie donc un mythe, celui du progrès, propre aux années 1950, où le merveilleux prend forme dans la mythologie automobile, articulant le « bestiaire de la puissance » à l'ustensilité* ». ⁴²⁹ Ainsi, en tant que chercheuse en SIC, Barats rappelle en citant Stéphane Olivesi, que ce qui nous intéresse dans la théorie de Barthes, c'est « *la possibilité de décomposer les éléments qui forment des systèmes sémiologiques pour faire ressortir les signifiés mythologiques, véhiculés implicitement* ». ⁴³⁰ L'analyse de notre corpus a ainsi permis d'identifier ce qui est véhiculé implicitement et parfois explicitement dans les textes des organisations internationales portant sur les TIC dans l'enseignement. Il s'agit d'une représentation parfaite et idéale des TIC dans l'enseignement supérieur et de leur mythe, avec toutes les fonctions que Barthes attribue à cette notion : évacuation et évaporation incessante du réel.

Ainsi, l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur est présentée comme pouvant permettre d'atteindre certains fins et objectifs, fins qui sont par ailleurs chargées de mythes propres aux TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique : égalité et équité dans l'accès (*démocratisation* ⁴³¹), qualité et pertinence de l'enseignement, gouvernance et modernisation, ouverture à l'international et libéralisation de l'enseignement supérieur, etc. Ces discours des organisations internationales sur les TIC sont chargés de mythes qu'ils activent et en même temps y prennent place, compte tenu du poids symbolique et économique des auteurs dans ces pays, par ailleurs opérateur de développement et bailleurs de fonds.

Ce genre de discours ferait appel « *à des valeurs, des représentations qui sont autant de signes qui s'inscrivent dans un système de significations propres à une société, à une période, à un groupe. Les discours étudiés activent, révèlent des mythes tout en prenant place dans le mythe compte tenu des auteurs* », ⁴³² ici les organismes internationaux. S'y ajoute le mythe de la contribution de l'enseignement supérieur au développement économique et à la lutte contre la pauvreté dans ces pays en développement.

A propos de l'enseignement supérieur français, Christine Barats note que « *les discours se veulent ainsi induire une appropriation des TIC par une diversité d'acteurs (enseignants, enseignants-chercheurs, chercheurs, étudiants, personnel administratif, personnel technique...)*. *Les TIC, présentées comme un outil, pourraient aider à atteindre certaines fins qui s'inscrivent dans ce système sémiologique des mythes du supérieur*. » ⁴³³

⁴²⁹ Barthes, R. (1957). Op. cit. p. 11

⁴³⁰ Olivesi, S. (2004). Questions de méthode : une critique de la connaissance pour les sciences de la communication, L'Harmattan, p.79, cité par Barats C. (2006). Op. cit.

⁴³¹ N'est ce pas une des raisons pour lesquelles l'UVS a été créée au Sénégal en janvier 2014. Nous verras dans la suite si ce projet a répondu aux attentes de ses initiateurs ou non, et les difficultés rencontrées dans sa mise en oeuvre.

⁴³² Barats, C. (2006). Les mythes du supérieur à l'heure des TIC, Analyse de la rhétorique ministérielle française pour l'intégration des TIC (négociation, promesse et avantages), p.11

⁴³³ Barats, C. (2006). Op. cit. p.1

Que ce soit donc l'argument du retard, la stratégie qui consiste à lister les avantages des TICE ou encore le schème argumentatif moyen-fin, le discours des organisations internationales fait référence à une certaine conception et une représentation idéale des TIC dans l'enseignement supérieur, chargées de mythes. Cette conception parfaite des TICE renvoie à des mythes, c'est-à-dire un métalangage constitutif des « *mythes d'aujourd'hui* » dont faisait référence Barthes, en l'occurrence le mythe d'une égalité et d'une équité dans l'accès à l'enseignement (massification et démocratisation), d'une meilleure qualité et pertinence de celui-ci, de son ouverture à l'international (mondialisation/marché mondial), une modernisation et d'une meilleure gouvernance des universités africaines, négligeant ainsi les contraintes et attentes locales, les freins et résistances locaux, des déterminants sociaux dans les milieux où les TIC sont introduites.

De notre analyse de ces textes et discours, il en est ressorti cinq principaux mythes que nous avons identifiés :

- celui d'une égalité et d'une équité dans l'accès à l'enseignement supérieur (enseignement accessible facilement et démocratisé)
- celui d'une meilleure qualité de l'enseignement (efficacité interne des universités)
- celui d'une pertinence de l'enseignement (efficacité externe qui renvoie à une adéquation entre formation et besoin du marché de l'emploi)
- celui d'une ouverture à l'international et au marché mondial de l'éducation
- et enfin celui d'une modernisation et d'une meilleure gestion des universités (par la mise en place de SIG).

Dans leurs discours, les organisations internationales se font donc une représentation idéalisée des TIC dans l'enseignement supérieur : un enseignement démocratique et égalitaire, de qualité et pertinent, délivré par des universités modernes et ouvertes à l'international et au marché de l'enseignement.

Si la dimension utilitaire des TIC est mise en avant dans les discours, elle s'avère donc chargée de mythes. Les objectifs et vertus des TICE qui se veulent égalitaires et équitables, garant de qualité, de modernité et d'ouverture sur le monde, montrent l'instrumentalisation de la thématique des TIC au sens où ces vertus tendent à imposer une image ou représentation égalitaire et équitable, d'une part dans l'accès à l'enseignement supérieur et aux TIC, d'autre part l'image d'un enseignement de qualité, pertinente, moderne et ouverte, occultant ainsi les inégalités quant à l'accès à l'enseignement supérieur, au numérique, à l'Internet et en termes de financement des études dans les pays du Sud en général et en Afrique en particulier.

Cette conception serait donc en décalage avec la situation sur le terrain, dans les établissements notamment, entre les discours et les pratiques. C'est la raison pour laquelle, après avoir étudié les discours des organisations internationales sur l'intégration des TIC, nous allons, dans les derniers chapitres, confrontons cet espace discursif (promotionnel) à un nouvel espace lié aux acteurs de terrain (usages réels et observables).

Car, en effet, les productions discursives s'accompagnent de projets d'intégration des TICE et de pratiques et usages qui sont autant d'appropriations de ces technologies (analyse menée à partir de trois questionnaires auprès d'étudiants et des entretiens avec les directeurs

d'établissements et responsables de cellule TIC au sein de différents établissements et Organisations).

III.3.1 Le mythe dans le discours de la Banque mondiale

Les mythologies de la Banque mondiale se retrouvent selon nous, dans les propriétés et vertus qu'elle accorde aux TIC et à la mondialisation dans le contexte de l'enseignement supérieur des pays du Sud (élimination des barrières temporelles et spatiales, ouverture au secteur privé), ainsi que dans les significations et représentations qu'elle se fait de l'usage des outils numériques dans l'enseignement.

« Avec les changements importants dans l'environnement mondial, réduction des frontières traditionnelles du temps et de l'espace qui limiteraient l'enseignement supérieur dans tous les pays (OCDE, PED, Pays en transition) ; les barrières spatiales s'écroulent face aux NTIC ; le facteur temps est relativisé par l'exigence de l'éducation continue, l'hégémonie des EES classiques, notamment les universités, a définitivement été remise en question, la différenciation institutionnelle condamnée à s'accélérer ; les universités traditionnelles connaîtront indéniablement des transformations considérables du fait de l'application des NT de l'enseignement et de la pression des forces du marché... »⁴³⁴

Dans ce document qui marque une nouvelle orientation de la Banque, les TIC sont également présentées comme pouvant révolutionner l'enseignement supérieur en offrant des opportunités de transformation aux institutions universitaires traditionnelles,⁴³⁵ comme induisant la transformation des modes de prestation et des structures organisationnelles dans l'enseignement suite à la révolution de l'information et de la communication, et comme pouvant enfin remplacer les collections de bibliothèques.

*« L'introduction de nouvelles approches pédagogiques soutenues par des mécanismes alternatifs de transmission des connaissances a tout juste commencé à **révolutionner l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.** »⁴³⁶*

*« Avec l'utilisation judicieuse des NT, les Bibliothèques traditionnelles se **transforment** en centres d'informations numériques remplissant de multiples fonctions. »⁴³⁷*

*« Les CD ROM et BD en réseau peuvent **remplacer** en partie les collections de revues et de livres couteuses et atténuer le problème de manque d'espace de stockage auquel de nombreuses bibliothèques font face. »⁴³⁸*

N'est-ce pas là des mythologies de la Banque qui sous-tendent une idéologie légitimant l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur ? Dans le mythe des TIC, apparaît aussi souvent cette idée selon laquelle l'évolution des technologies a permis l'élimination des distances physiques, temporelles et socio-économiques : *« les progrès rapides dans les domaines de l'électronique, des télécommunications et des technologies par satellite, qui permettent la transmission des données à haut débit et à faible coût, ont*

⁴³⁴ Jamil, S. (2003). Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur, p.83

⁴³⁵ Idem p.28

⁴³⁶ Idem p.79

⁴³⁷ Idem p.80

⁴³⁸ Idem p.81

provoqué la quasi-élimination des distances physiques comme barrière à la communication et facteur de compétitivité économique.»⁴³⁹

Dans sa stratégie de mise en œuvre des TIC dans l'enseignement, l'institution financière semble avoir fabriqué ses propres mythes et développé ses idéologies. Par exemple, le remplacement de l'enseignement classique par l'enseignement ouvert et à distance est une forte probabilité et un souhait exprimé par la Banque : *« l'enseignement classique caractérisé par un contact direct entre l'enseignant et l'apprenant peut être remplacé par un enseignement autonome en temps décalé ou peut prendre la forme de cours en ligne qui peuvent être programmés ou autoprogrammés. »⁴⁴⁰*

Dans un document du Fonds de développement humain, (Findings Développement Humain) intitulé *« L'Université Virtuelle Africaine et la Croissance Afrique : un défi au savoir et à l'acquisition des connaissances »* publié en 2003 sous la houlette de la Banque, les TIC y sont présentées comme étant *« des agents potentiels de changement social et économique »*, représentant ainsi une *« révolution »*.⁴⁴¹

Plus précisément, dans ce même document, l'Université Virtuelle Africaine (UVA), projet de la Banque, y est définie comme étant une *« université sans frontières utilisant les TIC pour offrir à l'Afrique un accès direct aux ressources mondiales de connaissances et de formation »*. L'institution est carrément mythifiée et sa présentation *« évacue »* de fait le réel, le terrain. L'UVA aurait ainsi aidé à réduire la fracture numérique en Afrique et à montrer que la technologie moderne de communication peut réussir en Afrique, tout en permettant de rehausser positivement l'image du continent qu'elle aurait positionné comme une adresse intéressante pour les affaires.⁴⁴²

De telles affirmations reconnaissent aux TIC en général et à l'UVA en particulier, des vertus d'un objet magique et sublime qui rompt avec la réalité. Cet argument est renforcé par les résultats *« décevants »* obtenus par ce projet sur le terrain. C'est là tout l'intérêt du mythe, puisqu'il permet de mettre en avant les bienfaits de l'innovation tout en négligeant les contraintes et difficultés du milieu où elle prend place.

Parlant des universités virtuelles dans la brochure écrite par Salmi Jamil, la Banque mondiale soutenait en 2003 que *« l'élimination de la barrière de la distance physique du fait de la révolution des technologies de l'information et de la communication (TIC) signifie qu'il est possible pour des institutions et intervenants étrangers de rivaliser avec des universités locales et d'être en contact avec des étudiants, dans n'importe quel pays, grâce à l'Internet ou par le biais des satellites de communication. »⁴⁴³*

Sur un autre plan, Mme Elizabeth Ohene, ministre d'Etat Ghanéen à l'Education et aux Sports, lors de l'ouverture de la première e-School du NEPAD dans son pays soutenait : *« l'ordinateur ne devrait plus être considéré comme une machine à écrire améliorée, mais comme un tuteur, un organisateur, un agent de présentation, un agent de recherche, un*

⁴³⁹ Idem p.44

⁴⁴⁰ Idem p.79

⁴⁴¹ Findings Développement Humain. (2003). L'Université Virtuelle Africaine et la Croissance Afrique : un défi au savoir et à l'acquisition des connaissances, p.1

⁴⁴² Findings Développement Humain. (2003). L'Université Virtuelle Africaine et la Croissance Afrique : un défi au savoir et à l'acquisition des connaissances, p.4

⁴⁴³ Jamil, S. (2003). Op cit. p.71

processeur de données, un agent interactif de rattrapage et d'apprentissage électronique.»⁴⁴⁴

Ici, toutes ces propriétés reconnues à l'ordinateur nous rappellent le « *mythe du progrès* » de Barthes, mis en scène avec la nouvelle Citroën.⁴⁴⁵ En effet, dans sa « *mythologie automobile* », Barthes considérait cet objet technique et technologique sorti dans les années 1950, comme quelque chose qui « *tombe manifestation du ciel dans la mesure où elle se présente d'abord comme un « objet superlatif.»*⁴⁴⁶

Barthes est allé même plus loin en considérant l'objet technique et technologique comme un « *messenger* », qui contient « *une perfection* » et « *une transformation de la vie en matière* », celle-ci étant plus magique que la vie réelle. L'objet technique ou technologique serait donc selon Barthes « *dans l'ordre du merveilleux* ». La présentation de l'ordinateur par la ministre ghanéenne ici a toutes les caractéristiques que Barthes donne au mythe du progrès. La machine est surestimée et des vertus « *humaines* » lui sont même attachées.

Ainsi, l'on voit que l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique est largement mythifiée par l'institution financière, au détriment de toutes les contraintes que peuvent rencontrer les acteurs sur le terrain (résistance des acteurs, infrastructures manquantes, problèmes d'électricité, identification des besoins réels, entre autres.)

En définitive, marchandisation, libéralisation, clientélisation, concurrence, ouverture au marché, et transdisciplinarité sont les valeurs, mythes et représentations que se fait la banque sur l'enseignement supérieur et les TIC, et qui guident l'orientation de ses actions. On retrouve par exemple ces utopies dans la manière de la Banque de dicter le mode financement de l'enseignement supérieur et d'ouvrir celui-ci à la concurrence du secteur privé. Et pour l'institution financière, les TIC constituent un levier important pour réussir ces paris.

III.3.2. Le mythe dans le discours de l'UEMOA

Pour le cas de cette institution plus précisément, elle a fabriqué ses propres mythes et développé des idéologies passe-partout. En effet, dans ses discours, l'UEMOA a largement mythifié la relation entre TIC et enseignement supérieur, au détriment de toutes les contraintes et difficultés de mises en œuvre des projets au niveau local. Dans les rapports et autres documents analysés, toute forme de résistance (surtout de la part des enseignants), et de détournement des outils à d'autres fins, notamment non pédagogiques (par les étudiants notamment), bref tout obstacle ou difficulté inhérente à l'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques et à l'innovation d'une manière générale, est négligé.

Dans cette dynamique, l'institution sous-régionale est parvenue à fabriquer ses propres mythes et a développé ses utopies, reposant principalement sur l'idéologie « *intégratrice* » et de développement des systèmes universitaires ouest-africains. Concrètement, cet organisme fait appel à des mythes extraits des utopies et de l'« *imaginaire technique* ». Ces mythes font croire à une révolution et une transformation structurelle des systèmes d'enseignement supérieur ouest-africain qui verraient tous leurs problèmes réglés grâce aux possibilités offertes par les TIC. Pourtant, la vétusté des infrastructures, le taux trop élevé

⁴⁴⁴ Farrell, G. and Shafika I. (2007). Survey of ICT and Education in Africa: A Summary Report, Based on 53 Country Surveys. Washington, DC: *infoDev* / World Bank. P. 4 Disponible à: <http://www.infoDev.org/en/Publication.353.html>

⁴⁴⁵ Barats, C. (2006). op. cit. p 11

⁴⁴⁶ Barthes, R. (1957). Op. cit. p 140.

d'encadrement⁴⁴⁷, les effectifs pléthoriques dans les amphithéâtres, et le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur persistent toujours.⁴⁴⁸

Or, le succès de son projet phare (PADTICE) est assez relatif et apparent. Au final, seuls les équipements et infrastructures informatiques (salles informatiques câblées en fibres optiques) sont installés dans les universités des différents pays de l'espace. Mais le niveau faible de ses réalisations au regard de toutes ses promesses de départ n'a pas empêché les acteurs de l'enseignement supérieur de considérer ce projet comme une réussite.

Au demeurant, dans un contexte de crise et de réforme des universités africaines par les TIC, certains mythes étaient mobilisés par l'UEMOA pour inciter à l'utilisation et au développement des usages des TIC dans l'enseignement supérieur. Ces mythes, nous l'avons déjà souligné, sont empreints d'utopies et de croyances fortes en une transformation de l'université et des pratiques pédagogiques.

Ces mythes sont ainsi repérables dans ses différents projets, notamment celui de création d'une bibliothèque numérique, d'un institut virtuel pour l'enseignement supérieur et d'un portail des universités de l'Espace. Ces projets sont largement mythifiés au détriment de toute notion de contraintes ou résistances locales.

Par exemple, s'agissant de son projet de bibliothèque numérique, elle devait être « *créée et donner accès en ligne aux universités et centres d'excellence à des milliers de livres et revues internationales à travers les ressources éducatives libres, les revues gratuites en ligne et l'abonnement à des bases de données internationales.* »⁴⁴⁹

La bibliothèque devait aussi « *donner accès en ligne au monde entier aux publications et thèses de doctorat produites par les universités et les centres d'excellence de l'UEMOA* »⁴⁵⁰, et toujours selon les prévisions de l'organisation, tous les bibliothécaires des universités et des centres d'excellence de l'UEMOA devaient être formés à la gestion des bibliothèques virtuelles.⁴⁵¹

En ce qui concerne les enseignants-chercheurs et les étudiants, « *au moins 80%* », devaient être « *formés à l'utilisation d'une bibliothèque virtuelle* » pour accéder aux ressources documentaires disponibles au sein de la bibliothèque virtuelle de l'UEMOA.⁴⁵² Ainsi, la bibliothèque devait se constituer sur la base du « *recueil et numérisation du contenu*

⁴⁴⁷ L'UNESCO recommande un enseignant pour 25 étudiants. Au Sénégal, rappelons que le taux d'encadrement est très faible. Le ratio est de 60 étudiants pour un enseignant. Les taux d'encadrement dans les universités de Dakar et de Saint Louis sont respectivement d'un enseignant / 45 étudiants en moyenne selon le rapport de la CNAES⁴⁴⁷ et de 1/38. Dans certaines facultés de l'UCAD, la situation est encore plus préoccupante, notamment la faculté de LSH où le taux d'encadrement est de 1/154 (207 enseignants pour 31 000 étudiants environ).

⁴⁴⁸ D'après le rapport de l'enquête nationale réalisée par l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) sur l'Emploi au Sénégal (ENES), au quatrième trimestre de l'année 2017, le chômage touchait plus les personnes ayant un niveau d'étude avancé. Et la plupart d'entre eux étaient âgés de 15 à 30 ans. Il était de 22,8% chez les diplômés de l'enseignement supérieur (bac + 2 au moins), contre 12,1 pour les non-diplômés, 15,7% pour ceux ayant le CEPE/CFEE; 15,5% pour les titulaires du BAC/BT/DT; 15,2% pour ceux ayant le niveau BAC+2.

⁴⁴⁹ UNESCO-BREDA. [s.d.] op. cit. p.5

⁴⁵⁰ Idem p.5

⁴⁵¹ Idem p.5

⁴⁵² Idem p.5

des revues locales, ressources documentaires. »⁴⁵³

Au final, ces promesses n'ont pas été réalisées et le projet n'a pas produit les résultats escomptés, car en effet, cette bibliothèque numérique n'a toujours pas vu le jour.⁴⁵⁴ En revanche, en ce qui concerne les programmes de formation qui devait accompagner sa mise en place afin de « capaciter » les bibliothécaires des universités, des résultats ont, tant soit peu, été notés. En effet, d'après nos recherches, seuls deux ateliers régionaux de formation et de transfert de compétences ont été organisés à l'UCAD et à l'Université d'Abomey Calavi à Cotonou en 2014, respectivement pour la formation de 6 formateurs régionaux et de 16 formateurs nationaux.

Il était également prévu un accompagnement du personnel des bibliothèques dans la maîtrise du logiciel. C'est ainsi qu'à la suite de ces ateliers régionaux, des ateliers nationaux du même genre devaient être organisés dans chaque université pour le déploiement pratique du logiciel.

En ce qui concerne l'Institut virtuel pour l'enseignement supérieur prévu et promu par l'UEMOA, il devait être créé pour les pays membres dans le cadre du renforcement des capacités pédagogiques et d'utilisation des TIC par les enseignants. Or, ce projet qui devait être « créé » et « permettre aux étudiants d'accéder à des apprentissages à distance en ligne » n'a pas été conçu sans mythes. Pour rappel, ses activités devaient tourner autour de plusieurs axes :

- Présentation quotidienne des leçons en ligne,
- Coordination d'un forum virtuel hebdomadaire de discussion,
- Tests hebdomadaires,
- Projets de recherche à mi-parcours et à la fin de la session de formation par le coordonnateur du module.⁴⁵⁵

Cet institut virtuel de formation à distance devait offrir aux étudiants des opportunités d'apprentissage en ligne et dispenser en français et en ligne des formations de renforcement des capacités des enseignants et autres personnels de l'enseignement supérieur dans des domaines pertinents par rapport à la réforme LMD.⁴⁵⁶

Une autre promesse de l'organisation ouest-africaine quant à cet institut était qu'au moins 80% de tous les enseignants des universités des pays de l'UEMOA seraient formés en ligne sur les techniques modernes de pédagogie universitaire.⁴⁵⁷ Au final, force est de constater que quatre années après la clôture de ce projet en 2015, cet institut n'a pas vu le jour, du moins, aucun lien sur Internet ne renvoie vers ce projet. Mais les raisons de son échec ne sont-elles pas à trouver dans les « ambitions sans limites » que l'organisation avait dans ce projet, des ambitions déconnectées de la réalité du terrain et un déficit de relais au niveau des États.

Sur un autre plan, un des objectifs du groupe de travail, qui a mis en place le système LMD à la fin des années 1990 en Europe, était de mettre en place un système de crédits

⁴⁵³ Idem p.5

⁴⁵⁴ L'ancien directeur de l'EBAD dont l'institution a été associée à ce projet nous a confirmé cela dans un entretien téléphonique qu'il nous a accordé le 27 octobre 2018.

⁴⁵⁵ Idem P.6

⁴⁵⁶ Idem p. 5-6

⁴⁵⁷ UNESCO et UEMOA. (2011). p.20

capitalisables et transférables⁴⁵⁸. Ainsi, dans sa volonté de faire adopter ce standard international à ses membres, l'UEMOA avait prévu de développer un portail pour toutes les universités de l'Espace, afin de faciliter le transfert des crédits entre universités ouest-africaines.⁴⁵⁹ Dans un autre document de l'UEMOA traitant de ce projet, il est fait appel à d'autres utopies et promesses quant à la mise en place de ce portail des universités de l'UEMOA. Ainsi dans le document qui présente le PADTICE, son contexte, ses composantes, son budget et sa mise en œuvre (suivi, évaluation, visibilité et durabilité), nous avons repéré plusieurs extraits faisant des prédictions quant au futur portail.

« *Le portail des universités de l'UEMOA est créé et est fonctionnel.* »

« *Au moins 20 formateurs sont formés au niveau de l'UEMOA sur l'utilisation, la gestion et la maintenance des portails universitaires.* »

« *Au moins 15 formateurs sont formés dans chaque pays membre de l'UEMOA sur l'utilisation, la gestion et la maintenance des portails universitaires* »

« *Au moins 15 formateurs sont formés dans chaque pays membre de l'UEMOA sur les techniques modernes de pédagogie universitaire ;* »

« *Création d'une base de données électronique sur les opportunités de recherche et des formations doctorales.* »⁴⁶⁰

Or, nos observations nous montrent que ce projet de portail est resté un vœu pieux. Car, si l'adoption du système LMD par les EES de la zone est devenue une réalité, la *transférabilité* des crédits obtenus dans une université vers une autre à l'aide de ce portail n'est pas encore chose faite. L'institut virtuel n'existait pas non plus en 2019.

Toutes choses qui nous poussent à conclure que l'institution sous-régionale était dans une sorte d'« *imaginaire* » des TIC et des outils qu'elles permettent de mettre en place, un imaginaire pour le moins chargé de mythes.

Ce décalage entre les projets tels que conçus initialement par des experts depuis son siège qui se trouve au Burkina Faso, et les résultats obtenus sur le terrain, révèle la difficulté qu'il y a à réaliser des projets d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique, surtout dans le cas d'un opérateur ou d'une institution supranationale, bien loin des réalités du terrain.

Toutefois, ces représentations parfaites des TICE sont enrobées dans des idéologies extérieures aux TICE, avec qui elles masquent les réalités de terrain « *le réel* ». Celui-ci est marqué, dans le contexte de notre étude, par des attentes et usages très variés des étudiants, d'un établissement à un autre, ainsi que par des disparités entre établissements en termes de mobilisation des acteurs du terrain, notamment des enseignants, qui peuvent parfois être hostiles au changement et enclins à résister.

Ces mythes viennent donc sous-tendre une idéologie légitimante. Tout l'enjeu d'une idéologie mobilisation est d'obtenir l'adhésion. C'est là tout l'intérêt du mythe, puisqu'il permet de mettre en avant les bienfaits de l'objet technique. Ces mythes sont enrobés et véhiculés par des discours institutionnels et « politiques », car proposant des « visions

⁴⁵⁸ ECTS pour « European Credit Transfert System »

⁴⁵⁹ UNESCO-BREDA. [s.d.] p. 6

⁴⁶⁰ UNESO et UEMOA. (2011). p. 19 et 22.

institutionnelles macroscopiques » de l'enseignement supérieur et de l'intégration des TIC dans ce sous-secteur de l'éducation.

Ces dernières remarques sur les mythes et utopies dans le discours de la Banque mondiale et de l'UEMOA nous permettent de clore ce point et d'en ouvrir un autre sur les logiques en œuvre derrière les actions de l'institution financière. Quelles sont les logiques institutionnelles en présence et qui caractérisent ces discours ? Quels sont les projets idéologiques/politiques et les thèmes les plus récurrents dans ces discours ? Des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la partie qui suit.

III.4. Les discours et actions des bailleurs : pour quelle perspective ?

Nous avons déjà montré que les TIC sont là pour répondre à des problèmes spécifiques. Nous avons dès le départ émis l'hypothèse que les discours et déclarations des organisations internationales en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement véhiculaient des manières de faire et d'agir, mais aussi des pensées et visions passe-partout qui constituent le soubassement et le socle idéologique de toutes les actions menées par les acteurs sur le terrain. Ces discours inhérents aux principes des TIC dans l'enseignement supérieur sont dits « *d'accompagnement* », mais nous chercherons ici à dépasser cette conception pour nous trop simpliste, afin de montrer les idéologies et orientations, extérieures aux TICE, mais qui guident et constituent les fondements de toutes les actions et projets TICE.

Pour montrer la complexité et la multiplicité des acteurs en présence dans ce domaine, Oumar Kane dans un article intitulé « *La FAD en Afrique francophone. Éléments historiques et enjeux récents* » soutient que le paysage de l'enseignement à distance ouest-africain est « *une planète complexe dans laquelle des organisations internationales, des États, des institutions de recherche ou d'éducation (parfois regroupées sous forme de consortiums), des firmes, des fondations, des ONG, des individus, des dispositifs technologiques entre autres jouent chacun un rôle différencié. Définir un seul axe d'évolution pour cette nébuleuse d'acteurs et d'intérêts est très malaisé. La Francophonie (UVF, CNF...), la Banque mondiale (UVA et une multitude d'initiatives de plus ou moins grande envergure) et l'UNESCO (Breda, ENS de Dakar, Chaire de FAD de l'Université de Lomé) sont des acteurs de première importance dans le panorama institutionnel de la formation à distance africaine francophone.* »⁴⁶¹

Cette assertion témoigne non seulement de la dimension internationale et mondialiste de la question, mais aussi, et surtout du caractère multiple des acteurs présents sur ce terrain. Cette pluralité des acteurs en présence est donc de mise. Qu'il s'agisse de la Banque mondiale, de l'AUF, de l'UNESCO, ou encore l'UEMOA, des actions en faveur d'une intégration des TIC dans l'enseignement sont menées depuis le lendemain des indépendances. Nous avons déjà fait la chronologie de cette intégration des TIC dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest dans le chapitre précédent.

⁴⁶¹ Kane, O. (2008). La FAD en Afrique francophone. Éléments historiques et enjeux récents. *Distances et savoirs*, Vol. 6, n°1, p. 80

Mais dans la continuation de ce qui sera étudié dans ce chapitre, relativement à l'enseignement supérieur et aux TIC dans le discours des organisations internationales (BM, AUF, UNESCO, UEMOA...), ainsi qu'aux arguments et raisons invoqués dans ces discours promoteurs pour sortir les universités africaines de la crise qu'elles traversent (les TIC comme une solution aux problèmes de qualité, d'accès, de pertinence et de gouvernance), l'objectif sera ici de montrer que l'introduction des TIC dans l'enseignement ne doit pas être considérée comme un simple mouvement destiné à endiguer la crise que traverse l'université africaine (même si ces objectifs primaires ne sont pas à négliger) et à répondre à des besoins spécifiques. Elle répond plutôt à un ensemble de logiques, de représentations et d'objectifs divers, propres aux acteurs-bailleurs qui ont des buts et des visées tantôt clairement affichés, tantôt latents et diffus.

Nous nous interrogeons plus largement sur les enjeux, pour les différents acteurs, qui sous-tendent les projets, financements et discours pour l'introduction des TIC dans les universités des pays de l'Afrique francophone, même si ceux-ci sont souvent enrobés dans un discours accompagnant, souvent idéologisé. En effet, un survol de la littérature montre une certaine dimension idéologique et un déterminisme technologique dans la réflexion collective à ce sujet, voire un aspect incantatoire de ce nouveau paradigme, comme nouvelle solution aux problèmes d'effectifs, de financement, de qualité et de pertinence auxquels font face les universités « des Suds ». Une idéologie est définie par François Dubet comme étant un condensé de valeurs et d'enjeux culturels. C'est une idée plus utile que vraie selon lui. Elle s'appuie sur des valeurs qui, du reste, ne sont pas une finalité, mais un moyen de l'action, une ressource, soutient-il.⁴⁶²

Ainsi, pour approcher ce phénomène, et sans prétendre être exhaustif, nous avons analysé plusieurs textes produits ou commandés par ces organisations internationales (UNESCO, AUF, Banque Mondiale, UEMOA). Ces documents sont totalement ou partiellement consacrés à la question de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ou à la réforme des systèmes universitaires africains. Ces textes constituent pour nous, comme l'avons déjà souligné, la mise en mot officielle de la manière d'introduire les TIC dans l'enseignement supérieur et fournissent des pistes pour aider les décideurs à élaborer des politiques publiques locales en matière de TICE (Chapitre suivant), en les incitant à chercher dans les TIC un moyen d'endiguer la crise de leurs systèmes universitaires.

Nous évoquerons ici certains de ces documents afin d'identifier aussi précisément que possible les logiques en œuvre et les enjeux liés à l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone. Il s'agit en particulier de s'interroger sur les logiques idéologiques et discursives qui sont mises en place pour renforcer un positionnement et une influence politique, voire imposer une manière de penser et de faire.

En ce qui concerne la Banque mondiale, nous constatons que deux idéologies guident ses actions : une vision économique et libérale de l'enseignement supérieur véhiculée par les TIC, et la promotion d'une logique de marché dans ce secteur hautement important dans le processus de développement économique et social d'un pays.

Quant à l'AUF, elle n'a qu'une seule préoccupation derrière ses actions : défendre la langue, la culture et l'influence de la France dans ses anciennes colonies d'Afrique de l'Ouest,

⁴⁶² Dubet, F. (1994). Op. cit. p.125

par la promotion de l'apprentissage du français comme langue étrangère (FLE) dans le monde. À ce titre, les CNF peuvent être considérés comme des instruments de cette politique, par le prolongement, à l'échelle du supérieur, des écoles et lycées français à l'étranger. D'ailleurs en octobre 2019, l'État français a annoncé une réforme de cette politique étrangère par l'augmentation du budget dédié à l'apprentissage du français à l'étranger qui allait atteindre les 25 millions d'euros, et 1000 enseignants supplémentaires.

Si l'UNESCO vise dans ses actions à promouvoir l'éducation pour tous et la formation tout au long de la vie, l'UEMOA quant à elle, dans son projet de réforme du système universitaire des pays membres entamée au début des années 2000, avait une seule préoccupation : mettre en œuvre et généraliser le système LMD dans l'ensemble des universités des pays membres. Régionalisation et harmonisation des systèmes universitaires ouest-africains sont donc les principes et projets qui guident les actions de cette organisation. À partir d'une analyse des différents discours de ces acteurs, nous essayerons, dans la partie qui suit, de démontrer ces propositions.

III.4.1. Objectifs politiques de la Banque mondiale

Concernant la Banque mondiale, nous avons émis l'hypothèse que toute sa démarche repose sur une vision libérale et fortement économique de l'enseignement supérieur. En effet, les textes de cette organisation (discours) diffusent des modèles organisationnels fondés le plus souvent sur des logiques économiques et marchandes, voire industrielles,⁴⁶³ qui viseraient à transformer les systèmes universitaires des pays du Sud.

Les enjeux de l'intégration des TIC dans l'enseignement ne seraient donc pas que sociétaux (égalité d'accès, équité, pertinence), mais aussi politiques et idéologiques. En effet, certaines organisations internationales comme la Banque mondiale, l'OMC ou le FMI préconisent des modèles anglo-saxons sur lesquels s'appuie la mondialisation néolibérale. Dès lors, le discours qu'ils tiennent pour inciter les décideurs publics à intégrer les TIC dans leurs politiques d'enseignement supérieur risque de porter, volontairement ou involontairement, les valeurs et marques de ces idéologies libérales. L'injonction de la Banque à l'utilisation des TIC dans l'enseignement est teintée de libéralisme et d'une logique de marché. Cela est perceptible à travers ses différentes publications dans ce domaine. Les exemples dans les documents émis par la banque sont nombreux, mais nous ne nous appuierons ici que sur quelques ouvrages principaux.

Le premier s'intitule « *L'Enseignement supérieur : les leçons de l'expérience* » et a été publié en 1995. Dans cet ouvrage la Banque tire les leçons des conséquences désastreuses de ses politiques d'ajustement structurel imposées à plusieurs pays africains vers la fin des années 1980 et le début des années 1990.

Huit ans après, en 2003, elle publie sous la plume de Salmi Jamil, un deuxième ouvrage intitulé « *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur* » qui marque le changement d'orientation et d'approche de la banque vis-à-vis de

⁴⁶³ Sur cette question voir, entre autres, les travaux pionniers de Moeglin, P. (1998). L'Industrialisation de la formation: état de la question. 270 p., cité par Fichez, E. (s.d.). L'industrialisation de la formation Disponible ici : http://www.revueterminal.org/www/no_speciaux/83/Fichez.html (au 17 aout 2020), ou alors de Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et Savoirs*/1 vol 2, p 94-95

l'enseignement supérieur et à son mode de financement. Le troisième document que nous avons étudié a été publié dans la série « *TIC et éducation* » des publications de « *Info-dev* ». C'est un rapport qui résume une enquête effectuée dans 53 pays d'Afrique par Glen Farrell et Shafika Isaacs et publié en 2007. Nous avons complété ces textes par des publications portant sur l'UVA, principale réalisation de la Banque en matière de TICE.

Même si très peu de place est accordée aux TIC dans ces documents (la référence aux TIC n'y est pas assez explicite), y transparait nettement la volonté de la Banque d'ouvrir l'université (par essence mission de service public) au secteur privé (libéralisation et privatisation) et au marché mondial de l'éducation (mondialisation et marchandisation), le tout en s'appuyant sur les « *nouvelles* » technologies.

III.4.1.1. Libéralisation, privatisation et mise en concurrence du secteur de l'enseignement supérieur public par le privé

Guilaine Thebault, dans sa thèse de doctorat a montré que la libération du secteur de l'enseignement supérieur au Sénégal a été faite sur recommandation de la Banque mondiale dans les années 1990.⁴⁶⁴ En effet, après presque deux décennies qui ont vu la Banque privilégier dans ces pays le financement de l'éducation primaire et non formelle au détriment de l'enseignement supérieur considéré comme un luxe, et sous une forte pression démographique (années 1970-1980), l'institution financière change finalement de démarche et tire les leçons de « *son expérience* » dans l'enseignement supérieur. Elle le fait savoir dans un ouvrage publié en 1995 (version française) qui porte le même titre.⁴⁶⁵ Désormais, la Banque consacre plus de moyens à ce secteur de l'éducation et recommande son ouverture au secteur privé.

Dans cette brochure, la Banque décline une stratégie de réforme de l'enseignement supérieur qui consiste à diversifier progressivement les institutions universitaires (offre d'enseignement supérieur), à différencier les missions des différents établissements, à développer des établissements non universitaires, à diversifier le financement des établissements publics (par la mobilisation davantage de fonds privés, une aide financière aux étudiants sans ressources, et une meilleure optimisation des ressources publiques disponibles) et à redéfinir enfin le rôle de l'État.⁴⁶⁶ La mise en concurrence du secteur de l'enseignement supérieur avec le secteur privé (libéralisation) est donc une volonté et une position défendue par la Banque.

La volonté de réforme par la promotion de nouveaux modes de financement de l'enseignement supérieur est clairement perceptible à travers le discours de la Banque. En effet, cet acteur prône un système avec le paiement des droits d'inscription ou de scolarité par les bénéficiaires.⁴⁶⁷

Or, dans les pays de tradition francophone, l'enseignement supérieur est considéré comme un droit, un service public gratuit, et dont le financement est géré par l'État. Dans ces pays, l'enseignement supérieur n'est pas un privilège, ni un luxe. Il relève du service public

⁴⁶⁴ Thébault, G. (2009). Op. cit. p.259

⁴⁶⁵ Banque mondiale. (1995). Enseignement supérieur, les leçons de l'expérience. (Version française). 125 p.

⁴⁶⁶ Idem

⁴⁶⁷ Baranshamaje, E. (1996). Op. cit. p. 26, cité par Loiret, J. P. (2007). Op. cit. p.130.

au même titre que la santé et la sécurité. Les étudiants s'acquittent des frais d'inscription et les enseignants sont recrutés et payés par l'État, contrairement aux pays anglo-saxons où les étudiants s'endettent souvent pour financer leurs propres études supérieures (autofinancement). Dans ces pays, l'enseignement supérieur est considéré comme un luxe, un privilège, qui n'est pas réservé à tout le monde. D'ailleurs, dans ces contextes, les États ne détiennent pas le monopole de l'enseignement supérieur comme c'est le cas dans les pays francophones.

Ainsi, l'on voit que la Banque mondiale, s'appuyant sur ce modèle anglo-saxon néolibéral, incite à une libéralisation du secteur en Afrique, d'abord par la création d'établissements d'enseignement supérieur privés, ensuite par la participation du secteur privé dans le financement de l'enseignement supérieur, et le recrutement d'enseignants indépendants, non affiliés à la fonction publique étatique. Ces enseignants dispenseraient en fait des cours « *taillés sur-mesure* ».

Il s'y ajoute que la Banque remet en cause l'hégémonie des universités traditionnelles et prédit l'accélération de la différenciation institutionnelle, et ce, partout dans le monde. Car, pour la Banque, le privé est synonyme de qualité.

L'analyse du deuxième texte montre comment les universités sont de plus en plus soumises à la concurrence et à la loi du marché. L'enseignement supérieur privé y est présenté comme devant « *amener les universités traditionnelles [publiques] à un changement de leur mode de fonctionnement et de formation et à tirer profit des opportunités offertes par les NTIC.* »⁴⁶⁸

En outre, la Banque prône dans ses écrits une réglementation ouverte et favorable à la concurrence dans l'enseignement supérieur.⁴⁶⁹ En effet, l'émergence de nouvelles formes de concurrence dans l'enseignement supérieur transcenderait les frontières conceptuelles, institutionnelles et géographiques traditionnelles et offrirait la possibilité de diversifier les institutions universitaires.⁴⁷⁰ Les TIC seraient là pour accompagner cette transformation des universités. En effet, celles-ci « *connaîtront indéniablement des transformations considérables du fait de l'application des nouvelles technologies de l'enseignement et de la pression des forces du marché.* » Ce thème du néolibéralisme dans la réforme de l'enseignement supérieur est donc présent dans presque tous les documents de la banque que nous avons étudiés. Ainsi, de la libéralisation du secteur de l'enseignement supérieur à son ouverture au marché mondial de l'éducation il n'y a qu'un pas que l'institution financière, nous semble-t-il, a franchi.

⁴⁶⁸ Jamil S. (2003). Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur, p. 6

⁴⁶⁹ Idem p.14

⁴⁷⁰ Idem, p.71

III.4.1.2. De la vision libérale et économique à une logique de marché dans l'enseignement supérieur (mondialisation et marchandisation)

Dans ses rapports et écrits, en plus de la libéralisation du secteur, l'institution financière suggère une ouverture de l'enseignement supérieur au marché mondial de l'éducation comme le montrent les nombreuses références à la notion de marché dans ses écrits. En effet, celle-ci va apparaître de manière récurrente dans le discours de la Banque, à travers plusieurs expressions.

Les acteurs d'un tel « *marché* » seraient selon la Banque les universités virtuelles, les universités en franchise, les universités d'entreprises, les médias, les bibliothèques et musées et toute autre institution et intermédiaire en éducation. Viennent ensuite les producteurs de logiciels, éditeurs, entreprises de loisir et autres cherchant à exploiter son potentiel. Ce sont là pour la Banque, tous des concurrents des universités classiques dans le domaine de l'éducation continue. L'enseignement supérieur devrait donc, selon l'institution financière, satisfaire de nouvelles exigences du marché et des technologies émergentes et cela ne peut se faire sans l'apport des autres institutions concurrentes.

Sur un autre plan, la montée des forces du marché dans l'enseignement supérieur et l'émergence d'un marché mondial pour le capital humain de haut niveau seraient justifiées par la mondialisation et la croissance de l'éducation sans frontières en général, et par l'apparition des TIC en particulier.

La volonté d'ouvrir l'université au marché est manifeste dans la volonté de faire supporter au marché une partie du budget de l'enseignement supérieur, et enfin de l'ouvrir à la concurrence des établissements privés.

Il y aurait donc selon la Banque, de nouveaux défis et exigences de l'enseignement supérieur, dont l'émergence de nouveaux types d'établissements dans le contexte d'un marché « *sans frontière* », de nouvelles formes de concurrence et l'évolution des TIC.

*« Les universités connaîtront indéniablement des transformations considérables du fait de l'application des nouvelles technologies de l'enseignement et de la pression des forces du marché. L'impact de ces changements est multidimensionnel et complexe. »*⁴⁷¹

*« En même temps apparaissent de nouveaux types d'établissements d'enseignement supérieur et de nouvelles formes de concurrence qui incitent les institutions traditionnelles à transformer leurs modes d'opération et de prestation et à tirer parti des opportunités offertes par les TIC. »*⁴⁷²

Dans cette logique de marché chère à la Banque, les apprenants sont considérés comme des **clients** (clientélisation) et les universités comme des prestataires et fournisseurs de biens éducatifs. Les universités ont donc intérêt à fournir des services de qualité, faute de quoi les étudiants vont vers les concurrents. Ici, on considère l'étudiant comme un client à attirer en lui proposant des programmes et des services de qualité, faute de quoi, il va chez le concurrent.

⁴⁷¹ Jamil, S. (2003). Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur, p.83

⁴⁷² Idem p.28

« Les étudiants deviennent des acteurs plus importants, en tant que **principaux clients, consommateurs et apprenants**, avec la massification des systèmes d'enseignement supérieur et l'accent qui est désormais mis sur les compétences acquises et non sur l'enseignement lui-même. L'enseignement cesse d'être élitiste [...] Parmi les changements les plus saillants qui ont transformé l'environnement dans lequel opèrent les systèmes d'enseignement supérieur, figurent : apparition de nouveaux prestataires d'enseignement supérieur dans un environnement caractérisé par l' « éducation sans frontières. »⁴⁷³ La formation continue et non formelle induirait un changement au niveau des offres de programmes d'enseignement et « de nouvelles catégories **de clients** ». »⁴⁷⁴

Le lien entre la concurrence dans l'enseignement supérieur et les TIC est fait, tantôt pour montrer comme les TIC peuvent être mobilisées pour soutenir cette concurrence, tantôt pour montrer l'inverse comme en atteste cet extrait : « [...] créer – au moyen de systèmes d'enseignement relativement efficaces – des niches de technologies de l'information (TI) qui leur permettent de soutenir la concurrence sur le marché mondial (BIT 2001). »⁴⁷⁵

Libéraliser le sous-secteur de l'enseignement supérieur, en diversifiant les établissements d'enseignement supérieur et en faisant supporter son coût par les bénéficiaires à savoir les étudiants, tel est projet idéologique de la Banque mondiale. Il s'y ajoute que, pour une ouverture au marché mondial (international), le recours aux TIC semble nécessaire. Toutefois, la Banque n'est pas le seul acteur à miser sur ces technologies pour diffuser son idéologie et défendre son projet. D'autres acteurs comme l'AUF y ont recours aux TIC dans l'enseignement, mais cette fois pour une autre visée et un autre projet (idéologique et politique) : celui de la défense de la langue française face à l'avancée de l'anglais et de recherche de plus d'influence et du maintien des différentes relations avec les anciennes colonies d'Afrique de l'Ouest.

III.4.2. L'AUF ou la promotion de la langue française

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) opère dans le domaine des TIC depuis plusieurs décennies. Ses actions portent sur l'accès à l'information scientifique et technique (IST), la formation à distance et de la production de contenus dans les universités des pays francophones du Sud. Nombreux sont les projets que cet organisme a initiés dans ces domaines. Des centres SYFED aux campus numériques francophones, en passant par l'Université Virtuelle Francophone, l'AUF n'a cessé d'investir dans des projets TICE des pays francophones du Sud.

À titre illustratif, l'Agence soutient l'acquisition de nouvelles compétences (pédagogiques et technologiques) par les enseignants du supérieur ce, à travers diverses initiatives. Et dans le domaine de la production de contenus et de savoirs francophones, la mutualisation des ressources et des expertises des universités est un de ses credos comme en témoigne le développement de la plateforme « *Savoirs en partage* », devenue « *Atlas de l'Expertise* ». ⁴⁷⁶

⁴⁷³ Idem p.76

⁴⁷⁴ Idem p. 75

⁴⁷⁵ Idem p.45

⁴⁷⁶ Voir <https://bneuf.auf.org/#!/expert> (au 26 avril 2020)

Ainsi, que se cache-t-il derrière ces principes et initiatives ? Quelles sont les logiques (politiques et institutionnelles) en présence dans le discours de cette organisation ? Autrement dit, quel est le projet idéologique de l'AUF ?

Si l'idéologisation peut être définie comme étant un ensemble de discours de légitimation des acteurs politiques visant l'adhésion aux mesures politiques, on peut dès lors avancer l'hypothèse que l'AUF est dans un processus d'idéologisation, car nombreux sont les discours de l'organisation qui visent à faire adopter les TIC dans l'enseignement supérieur. Les raisons évoquées sont nombreuses : modernisation et professionnalisation de l'enseignement, développement de la recherche, ouverture à l'international, gouvernance universitaire, entre autres.

Cependant, force est de constater qu'au-delà des principes, objectifs et déclarations d'intention, il y a un projet politique, voire idéologique, et une logique institutionnelle en œuvre. En effet, derrière la solidarité et la coopération avec les universités des pays francophones du Sud, le gouvernement français en général, et l'AUF en particulier, viserait à promouvoir la langue française face à l'hégémonie de l'anglais et à maintenir l'influence de la France dans ces pays.

Outre les publications scientifiques, les valeurs et principes défendus par l'AUF ainsi que les logiques qui caractérisent ses discours sont donnés à voir dans presque tous les documents qu'elle a émis, notamment dans les documents programmatiques de l'Agence que nous avons étudiés. En effet, en 2013 l'Agence publie un livre blanc consacré au numérique éducatif dans l'enseignement supérieur. Dans cette brochure, l'AUF revient sur ses valeurs, ses principes et ses engagements envers la gouvernance des universités, la formation des enseignants et étudiants, la recherche dans le numérique éducatif et son autorité dans le numérique éducatif. Dans le premier engagement de l'agence, les universités sont décrites comme étant un « *moteur du développement des sociétés.* »⁴⁷⁷

Le projet de l'agence est clairement exposé dès l'entame du livre.⁴⁷⁸ Le thème de la promotion et du développement de la langue française face à l'hégémonie de l'anglais revient de manière récurrente dans le discours de cette institution. L'objectif de promotion de la langue française, de diversification linguistique, et par extension de développement du numérique éducatif qui fonde les actions de l'AUF se retrouve également dans sa programmation quadriennale 2014-2017. Dans ce document, deux champs prioritaires sont définis dans l'action de l'AUF : la promotion de la langue française et le développement du numérique éducatif.⁴⁷⁹

En ce qui concerne la promotion de la langue française en particulier, les références sont nombreuses dans le discours de l'agence et se présentent sous plusieurs formes ou expressions : tantôt c'est la « *promotion de la Francophonie et de ses valeurs de solidarité* » et l'« *accès continu à l'apprentissage du français* » qui sont avancés comme arguments, tantôt c'est le français « *en tant que langue commune* », et comme « *condition même de la coopération universitaire francophone* » qui est mis en exergue.

⁴⁷⁷ AUF. (2013). Op. cit. p17.

⁴⁷⁸ Idem p.9

⁴⁷⁹ AUF. (2014). Programmation quadriennale 2014-2017, p.3

Les logiques institutionnelles et politiques qui guident l'orientation des actions de l'AUF et repérables dans ses discours sont d'autant plus claires qu'il s'agit de développer et promouvoir la langue française pour contrer l'anglais.

Pour atteindre cet objectif, les TIC sont ainsi présentées, sinon comme un moyen et un outil de communication, mieux comme un vecteur de transmission et d'apprentissage de cette langue.

Un autre axe majeur des activités de la programmation quadriennale 2014-2017, traversant tous les domaines de l'action universitaire et ciblant des finalités précises selon l'AUF, est « *l'internationalisation de la Francophonie universitaire* ». ⁴⁸⁰ À ce propos, Abdelkader Galy Kadir, ancien directeur du campus numérique de Dakar, dans un document où il retrace son parcours au sein de l'organisme, soutient que l' « *arrimage des universités francophones au monde scientifique ne peut se réaliser dans l'isolement.* » ⁴⁸¹ L'AUF trouve ainsi dans les universités africaines, des partenaires avec qui s'unir pour contrer l'hégémonie de l'anglais dans le monde scientifique.

Galy Kadir estime à ce titre que les formations à distance sont un défi que l'AUF doit relever à travers les campus numériques, défi qui, selon lui, pourrait permettre aux universités africaines d'aborder la résolution du problème de leur informatisation, de leur gouvernance, et leur visibilité sur Internet, le défi de leur ligne éditoriale, de la confrontation de leurs savoirs avec celui de la communauté mondiale, etc.

Pour cela, l'AUF entend pour l'avenir favoriser la mobilité des étudiants francophones, l'accueil des étudiants étrangers, et l'exportation de l'offre de formation des universités françaises via les TIC et la formation à distance.

D'ailleurs, Abdelkader Galy Kadir de soutenir que l'AUF a choisi la formation à distance comme angle d'attaque pour l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, car elle met en relation les universités du Nord (France, Canada, Belgique, Suisse) avec un public africain, les campus numériques étant l'interface.

Dans ces conditions, le numérique et les TIC, deuxième champ prioritaire dans l'action de l'AUF, peuvent être considérés comme un moyen pour atteindre des objectifs : promotion de la langue française et internationalisation de la francophonie universitaire.

Toutefois, cet objectif de promotion de la langue française pour contrecarrer l'avancée de l'anglais est subsidiairement concilié à celui de vouloir répondre à des besoins et problèmes spécifiques aux universités africaines. En effet, les TIC seraient la « *solution, pour les étudiants, à la crise des universités africaines, frappées régulièrement par le scénario des années blanches ou bien de l'année universitaire qui se termine quelques années plus tard.* » Pour l'ancien directeur du BAO de l'AUF, « *la coopération entre l'AUF et l'université africaine repose sur les technologies.* »

Mais, corrélativement à cet objectif de promotion de la langue française et de développement du numérique, l'on observe une volonté de l'ancienne puissance coloniale, à

⁴⁸⁰ Idem p.7 et p.35.

⁴⁸¹ Galy Kadir, A. (2012). De Niamey à Dakar : un parcours à travers les CNF de l'AUF. In : *Un détour par le futur : les foas à l'AUF*, Loiret P. J. (Dir.) ;. Pp. 31-36

l'occurrence la France, de perpétuer ses relations avec ses anciennes colonies et de maintenir son influence dans ces pays.

III.4.2.1. A la recherche d'une influence et d'un maintien des relations bilatérales: les CNF, un instrument politique et idéologique ?

Parmi les projets idéologiques et politiques de l'AUF, figure en bonne partie et en filigrane la recherche d'une plus grande influence de la France dans ses anciennes colonies. Si le premier fondement de l'action de l'AUF est la promotion de la langue française et le développement du numérique, on observe également à travers ses actions, la recherche, par la France, du maintien de son influence dans les anciennes colonies d'Afrique et du Sud.

Cette thèse a déjà été défendue par Abdel Benchenna qui soutenait dans un article publié en 2008 qu'il y a une réelle recherche d'influence derrière la solidarité et la coopération française à l'égard des pays francophones du Sud. En effet, ces pays sont considérés par l'ancien colonisateur comme des partenaires dans la mesure où ils ont le français comme langue d'enseignement et dans le sens où s'est développée avec ces pays une importante coopération éducative.

Se faisant, il compte sur la formation d'une élite intellectuelle africaine, formée selon les valeurs, la culture et les traditions françaises ou francophones du moins, et capable de maintenir et perpétuer les relations de coopération économique et politique qui existent avec l'ancienne puissance coloniale. On peut dès lors soutenir à la suite de Benchenna, que tout ce que l'État français donne d'une main, notamment à travers l'octroi de bourses d'études, le financement de projets TICE, ou l'accueil d'étudiants étrangers, entre autres, il la reprendra d'une autre, voire plus que ce qu'il a donné même.⁴⁸²

Sur un autre plan, Benchenna soutient que la création du dispositif de formation ouverte et à distance (FOAD) de l'AUF est une réaction concurrentielle à l'Université virtuelle africaine (UVA) de la Banque mondiale. Selon lui, le dispositif de FOAD est le bras droit de la politique d'internationalisation de la formation française dans un contexte de mondialisation de l'éducation. Basé sur des logiques qui ne sont pas que pédagogiques, il est dépeint comme un mécanisme qui structure la dépendance des universités africaines francophones à l'égard de leurs homologues du Nord.

Outre cela, Benchenna soutient que les FOAD à l'AUF limitent la mobilité internationale des étudiants africains, réduisent l'accessibilité à l'éducation et redistribuent les rôles entre les acteurs issus du Nord et ceux du Sud. « *Prises entre nécessité politique, absence de stratégie globale et complexité des contextes, [elles relèguent] au second plan le champ de la transmission des savoirs et la qualité des apprentissages au profit des logiques marchandes et géopolitiques.* »⁴⁸³

Il présente ainsi la coopération française en matière de FOAD en Afrique du Sud du Sahara, non pas comme un acte de solidarité, mais comme une stratégie de positionnement global et de recherche d'influence. N'est-ce pas la raison pour laquelle Pascal Marquet

⁴⁸² Benchenna, A. (2008). Op. cit. p. 103

⁴⁸³ Idem p. 106

soutenait à propos des CNF qu'ils sont « *une vision politique en matière d'aide au développement de l'AUF* ». ⁴⁸⁴ C'est donc le développement et la promotion de la langue française dans ces pays, le maintien des relations bilatérales entre ces pays et l'ancienne puissance coloniale, et la recherche d'une plus grande influence de la France dans ces pays par l'accueil et la formation de leurs élites dirigeantes dans ses universités, qui constituent le socle idéologique des actions de l'AUF.

Cette démarche de la France peut être qualifiée de nouvelle forme de « *soft power* » (à la française). Considéré comme la capacité d'influence qu'un pays a sur un autre (culturel, économique, politique), le soft power s'exerce de façon implicite et décentralisée pour contribuer à renforcer l'influence de l'ancienne puissance coloniale sur ses anciennes colonies.

La mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs, mais aussi depuis quelques années celle des programmes de formation par les TIC et l'enseignement à distance (FOAD de l'AUF), et des établissements, par l'enseignement off-shore, contribue à exercer une capacité d'influence dans les pays du Sud, notamment francophones. Mais serait-on tenté de se poser la question suivante : d'où vient l'inspiration de ces politiques ? Autrement dit, quels sont les fondements des actions de l'AUF ? Pour répondre à ces questions, il faudra remonter aux rapports parlementaires et gouvernementaux produits en France dans les années 1990 et portant sur l'intégration des TIC dans la société française, et en particulier dans l'enseignement.

III.4.2.2. Les fondements de la politique de l'AUF

Notre conception de l'analyse de discours implique une réflexion sur les conditions de production de ces discours, sur le contexte sociopolitique de leur écriture, sur les logiques en présence, mais aussi un questionnement sur les principales stratégies argumentatives utilisées. Selon Françoise Thibault, Christine Barats et Hélène Cardy, les analyses lexicales et argumentatives permettent de mettre en évidence les constantes ou les fluctuations des représentations des TIC dans les discours. ⁴⁸⁵

En ce qui concerne l'AUF, ses actions en matière de numérique éducatif trouvent en effet leur origine dans les rapports parlementaires et gouvernementaux produits en France dans les années 1990 et portant sur l'intégration des TIC dans les divers secteurs d'activités économiques et sociales de ce pays. Ces textes sont nés d'une volonté clairement exprimée par le gouvernement français d'alors, d'introduire les TIC et les télé-services dans la société française, et d'entrer ainsi dans la nouvelle économie mondiale.

Le premier texte de base, fondateur, est un rapport écrit par Patrick Bloche en 1998 sur commande du premier ministre français de l'époque (Lionel JOSPIN) ⁴⁸⁶. Ce rapport porte selon Françoise Thibault, Christine Barats et Hélène Cardy sur l'impact des technologies de

⁴⁸⁴ Marquet, P. et al. (2012). Les CNF en Afrique : entre politique d'intégration et modèle d'appropriation des TICE. In : La FOAD à l'AUF : un détour par le futur, p 21

⁴⁸⁵ Thibault F., Barats C., Cardy H. (2002). Le discours « institutionnel » d'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur français : écrire/s'inscrire dans l'innovation. Congrès de la SFIC, Marseille, France, p. 128

⁴⁸⁶ Bloche, P. (1998). *Le désir de France : la présence internationale de la France et de la francophonie dans la société de l'information*, cité par Thibault, F., Barats, C. et Cardy, H. (2002). Op. cit. p.131.

l'information sur la présence internationale de la France, parce que, peut-on y lire : « *naviguer sur la toile, c'est naviguer dans l'océan des langues, et croiser ainsi le désir de France* ». ⁴⁸⁷

Les propositions de ce rapport s'organisent autour de quatre pôles différents selon ces auteures. Le premier pôle suggère des moyens à mettre en œuvre (contenus et services de natures et de niveau très hétérogènes) pour favoriser le développement de la langue française, avec divers arguments à la clé. Une des nécessités ici était entre autres de « *connecter les professeurs de français : proposer à chacun une adresse électronique* », de « *concevoir et construire le site « portail » des professeurs de français* », d'« *organiser des états généraux de l'enseignement à distance* », de « *créer une grande université en ligne* » et lui donner un nom bien visible « *la Sorbonne internationale* », « *inciter fortement les acteurs publics et privés français à s'impliquer dans les actions portant sur la formation en ligne* », « *inciter les enseignants à développer des jumelages électroniques* »... Car, « *l'offre de formation française manque de visibilité et d'agressivité* ».

Le deuxième pôle traitait du point suivant : comment mieux se préparer à l'international par les TIC d'où la nécessité de développer des sites internet, des produits multimédias en général (portails, presse en ligne). Le troisième pôle de ce rapport constituant voulait développer de nouvelles stratégies d'exportation qui mettront la francophonie en avant, la maintiendront et la développeront grâce à l'intervention de différents outils (création de pages html, de cédérom, de label francophone...) Enfin, le quatrième et dernier pôle suggéré par ce rapport portait sur comment découvrir de nouveaux territoires de diplomatie et de coopération (développement de formations, suivi des actions menées...)

Les bases et fondements du projet et des futures actions sont désormais jetés, et l'AUF sera le bras armé et l'instrument de cette politique française à destination des pays du Sud, notamment ceux d'Afrique de l'Ouest francophone, du moins dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Les grands principes et conceptions qui sous-tendent les politiques mises en œuvre par l'AUF pour aider au développement d'une offre africaine en matière de FOAD s'inspirent et prennent appui d'une part sur le rapport de Patrick Bloche de 1998, d'autre part sur les valeurs inscrites dans le cadre stratégique décennal de la Francophonie, adopté lors de la X^e Conférence des chefs d'États et de gouvernement des pays ayant le français en partage tenue à Ouagadougou (Burkina Faso) en 2004.

Aussi, les appels à projets successifs de campus numériques, lancés par le ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche français (MENR) au début des années 2000, ainsi que le Programme d'action gouvernementale pour l'entrée de la France dans la société de l'information (PAGSI) adopté le 16 janvier 1998 par le comité interministériel pour la société de l'information (CISI) ne sont pas sans influence sur l'action de l'AUF dans les pays francophones du Sud, notamment ceux de l'Afrique de l'Ouest francophone. En effet, ces actions s'inscrivent dans un contexte plus global d'entrée de la France dans la société de l'information et une logique de compétitivité française dans les champs des TIC (PAGSI), ce depuis la fin des années 1990.

Pour Abdel Benchenna, ouvrir l'université française à l'international, en proposant une offre de formation à distance via l'Internet, était un objectif stratégique pour les instances

⁴⁸⁷ Thibault, F., Barats, C. et Cardy, H. (2002). Op. cit. p.131

ministérielles françaises. Les enjeux en étaient à la fois économiques, politiques, culturels, voire géopolitiques. L'internationalisation de l'université française était présentée comme une réponse à l'offensive du monde anglo-saxon qui cherchait à conquérir le marché mondial de la formation. L'exportation des formations en ligne était alors fortement encouragée.⁴⁸⁸ Dès lors, l'on pourrait se demander pourquoi le continent africain et sa partie occidentale en particulier ?

Telles sont, entre autres, les raisons qui justifient le choix de l'AUF, d'orienter ses actions vers les universités des pays francophones du Sud, notamment d'Afrique. En définitive, après cette analyse, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

- Les textes et discours de l'AUF sont moins chargés de mythes que ceux de la Banque mondiale,⁴⁸⁹
- L'AUF est moins dans une démarche de résolution de la crise des universités africaines que dans une stratégie de promotion et de développement de la langue française et de la francophonie universitaire,
- La réalité sociale a souvent tendance à prendre le dessus sur la vision politique et technocratique de l'AUF.

III.4.3 L'UNESCO et les TIC pour une « *éducation pour tous* »

A l'instar de la Banque mondiale et de l'AUF, l'UNESCO est une autre organisation internationale qui œuvre dans le domaine des TICE, et ce depuis le lendemain des indépendances. Pour rappel, elle a eu à soutenir en Afrique les programmes de radio éducative et d'enseignement télévisuel dès le début des années 1960. Certes, moins présente sur le terrain que les deux premières institutions étudiées, à savoir la Banque mondiale et l'AUF, l'UNESCO incite les États à introduire les TIC dans l'enseignement pour favoriser un accès à l'éducation pour tous (EPT) et une équité dans l'accès.

En effet, cette organisation n'a de cesse tenter de faire la promotion de ces objectifs que l'ont retrouvé également dans les 17 objectifs de développement durables (ODD) adoptés par les États membres de l'Organisation des Nations Unies (ONU), notamment l'objectif n°4 « *accès à une éducation de qualité* ». ⁴⁹⁰ Rappelons que les notions d'éducation de base, d'éducation continue pour tous et de formation tout au long de la vie ont été adoptées en 1996 par les ministres de l'éducation de l'OCDE, fruit d'une nouvelle vision des politiques d'éducation et de formation comme appui au développement axé sur le savoir.⁴⁹¹

Dans les pays en développement, notamment en Afrique au sud du Sahara, ces objectifs d'EPT ont été adoptés lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en avril 2000. Depuis cette date, l'organisation « onusienne », à travers donc ces objectifs et pour leur atteinte, soutient la mise en pratique du droit fondamental de tous à l'éducation et à la formation.

⁴⁸⁸ Benchenna A. (2008). Op. cit. p. 105

⁴⁸⁹ C'est notamment la raison pour laquelle nous n'avons pas jugé nécessaire d'y consacrer une partie.

⁴⁹⁰ Voir <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/> (consulté le 25 décembre 2019)

⁴⁹¹ Jamil S. (2003). Op. cit. p.65

Se faisant, l'UNESCO considère les TIC et l'enseignement à distance comme un levier majeur et un moyen de démocratisation de l'accès à l'éducation (égalité) et de promotion de l'équité dans ce secteur. Les TIC seraient ainsi utilisées pour atteindre de nouveaux publics ou des publics défavorisés, souvent exclus du système scolaire ou universitaire classique. Dans cette optique, l'organisation, à travers ses différentes publications, envisage leur intégration dans l'enseignement en général et dans l'enseignement supérieur en particulier, comme un moyen pour atteindre ces objectifs d'EPT.

John Daniel, sous-directeur général pour l'éducation soutient d'ailleurs que les efforts de l'UNESCO visent « à réaliser les objectifs de l'EPT [...], de manière à répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes par un accès équitable aux programmes d'enseignement et de compétences essentielles et la mobilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour permettre d'atteindre ces objectifs. »⁴⁹² Dans cet ouvrage, l'organisation reconnaît que « la mise à profit des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) pour permettre d'atteindre les objectifs de l'EPT et de réduire par là même la fracture numérique est l'une des stratégies à mettre en œuvre. »⁴⁹³

Outre cette publication, plusieurs rapports et monographies consacrés en partie ou en totalité à l'enseignement à distance (EAD) et au e-learning ont été publiés par l'Organisation. La formation à distance (en ligne) semble être un des leviers de l'organisation quant à l'atteinte des objectifs de l'EPT.

Le potentiel de l'enseignement à distance quant aux nouveaux besoins en éducation et aux nouveaux défis en matière de compétition est donné à voir dans les textes de l'UNESCO. Outre les méthodes pédagogiques traditionnelles, l'importance de l'éducation à distance quant à la qualité de la prestation aux étudiants et des ressources éducatives, est également mise en exergue.

L'UNESCO reconnaît dans ses textes que ses initiatives en matière d'enseignement ouvert et à distance se fondent sur une priorité principale : veiller au droit à l'éducation pour tous. « Si l'utilisation de l'enseignement à distance a bénéficié très tôt du soutien de l'Organisation, les nouveaux développements des technologies de l'information et de la communication, en particulier de l'Internet et du World Wide Web, ont considérablement accru la demande d'une éducation tout au long de la vie, mais également fourni de nouveaux moyens de satisfaire cette demande. »⁴⁹⁴

En effet, l'organisation fait de « l'éducation de base pour tous » une priorité principale qu'elle entend favoriser pour satisfaire aux engagements du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, en encourageant et en soutenant l'action de ses États membres.⁴⁹⁵ Réduire ou combler la fracture numérique et cognitive - entre pays développés et pays en développement, et à l'intérieur de ces derniers - est également un enjeu stratégique de première importance dans toutes les activités de l'UNESCO.⁴⁹⁶

⁴⁹² UNESCO. (2003). L'enseignement ouvert et à distance : tendances, considérations politiques et stratégiques. Paris, UNESCO, p.4

⁴⁹³ UNESCO. (2003). Op. cit. p.90

⁴⁹⁴ Idem p.13

⁴⁹⁵ Unesco. (2003). Op. cit. p. 14

⁴⁹⁶ Idem p.1

Entre temps, en 2002, est publié «*Cyformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales*» sous la plume de Tony Bates, expert en e-learning reconnu au plan mondial. Cette publication mettait plus l'accent sur le secteur de l'enseignement supérieur et s'adressait aux décideurs et pouvoirs publics. Tony Bates y aborde les stratégies politiques nationales de l'EAD, ses coûts et avantages, les supports et infrastructures technologiques, les stratégies de financement, entre autres.

Dans la même lancée, l'Organisation onusienne publie en 2004 un ouvrage dans lequel elle met l'accent sur le développement des TIC dans les établissements scolaires, l'enseignement des TIC aux élèves et la formation professionnelle des enseignants.

Ce livre poursuivait deux objectifs selon son préfacier : le premier était de définir un programme scolaire relatif aux TIC pour l'enseignement secondaire qui correspondrait aux tendances qui prévalaient au niveau international. Le second était de tracer les grandes lignes d'une formation professionnelle permettant aux enseignants de réussir la mise en œuvre d'un tel programme.⁴⁹⁷

Avec cette publication, le thème des TIC quitte ainsi l'environnement de la formation pour se placer au cœur des contenus de formation pour, dit-il, enseigner les TIC aux élèves : « *contribution de l'UNESCO en vue d'aider les États membres à intégrer au mieux les nouvelles technologies, comme le multimédia, le e-apprentissage et l'enseignement à distance, dans leur système éducatif.* »⁴⁹⁸

Entre 2004 et 2013, plusieurs publications de l'UNESCO ont été consacrées aux thématiques de la science dans la société de l'information (2004), des sociétés du savoir (2005), et à au renouvellement de la vision de l'organisation des sociétés du savoir (2013).

En 2012 notamment, un ouvrage intitulé « *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning* » remet la question de la formation à distance et du e-learning au cœur des préoccupations de l'organisation et des débats, notamment dans les pays en développement. Les auteurs, Christian Depover et Francois Orivel, deux chercheurs et experts en e-learning, y analysent l'enseignement à distance sous tous ses angles : modèles institutionnels et pédagogiques, champs couverts, dispositif de FOAD, coûts et économies et enfin les évolutions et perspectives attendues.

Cependant, même si l'idéologisation et les mythes sont moins présents dans les discours et publications de l'UNESCO que dans ceux de la Banque mondiale, il n'en demeure pas moins vrai que certains rapports et ouvrages présentent les TIC et la cyberformation comme une « *révolution* » qui va « *bouleverser* » l'enseignement et l'éducation au 21^e siècle. Ces utopies et mythes font croire qu'avec les TIC, on assistera à une *abolition* complète des différentes formes de distances dans l'enseignement (physiques, temporelles, technique). Nous montrerons dans la dernière partie de ce travail, que ces distances sont plus que jamais présentes dans l'enseignement, même si elles ont pris d'autres formes avec le numérique.

Toutefois, force est de reconnaître que le discours de cette institution onusienne porte plus sur le développement de l'accès à l'éducation dans les pays du Sud, la diversité culturelle

⁴⁹⁷UNESCO. (2004). Technologies de l'information et de la communication en éducation : un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants, p.3.

⁴⁹⁸ Idem p.3

et la promotion de la science que sur les TIC en tant que telles. Quand elles sont évoquées, c'est justement pour contribuer à atteindre ces objectifs.

*«Continuer à être en mesure de conseiller les gouvernements nationaux sur les usages des technologies à l'école et, en particulier, sur l'équilibre optimal, compte tenu des contextes locaux, entre TIC et technologies plus anciennes, aider les pays à développer les logiciels et matériels adaptés à leur culture nationale et régionale sont des composantes clés de la stratégie de l'UNESCO pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. »*⁴⁹⁹

Tout compte fait, la logique en arrière-plan des actions de l'UNESCO est, de notre point de vue, d'ordre « *développementaliste* », de promotion de l'éducation et de la formation pour tous et de diversité culturelle. Pour cela, les TIC sont considérées comme un moyen et non comme une fin en soi. Ainsi, toutes les actions de l'organisation sont tournées vers l'atteinte des objectifs qui ne saurait se faire sans l'apport des TIC.

La logique des actions de l'UNESCO, on le voit bien, est une logique de développement et de promotion de l'éducation et de la diversité culturelle et linguistique. Les TIC accompagnent cette politique et sont donc perçues comme un moyen d'étendre l'éducation et la formation à tous les publics.

Cette vision n'est pas propre à l'UNESCO. Elle est aussi détectable dans le discours d'un autre acteur, à savoir l'UEMOA. En effet, en 2004, cette organisation a commandité une étude de la situation de l'enseignement supérieur dans ses pays membres. Les conclusions de cette étude sont publiées dans deux rapports, correspondants aux deux phases de l'étude.⁵⁰⁰ Dans ces rapports, un volet important est consacré aux TIC dans l'enseignement, bien distinct de celui sur la qualité et la pertinence de l'enseignement, ou encore sur la gouvernance des universités.

Ainsi, dans la stratégie de réforme des systèmes d'enseignement supérieur des pays membres que l'UEMOA a proposée après un diagnostic et un état des lieux, elle y appréhende les TIC comme un appui à la généralisation et à l'harmonisation du système LMD dans les systèmes universitaires ouest-africains. Le PADTICE évoqué ci-dessus semble être la concrétisation de cette ambition. À ce titre, ce projet peut être considéré comme l'entrée en matière de cette organisation dans le domaine des TICE en Afrique de l'Ouest.

III.4.4. L'UEMOA et les TIC pour la mise en œuvre et la généralisation du système LMD dans l'espace sous régional

L'UEMOA a été, elle aussi, intéressée par la crise que traversent les systèmes universitaires africains, l'amenant ainsi à élaborer une stratégie de réforme globale incluant l'intégration des TIC dans la gouvernance et les pratiques pédagogiques. Dans sa démarche, cette institution a cherché à assurer une intégration sous-régionale des universités ouest-

⁴⁹⁹ Idem p. 3

⁵⁰⁰ UEMOA. (2004). Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et qualité. Phase 1 « *Synthèse et Options d'appui* » et UEMOA. 2005. Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et qualité. Phase 2 « *Esquisse du projet d'appui à l'ESR* »

africaines à travers l'adoption et la généralisation du système LMD. Celles-ci devront s'appuyer en grande partie sur les TIC d'où la mise en place du projet d'appui au développement des TIC pour le renforcement des capacités de mise en œuvre de la réforme LMD dans les institutions d'enseignement supérieur des pays de l'UEMOA appelé PADTICE ce, à travers le développement d'infrastructures physiques et virtuelles des TIC et l'utilisation des TIC.⁵⁰¹

L'objectif de ce projet était entre autres de renforcer les capacités requises pour une mise en œuvre efficace de la réforme entre 2011 et 2015.⁵⁰² Prise dans un contexte marqué par la crise des systèmes universitaires africains en général et ouest africains en particulier, l'UEMOA partageait les mêmes objectifs que ses homologues (Banque mondiale, AUF, UNESCO). Elle a cherché en effet à résoudre cette crise universitaire en mettant en place des mécanismes visant à améliorer l'accès, la qualité, et la pertinence de l'enseignement supérieur dans son espace, mais aussi la gouvernance des universités.

Dans la même lignée que la Banque mondiale, et comme d'autres organisations internationales présentes sur ce terrain, les TIC sont destinées, ici aussi, à faire face à la massification dans l'enseignement supérieur, aux problèmes de qualité et de pertinence des enseignements, et de gouvernance des universités. Se faisant, l'adoption du système LMD et sa généralisation avec l'appui des TIC (objet du PADTICE), ainsi que les projets de mise en œuvre d'un système intégré de gestion (SIG), d'un Institut virtuel d'enseignement sous régional, et d'une bibliothèque régionale numérique pour mutualiser les fonds documentaires, même s'ils n'ont pas pu être réalisés, en sont des illustrations.

Par exemple, la bibliothèque avait pour mission de « *partager en ligne avec la communauté académique internationale les publications et les thèses produites par les chercheurs et les étudiants des institutions d'enseignement supérieur et des centres d'excellence des pays membres de l'UEMOA.* »⁵⁰³

[...] « *Puisque l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) modifie l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, un effort particulier et de grande envergure devra être consenti pour implanter les TIC afin de mettre les systèmes nationaux à niveau et réduire la fracture numérique ouest-africaine.* »⁵⁰⁴

Pour cette organisation, les TIC sont aussi une occasion d'intégrer des cursus professionnels dans les curricula de formation des universités publiques traditionnelles. Ainsi, l'UGB de Saint Louis a profité de la mise en place de son iFoad pour faire intervenir à distance des vacataires (haut cadres spécialistes dans leurs domaines). L'une des principales raisons qui ont présidé à la création de l'UVS n'était-elle pas de professionnaliser davantage l'enseignement supérieur sénégalais. Les réformes ayant abouti à la mise en place de l'UVS avaient mis cette idée de « professionnalisation de la formation » et de son orientation vers les

⁵⁰¹ UNESO et UEMOA. (2011). Projet d'appui au développement des technologies de l'information et de la communication (tic) pour renforcer les capacités de mise en œuvre de la reforme LMD (licence-master-doctorat) dans les institutions d'enseignement supérieur des pays membres de l'UEMOA. 28 p.

⁵⁰² Nous rappelons que ce projet a été financé par l'UEMOA mais son exécution a été confiée à l'UNESCO. Son coordonateur joint par mail nous a confirmé que le projet a été clôturé depuis 2015.

⁵⁰³ UNESCO-BREDA. [s.d.] Point sur les activités du projet PADTICE : Fiche technique. p.4

⁵⁰⁴ UEMOA. (2004). Op. cit. p.32

Sciences Médecines et Technologies (SMT), en exergue.⁵⁰⁵

Cette orientation se lit d'ailleurs à travers le projet PADTICE que nous avons déjà étudié plus haut et dont l'exécution, nous le rappelons, a été confiée à l'UNESCO. Le coordonnateur de ce projet de déclarer lors de l'interview qu'il nous a accordée qu'« avec ce projet, l'objectif à terme c'est ce qu'on appelle un espace technologique intégré de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest. »⁵⁰⁶

L'UEMOA, dans sa politique régionale d'enseignement supérieur, est donc clairement dans une logique d'intégration « sous-régionale », de « standardisation » des systèmes d'enseignement supérieur ouest-africains (LMD) et de régionalisation des infrastructures ce, avec l'aide des TIC et des « nouveaux » outils de travail et de collaboration. La mise en œuvre du LMD contribuait ainsi à harmoniser l'architecture du système universitaire ouest-africain et à créer un espace sous régional d'enseignement supérieur. Cette réforme avait ainsi trois objectifs majeurs :

- améliorer l'efficacité et la performance des institutions d'enseignement supérieur,
- assurer la reconnaissance internationale des diplômes délivrés au sein de l'UEMOA et
- favoriser la mobilité des apprenants, des enseignants et des chercheurs sur la base de systèmes de diplômes reposant sur des référentiels de même type.

C'est la directive n° 03/2007/CM/UEMOA qui consacre officiellement l'adoption du système LMD dans ses différents pays membres. Cette direction a été transposée par les différents États membres selon des chronologies diverses. Au Sénégal par exemple, c'est la loi n° 2011-05 du 30 mars 2011 qui fixe l'organisation du système LMD dans les universités publiques du pays, plusieurs années après que des universités et établissements d'enseignement supérieur l'aient expérimenté.⁵⁰⁷

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur est donc pensée dans une stratégie globale, à l'échelle sous-régionale, de réforme des universités ouest-africaines. Quand elles sont évoquées dans les discours des organisations (rapports, monographies, brochures et fiches techniques), c'est plus pour apporter des solutions aux problèmes d'accès (massification), de pertinence (efficacité externe) et de qualité (efficacité interne) des enseignements, mais aussi au défi de la gouvernance des universités, que d'une simple fin en soi. Youssouf Ouattara, coordonnateur du PADTICE explique d'ailleurs les raisons de la mise en place du SIG par la mutualisation des données et des moyens, exigence forte du LMD.⁵⁰⁸ L'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur se veut donc, dans le cas de l'UEMOA, accompagner la mise en place, l'adoption et la généralisation du système LMD.

Cependant, pour convaincre les pouvoirs publics (décideurs) et les principaux destinataires (étudiants et enseignants) de leurs projets, ainsi garder leur pouvoir d'influence politique dans ces pays en général, ces acteurs mettent en place des stratégies institutionnelles, argumentatives, de légitimation et de justification. Ces stratégies sont tantôt

⁵⁰⁵ Voir le rapport final de la Concertation Nationale sur l'Avenir de l'Enseignement Supérieur (CNAES) d'avril 2013 que nous avons cité dans la première partie et qui fait le diagnostic du système sénégalais, en donnant les orientations que prendront plus tard les directives présidentielles, dont celle relative à la création de cette université.

⁵⁰⁶ Youssouf Ouattara, coordonnateur du PADTICE UNESCO_BREDA, entretien du 07 octobre 2014.

⁵⁰⁷ Rappelons que cette loi est en annexe I.

⁵⁰⁸ Youssouf Ouattara, coordonnateur du PADTICE UNESCO_BREDA, entretien du 07 octobre 2014.

diffuses, tantôt ouvertes. Dans la partie qui suit, nous nous proposons d'analyser les différentes stratégies mises en œuvre par ces différents acteurs, qu'elles soient purement institutionnelles ou simplement argumentatives.

Les stratégies institutionnelles et les arguments avancés par les organisations internationales pour favoriser l'intégration des TIC et inciter à leur usage méritent d'être étudiés à plus d'un titre. L'abondance des discours sur le TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique justifie notre intérêt pour l'étude des arguments qui accompagnent ces discours, aux formes lexicales et sémantiques qu'ils empruntent, aux acteurs qui les portent afin d'en comprendre les enjeux et les logiques. Dans la partie qui suit, nous mettrons ainsi l'accent sur les modalités argumentatives et rhétoriques des discours des organisations internationales concernant l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. Mais avant cela, analysons les discours sur les TICE à l'aune des stratégies institutionnelles mises en œuvre par les différents acteurs.

III.5. Réformer l'enseignement supérieur par les TIC : stratégies institutionnelles et argumentatives de légitimation des organismes internationaux

Dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur des pays du Sud, les principaux bailleurs et acteurs sont les organisations internationales dont nous venons d'étudier les logiques sous-tendant leurs discours et actions. Cet état de fait peut amener à se demander si ces organisations non gouvernementales ne se sont-elles pas substituées aux pouvoirs publics locaux ?⁵⁰⁹ Jean Pierre Loiret dans sa thèse de doctorat soutenait que dans ce domaine, la dynamique est venue « *du dehors* », autrement dit, l'impulsion est donnée par des acteurs extérieurs au système.

Il est clair qu'il y a une production importante de discours scientifique et/ou technique (littérature grise) qui accompagnent les actions de ces acteurs/bailleurs, de sorte qu'on peut même parler de « discours » de préconisation et d'incitation des États et des universités, à utiliser les TIC et le numérique dans l'enseignement.

Mais, si d'un point de vue politique, l'on s'accorde à établir qu'il n'y a pas de discours sans idéologies et stratégies derrière, et que ces organismes internationaux ont tous des visions et des logiques, aussi variées et différentes soient-elles, qui guident et sous-tendent leurs actions (des idéologies), on pourra s'interroger sur les stratégies qu'ils mettent en place pour atteindre leurs objectifs et faire adhérer à leurs idées.

Ces stratégies sont toutes celles utilisées pour amener les États, pouvoirs publics, établissements, enseignants et étudiants à utiliser les TIC dans l'enseignement supérieur, qu'elles soient institutionnelles ou argumentatives. Elles sont ainsi repérables dans le discours produit (à travers rapports, livres blancs, contrats de financement, brochures, communiqués de presse, documents de programmations, etc.), mais aussi dans le type de projet, de financement

⁵⁰⁹ Diop, M. L. (2014). TICE en Afrique de l'Ouest francophone : comment les organismes de coopération internationale se sont substitué aux pouvoirs publics. POSTER au Colloque Jocair 2014. Université Paris 5.

et de partenariats qu'ils peuvent nouer entre eux ou avec les États et les établissements d'enseignement supérieur, pour la mise en place de leurs projets.

S'il est établi que des logiques politiques et idéologiques sont en arrière plan de leurs actions, il reste à voir comment ces acteurs s'y prennent. Par quels moyens et stratégies parviennent-ils à imposer leurs visions et idéologies ? De l'argument du retard à la stratégie qui consiste à lister les avantages des TICE en passant par la rhétorique de la coopération et l'argument moyen-fin, les organisations internationales mettent en place des stratégies pour atteindre leurs cibles et objectifs. Ce sont ces différentes stratégies institutionnelles et argumentatives mises en oeuvre qui seront l'objet de cette sous-partie. Mais avant, certaines notions méritent d'être clarifiées pour indiquer le sens dans lequel nous les mobilisons dans ce travail.

Clarification conceptuelle

S'intéresser aux stratégies de légitimation des organisations internationales en matière de TICE en Afrique de l'Ouest revient d'abord à définir la notion de « *stratégie* » pour en circonscrire le sens. Si on se réfère au Centre national de ressources textuelles et lexicales, cette notion a une connotation et une origine militaire. Ici, elle est définie comme étant un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre le ou les objectifs fixés par la politique.

Mais au sens où nous la mobilisons dans ce travail, elle entre dans la liste des logiques de l'action, telles que défendues par François Dubet dans son ouvrage intitulé « *Sociologie de l'expérience* »⁵¹⁰. Ici, elle se distingue de la notion de « *tactique* ». Celle-ci désigne les initiatives particulières prises dans le cadre de la stratégie. La tactique indique comment les différents éléments stratégiques vont se combiner pour atteindre un but recherché. La notion de stratégie recouvre donc celle de tactique.

Ainsi, dans la logique de la stratégie telle que la conçoit Dubet, les relations sociales sont définies en termes de concurrence, de rivalité plus ou plus chaude des intérêts individuels ou collectifs. Le langage des acteurs est ainsi celui de la stratégie, du sport, du jeu, des coups, des adversaires et des alliés, plus souvent encore des associés rivaux. Toujours dans cette même logique, toute société ou tout groupe social serait perçu comme « *un système d'échanges concurrentiels dans la compétition pour obtenir des biens rares : l'argent, le pouvoir, le prestige, l'influence, la reconnaissance...* »⁵¹¹

En particulier, selon Dubet, chaque acteur placé dans une logique stratégique définit les objectifs poursuivis, les biens visés qui le mettent en concurrence avec d'autres. La nature de ces objectifs restant définie par les individus et les groupes comme ce qui les intéresse, ce qui leur est « *utile* ». Et Dubet d'ajouter que la nature de ces biens peut certainement varier de façon quasi infinie en fonction des champs dans lesquels se développe l'action.⁵¹² La concurrence entre acteurs n'est ni la guerre ni la paix, elle est le plus souvent sourde et donne naissance à mille stratégies dans lesquelles les autres sont comme des rivaux ou des moyens.⁵¹³

⁵¹⁰ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil, 271 p.

⁵¹¹ Idem p.122

⁵¹² Idem p.124.

⁵¹³ Idem p.122

En tant qu'une des principales logiques de l'action, la stratégie au sens où l'entend Dubet, « implique une rationalité instrumentale, un utilitarisme de l'action elle-même visant à accorder les moyens aux finalités poursuivies dans les opportunités ouvertes par la situation. »⁵¹⁴ Elle n'est toutefois pas réductible au seul domaine économique. La stratégie ne correspond donc pas à un niveau ou à un champ des pratiques sociales, mais à l'ensemble des activités sociales. Elle participe aussi des interactions purement sociales. Dans cette perspective note Dubet, l'intégration du système est remplacée par sa régulation, par la nécessité de maintenir des règles du jeu pour que le jeu reste possible.⁵¹⁵

La notion d'identité sociale occupe également une place prépondérante dans la définition d'une stratégie selon Dubet. En effet, l'identité sociale, qui peut être perçue du point de vue de l'intégration, est construite par les acteurs comme une ressource (identité ressource), dès lors que la société ou le groupe social n'est plus représenté comme un système intégré, mais comme un champ concurrentiel dont le marché serait une figure « pure ». ⁵¹⁶ Pour cela, l'acteur définit son identité en termes de statut, celui-ci désignant la position relative d'un individu, c'est-à-dire la chance qu'il a, à influencer les autres grâce aux ressources liées à cette position. Cette est une composante de l'identité selon Dubet, qui fut identifiée à la modernité elle-même sous le thème de l'« achievement », autrement dit de l'acquisition d'un statut selon des règles de concurrence établies dans les organisations, les bureaucraties, l'école ou bien sûr les marchés économiques et politiques. Cette forme d'identité sociale (identité ressource) est selon lui, la mise en œuvre de l'identité intégratrice.

Bref, Dubet oppose ainsi la notion de stratégie à celle d'intégration : « alors que les motifs de l'action intégratrice visent le renforcement, la confirmation et la reconnaissance de l'appartenance, ceux de l'action stratégique sont portés par une rationalité limitée visant des fins concurrentielles. »⁵¹⁷ Ce sont deux dimensions absolument confondues de la logique de l'action. L'intégration et la stratégie apparaissent ainsi aux yeux de Dubet comme des logiques « positives » de l'action, comme des « réalités » finalement. Quant à la troisième logique de l'action, à savoir la subjectivité, elle se présente ainsi comme des « mythes », des représentations et des idéologies.

Dans le domaine de l'entreprise et des affaires, la stratégie trouve un autre sens. Elle est définie ici comme étant les grandes lignes d'un plan d'action, autrement dit le schéma général qui aide l'entreprise à atteindre ses objectifs. Selon Alfred DuPont Chandler,⁵¹⁸ la stratégie consiste à déterminer les objectifs et les buts fondamentaux à long terme d'une organisation, puis à choisir les modes d'action et d'allocation des ressources qui permettent d'atteindre ces buts et objectifs.

De cette définition de Chandler, nous pouvons retenir trois enseignements importants :

- la stratégie engage l'ensemble des ressources détenues par l'entreprise et ce, sur une longue durée ;
- la stratégie concerne en premier lieu la détermination des objectifs de l'entreprise qui se déclinent en actions propres à remplir ces objectifs ;

⁵¹⁴ Dubet, F. (1994). Op. cit. p.120

⁵¹⁵ Idem p.121

⁵¹⁶ Idem p.119

⁵¹⁷ Idem p.120

⁵¹⁸ Historien de l'économie américaine, « des affaires », du XX^e siècle.

- la stratégie enfin détermine le niveau des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs définis.

Dans le domaine de l'entreprise, la stratégie repose sur deux piliers fondamentaux :

- L'analyse de l'environnement : l'organisation se positionne dans un marché (concurrentiel) par rapport à ses concurrents et rivaux directs et en fonction de l'état de ce marché (environnement technologique, politique, concurrentiel, social, culturel ...)
- La connaissance des capacités propres de l'organisation qui déterminent le champ d'action stratégique possible puisque celui-ci repose sur la mobilisation des ressources disponibles ou sur la recherche de ressources complémentaires (compétences, forces et faiblesses de l'organisation).

Enfin, une démarche stratégique repose sur deux notions complémentaires :

- La notion d'efficacité : une action est efficace si elle a atteint les objectifs qui lui sont fixés. (par États ou directement dans les EES ?)
- La notion d'efficience : une action est efficiente si elle est réalisée à l'aide d'un minimum de ressources (partenariat pour partager les coûts ?).

Sur un autre plan, Michel Crozier et Erhard Friedberg, sociologues des organisations et analystes stratégiques, dans leur ouvrage intitulé « *L'acteur et le système* »⁵¹⁹ ont également conceptualisé cette notion de « *stratégie* » qui, selon eux, s'inscrit dans une théorie sociologique existante.

De tous ces apports théoriques, on comprend qu'il n'y a pas de discours sans stratégies, et pas de stratégies sans moyens de sa mise en œuvre. Ainsi, dans les lignes qui suivent, et à la lumière de ces éclairages théoriques, nous tenterons de donner à voir les différentes stratégies institutionnelles et argumentatives mises en place par les différents acteurs dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest.

III.5.1. Stratégies institutionnelles d'introduction et de légitimation des projets TIC dans l'enseignement supérieur

Dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone, nous avons déjà souligné que la dynamique vient de l'extérieur, notamment des organismes de coopération internationale (AUF, UNESCO, Banque mondiale, UEMOA). Ces acteurs ont, depuis la fin du XXe siècle et le début du XXIe siècle, financé plusieurs projets d'interconnexion et d'accès à Internet, de formation à distance, ou de production de contenus en Afrique de l'Ouest. Ces différentes actions n'ont pas été menées sans stratégies internes de mise en œuvre et d'intervention. Ce sont ces différentes stratégies institutionnelles mises en œuvre par les acteurs que nous tenterons de voir dans la partie qui suit.

⁵¹⁹ Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris Seuil. 436 p.

III.5.1.1. La Banque mondiale ou la stratégie du « top-down »

Concernant d'abord la Banque mondiale, on observe que dans ses premiers projets TICE destinés au continent africain, l'institution financière avait adopté une logique de « *substitution* » aux universités traditionnelles. En effet, partant d'un constat sévère de la situation de l'enseignement supérieur africain à la fin des années 1990, la Banque avait conçu l'UVA comme une alternative au système universitaire africain « *en crise* ». ⁵²⁰ Pour cela, elle signera deux accords de siège, un avec l'Etat du Kenya pour la partie anglophone du continent et un autre avec l'Etat du Sénégal pour la partie francophone. L'UVA fonctionnait donc parallèlement aux universités traditionnelles des pays d'accueil, et ses formations étaient dispensées depuis l'Occident (Canada, Australie, USA).

Conçu pour faire face à la crise des universités africaines, le projet de la Banque mondiale était de sauver celles-ci « *de l'extérieur* » par une offre de formation venue d'ailleurs (du dehors) et qui utilise les « nouvelles » technologies de l'information et de la communication pour atteindre son public. L'UVA visait ainsi la mise en concurrence des universités traditionnelles avec d'autres types d'institutions telle que théorisée par Jamil Salmi, expert de la Banque (universités virtuelles, universités de franchise, universités privées, etc.) L'UVA s'inscrivait donc dans une volonté de rupture radicale avec le système académique traditionnel. ⁵²¹

Dans ses travaux de recherche portant sur la performance des projets d'EAD dans deux pays du Sud (Mali et Burkina Faso), Jean Marie Muhirwa soutenait en 2008 que le mouvement d'intégration des TIC dans l'enseignement dans les pays du Sud a des implications idéologiques, culturelles, politiques. ⁵²² Pour lui, l'UVA et les FOAD proposées par l'AUF dans ses campus numériques sont dans le lot des programmes d'enseignement à distance transcontinentaux conçus de manière exogène et livrés à un continent dépourvu d'infrastructures et d'équipements technologiques adéquats et à des apprenants qui ont des besoins différents et qui procèdent d'une logique différente d'apprentissage, d'où la raison de leur contre-performance.

Il estimait ainsi que la pression technologique « *top-down* » décrite par Jopp et Trebbi dans le cas norvégien ne se relâchera plus au sein des entreprises et des institutions éducatives du Nord au point qu'on parlera de « *nouvelle transaction à sens unique* ». ⁵²³ Muhirwa d'ajouter que le flux des contenus d'enseignement se fait dans le sens unique Nord- Sud suivant le traditionnel schéma « *top-down* » de l'aide internationale dont les contradictions et les limites ne sont plus à démontrer. ⁵²⁴

Cette stratégie du « *top-down* » et cette dérive technologique, nous le verrons, sont les principales causes de l'« *échec* » de cette université. Ainsi, à la suite de cette expérience,

⁵²⁰ AFD et al. (2015). Le numérique au service de l'éducation en Afrique. p.65

⁵²¹ Loiret J.P. et Oillo D. (2012). Histoire d'un dispositif de formation ouverte et à distance francophone. In : Un détour pour le futur : La FOAD à l'AUF. AUF : Editions des archives contemporaines, pp. 12-13

⁵²² Muhirwa, J. M. (2008). Op. cit. pp.119 et 123

⁵²³ Jopp, K. et Trebbi, T. (2006). Campus numériques : quel impact sur l'enseignement supérieur en Norvège ? *Distances et Savoirs*, Volume 4 n° 1, p. 13-22, cité par Muhirwa, J. M. (2008) p. 118-119

⁵²⁴ Muhirwa, J. M. (2008). Op. cit. p. 118

l'institution financière revoit sa stratégie sans pour autant changer d'approche. À partir, des années 2010, après plusieurs crises et vicissitudes de l'UVA, la Banque change le statut de cette université qui devient une institution autonome à part entière, œuvrant dans l'expertise et la consultance en matière de e-learning. L'institution oriente ainsi ses actions et financements vers une logique de développement et de financement de projets, axé sur les résultats, en passant toujours par les États.

C'est ainsi qu'elle a initié en 2011, par l'intermédiaire des États, des contrats de performances (CDP), qu'elle a financés. Ces contrats avaient une durée d'exécution de quatre ans (2012-2016) et étaient signés entre les gouvernements et les universités traditionnelles. Celles-ci s'étaient ainsi engagées à respecter les termes de ces contrats pour atteindre certains objectifs. Ces contrats ont consisté à financer le développement et la modernisation des universités traditionnelles sur performance et selon des objectifs à atteindre en matière de qualité, de pertinence, de gouvernance et d'intégration des TIC dans l'enseignement. Il faut noter que ces contrats rentraient dans le cadre du projet de gouvernance et de financement de l'enseignement axé sur les résultats (PGF-Sup) initié et financé par la Banque mondiale en 2011 pour le gouvernement du Sénégal.

En effet, le PGF-Sup visait à impulser de nouvelles dynamiques au sous-secteur de l'enseignement supérieur en Afrique et lui permettre de jouer pleinement son rôle en produisant les ressources humaines dont les pays avaient besoin pour leur développement économique. L'objectif était ainsi de renforcer l'efficacité et la qualité du système d'enseignement supérieur ainsi que la supervision des établissements d'enseignement supérieur et leur obligation de rendre compte. Il visait aussi à élargir l'accès à l'enseignement supérieur par la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur. Ce projet a en outre permis d'équiper les établissements et les enseignants de matériels informatiques (ordinateurs, imprimantes, scanners, serveurs).

Au fur et à mesure, la Banque a donc orienté son action vers la formation et l'équipement des enseignants et étudiants, toujours en passant par les États. Le programme « *un étudiant, un ordinateur* » qu'elle a également financé et confié à l'État du Sénégal, est là pour illustrer, à la suite du PGF-Sup, cette stratégie du « *top-down* » et cette vision techniciste de la Banque.

L'on voit ainsi que depuis sa première initiative dans ce domaine (UVA), jusqu'au PGF-Sup, la Banque mondiale a toujours été dans un schéma « descendant » en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique ; adoptant ainsi une stratégie qui consiste à passer par les États pour atteindre les universités et établissements d'enseignement supérieur, dans une logique d'abord de substitution, ensuite de développement.

Cependant, un autre acteur, et non des moindres dans ce champ, semble avoir une stratégie différente de celle de la Banque mondiale. Il s'agit de l'AUF qui, contrairement à la première institution, semble privilégier une approche de proximité qui part des besoins du terrain et des destinataires principaux (*down-top*), le tout dans un « *soft power* ».

III.5.1.2. L'AUF et la stratégie de la proximité (dow-top)

Quant à l'AUF, nous constatons qu'elle est dans le sens inverse de celui de la Banque mondiale, autrement dit dans une logique de « down-top » avec une stratégie digne du « *soft power* ». En effet, l'on observe déjà que les programmes et projets TICE que cette organisation initie dans les universités des pays du Sud s'installent presque tous directement au sein de ces universités et établissements d'enseignement supérieur à qui ils sont destinés.

À titre illustratif, les CNF sont tous installés au coeur des universités traditionnelles membres ou partenaires de l'AUF, et proposent l'accès à plus de 80 licences et masters entièrement à distance, dont plusieurs sont d'ailleurs issues d'établissements africains et créés avec son soutien. À ce titre, les campus numériques peuvent être perçus comme des instruments de la politique de l'AUF et participent de sa stratégie de proximité.

Sur un autre plan, les diplômes et programmes qu'elle exporte en Afrique francophone sous forme de formation à distance et les bourses octroyées pour les suivre, les MOOC, et les allocations de mobilité qui s'adressent direction aux étudiants, enseignants et chercheurs du Sud, sont des indicateurs de la stratégie de l'organisation consistant à s'adresser directement à son public cible. Dès lors, on peut soutenir que contrairement à la Banque mondiale, l'AUF ne cherche pas d'intermédiaires pour atteindre ses cibles. Elle contourne les États et s'adresse directement aux universités, enseignants et étudiants à qui ses programmes et projets sont destinés.

D'ailleurs, on peut le lire dans le rapport d'activités de 2016 de l'Institut de la Francophonie pour l'Ingénierie de la Connaissance et la formation à distance (IFIC), institut de l'AUF qui s'occupe, au sein de l'Agence, des usages des TIC dans l'enseignement (numérique éducatif) :

Il [IFIC] « *accompagne le développement et la modernisation des systèmes éducatifs via des actions en partenariat avec les différents acteurs, établissements membres de l'AUF [...] et campus numériques francophones (CNF) de l'agence. [...] Avec des actions à destination de l'ensemble des bureaux régionaux, l'institut met en œuvre une politique intégrée portant l'ambition d'un service au plus près des réalités spécifiques du terrain, tout en cherchant à favoriser les synergies interrégionales.* »⁵²⁵

L'AUF, à travers ses actions, est donc plus proche des établissements, qui sont par ailleurs ses membres, et s'adresse directement à eux sans intermédiaire, contrairement à la Banque mondiale qui passe par les États. « *Ce type de fonctionnement (partenariat) est inscrit dans le code génétique de l'AUF et la distingue d'une association ordinaire dans le sens où les relations opérationnelles qu'elle entretient avec ses membres sont beaucoup plus étroites que le seul cadre juridique qui les lie.* »⁵²⁶

« *La notion de partenariat sous-entend pour l'AUF que chaque partenaire apporte sa contribution aux projets qui en découleront. L'Agence a ainsi banni la notion de substitution. Elle est passée du rôle de pasteur à celui de passeur.* »⁵²⁷ En effet, l'AUF semble avoir bâti sa stratégie en opposition à celle de la Banque mondiale, son principal rival sur ce terrain.

⁵²⁵ IFIC. (2016). Rapport d'activité, p.2

⁵²⁶ AUF. (2013). Op. cit. p.11

⁵²⁷ Idem

Il s'y ajoute que l'Agence a retenu trois sous-principes d'action : la coproduction, l'expérimentation et la co-construction. Comme nous le verrons plus tard, la présence du préfixe « co » signifie qu'elle élabore sa politique et la met en œuvre avec leurs destinataires.

Le premier sous-principe, à savoir la « coproduction », renvoie au fait que l'AUF ne transfère pas une innovation sur un territoire indéterminé. Selon l'institution, c'est du territoire, de ses singularités, de ses potentialités qu'émergent de possibles besoins auxquels l'AUF travaille collectivement à apporter des réponses.⁵²⁸

Le deuxième sous-principe, à savoir l'expérimentation, consiste pour l'Agence à défendre l'expérimentation in vivo dans ses projets de développement des TICE. C'est une méthode qui offre selon l'organisme, l'avantage de favoriser l'évaluation de l'impact d'un projet.

Le troisième et dernier sous-principe recouvre la co-construction de la majorité des contenus numériques ou se rapportant au numérique comme les référentiels de certification aux TICE qu'elle offre, lors d'ateliers en présence ou à distance. L'Agence privilégie ainsi une démarche « ascendante » plutôt que « descendante » et se veut respecter le principe de la diversité.

Mais, cette stratégie de l'AUF trouve tout son sens dans la notion de « *soft power* » telle que théorisée par le géopoliticien Joseph Nye en 1990 dans *Bound to Lead*. Le « *soft power* » est ainsi défini par Nye comme étant la capacité de séduction, d'influence et de persuasion d'un État, d'une organisation internationale, ou d'une multinationale auprès d'autres acteurs pour les conduire à penser de la même façon que lui ou à changer de comportement, de manière indirecte, en douceur, sans que les autres acteurs aient l'impression d'y avoir été contraints et sans avoir à recourir à la force ou à la menace. Il est synonyme de politique d'influence selon le dictionnaire « Toupie »⁵²⁹ et est utilisé dans le domaine des relations internationales pour désigne la puissance d'influence, de persuasion, d'une entité, par exemple un État, sur un autre acteur ou État.

L'entité qui procède ainsi par la stratégie du « *soft power* » renforce la légitimité de son action internationale, ce qui constitue également un facteur de puissance. Il s'y ajoute que cette influence s'exerce autant à l'égard des adversaires que des alliés et vise désormais tous les acteurs des relations internationales (Organisations internationales, ONG, firmes transnationales...).⁵³⁰ Une influence qui se ferait par des moyens non coercitifs, sans contraintes quelconques.

Le « *soft power* » est ainsi synonyme de pouvoir doux ou de puissance douce, et signifie le pouvoir par l'influence plus que par la coercition. Elle est en opposition au « *hard power* », qui passe par les « armes et de l'argent ». Le pendant de cette stratégie du « *soft power* » serait donc tout autre moyen que coercitif (menace ou emploi de la force, *hard power* ou pouvoir de contrainte).

La coopération internationale et institutionnelle, la diffusion de l'éducation, de la culture, de la technologie et de la langue constituent, de notre point de vue, les principaux

⁵²⁸ AUF. (2013). Op. cit. p.12

⁵²⁹ Voir http://www.toupie.org/Dictionnaire/Soft_power.htm (consulté le 25 mars 2020)

⁵³⁰ Voir <https://www.vie-publique.fr/fiches/38155-quest-ce-que-le-soft-power> (consulté le 25 mars 2020)

vecteurs ou terrains d'observation du « soft power » français dans les pays destinataires. Et le secteur de l'enseignement supérieur ne déroge pas à cette règle.

Ainsi, avec le recul, on observe que le « *soft power à la française* » s'exerce dans des domaines aussi divers que la diplomatie, la culture, la communication et les médias, l'éducation, la science, le tourisme, l'économie, la mode, ou encore la gastronomie. Et pour chacun de ces domaines, il y a un vecteur de l'influence que la France veut exercer. Ces vecteurs sont des dispositifs et instruments efficaces dans chaque domaine ou secteur d'activité. Dans le domaine de la culture par exemple, les centres culturels français sont des vecteurs de diffusion de la culture française dans les pays où ils sont implantés. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, de la science et de la recherche, l'AUF est l'instrument principal de cette stratégie, ce à travers les différentes universités membres de l'Agence.

L'Agence Française de Développement (AFD) jouerait le même rôle dans le domaine du développement rural et social et du « recherche-développement ». Les chaînes de télévision et stations radio que sont TV5Monde, France 24 et RFI, tous du groupe « France Média Monde », et plus récemment les stations de radio « *Vibes* » implantées dans les deux plus grandes économies de l'Afrique de l'Ouest (Côte d'Ivoire et Sénégal), constituent les instruments de cette stratégie d'influence de la France dans le domaine de la communication et des médias. Le réseau scolaire français à l'étranger fait le même travail dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire.⁵³¹ Quant à l'accueil des étudiants étrangers en France, il contribue à diffuser la culture et la manière de penser « française » auprès des futures élites des pays d'origine de ces étudiants. Dans le domaine économique, les grandes entreprises françaises implantées dans les différents secteurs d'activité économique de ces pays jouent ce rôle.

En particulier, la stratégie institutionnelle de l'AUF est bâtie sur la recherche d'une plus grande influence du modèle universitaire de l'hexagone sur les universités des pays francophones du Sud, ce à travers plusieurs actions. Dans son livre blanc portant sur le numérique éducatif dans l'enseignement supérieur, l'Agence soutient écarter « *la vitrine technologique* » : « *c'est la pédagogie qu'il faut d'abord réinventer en s'appuyant sur les possibilités offertes par les technologies, car celles-ci ne sont que des moyens au service des finalités de l'enseignement.* »⁵³²

Ce propos illustre à suffisance la démarche que l'Agence se veut rompre avec une vision techniciste qui privilégierait les technologies au détriment de la pédagogie et des usages réels, approche du reste repérable dans la stratégie institutionnelle de la Banque mondiale. Sur le plan des services offerts par exemple, l'AUF dit bannir toute logique de substitution. Elle favorise ainsi des actions de proximité et d'accompagnement des universités. À titre d'exemple, on peut citer le développement de formations sur mesure et d'une expertise en matière de gouvernance universitaire ou de formations à distance pour renforcer les compétences des enseignants et formateurs des universités du Sud. La création d'instituts de formation dans des domaines aussi divers et précis que la gouvernance universitaire, la formation à distance ou l'ingénierie de la connaissance, l'éducation et la

⁵³¹ Ce réseau est particulièrement dense et relié directement ou indirectement au ministère français de l'éducation nationale. Il est également un vecteur décisif d'influence (300 000 élèves français et étrangers étudient dans 500 établissements présent dans 130 pays).

⁵³² AUF. (2013). Livre blanc sur le numérique éducatif dans l'enseignement supérieur. p.13.

formation au sein d'universités du Sud témoigne également de cette stratégie du « *dow-top* » et de proximité. L'Institut francophone pour l'ingénierie de la connaissance et la formation à distance (IFIC à Tunis) et l'Institut francophone pour la gouvernance universitaire (IFGU à Yaoundé) en sont des exemples. Ils sont implantés au sein d'universités de ces pays.

Comme pour renforcer cet argument, le directeur du Bureau Afrique de l'Ouest de l'AUF soutient que « *l'AUF accompagne ces universités... il y a des universités qui ont des objectifs, qui ont des contrats de performances, qui ont contractualisé avec la tutelle pour atteindre des objectifs, bien précis, bien chiffrés; l'AUF n'a pas vocation à se substituer aux universités, elle accompagne les universités dans leurs objectifs et ne fixe pas des objectifs pour eux.* »⁵³³ Ce témoignage du directeur du Bureau Afrique de l'Ouest de l'AUF marque la rupture entre les stratégies des deux organisations (Banque mondiale et AUF). L'AUF vise à renforcer la coopération entre plusieurs universités et s'adresse directement à celles-ci, tandis que la Banque passe par les États pour atteindre ces dernières.

III.5.1.3. L'UNESCO et l'UEMOA : stratégies convergentes

Dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest, ces deux institutions semblent avoir adopté la même stratégie à travers la mise en œuvre du PADTICE. Initié et financé par l'UEMOA, nous avons déjà souligné que l'exécution de ce projet a été confiée à l'UNESCO.

En effet, ce dernier acteur est peu visible dans le secteur de l'enseignement supérieur. Ces textes sont même plus rares que ceux des autres organisations, *a fortiori* dans le domaine des TIC dans l'enseignement supérieur. Comme nous l'avons déjà vu ci-dessus, pour l'atteinte des objectifs du développement durable dans le domaine de l'éducation, notamment de l'objectif n°4, cet organisme concentre plus ses actions vers les secteurs primaire et secondaire que vers le secteur supérieur. D'ailleurs, dans la plupart des programmes dans lesquels elle intervient dans ce secteur, c'est pour assurer l'exécution, la supervision ou la coordination et non le financement. C'est à ce titre qu'elle a d'ailleurs mis en œuvre et exécuté le PADTICE pour le compte de l'UEMOA. Avec ce projet, c'est toute la stratégie de ces deux institutions qui est mise en lumière. Une stratégie axée sur la coopération et le partenariat sous régional, dans une logique purement pragmatique et développementaliste.

La stratégie de l'UEMOA repose ainsi sur une dynamique de coopération avec d'autres institutions à qui elle sous-traite des projets qu'elle a financés. Les réformes qui touchent au supérieur supposant des outils techniques pour leur mise en œuvre, cette organisation a ainsi placé les TIC au cœur de ses réformes et des mutations du supérieur ouest-africain. De ce fait, les TIC constituent pour l'UEMOA un levier pour la mise en œuvre de sa réforme universitaire, notamment celle du système LMD dans les universités ouest-africaines.

L'UEMOA et l'UNESCO sont donc dans une dynamique de coopération institutionnelle et d'instrumentalisation des TIC. Ces stratégies convergentes sont données à voir dans leur projet de réforme de l'université ouest-africaine que nous venons d'évoquer, notamment son volet TICE et LMD.

⁵³³ Ben Brahim, directeur du Bureau Afrique de l'Ouest (BAO) de l'AUF, entretien du 23 septembre 2014.

Mais notons qu'en plus de ces stratégies dites « institutionnelles », les organismes mettent en place d'autres stratégies, cette fois-ci liées au discours en tant que tel et à la manière dont les TICE sont parlées.

III.5.2. Stratégies argumentatives de légitimation des TICE

Outre les stratégies institutionnelles que nous venons d'étudier, il s'agit ici d'examiner les différentes stratégies argumentatives utilisées par ces mêmes acteurs pour inciter à l'intégration des TIC dans l'enseignement dans les pays du Sud, notamment en Afrique. L'étude des textes de notre corpus indique tantôt une rhétorique de la « promesse » quant aux avantages et possibilités offertes ou à tirer de l'utilisation des TIC, tantôt une argumentation par la menace du « retard », ou encore par l'argument « moyen-fin ». Ce sont là les principaux modes d'argumentation repérés dans les discours portant sur les TICE dans les pays du Sud.

Au demeurant, notons que ces différents types d'argument se retrouvent dans presque tous les rapports et textes que nous avons étudiés, notamment ceux produits par la Banque mondiale qui, elle, met l'accent sur la dimension « mondiale » des TIC et leur potentialité quant à l'ouverture au marché mondial de l'éducation et des échanges. Quant à l'AUF, comme nous l'avons vu, elle privilégie l'accès (aux savoirs et connaissances francophones) et la modernisation des pratiques pédagogiques. En ce qui concerne l'UNESCO et l'UEMOA, leur objectif était d'inciter les universités de l'Afrique de l'Ouest à adopter le système LMD, à l'aide des TIC.

La multiplication des projets d'intégration des TICE à partir de la fin des années 1990 indique un changement dans les orientations des organisations internationales (arrivée de l'Internet et des universités virtuelles). Une décennie plus tard, le PGF-SUP avec son lot de programmes (CDP, un étudiant un ordinateur) et les formations à distance, ont contribué à l'argumentaire des acteurs.

L'examen des principaux arguments utilisés montre que les organisations internationales, dans leurs relations avec les États, suggèrent la nécessité d'une approche transversale (qualité de l'enseignement, pertinence, gouvernance, intégration des TIC) et d'un nouveau mode de financement : sur projet, objectifs, résultats et sur la base des performances réalisées dans ces rubriques. Selon Christine Barats, la politique contractuelle a mis fin, en France, à celle dite « *des guichets* ». Ce fut donc une nouvelle façon de financer les universités dans ce pays. Ce phénomène de professionnalisation et la présence de plus en plus accrue de la « logique gestionnaire » dans l'enseignement supérieur depuis quelques années est également observable dans le paysage du supérieur ouest-africain en général et sénégalais en particulier. Il se manifeste par exemple par l'emploi d'un vocabulaire professionnel et managérial dans le champ de l'enseignement supérieur, mais aussi de nouvelles pratiques de gestion. On parle de plus en plus par exemple de « *contrat* », notamment avec la politique de contractualisation avec les universités publiques mise en place par l'État du Sénégal sur injonction de la Banque mondiale, ce depuis 2012 ; de « *qualité* », notamment avec la mise en place de l'ANAQ-SUP⁵³⁴; de « *performance* », d'« *objectifs* », de « *gestion accès sur les résultats* », entre autres. Ce vocabulaire contribue de notre point de vue à promouvoir cette nouvelle approche. Cette dimension managériale qu'introduisent les TIC dans l'enseignement

⁵³⁴ Voir <http://www.anaqsup.sn/> (au 26 avril 2020)

mériterait d'être étudiée à plus d'un titre. Mais les limites de ce chapitre nous obligent à reporter cette problématique pour des recherches ultérieures.

Pour le moment, c'est la crise des universités, la nécessité de sa refondation, de son ouverture à l'international, ainsi que son rôle et sa contribution au développement économique et social qui justifie l'introduction des TIC dans l'enseignement et les discours légitimants.

Ce discours promotionnel et d'impulsion adopte parfois un style tantôt « promotionnel », tantôt incitatif. Les TIC sont présentées par les organisations internationales comme un moyen nécessaire et incontournable pour endiguer la crise des universités africaines, permettre à celles-ci de jouer pleinement leur rôle dans la société et la croissance économique, et de s'ouvrir au marché mondial de l'éducation. Explicitement, il est question pour les universités africaines de rattraper leur « retard ». Le caractère incontournable des TICE et leur dimension utopique, voire idéologique sont perceptibles à travers ces discours laudateurs.

Ce thème met en effet l'accent sur le danger que courent les pays africains, en particulier leurs universités, s'ils n'intégraient pas les TIC dans l'enseignement et les pratiques pédagogiques. L'argument et la menace d'un retard par rapport aux autres pays et à leurs systèmes universitaires sont constants. Les discours d'incitation visant à « rattraper » ce retard constituent une représentation des TICE qui semble négliger les difficultés dont témoignent les acteurs TIC ou TICE au sein des établissements.

Notons que pour confronter ces discours aux pratiques, nous avons enquêté au sein de 3 établissements d'enseignement supérieur (EES) publics. L'objectif était de montrer les écarts entre les discours promotionnels et d'incitation et la réalité du terrain (des équipements et des projets TICE ou de formations à distance dans les EES.) Il s'agira également de montrer le poids des difficultés et contraintes au niveau local qui sont en fait d'ordre organisationnel, technique et financier.

En attendant, l'analyse des textes rend compte d'une rhétorique du retard, de l'incitation et de la promesse à la fois qui, comme dans le cas du supérieur français, « *tend à montrer, voire à lister les avantages pédagogiques, techniques ou modernisateurs liés à l'utilisation des TIC.* »⁵³⁵

Enfin, les textes des organisations internationales mettent en avant les avantages ou les promesses liés aux TIC en utilisant un procédé argumentatif fondé sur le schème moyen-fin. Dès lors, les TIC sont présentées comme des « *outils permettant d'atteindre un certain nombre d'objectifs, de finalités.* »⁵³⁶ Ainsi, au fil des énoncés, se construit une argumentation utilisant tantôt le thème de la promesse, tantôt celui de la menace.

III.5.2.1. La menace du retard

Dans leurs discours, les organisations internationales ont tendance à évoquer le retard de l'Afrique et de ses universités, comme motif d'adoption des TIC. Cet argument a souvent été rencontré dans les textes que nous avons analysés. Quand ce n'est pas le retard qui est évoqué, c'est la menace et le danger d'une exclusion et d'une marginalisation des pays du Sud

⁵³⁵ Barats, C. (2006). Op. cit. p 7

⁵³⁶ Idem

qui sont convoqués pour inciter les pays du Sud à intégrer les technologies dans leurs systèmes universitaires.

Par exemple, la Banque mondiale, sous la plume d'un de ses experts Salmi Jamil, est l'un des acteurs utilisant le plus cet argument. « *Les PED et en transition courent le risque d'être davantage marginalisé dans une économie mondiale hautement concurrentielle, car les systèmes d'enseignement supérieur ne sont pas suffisamment préparés à participer à la création et à l'utilisation du savoir.* »⁵³⁷

Dans un autre contexte d'énonciation, les participants à la conférence ministérielle sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation tenue à Abuja, au Nigéria, en 2004 soutenaient déjà qu' « *en matière de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), l'Afrique accuse un retard sérieux par rapport aux autres régions du monde [...] Présents surtout dans le monde des affaires, les NTIC sont encore peu utilisées par les systèmes éducatifs et les institutions scolaires africains.* »⁵³⁸

L'AUF quant à elle, dans son programme quadriennal 2014-2017, considérait déjà ce retard comme une évidence et cherchait même les voies et moyens de le « rattraper ». Ce rattrapage passerait selon l'agence par l'adoption des nouveaux outils et l'accès aux ressources qu'ils permettent. « *L'accès aux ressources et aux logiciels libres ouvre la voie à l'informatisation accélérée des procédures et des opérations entourant l'activité universitaire et un rattrapage rapide des universités en développement.* »⁵³⁹

Cet argument de la menace du retard se retrouve également dans les textes de l'UEMOA, un autre acteur présent sur ce terrain, notamment dans la phase 1 de son rapport portant sur la crise de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest. Dans ce rapport, il est question de « *rattrapage* », de « *retard* » et de « *mise à niveau* » les systèmes d'enseignement universitaires ouest-africains.

« *L'état de développement des TIC dans l'Espace UEMOA, exprimé par l'indicateur d'accès numérique (IAN) de l'UIT montre l'ampleur du rattrapage à effectuer pour que les institutions d'ESR des pays de l'UEMOA intègrent la société de l'information.* »

« *Ce plan devra proposer une approche multimédia permettant de pallier les retards dans la mise en place des infrastructures nécessaires dans tous les pays.* »

« *Puisque l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) modifie l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, un effort particulier et de grande envergure devra être consenti pour implanter les TIC afin de mettre les systèmes nationaux à niveau et réduire la fracture numérique ouest-africaine.* »⁵⁴⁰

Dans le document qui présente le projet conjoint UEMOA-UNESCO pour la mise en

⁵³⁷ Jamil, S. (2003). Op. cit. p.8 :

⁵³⁸ Voir <http://www.w.adeanet.org/fr/activites/conference-ministerielle-sous-regionale-sur-l-integration-des-tic-dans-l> (consulté le 25 décembre 2019)

⁵³⁹ AUF. (2014). Programmation quadriennale et indicateurs stratégiques 2014-2017. 15 p.

⁵⁴⁰ UEMOA. (2004). Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et qualité. Phase 1 « Synthèse et Options d'appui », pp. 15, 19 et 32.

œuvre du PADTICE, l'adoption des TIC pour trouver de nouvelles formes d'apprentissage et de formation est présentée comme une « *urgence* ». Il serait donc urgent de diversifier les institutions universitaires pour désengorger les universités traditionnelles. « *Compte tenu de la massification des effectifs d'étudiants et de son impact sur la détérioration de la qualité de l'enseignement supérieur, il est urgent d'explorer d'autres formes d'enseignement et d'apprentissage qui permettront d'atténuer la pression des effectifs sur les infrastructures académiques.* »⁵⁴¹

Christian Depover et Francis Orivel, dans leur brochure publiée par l'UNESCO, font la promesse d'un rattrapage des universités du Sud par rapport à leurs homologues du Nord, à condition bien sûr qu'elles adoptent les outils numériques : « *On peut même prédire que les universités présentielle du Sud combleront leur retard avec celles du Nord en matière de ressources documentaires, à des conditions économiquement plus avantageuses, si elles optent pour les supports numériques plutôt qu'imprimés...* »⁵⁴²

L'introduction des TIC est ainsi mise en mot avec un emploi marqué de « *il est urgent* » « *rattrapage rapide* » « *mise à niveau* » « *pallier les retards* » qui souligne l'urgence quant à la représentation du rôle des pouvoirs publics locaux. Les organisations internationales se mettent en scène et mettent en scène discursivement les Etats, comme devant urgemment intégrer les TIC dans leurs systèmes d'enseignement supérieur. Elles invitent ainsi les États à prendre conscience du « *retard* » et de la nécessité le « *rattraper* ». Ce signal d'alerte, en urgence, est pour Roland Barthes un indicateur d'un métalangage constitutif des mythes contemporains.

Nous avons également noté dans les textes étudiés une stratégie de « *culpabilisation* » et de « *sensibilisation* » des pays en développement et de leurs universités. Les TIC sont ainsi présentées comme un remède du retard de leurs économies en général et de leurs systèmes d'enseignement supérieur en particulier. Ce type d'argument (du retard) renvoie bien à une logique de sensibilisation et de communication des organisations internationales auprès des pouvoirs publics locaux, quant à la nécessité d'introduire les TIC dans l'enseignement supérieur. Mais en plus de cette menace du retard, les organisations internationales adoptent d'autres stratégies argumentatives, consistant par exemple à lister les avantages des TICE (promesses), et à utiliser des prédicats coopératifs marqués par le préfixe « *co* », de coopération.

III.5.2.2. La stratégie qui consiste à lister les avantages des TIC dans l'enseignement : l'argument ou lexicque de la promesse et l'utilisation du préfixe « co » de « coopération »

Pour inciter les pays du Sud à intégrer les TIC dans l'enseignement, les organisations internationales adoptent d'autres stratégies consistant par exemple à lister les avantages des TIC. Ainsi, il y a dans la démarche de ces bailleurs de fonds, une stratégie d'incitation, qui consiste à lister les avantages pédagogiques, économiques et sociaux, que l'on peut tirer de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur : c'est la rhétorique de l'incitation.

⁵⁴¹ UNESCO. (2011). Projet d'appui au développement des technologies de l'information et de la communication (tic) pour renforcer les capacités de mise en œuvre de la réforme LMD (Licence – Master - Doctorat) dans les institutions d'enseignement supérieur des pays membres de l'UEMOA, p.17.

⁵⁴² Depover, C. et Orivel, F. (2012). Les pays en développement et le e-learning, p. 79-80.

Dans le cas des TIC dans l'enseignement supérieur français, Christine Barats a montré que « *les textes ne se veulent pas directifs, mais incitatifs.* » Elle a ainsi rendu compte de cette rhétorique de l'incitation qui tend « *à montrer voire à lister les avantages techniques, pédagogiques ou modernisateurs liés à l'utilisation des TIC.* »⁵⁴³

D'abord, en ce qui concerne la Banque mondiale, dans la dynamique de son changement d'approche de l'enseignement supérieur, elle a mis en avant les avantages ou les promesses liées aux TIC et une argumentation par la promesse qui se construit sous forme de liste des avantages qu'on peut tirer de l'utilisation des TIC. Ces avantages constituent en effet les représentations sociales que cet acteur se fait des TIC.

Par exemple, dans l'ouvrage qui marque ce changement d'approche, écrit par Salmi Jamil et publié en 2003, la Banque soutient que :

« *L'application des NT a provoqué ou facilité de nombreux changements : elles peuvent être utilisées comme :*

- *des outils pédagogiques pour transformer le processus d'apprentissage,*
- *comme des outils de communication pour promouvoir les nouvelles techniques de mise en commun d'information,*
- *comme des outils ressources (bibliothèques électroniques)*
- *et des outils administratifs pour améliorer l'efficacité et la rentabilité des méthodes de gestion académique.* »⁵⁴⁴

Cet effet de liste est aussi observable dans le discours de l'AUF, notamment dans l'ouvrage qu'elle a copublié avec l'Agence française de développement (AFD) et l'UNESCO portant sur le numérique au service de l'éducation en Afrique. Dans cet ouvrage, l'utilisation d'un procédé de mise en liste quant aux bénéfices pédagogiques à tirer de l'utilisation des TIC dans l'enseignement se manifeste ainsi :

Accès à des intrants de qualité

- *Accès à des contenus multimédia de qualité et interactifs*
- *Familiarisation aux outils informatiques*
- *Supports de travail (manuels scolaires, etc.)*
- *Campus numériques*
- *Alphabétisation*
- *Accès au savoir à distance*
- *Accès à un contenu personnalisé*
- *Soutien scolaire via des supports d'apprentissage »*
- *Améliorer la gestion des ressources humaines*
- *Gérer efficacement les budgets du système éducatif*
- *Mutualiser les informations du système de gestion de l'éducation*

⁵⁴³ Barats, C. (2003). Op. cit. p.5

⁵⁴⁴ Jamil, S. (2003). op. cit. p. 75

- *Comparer les performances scolaires de différentes écoles et mesurer l'impact des projets initiés*
- *Suivre les indicateurs de performance (absentéisme, résultats, etc.)*
- *Envoyer aux parents d'élèves les performances scolaires de leurs enfants*
- *Créer un réseau commun d'utilisation*
- *Enrichir l'offre pédagogique*
- *Aide à la préparation et à l'organisation des cours*
- *Pallier le déficit de manuels scolaires*
- *Accès à des plateformes d'échanges*
- *Développer les compétences des enseignants en formation initiale ou continue*
- *Suivi des élèves à distance.*⁵⁴⁵

S'agissant justement de l'AUF, outre la rhétorique marquée par un lexique de la promesse, il y a la fréquence de prédicats incitatifs et coopératifs avec l'utilisation du préfixe « co » de coopération qui dominent les textes de cette organisation : « *coproduction* », « *co-construction* » « *travaille collectivement* », etc. Le discours de cet organisme est illustratif de cet argument, car l'institution est dans un cadre coopératif qui s'observe par le lexique employé, celui du soutien et de la coopération avec la présence et l'utilisation fréquente de ce préfixe.

Ce cadre coopératif s'observe comme nous l'avons vu par le lexique employé, marqué par le préfixe « co » indiquant une volonté de coopération et de partenariat. La présence de ce préfixe rend compte d'une posture de négociation et une approche douce, incitative et non directive. Les TICE apparaissent donc comme un outil de coopération et de partenariat. L'imaginaire des TICE s'inscrit dans le cadre de cette coopération qui, en même temps, les dépasse pour concerner bien d'autres domaines d'activités. Ce lexique marqué par le préfixe « co » indique donc une volonté coopérative, d'impulsion et d'incitation. Sur un autre plan, le temps des verbes utilisés dans les textes de cette organisation (infinitif), notamment quand il s'agissait de dégager des objectifs à atteindre, relève de l'évidence, de la certitude ou de l'obligation (pour le cas de la Banque mondiale) pour endiguer la crise des universités africaines.

Par exemple, les verbes qu'utilise l'AUF dans son livre blanc sur le numérique éducatif dans l'enseignement supérieur sont les suivants : *accompagner, soutenir, contribuer, susciter, mutualiser, accélérer, mobiliser, organiser, aider, renforcer, garantir, favoriser, apporter, expérimenter, développer, multiplier, créer, soutenir, intégrer, permettre, recommander, professionnaliser, mettre à disposition, poursuivre, mettre en œuvre, rompre l'isolement, promouvoir, appuyer, réserver, engager, conclure, reconnaître, recenser et mobiliser, affirmer, confirmer, amplifier, concevoir et mettre en œuvre, entreprendre, ouvrir, encourager.*⁵⁴⁶

⁵⁴⁵ AFD, et al. (2015). Le numérique au service de l'éducation en Afrique. Pp. 74 -75, 77

⁵⁴⁶ AUF. (2013). Op. cit, pp. 21-22, 32-33, 42, 47

Le fait d'utiliser des infinitifs révèle une volonté de ces organisations, de présenter les choses comme naturelles, indiscutables, évidentes, ou encore comme parole d'Évangile. Cet appel à l'évidence, à la « naturalité » est également pour Roland Barthes un indicateur d'un métalangage constitutif des mythes contemporains.⁵⁴⁷

Une rhétorique marquée par un lexique du soutien, de l'aide et la fréquence de prédicats coopératifs, quelque peu condescendante et dans une posture paternaliste, rythme donc les textes de l'AUF étudiés : « *aider* », « *soutenir* », « *garantir* », « *favoriser* » « *apporter de l'expertise* » « *expérimenter* », « *accompagner* », « *mettre en œuvre* ». ⁵⁴⁸

Par ailleurs, selon Salmi Jamil, toutes les actions de la Banque mondiale en faveur de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur dans les pays en développement reposent sur un double impératif :

- **doivent rapidement trouver** des solutions aux problèmes lancinants d'accès, d'équité, de qualité et de gouvernement qui assaillent leurs systèmes d'enseignement supérieur.
- à l'instar des pays industrialisés, **doivent relever** les nouveaux défis relevant de l'édification d'économies axées sur le savoir et des sociétés démocratiques.⁵⁴⁹

La présence du verbe « *devoir* », qui a une valeur d'obligation dans ces deux extraits, montre une volonté de l'institution financière d'obliger les universités du Sud à adopter les « *nouveaux* » outils et ce, dans des délais courts.

L'introduction des TIC est ainsi mise en mot avec l'emploi marqué de verbes et de noms qui invitent tantôt à la coopération (AUF), tantôt à l'obligation (Banque mondiale) quant à la représentation du rôle des pouvoirs publics locaux.

Les organisations internationales se mettent ainsi en scène et mettent en scène discursivement les États comme devant urgemment intégrer les TIC dans leur système d'enseignement supérieur. Elles invitent ainsi les États à prendre conscience du « *retard* ». C'est un signal d'alerte, une urgence.

Les discours des organisations internationales s'inscrivent donc dans une logique en tension entre incitation, invitation et promesse et sont parfois caractérisés par des adresses aux décideurs publics et aux responsables d'établissements, tantôt directes, tantôt indirectes.

Dans certains textes étudiés par exemple, l'emploi du style direct se mêle souvent à celui du style indirect. Ainsi, dans le livre blanc de l'AUF que nous avons déjà cité, l'organisation donne dans un style direct la liste de ses objectifs, engagements et actions à mener dans le domaine du numérique éducatif.⁵⁵⁰ Les États et décideurs publics sont directement interpellés dans ses écrits.

Que ce soit donc dans les écrits de l'AUF, de l'UNESCO ou de la Banque mondiale, une adresse est faite aux décideurs et aux dirigeants des pays, et des actions et recommandations précises leur sont destinées.⁵⁵¹ La construction syntaxique des énoncés indique d'ailleurs un

⁵⁴⁷ Barthes R. (1957). *Mythologies*, cité par Barats, C. (2006). Op. cit. p.7

⁵⁴⁸ AUF. (2013). Op. cit, pp. 21-22, 32-33, 42, 47

⁵⁴⁹ Jamil, S. (2003). Op. cit. p.28

⁵⁵⁰ AUF. (2013). Livre blanc de l'AUF sur le numérique éducatif dans l'enseignement supérieur. p.32

⁵⁵¹ UNESCO. (2002). Op. cit. p.131 ; AUF. (2013). Op. cit. p. 47.

passage à l'action (pragmatisme). À titre illustratif, les stratégies argumentatives consistent tantôt à lister des actions à mener, les politiques à mettre en œuvre ou parfois les engagements pris.

Dans un style impersonnel tantôt direct, tantôt indirect selon la position et la posture de l'auteur, il est question donc d'orientations qui constituent une référence pour la mise en place de politiques publiques et de projets d'établissements en matière de TICE. Le discours est marqué par un lexique sémantiquement inscrit dans l'invitation, l'incitation, et la promesse : « *favoriser* », « *accompagner* », « *développer* », « *aider* », « *soutenir* », « *plaider* », « *intégrer* », « *recommander* », « *mettre à disposition* », « *apporter une expertise* », « *encourager* », « *contribuer* », « *pouvant aider* », « *permettant de toucher* », « *entreprendre* », « *faciliter* ». ⁵⁵²

En résumé, les principaux sujets de ce style impersonnel sont d'abord liés aux voies et moyens pour la libéralisation de l'enseignement supérieur, son ouverture au marché mondial (internationalisation), la promotion de la langue française, ou encore l'adoption du système LDM. Toutes choses qui, selon les acteurs, pourraient contribuer à sortir le système universitaire africain de la crise multiforme qu'elle traverse depuis les années 1980. La nécessité d'intégrer les TIC dans les pratiques pédagogiques est évoquée et devrait passer par l'implication des établissements et des enseignants, et l'accès aux ressources par les étudiants.

III.5.2.3. Les TIC au service de l'accès, la qualité, la pertinence, du financement... de l'enseignement supérieur : l'argument moyen-fin

Les textes des organisations internationales portant sur les TICE mettent en avant les avantages ou les promesses liés à leur utilisation en usant d'un procédé argumentatif fondé sur la menace du retard, la liste des avantages que l'on peut en tirer, de l'emploi de prédicats coopératifs, mais aussi de l'argument moyen-fin. Dans ce dernier cas, les TIC sont présentées comme l'outil permettant d'atteindre un certain nombre d'objectifs et de finalités. C'est une argumentation utilisant les TIC comme un moyen qui se construit au fil des énoncés. En effet, le discours des organisations internationales s'articule à partir de ce schème argumentatif. Celui-ci induit souvent une corrélation entre un moyen et des fins, à partir du schème *moyen-fin (fait-conséquence)*. Un schème argumentatif est défini par Perelman comme étant la structure même d'un argument. ⁵⁵³

Dans son ouvrage intitulé «*Traité de l'argumentation*», Perelman soutient que « *l'objet de la théorie de l'argumentation est l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment.* » ⁵⁵⁴ En effet, Perelman se préoccupe surtout de la structure de l'argumentation. Selon lui, l'argumentation se développant en fonction d'un auditoire. Il analyse ainsi l'argumentation, qu'elle soit un discours public parlé ou écrit et ses analyses concernent surtout les textes imprimés (comme notre corpus).

En particulier, Perelman ne s'occupe que des « moyens discursifs » d'obtenir l'adhésion des esprits. ⁵⁵⁵ Il soutient que grâce au langage, on met en évidence des procédés que l'on recourt à des promesses ou à des menaces. Perelman traite également du

⁵⁵² AUF. (2013). Op. cit. p.33

⁵⁵³ Cela renvoie à la façon dont il est construit selon une typologie qui distingue deux types de schèmes de liaison: les arguments quasi-logiques et ceux basés sur la structure du réel comme le schème moyen-fin.

⁵⁵⁴ Perelman, C. (2008). *Traité de l'argumentation*, p.5.

⁵⁵⁵ Perelman C. (2008). Op. cit. p.10

conditionnement de l'auditoire par le discours, dont résultent des considérations sur l'ordre dans lequel les arguments doivent être présentés pour exercer le plus grand effet. Ainsi, dans son œuvre, il s'intéresse moins au déroulement complet d'un débat qu'aux schèmes argumentatifs mis en jeu.⁵⁵⁶

Plus spécifiquement, Chaïm Perelman définit le lien causal comme le rapport d'un fait à sa conséquence ou d'un moyen à une fin. Le lien causal est le fait de considérer ou non, une conduite comme un moyen en vue d'une fin (résultat à obtenir).⁵⁵⁷ Il entend ainsi par « *succession causale* », la relation « *fait-conséquence* » ou « *moyen-fin* » et estime qu'un même évènement sera interprété et valorisé différemment, selon l'idée que l'on se forme de la nature, délibérée ou involontaire, de ses conséquences. De ce fait, il considère que si l'on veut minimiser un effet (fait unique), il suffit de le présenter comme une conséquence (plurielles), et si l'on veut en grandir l'importance, il faut le présenter comme une fin (unique).⁵⁵⁸

Selon Perelman, on parle d'argument « *moyen-fin* » ou « *fait-conséquence* » quand un argument devient un moyen ou un fait, en vue d'avoir l'effet escompté (fin ou conséquence). Il s'oppose ainsi à l'argument pragmatique. Il prend l'exemple de l'attention de la mère aux cris du nourrisson. Ainsi, de la signification que le destinataire du message lui attribuera, dépendra très souvent sa réaction.

Le schème argumentatif « *moyen-fin* » suppose ainsi qu'il ait une certaine interaction entre les buts que l'on poursuit et les moyens mis en oeuvre pour les réaliser.⁵⁵⁹ Parmi donc les procédés argumentatifs utilisés dans les textes étudiés, nous avons repéré le schème argumentatif « *moyen-fin* » ou « *fait-conséquence* ». Transposé dans le cadre de cette recherche, celui-ci ferait appel à une représentation idéale et parfaite des TIC dans l'enseignement et à ses mythes.

Reprenant le modèle théorique de Pérelman, Christine Barats estime que le schème moyen-fin est un procédé argumentatif fondé sur la structure du réel. Se faisant, plusieurs procédés argumentatifs basés sur le schème moyen-fin peuvent se combiner et plusieurs fins peuvent également se combiner au sein d'un schème moyen-fin.⁵⁶⁰

A l'instar de Barats, nous avons donc retenu les procédés les plus fréquents et les plus caractéristiques de notre corpus.⁵⁶¹ Nous avons donc interprété les textes des organisations internationales à partir de cet argument qui présente les TICE dans une relation d'utilité : les TIC sont un moyen, un outil pour parvenir à certains objectifs, certaines fins.

Nous avons donc repéré dans les textes étudiés, cinq principales fins pouvant être atteintes grâce à l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique. Ce sont en effet les principales représentations des TICE dans les discours étudiés.

⁵⁵⁶ Idem p.11

⁵⁵⁷ Idem p.364

⁵⁵⁸ Idem p.364

⁵⁵⁹ Idem p.368

⁵⁶⁰ Le schème renvoie à la structure et permet d'identifier le type d'argument ; un procédé est une manière d'opérer pour obtenir certain résultat, c'est le moyen utilisé pour persuader (Perelman C. (2008). Pp. 597-598, 600).

⁵⁶¹ Christine Barats (2006 p.8) cite Perelman (2008 p. 258) qui souligne que les schèmes argumentatifs se combinent. Et cette combinaison peut conduire à une difficulté de classification des schèmes, ce qui indique parfois la dimension difficilement opératoire de l'approche argumentative. Perelman tranche en ne retenant que les éléments les plus caractéristiques, il opte pour une présentation des « *divers groupes d'arguments sous leurs formes les plus caractérisées.*»

- Une fin liée à la qualité de l'enseignement,
- Une fin liée à la pertinence de l'enseignement,
- Une fin liée à l'amélioration de son accès et une égalité et équité dans l'accès (démocratisation et accessibilité),
- Une fin liée à la modernisation et à la gouvernance des universités,
- Et enfin une fin liée à la mondialisation et à son ouverture à l'internationale.

C'est une typologie des fins liées à l'introduction des TICE qui donne à voir les principales caractéristiques argumentatives de notre corpus. Cependant, d'autres schèmes ou procédés argumentatifs peuvent être observables, mais ils restent peu fréquents. Le plaidoyer pour les TIC est ainsi présenté comme une solution à tous les problèmes que rencontre le système universitaire africain en général et ouest africain en particulier.

Ces exemples de schèmes « *moyen-fin* » ou d'arguments du moyen au service de fins sont présentés en annexe, car les limites quantitatives de ce chapitre ne nous permettent pas de présenter ici toute la liste des arguments relevés par fin ou objectif. Pour aider ainsi à l'exploitation de cette annexe, nous avons mis en gras les fins et objectifs à atteindre.

Comme on peut le voir dans cette annexe, l'utilisation du schème moyen-fin induit une certaine conception des TICE, car ces schèmes renvoient à une représentation des TIC dans l'enseignement supérieur et de ses vertus et attributions (potentialités) : *meilleure qualité de l'enseignement, adéquation formation-emploi, égalité et équité dans l'accès (massification), ouverture à l'international, gouvernance et modernisation des universités ...* Ils font appel implicitement à des « *mythes* », c'est-à-dire un métalangage.

Tout ce discours est orienté de façon à montrer la nécessité d'avoir recours aux TIC dans l'enseignement supérieur, et laisse entendre que sans une vision prospective, les pays du Sud courent à leur perte. C'est le caractère indispensable de rentrer dans la course technologique qui doit guider les actions et politiques des États de ces pays. Mais la liste des vertus et représentations attachées aux TIC est trop longue pour produire l'effet escompté.

À l'issue de ce parcours sur les différentes stratégies institutionnelles et argumentatives, nous allons à présent explorer une autre piste de recherche, celle des stratégies coopératives mises en œuvre par les différents acteurs et le rôle de la coopération dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement. Nous ferons cette analyse à l'aide d'un concept clé, celui d'« objet-frontière » tel que défini par Flichy dans son modèle d'analyse de l'innovation.

III.6. Convergence des acteurs autour de projets communs : coopération autour d'objets-frontière

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest en général et au Sénégal en particulier est un domaine où s'activent plusieurs acteurs : programmes de formation à distance, d'accès à l'IST et de production de contenus de l'AUF, université virtuelle africaine de la Banque mondiale, PADTICE financé par la BAD de l'UEMOA et exécuté par l'UNESCO, en plus des initiatives locales. Ces acteurs mettent en place des projets et dispositifs techniques pour améliorer la qualité, la pertinence ou l'accès à l'enseignement supérieur.

L'idée ou la volonté de réformer l'université africaine par les TIC réunit donc des organisations internationales et bailleurs de fonds. Elle conduit même parfois à la mise en place de stratégies internationales, communes aux différents acteurs. Ceux-ci, comme nous l'avons montré ci-dessus, ont des visions, logiques et stratégies différentes, mais se retrouvent souvent dans le cadre de certains projets qu'ils négocient pour trouver un consensus afin de pouvoir travailler ensemble.

Ces négociations s'arrêtent pour nous, sur ce que Patrice Flichy appelle des « *objets-frontière* ». Le PADTICE en est un pour nous, car étant un projet qui a réuni plusieurs acteurs lors de sa mise en œuvre. Contrairement aux CNF de l'AUF, à l'UVA de la Banque mondiale ou aux e-Ecoles du NEPAD financés et exécutés par leurs seuls bailleurs, PADTICE a réuni plusieurs acteurs. Chaque acteur s'y reconnaissait en ce sens qu'il était un projet fédérateur, même s'il a été initié par un seul acteur à savoir l'UEMOA. L'analyse de cet objet met plus que jamais en lumière le rôle de la coopération et du partenariat dans le domaine des TICE et de la formation à distance, mais aussi, et surtout l'importance du jeu des acteurs en présence. Dans la partie qui suit, nous appréhenderons donc ce projet comme un « objet frontière », global et réunificateur.

III.6.1. PADTICE : un objet frontière, global et réunificateur

Nous analysons ici le projet PADTICE comme un projet fédérateur et convergent de mise en œuvre des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest, autrement dit comme un *objet frontière*. Selon Flichy, ce concept a été utilisé pour la première fois par les sociologues interactionnistes de la science et de la technique pour décrire « *la coordination dans l'élaboration technique* ». En effet, l'objet frontière permet de « *faire coopérer des acteurs appartenant à des mondes sociaux distincts et ayant des visions différentes du même objet.* »⁵⁶² Ce concept permettrait également d'étudier des dispositifs scientifiques ou techniques qui sont positionnés à l'intersection de plusieurs mondes sociaux, mais répondant en même temps aux nécessités de chaque monde.

« *ils (Nda :les objets frontière) sont suffisamment flexibles pour s'adapter aux besoins et aux nécessités spécifiques des différents acteurs qui les utilisent et sont suffisamment robustes pour maintenir une identité commune.* »⁵⁶³

⁵⁶² Star S., Griesemer, J. (1989). Institutional Ecology, Translations and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology (1907-1939), *Social Studies of Science*, vol. 19, p. 387-420, cité par Flichy, P. (2001). Op. cit. p 54-55

⁵⁶³ Idem

Ainsi, l'objet-frontière permet d'organiser la coopération entre des acteurs ayant des visions, projets et logiques différents, sans renoncer à leurs compétences propres, mais adoptant une approche commune. Pour Flichy, lors de l'élaboration d'un projet commun, deux types d'objets frontière sont élaborés : la vision commune qui structure le projet, et les méthodes collectives de travail mises en œuvre par les différents acteurs.⁵⁶⁴ Ces derniers trouvent ainsi un compromis et donnent naissance à l'objet frontière.

Quant à Guilaine Thébault, elle considère que l'objet frontière existe lorsque les acteurs, délaissant leurs simples initiatives éparses, en viennent à mettre en place une véritable stratégie commune.⁵⁶⁵ Mais cela suppose pour elle qu'une forme de consensus a été trouvée sur l'objet, devenu frontière. Celui-ci est construit par l'innovateur, le concepteur, et à travers lui, il élabore un compromis qui permet d'associer de multiples partenaires. « *Il ne convient plus de multiplier les perspectives, mais de les rassembler dans un compromis stable.* »⁵⁶⁶

Dans la théorie de l'innovation que propose Patrice Flichy, cette notion d'« *objet frontière* » s'oppose à celle d'« *objet-valise* », issue elle de l'« *utopie de rupture* » ou « *subversive* », première phase de son modèle du cycle évolutif de l'innovation. Contrairement à l'« *idéologie* », l'« *utopie de rupture* » permet d'« *explorer la gamme des possibles* ». Ainsi, dans le schéma évolutif de Flichy, le concept d'*objet valise* est utilisé pour représenter la phase du processus de gestation de l'innovation et où « *un grand nombre de dispositifs techniques sont inventés et utilisés dans un domaine de l'activité sociale* ». Ici, les projets sont divers, souvent opposés, parfois simplement juxtaposés, et peuvent appartenir à différents mondes sociaux.

Dans cette sous-partie, nous écartons délibérément ce concept de notre analyse pour nous intéresser uniquement à celui d'*objet frontière*, qui, pour nous, est plus à même de décrire les jeux et positionnements des différents acteurs dans le champ ou domaine de recherche qui nous concerne ici, à savoir les TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone.

Le PADTICE a été la stratégie conçue par l'UEMOA pour l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur de ses pays membres. Il se présentait ainsi aux yeux de tout le monde comme une « *véritable alternative aux dispositifs techniques existants* », et qui devait se généraliser parmi les principaux acteurs intervenants dans le domaine des TICE en Afrique de l'Ouest. En effet, sa mise en œuvre a vu la participation de presque tous les acteurs du milieu. Sous ce rapport, il apparaît comme un *objet frontière*, un compromis entre ces différents acteurs.

Comme nous l'avons déjà souligné dans la première partie, PADTICE a été financé par l'UEMOA qui a confié sa mise en œuvre et son exécution à l'UNESCO à travers une convention d'agence d'exécution passée entre les deux organisations. Mais en plus de celles-ci, plusieurs acteurs-partenaires ont participé à la mise en œuvre de ce projet. Il s'agissait de l'AUF, du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), de l'École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD), du Réseau d'Excellence pour l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO), du Réseau de l'Afrique de l'Ouest et du centre dédié à l'éducation et la recherche (WACREN), de l'Union

⁵⁶⁴ Flichy, P. (2001). Op. cit. p.55

⁵⁶⁵ Thébault, G. (2009). Op. cit. p.296

⁵⁶⁶ Flichy, P. (2001). Op. cit. p.68

Internationale des Télécommunications (UIT Dakar), de la Banque mondiale à travers l'UVA, de l'École Supérieure Multinationale des Télécommunications (ESMT) et de l'Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement (2iE) du Burkina Faso. C'est ce qui fait dire à son coordonnateur que :

*« Le PADTICE c'est un projet piloté par l'UNESCO actuellement, avec l'UEMOA-UNESCO, on a mis en place ce qu'on appelle un cadre de partenariat, pas seulement avec l'AUF. Il ne faut pas, il faut tout faire aujourd'hui dans notre sous-région pour une question d'optimisation des ressources, de faire travailler, c'est-à-dire de construire des partenariats, de ne pas faire des doublons qui sont inutiles. Il y a déjà des acteurs qui interviennent dans des domaines donnés. ... Cela veut dire que nous pouvons mettre en œuvre certaines actions en conjonction, autrement dit en coordination. ... C'est comme une action déléguée, mais avec des livrables que ces partenaires doivent nous fournir à terme. Avec l'AUF, avec l'ESMT (École supérieure multinationale de technologie), avec le CAMES, avec l'EBAD, **ce sont des partenaires.**»⁵⁶⁷*

Le caractère unificateur et global de ce projet est également mis en évidence par la stratégie commune qui a été adoptée par les différents acteurs pour inciter les universités africaines à intégrer les TIC dans leurs enseignements et pratiques pédagogiques. En effet, le PADTICE a permis aux différents acteurs dans le domaine des TICE et de la formation à distance en Afrique, de se retrouver autour d'un projet *stable*. En outre, il leur a permis de réunir leurs moyens et de travailler ensemble, comme nous le verrons plus tard, sur le rôle de la coopération. Mais cette stratégie commune n'aurait pas pu être mise en place sans un consensus et une vision commune, celui de la nécessité pour les universités africaines d'intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques. Pour cela, un compromis a également été trouvé dans la manière de concrétiser cette vision commune, cela, par la mise en commun des moyens humains, financiers et matériels en particulier dans le PADTICE.

C'est ainsi que nous avons observé des méthodes collectives de travail mises en œuvre par les différents acteurs avec des réunions régulières et des formations organisées dans les différents pays concernés, notamment au Sénégal.

Par exemple, si certains acteurs comme l'EBAD ont apporté leur expertise dans leurs domaines de compétence, notamment dans la mise en place et la réalisation de la bibliothèque numérique, d'autres comme l'AUF et l'UVA ont pu peser dans les négociations par leurs expériences dans la mise en œuvre de tels projets d'envergure.

En ce qui concerne l'AUF, elle est intervenue pour la formation des enseignants au numérique et en méthodologie d'e-learning, mais aussi pour la mise en place de l'institut virtuel d'enseignement. L'ESMT quant à elle avait en charge l'étude et la mise en place ou l'extension du réseau interne de fibre optique dans les universités cibles, par ailleurs, destinataires de ce projet. Celles-ci avaient à leur tour une contribution à apporter, par la mise à disposition et la construction du local devant abriter les matériels et équipements informatiques fournis. L'un dans l'autre, chaque acteur impliqué dans le projet avait un rôle à jouer, des moyens et compétences à apporter pour la réalisation de cette vision commune.

⁵⁶⁷ Youssef Ouattara, coordonnateur du PADTICE, UNESCO_BREDA, entretien du 7 octobre 2014. (C'est nous qui soulignons)

C'est ce que confirme Youssef Ouattara coordonnateur du projet, dans l'entretien qu'il nous a accordé.

-Enquêteur : Vous travaillez avec l'AUF sur un projet TICE?

-Y.O. : *Les projets on essaie de faire aujourd'hui, de les sortir de certains chantiers battus et de faire plutôt de ce projet, un projet multipartenarial... Cela veut dire nous ne centrons pas tout ici et on déroule. Parce que les projets lorsque vous n'impliquez pas les acteurs, les universités, vous vous plantez. Vous venez, bon vous avez la science infuse, et puis vous allez tout dérouler, vous aller vous planter. Même si c'est très bien calé, il faut que ceux qui reçoivent le projet et qui doivent lui donner une suite, soient impliqués, si bien qu'on a essayé de faire de ce projet une participation, une discussion, des allers-retours entre les universités, entre ceux qui euhh mènent des actions déléguées et chez nous ici aussi nous aussi qui sommes à l'UNESCO. Voilà comment on essaie de travailler dans un cadre que je dirais multipartenarial dans le cadre de ce projet. Ne pas oublier les acteurs de terrain, ne pas oublier les institutions et autres qui interviennent sur le terrain pour qu'il y ait des synergies évidentes.⁵⁶⁸*

Nous avons déjà souligné, ce projet a été conçu par l'UEMOA pour faciliter la mise en œuvre et l'adoption du système LMD dans les universités de ses Etats membres, à travers l'utilisation des TIC. En ce sens, cet acteur peut être considéré comme un innovateur, dans la mesure où à travers PADTICE, il a mis en place un projet fédérateur et convergent, un compromis qui a permis d'associer et de réunir plusieurs partenaires. Ce qui nous permet de voir dans la partie qui suit l'importance, la place et le rôle de la coopération et du partenariat dans le domaine des TICE et de la formation à distance.

III.6.2. Rôle de la coopération et du partenariat dans le domaine des TICE et de la FAD : des buts et stratégies différents

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur et la formation à distance sont des domaines de prédilection pour le développement des partenariats, soutient Jean Pierre Loiret.⁵⁶⁹

Dans sa théorie de l'innovation, Flichy estime que le principe de coopération dans le cadre d'un *objet-frontière* tel que nous venons de le voir dans le cas du PADTICE, est à la base même de l'architecture technique de tout projet et constitue en même temps la règle d'or de leur fonctionnement.⁵⁷⁰ Se faisant, il a introduit la notion d' « *imaginaire coopératif* » .

La définition d'un *objet-frontière* comme le PADTICE dont il vient d'être question, et le développement d'une *idéologie-masque*, ici à l'aide des mythes de l'intégration des TIC dans l'enseignement, donnent à voir le jeu des acteurs et les stratégies qu'ils déploient pour mettre en place leurs projets et programmes. Ils montrent également le rôle que peuvent jouer

⁵⁶⁸ Youssef Ouattara, coordonnateur du PADTICE, UNESCO_BREDA, entretien du 7 octobre 2014.

⁵⁶⁹ Loiret., J. P. (2009). Politiques publiques et stratégies des acteurs. Distances et savoirs, 4, Vol. 7.

⁵⁷⁰ Flichy, P. (2001). Op. cit. p.57

le partenariat et la coopération dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, notamment dans celui de la formation à distance.

Dans le domaine des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest précisément, les acteurs entrent, volontairement ou involontairement, dans un processus de légitimation quasi permanent. Cela se manifeste par des mouvements de convergence autour de projets. Un tel phénomène est perceptible à travers les partenariats qu'ils nouent avec l'Etat, les établissements ou avec les autres acteurs en présence.

En particulier, quand les organisations internationales, les universités et les EES cherchent des partenaires, c'est pour au moins deux raisons principales et intimement liées : la quête d'une reconnaissance et d'une légitimité institutionnelle auprès des autres acteurs (1), afin de pouvoir éventuellement capter des ressources qu'ils détiennent et qui sont nécessaires à la survie et à la pérennisation de tout projet TICE (2).

Le but serait de trouver d'abord un partenaire « *réputé* », avec qui partager les coûts que pourrait engendrer un projet (mise en place d'un dispositif de formation à distance par exemple, la formation au numérique, ou encore l'acquisition d'équipements informatiques qui peuvent parfois coûter cher.) Il nous semble également que quand les coopérations et de partenariats existent dans ce domaine, les stratégies mises en place pour les développer diffèrent selon les acteurs.

Les processus de légitimation et les démarches coopératives que les acteurs mettent en œuvre, d'abord pour être reconnus et légitimes aux yeux des pairs, ensuite pour capter des ressources externes détenues par ces derniers, sont clairement observables dans le contexte de notre étude.

Ces réalités ont déjà été étudiées dans le domaine des sciences de gestion, notamment par les théoriciens des organisations. Ainsi, abordant la problématique de la légitimation des jeunes entreprises innovantes dans un travail de recherche appliquée à une pépinière de firmes nouvelles au sud de la France, Olivier Cullière soutient que le partenariat et le *réseautage* font partie intégrante des stratégies essentielles de légitimation d'une entité ou d'une institution.⁵⁷¹ Selon lui, tout l'enjeu de la quête de légitimité et de la lutte pour la reconnaissance sociale des entreprises ou organisations est de pouvoir capter des ressources externes, complémentaires à leurs ressources propres souvent insuffisantes, et nécessaires pour leur développement et leur survie.

Or, en à croire Cullière, la construction d'une légitimité et d'une reconnaissance ne saurait aboutir sans la capacité de l'institution à s'intégrer dans les réseaux déjà construits et à nouer des partenariats extérieurs afin d'obtenir cette reconnaissance de la part des institutions déjà perçues comme légitimes. L'auteur détaille ainsi les avantages qu'une organisation quelconque peut tirer d'un partenariat ou de l'appartenance à un réseau.

Reprenant les travaux de Mustar, Cullière distingue ainsi quatre familles de partenaires privilégiés : le milieu de la recherche, les clients, les pouvoirs publics et les autres acteurs avec lesquels des accords de coopération sont conclus ou des programmes communs sont

⁵⁷¹ Cullière, O. (2005). Accompagnement et formes de légitimation des nouvelles entreprises technologiques innovantes. IVème congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Paris. Disponible sur <http://entrepreneuriat.com/congres-aei/4eme-congres-2005-paris/> (consulté le 22 décembre 2019)

menés afin de limiter les risques supportés.⁵⁷² À présent, nous allons voir le rôle de la coopération et du partenariat dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement.

III.6.3. Rôle de la coopération et du partenariat

À partir de ces éléments théoriques qui nous ont permis de voir plus clair les concepts sur lesquels nous nous engageons, nous pouvons avancer l'hypothèse que l'établissement de partenariats et de coopérations dans le domaine des TICE et de la formation à distance n'est jamais indépendant d'une *stratégie de justification et de légitimation*. Et cela est surtout valable pour les « *nouveaux entrants* » dans un secteur méconnu et peu maîtrisé. Ainsi, à la recherche d'une réputation, d'une reconnaissance institutionnelle ou d'une légitimité auprès de l'opinion publique, des observateurs externes, collaborateurs ou interlocuteurs, les acteurs présents sur le terrain des TICE et de la formation à distance vont nouer des relations de partenariat et coopérer avec d'autres acteurs. Ceci dans un double objectif : gagner en légitimité auprès des autres acteurs (1) et capter éventuellement les ressources qu'ils détiennent et qui sont nécessaires au développement et à la pérennisation de son projet (2).

Le premier exemple que nous pouvons donner ici est le cas de l'UVS. Une telle stratégie de légitimation est observable dans le fonctionnement de cette université. En effet, pour être reconnue comme une université publique au même titre que les autres et s'imposer dans le paysage du supérieur sénégalais, l'UVS va multiplier les relations de partenariat et de coopération avec plusieurs institutions publiques et privées, nationales comme internationales, et développer ainsi un réseau. Cela va quelques fois guider les orientations prises par cette université, qui va même jusqu'à créer une direction exclusivement dédiée au développement et à la coopération (DDC).⁵⁷³

Ainsi, comme l'a montré Edouard Mien dans son mémoire de master portant sur l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS) soutenu à l'université Paris 1 Sorbonne, une telle stratégie s'inscrit dans la quête de reconnaissance et le processus de légitimation d'une université *controversée*, en déficit de légitimité, et qui fait face à de vives critiques aussi bien internes (par ses propres étudiants) qu'extérieures (presse, syndicats et opposants politiques).⁵⁷⁴ Qui plus est, selon Mien, la construction d'un réseau de partenaires nationaux et internationaux par cette université, participe de ses stratégies visant à redorer son image extérieure, dans un contexte et un paysage où elle peine à s'imposer (celui de l'enseignement supérieur du Sénégal).

Un autre exemple qui soutient l'idée de coopération et de partenariat comme source de reconnaissance et de légitimité peut être pris sur le cas de l'UEMOA à travers son projet PADTICE. Nous avons précédemment décrit ce projet comme un objet frontière, réunissant plusieurs acteurs aux visions pourtant différentes au départ, mais réunis dans une stratégie commune et convergente. L'UEMOA, du reste bailleur de ce projet, est une institution novice dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement. En réalité, elle a commencé à s'y intéresser à partir de 2004 dans le cadre de son projet de réforme des systèmes

⁵⁷²Mustar, P. (1994). L'entrepreneur schumpétérien a-t-il jamais existé ? *Annales des Mines –Gérer et Comprendre*, mars, pp.30-37., cité par Cullière, O. (2005). Op. cit. p.11.

⁵⁷³ Voir <https://www.uvs.sn/luniversite-2/directions/ddc/> (consulté le 22 mars 2019).

⁵⁷⁴ Mien E. (2018). Op. cit.

d'enseignement supérieur de ses pays membres (LMD) par les TIC (PADTICE). Ce projet de réforme l'avait d'ailleurs conduit à commanditer une étude sur le système d'enseignement supérieur de ses pays membres. Cette étude a fait l'objet de deux rapports publiés en 2004 pour la phase 1, et l'année suivante pour la phase 2. L'option d'intégrer les TIC dans l'enseignement supérieur était une des recommandations fortes de ces deux rapports (points d'appui).

Dès lors, nous considérons cette institution comme étant nouvelle dans le domaine (comparée aux autres acteurs), donc peu ou pas dotée en matière de réputation, car celle-ci étant une ressource qui se construit dans la durée. Selon Cullière, la réputation est différente de la légitimité institutionnelle, mais contribue à sa formation.

Ainsi, à la recherche de cette réputation et d'un « *certificat* » ou « *label* » dans ce secteur, l'UEMOA s'est alliée à l'UNESCO pour exécuter son programme de réforme par les TIC (PADTICE) destinées à la plus grande université dans chacun de ses pays membres.

L'UEMOA, pour sa « *légitimité institutionnelle* », a fait appel à l'UNESCO pour exécuter son premier programme d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ouest-africain. En procédant ainsi, cette organisation a tenté de contourner les phénomènes de méconnaissance et de scepticisme qui pourraient être développés par les autres acteurs déjà implantés dans le secteur depuis plusieurs décennies, à l'instar de la Banque mondiale et de l'AUF. Ce, d'autant plus que l'UNESCO est un partenaire *réputé* dans ce domaine, avec une expérience pluri-décennale en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement (on pense ici aux expériences de la radio pour l'enseignement et de l'enseignement télévisuel des années 1960.)

Pour être légitime et reconnue dans le secteur, cette organisation avait donc tout intérêt à coopérer avec l'UNESCO présente sur le terrain des TICE depuis plusieurs années comme nous l'avons déjà souligné, et ayant ainsi capitalisé un stock de légitimité important.

Il s'y ajoute que si, comme le suggère Cullière, le défaut de légitimité externe – c'est-à-dire d'acceptation sociale – dont souffrent les (nouvelles) organisations, peut gêner leur capacité à capter les ressources détenues par les parties externes, et, par la même, à renforcer leurs chances de perdurer,⁵⁷⁵ on comprend mieux que ce partenariat avec d'autres organismes et établissements comme l'EBAD, l'ESMT, l'AUF, les universités, a permis à l'UEMOA de capter des ressources externes nécessaires à la survie et à la pérennisation de son projet d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur (PADTICE). Cela nous mène ainsi vers une autre idée qui est tout aussi proche de la première et qui en est pour nous la conséquence directe : capter des ressources externes complémentaires, en coopérant avec les acteurs qui les détiennent.

Ici, la coopération et le partenariat dans le domaine des TICE et de la formation à distance ne sont pas utilisés comme des sources de reconnaissance et de légitimité, mais comme des pourvoyeurs de financements et d'aides extérieures nécessaires à la pérennisation d'un projet. En effet, les actions de partenariat et de coopération permettraient de capter des ressources externes détenues par les pouvoirs publics (l'État), les partenaires internationaux, le secteur privé, ou encore les universités ou établissements d'enseignement supérieur. L'objectif pour l'institution sera ainsi de partager les coûts que pourraient engendrer les projets et

⁵⁷⁵ Cullière, O. (2009). Op. cit. p.3

programmes d'intégration des TIC dans l'enseignement (mise en place d'un dispositif e-learning, équipements des enseignants et étudiants, formation au numérique, etc.) qu'elle met en œuvre, et s'assurer que toutes les parties prenantes contribuent à la formulation et à la mise en œuvre de ces politiques et programmes TICE.

La légitimité est une ressource « *primaire dans le sens où elle facilite la captation d'autres ressources* » soutient Cullière.⁵⁷⁶ À titre d'illustration, l'implication de la Banque Africaine de Développement (BAD) dans le financement des différents projets (UVA, UVS) peut être interprétée comme entrant dans ce processus.⁵⁷⁷

De la même manière, dans le cadre du PADTICE, comme nous venons de le voir, plusieurs acteurs étaient impliqués dans la réalisation (l'UEMOA qui était le bailleur principal, UNESCO qui exécutait le programme, et les autres partenaires AUF, ESMT, EBAD, et les universités qui ont apporté leur soutien technique ou logistique au projet).

L'EBAD par exemple était sollicitée pour la mise en place d'une bibliothèque numérique d'envergure sous-régionale, l'ESMT pour le câblage ou extension en fibre optique des universités cibles, l'AUF pour la formation des formateurs au numérique, et les universités cibles elles-mêmes pour la mise à disposition de l'espace et du bâtiment devant accueillir les salles informatiques, entre autres.

*« Même s'il y a un financement derrière, ce projet est mené, c'est un projet de partenariat avec les universités elles-mêmes. Elles ne reçoivent pas tout gratuitement. Il y a la contrepartie en tant que projet. »*⁵⁷⁸

[...] *« mais il faudra que l'université fasse quelque chose. Le projet amènera la quincaillerie, mais le bâtiment qui l'offre, c'est l'université. Qui doit aménager les bâtiments mettre les climatiseurs et autres, c'est l'université. Il y a un engagement des universités qui est certain. »*⁵⁷⁹

[...] *« On n'a pas de résistance à ce niveau. Il n'y a pas une résistance ouverte. Les difficultés souvent c'est d'attendre que l'université arrive à valider les prérequis, pour nous se sont des pré-requis et souvent ça mets du temps, compte tenu des procédures, compte tenu des moyens disponibles parce qu'on ne peut plus aller dans le cadre de projet où tout est déballé, déroulé de A à Z. Il faut la participation au niveau universitaire qui montre qu'il y a un engagement. »*⁵⁸⁰

Sur un autre plan, l'AUF n'a-t-elle pas fait de ses universités membres des partenaires privilégiés et directs pour entre autres, la tutelle institutionnelle et académique dont elle a besoin pour déployer ses programmes (homologation, accréditation ou labellisation), l'accueil de ses campus numériques, à travers l'octroi d'espaces physiques, et la proximité avec ses cibles (étudiants et enseignants du supérieur) que ne saurait lui offrir un éloignement géographique.

⁵⁷⁶ Idem. p.8

⁵⁷⁷ Rubrique « Compétences et Technologie » de sa Stratégie 2013-2022 de la BAD pour le développement des compétences. (Source : PAUVS, p. 2)

⁵⁷⁸ Youssouf Ouattara, coordonateur PADTICE, UNESCO_BREDA, entretien le 07 octobre 2014.

⁵⁷⁹ Idem

⁵⁸⁰ Idem. C'est nous qui soulignons en gras.

Dans la première phase de sa mise en œuvre (Virtual au Service de l'Afrique (VISAF I) 2002-2005) et pour accueillir ses premiers centres d'enseignement à distance en Afrique de l'Ouest, l'UVA s'était alliée avec plusieurs universités africaines dont l'Université d'Abomey Calavi (Bénin), l'Université Lumière (Burundi), l'Université de Nouakchott (Mauritanie), l'Université de Niamey (Niger) et l'Université Gaston Berger (Sénégal). Et pour la deuxième phase (VISAF II 2005-2009), elle a élargi son programme vers d'autres universités telles que l'Université de Douala (Cameroun), l'Université de Bamako (Mali), l'Université Nationale du Rwanda (Rwanda) et l'Université Cheikh Anta Diop (Sénégal).⁵⁸¹

Guilaine Thébault a ainsi montré dans sa thèse de doctorat que l'UVA s'appuyait sur plusieurs partenaires et donateurs d'abord pour assurer sa viabilité, mais aussi et surtout pour attester d'une bonne gestion, c'est-à-dire d'un appui concret des universités partenaires, celles-ci versant leurs contributions de manière effective : la Banque mondiale comme initiatrice du projet, l'association des universités et collèges de Canada (AUCC) comme agence d'exécution, l'Agence canadienne de développement international (ACDI) comme bailleur de fonds, l'Université de Laval en tant que productrice des cours et les universités d'accueil qui sont les destinataires.⁵⁸²

Pour ne pas être isolés, les acteurs de la formation à distance et s'activant dans l'intégration des TIC dans l'enseignement se positionnent au sein de plusieurs réseaux d'institutions. On peut prendre comme exemple ici le réseau des acteurs de la formation à distance du Sénégal (RAFADIS), regroupant les universités publiques du Sénégal (UCAD, UGB, UT, UADB, UASZ, UVS), les établissements de formation en agriculture et les acteurs du secteur public-privé,⁵⁸³ le RESCIF qui est mis en place par l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) en 2010 et dont l'ESP et UVS sont membres, ou encore le REESAO qui est une structure de réflexion sur le LMD et dont l'UGB est membre.

Il y a eu également le Réseau Africain de Formation à Distance (RESAFAD) qui existe depuis 1996. Né d'un partenariat entre 5 pays et la coopération française, ce réseau s'appuyait sur un consortium universitaire francophone. L'objectif premier de ce réseau était de faire émerger une expertise nationale en matière d'utilisation des nouvelles technologies pour la formation ouverte et à distance.⁵⁸⁴

Pour conclure sur le rôle de la coopération et du partenariat, retenons qu'ils contribuent à légitimer les institutions et, par extension, leur permettent de diversifier les ressources nécessaires à leur survie et au service de leurs projets. Cependant, ces partenariats ne sont pas toujours identiques et peuvent prendre des formes différentes selon la stratégie adoptée par l'acteur. À présent, quelles sont les stratégies de coopérations mises en place par ces différents acteurs ?

⁵⁸¹ Thebault, G. (2009). Op cit. p.147.

⁵⁸² Idem p.147-150

⁵⁸³ Voir https://ifoad.uadb.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=145:chicken-biltong-sirloin-sausage&Itemid=437 (consulté le 22 mars 2020)

⁵⁸⁴ Voir https://www.persee.fr/doc/stice_1265-1338_1998_num_5_4_1597 (consulté le 22 mars 2020)

III.6.4. Stratégies de coopération

Toutefois, si les actions de coopérations et de partenariats dans ce domaine convergent vers un même but, l'on observe que les stratégies d'alliance mises en place pour les développer et les susciter diffèrent selon les acteurs. Nos enquêtes suggèrent l'idée que certains bailleurs contractent directement avec les établissements, tandis que d'autres passent par les États pour atteindre ceux-ci.

Il semble ainsi que selon les acteurs, ces partenariats et réseaux sont développés soit avec les États, soit avec les universités et EES directement, par ailleurs destinataires finaux des projets et programmes TICE, ou encore avec d'autres institutions. À titre illustratif, dans les projets qu'elle a récemment initiés dans l'enseignement supérieur, notamment pour l'intégration des TICE, la Banque mondiale a semblé privilégier les accords avec les États. C'est le cas par exemple du Projet de Gouvernance et de Financement de l'Enseignement Supérieur axé sur les résultats (PGF-Sup) qui est à l'origine des Contrats de performances signés entre les universités publiques sénégalaises et l'État du Sénégal pour l'atteinte des objectifs d'intégration des TIC dans l'enseignement. Ce projet d'un montant de 24 milliards FCFA (101 millions de dollars) était destiné à soutenir le Sénégal dans la réalisation de projets majeurs réformateurs de l'enseignement supérieur. Le programme « *un étudiant, un ordinateur* », la création de l'ANQ Sup et de la DGES ont été financés dans le cadre de ce projet. Se faisant, la Banque mondiale passe par les États pour atteindre les universités et publics cibles.

L'AUF quant à elle a toujours est dans une démarche de proximité avec les universités et établissements d'enseignement supérieur et s'adresse directement à eux, sans intermédiaire. Si la Banque mondiale passe par les États pour atteindre les universités, l'AUF quant à elle est dans une logique de contournement des États pour s'adresser directement aux universités et EES. Cette stratégie se manifeste par la mise en œuvre de programmes de formation au et par le numérique destinés aux enseignements et étudiants des pays du Sud, notamment francophones.

Ces derniers peuvent ainsi directement postuler à ces offres à partir de plateformes de candidature centralisées que l'institution a mises en place. C'est le cas des formations à distance et des MOOC qu'elle propose aux étudiants et enseignants du Sud, et d'autres projets et instituts que l'AUF a mis en place au sein de certaines universités du Sud.

Pour les instituts qu'elle a créés au sein de ces universités, on peut citer ici l'exemple de l'IFIC installé au départ au cœur de l'Institut National des Sciences Appliquées et de Technologie (INSAT) de Tunis (Tunisie), ou de l'IFGU hébergé par l'Université Yaoundé II, au sein du campus de Ngoa Ekelle à Yaoundé (Cameroun).

Cet argument est renforcé par les 12 CNF et CNF Partenaires qu'elle a installés au cœur des universités de ses pays membres en Afrique de l'Ouest (Sénégal, Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger, et au Togo).⁵⁸⁵

Toute initiative qui, de notre point de vue, participe d'une démarche de proximité et de la stratégie de cette organisation, consistant à s'adresser directement à ses cibles (les

⁵⁸⁵ Voir <https://www.auf.org/lauf-dans-le-monde/nos-implantations/?region%5B0%5D=afrique-ouest> (au 31 aout 2020)

universités et les universitaires du Sud) sans intermédiaire, autrement dit sans passer par les États, ni par une autre institution comme c'est le cas de l'UEMOA.

En effet, pour mettre en œuvre et exécuter son projet de réforme de l'enseignement supérieur ouest-africain par les TIC (PADTICE), cette institution, comme nous venons de le voir ci-dessus, n'est passée ni par l'intermédiaire des États, ni ne s'est adressée directement à ses universités cibles. Elle a souhaité passer par une autre institution, à savoir l'UNESCO, pour déployer ce projet dans les universités cibles. Cette démarche peut être qualifiée de « *down-top* » dans la mesure où elle passe par une autre institution supranationale (*top*) pour atteindre les établissements cibles (*down*).

Notons que les limites volumétriques de ce chapitre ne nous permettant pas de faire le bilan des plus grands projets d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ici, nous mettrons dans les annexes, un document qui tente de faire le bilan des réalisations de l'ensemble des projets mis en place par les acteurs et les critiques qui leur sont adressées (UVA, CNF, PADTICE).

Conclusion du chapitre

Depuis la fin des années 1990, l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique est devenue une priorité pour les organisations internationales. Il nous a semblé donc intéressant d'étudier d'un point de vue synchronique, les modalités de cette intégration tant du point de vue des discours de légitimation, des logiques et représentations sociales (chapitre IV), que du point de vue des pratiques sur le terrain.⁵⁸⁶ C'est ainsi que nous confronterons dans la dernière partie de cette recherche, ces discours, mythes, logiques, et représentations sociales aux pratiques et usages réels sur le terrain. (Chapitres VI et VII)

Mais avons-nous analysé dans ce chapitre la construction de ces discours et débats supranationaux qui accompagnent les politiques publiques nationales dans le domaine des TICE (objet du chapitre suivant), pour montrer comment se construisent ces discours constituants et dominants et les débats sur les TICE. Des discours qui constituent en réalité une doctrine. L'étude des textes de notre corpus a ainsi souligné les tensions qui sont liées à des intérêts, stratégies et logiques institutionnelles différentes, en confrontation, et aboutissant parfois à la mise en place de politiques de coopération et de partenariat. Dans une autre partie, nous avons mis l'accent sur l'importance de la dimension idéologique de ces discours, le poids des représentations, et de leur imaginaire pour porter les usages.

Avons-nous également montré que l'introduction des TIC dans l'enseignement n'est pas neutre, mais répond à un certain nombre de logiques particulières, voire idéologiques et politiques, défendues par les différents acteurs. Des différentes logiques en œuvre, nous avons essentiellement retenu celle liée au projet idéologique dans la troisième partie de ce chapitre, non parce que celui-ci était le seul, mais parce que cette dimension est très peu abordée dans les études portant sur les TICE et parce qu'également, elle permet d'appréhender plus clairement les stratégies, jeux d'acteurs et le travail de justification mené par les différents acteurs en quête de légitimité.

Or, c'est bien de cette imbrication et de la tension entre des logiques différentes et multiples que découlent de nombreuses ambiguïtés ou contradictions dans les orientations et

⁵⁸⁶ Barats, C. et Cardy, H. (2003). Op. cit. p. 1-2

stratégies d'intégration des TIC dans l'enseignement, qui vont en partie contribuer à faire des outils et politiques d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest, un objet d'étude particulièrement difficile à saisir par les sciences sociales.

Ce sont ces politiques (au niveau mésoscopique) qui vont maintenant être étudiées à l'aune de ce qui a été expliqué tout au long de la première partie de ce travail et du présent chapitre. Nous en verrons successivement 4, ce qui permettra de faire un détour sur les actions publiques en matière de TICE et les enjeux de l'hypermédiatisation dans les universités publiques.

La tension et les contradictions entre les différentes logiques et objectifs plus ou moins clairs et affichés (présentés comme étant des solutions par les bailleurs, mais éloignés de la réalité sur le terrain) ont déjà été abordés dans ce chapitre. Mais il apparaît important d'y revenir, tant ces objectifs de démocratisation, de qualité et de pertinence, de gouvernance et de mondialisation de l'enseignement supérieur occupent des places importantes dans les discours institutionnels. Dans l'annexe IX, on retrouvera l'ensemble de ces représentations "idéal type" des TICE et les arguments « *moyen-fin* ».

Nous pouvons désormais comprendre dans quelle mesure ces enjeux, de toute évidence non encore élucidés, sur les objectifs des projets d'introduction des TIC dans l'enseignement, sont importants à éclaircir : c'est bel et bien à partir de ces principes et objectifs initiaux que sont dégagés des financements, noués des partenariats et mis en place des projets e-learning ou de FOAD.

La question des usages et attentes réels, ainsi que celle des politiques publiques ne semblent pas en fait assez abordées. Ainsi, en tant que projet politique et mouvement global, les TIC se veulent moderniser l'enseignement supérieur et lui permettre de faire face à sa crise multiforme.

Pourtant, les possibilités offertes par les outils numériques semblent en faire un vecteur idéologique (cf. Mc Luhan) adapté pour les bailleurs de fonds qui ont des visées claires, mais aussi une opportunité de transformer l'enseignement et de moderniser la pédagogie. Cet argument est encore renforcé par l'aspect novateur auquel les outils numériques ne semblent pas échapper.

Qui plus est, l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur est prise donc autant comme un mouvement véhiculant des mythes, idéologies et représentations, que comme un projet politique destiné à apporter des réponses ou solutions aux difficultés et à la crise que traversent les EES africains.

Or, cette tension permanente entre mythes, idéologies, logiques et usages réels continue encore aujourd'hui de structurer la recherche et la littérature scientifique autour des TICE en Afrique en général et au Sénégal en particulier.

Tout cela permet de mettre en avant le fait que l'étude des TICE ne peut se défaire de la prise en compte des logiques ou idéologies diffuses et latentes et par conséquent ne peut se limiter à une simple analyse des usages éducatifs des outils ou à la résolution des problèmes et difficultés que rencontrent les systèmes d'enseignement supérieur africains.

Chacune de ces dimensions doit être prise en compte dans l'étude des stratégies, projets et politiques d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. Les usages et

attentes des destinataires finaux de ces politiques, projets et outils ne doivent pas être négligés (dimension sociale qui éloigne d'un déterminisme technologique). C'est d'ailleurs sur ces dimensions que porteront particulièrement les prochains chapitres.

Pour faire la transition vers les politiques publiques, on franchit le premier pas des discours à la réalité, pour étudier le poids des résistances à l'intégration des TIC et les stratégies nationales de contournement. L'on voit que les organisations internationales, dans leur démarche en vue d'une intégration des TIC dans l'enseignement en général et dans l'enseignement supérieur en particulier, privilégiaient les projets ou programmes au détriment des grandes politiques.

L'AUF par exemple, dans sa programmation quadriennale 2010-2013 avait privilégié une « *approche par projet* »⁵⁸⁷. L'approche par projet a favorisé le déploiement des activités de l'AUF durant cette période. Ses activités, construites selon cette approche, ciblaient des objectifs précis et mesurables, ainsi qu'une pratique fondée sur les résultats. On peut remarquer la même démarche chez la Banque mondiale, notamment dans le cadre des contrats de performance qu'elle a fait signer aux universités publiques par l'intermédiaire de l'État du Sénégal, avec des objectifs à atteindre, à travers des actions et des indicateurs mesurables.

Des projets (internationaux ou régionaux) aux politiques (publiques nationales ou locales), comment s'opère l'intégration des TIC dans l'enseignement sur le terrain ? Tiemtoré, Windpouiré Zacharia et al. ont démontré dans leur ouvrage intitulé « *Technologies de l'information et de la communication, éducation et post-développement en Afrique: entre mythe de la technique et espoirs de progrès au Burkina Faso* » que grandes sont les attentes liées à l'utilisation de « *nouvelles* » technologies d'information et de communication en Afrique, en particulier dans le secteur de l'éducation, mais que ces espoirs ne sont pas fondés. En effet, ils ont démontré dans leur étude que ces espoirs ne sont fondés que sur des représentations mythiques de la technique, laissant croire aux acteurs sociaux que les TIC suffisent à transformer tout le système éducatif. Tout ce passe comme si les projets d'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur font révolutionner les pratiques pédagogiques, améliorer l'efficacité des processus éducatifs, en permettant l'obtention de meilleurs résultats à moindres coûts.

Comment ces problématiques arrivent-elles à faire travailler tous ces acteurs ensemble (recomposition) ? Comment s'est opéré le passage du niveau **macroscopique (projets des ONG)** au niveau **mésoscopique (politiques des pouvoirs publics locaux)**, autrement dit, des projets aux politiques ? Comment est-on passé des projets d'envergure continentale ou sous-régionale aux politiques locales ?

Au Sénégal, l'existence de plusieurs politiques publiques dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur montre tout de même la place importante que le ministère sénégalais de l'Enseignement supérieur veut accorder aux TIC (Université Virtuelle du Sénégal, « un étudiant – un ordinateur », Campusen, projet d'interconnexion des universités, contrats de performance,...) C'est l'analyse de ces différentes politiques publiques en matière de TICE, de leurs genèses, de leurs effets et leur comparaison (perspective politique liée à la succession de politique) qui feront d'ailleurs l'objet du chapitre suivant.

⁵⁸⁷ AUF. (2014). Programmation quadriennale 2014-2017, p.2

Changement donc, on est passé des projets d'envergure continentale ou sous-régionale à des politiques publiques locales ou nationales. N'est-ce pas la raison pour laquelle, dans le projet PADTICE de l'UEMOA/UNESCO, les universités cibles s'engageaient de leur part, à mettre à la disposition du projet des salles adéquates pour accueillir les équipements et un personnel pour les entretenir ? Ce sont ces politiques publiques et stratégies des acteurs institutionnels locaux que nous allons voir dans le chapitre qui suit.

L'intégration des technologies dans l'enseignement et la recherche est perçue comme un élément essentiel pour le développement de l'éducation et de la formation en Afrique. Au Sénégal, ce mouvement relativement récent peut être observé à travers plusieurs indicateurs et initiatives. D'abord, à travers toute initiative ou mesure exogène, venant du dehors, autrement dit, d'un acteur non étatique comme une organisation non gouvernementale type Banque mondiale, AUF, UEMOA, UNESCO entre autres (niveau **macroscopique (1)**), et « *imposée* » au niveau national (niveau **mésoscopique (2)**) à travers les politiques publiques menées par un État au niveau national en matière de TICE. C'est ce que nous venons de voir dans le chapitre précédent, à travers une analyse du discours de ces acteurs. Mais comment est-on passé des projets supra-nationaux aux politiques publiques nationales ?

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur peut également être observée au niveau des actions de l'État (politiques publiques) et des politiques TICE des établissements d'enseignement supérieur. Cette observation va donc porter d'abord sur l'analyse des politiques publiques dans le domaine des TIC dans l'enseignement au niveau national (Chapitre IV). Ensuite, elle s'intéressera particulièrement à la genèse de ces politiques ainsi que leurs effets réels sur le système d'enseignement supérieur sénégalais.

A travers une étude monographique, nous allons, dans le troisième et dernier chapitre de cette partie (Chapitre V), analyser les volets « *TIC* » des contrats de performance que les universités publiques ont signé avec la tutelle. L'analyse portera aussi sur tous les projets visant à intégrer les TIC dans les universités, en l'occurrence les retombés du projet PADTICE pour l'université sénégalaise, les projets de mise en place d'ENT et de C2i à l'UCAD et dans les autres universités publiques du pays.

Chapitre IV : Analyse des politiques publiques en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal de 2012 à 2018

Avec la massification de l'accès et l'engorgement du système éducatif corrélatifs de la croissance de la population et de la suppression du *numerus clausus* dans de nombreux pays, Oumar Kane note que la conjoncture économique défavorable induit un diagnostic de crise de l'éducation, notamment en Afrique, qui promeut en retour l'influence des acteurs externes sur la définition des politiques publiques africaines en matière d'éducation.⁵⁸⁸ Kane convoque ainsi la notion d'«*extraversion*», qui n'est d'ailleurs pas propre au secteur éducatif selon lui, pour rendre compte de la circulation des paradigmes à la fois pédagogiques et gouvernementaux entre les acteurs externes au continent et les différents pays africains.

Pour lui, si l'extraversion est un aspect récurrent des politiques publiques africaines, le domaine des TICE n'est pas en reste.⁵⁸⁹ En effet, en Afrique, les politiques publiques seraient extraverties par les acteurs extérieurs, par ailleurs subventionnaires et bailleurs de fonds, qui dictent les programmes et orientations.

De notre point de vue, ces acteurs externes ne sont personne d'autre que l'AUF/OIF (UVF, CNF...), la Banque mondiale (UVA, CED), l'UNESCO (PADTICE-Breda, ENS de Dakar, Chaire de FAD de l'Université de Lomé) et l'UEMOA dont nous avons déjà vu dans le chapitre précédent les stratégies, mythes, logiques et représentations à travers une analyse de leur discours portant sur les TICE. Nous avons ainsi montré que ces acteurs sont en première ligne dans le secteur de la formation à distance africaine francophone, ce depuis le lendemain des indépendances.

Un diagnostic de crise de l'éducation en Afrique dans les années 1980 a promu en retour l'influence de ces acteurs externes sur la définition des politiques publiques africaines en matière d'éducation : UNESCO depuis le milieu des années 1980 avec son plan «*Priorité Afrique*» lancé en 1985 et adopté en 1989 ; la Banque mondiale depuis le milieu des années 1990 avec la création de l'UVA, théorisée et conceptualisée auparavant par leur expert burundais Etienne Baranshamaje; l'AUF depuis 1989 avec la mise en place des centres Syfed, puis de l'UVF, devenue plus tard CNF.

Dès lors, de nombreuses initiatives politiques sont identifiables pour favoriser l'intégration des TICE en Afrique de l'Ouest en général et au Sénégal en particulier. Dans ce pays, depuis 2012, l'intégration des TICE est devenue une priorité politique, inscrite dans l'agenda politique du MESR. Cela s'est matérialisé par la création de l'Université virtuelle du Sénégal (UVS) en 2013, la mise en place d'une politique contractuelle entre ministère et les universités publiques à partir de 2012 (Contrat de performance de 4 ans entre le ministère de l'Enseignement supérieur et les universités publiques), le programme «*un étudiant, un ordinateur*», la plateforme «*Campusen*» pour l'orientation des nouveaux bacheliers, et enfin le projet d'interconnexion des universités. Dans ce chapitre, nous tenterons d'analyser ces

⁵⁸⁸ Kane, O. (2008). Op. cit. p. 80.

⁵⁸⁹ Idem p. 75

différents projets et programmes politiques initiés dans le domaine des TIC dans l'enseignement sous l'éclairage théorique des travaux produits dans ce domaine.

Ainsi, avant tout, nous allons tenter une revue de la littérature et des études des politiques dans les travaux de recherche en général, et ceux consacrés aux TICE en particulier. À la lumière de ces travaux, nous tenterons ainsi de répondre aux questions suivantes : à quel moment a-t-on mis les TIC en œuvre dans l'agenda de l'enseignement supérieur au Sénégal et quels sont les effets ou résultats obtenus ? Un survol de la littérature montre que ce sont les notions de « *Mise en agenda* », de « *programmation* » de « *mise en œuvre* » d'« *évolution* », d'« *obstacles* », d'« *effets* » et d'« *évaluation* » qui sont des concepts clés pour analyser le contenu et la substance des politiques publiques. Mais, essayerons-nous également de rendre compte de témoignages et d'avis de personnes impliquées dans les différentes actions publiques menées au Sénégal. Leurs avis porteront en effet sur les politiques et les stratégies nationales en matière de formation à distance et d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, mais aussi sur le problème d'ancrage institutionnel des actions menées.

IV.1. L'analyse des politiques publiques comme objet de recherche : revue de la littérature

Selon Pierre Muller, il y a au moins trois objets de recherche, postures ou manières de construire un questionnement à propos des politiques publiques. Le chercheur peut en adopter une, mais suivant le choix qu'il fera, le centre de gravité de la recherche ne sera pas le même. Il s'agit donc pour le chercheur de savoir quelle question poser.⁵⁹⁰

Concrètement, les pouvoirs publics ont un rôle important à jouer dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement. Par exemple, dans les pays occidentaux, l'impulsion et la dynamique d'appropriation des technologies par les établissements d'enseignement supérieur et les universités sont venues de l'État. Celui-ci met en place des politiques et donne les moyens de leur mise en œuvre. Au Sénégal, les principales politiques en matière de TICE sont les suivantes : l'Université Virtuelle du Sénégal, le projet « *un étudiant, un ordinateur* », la plateforme « *Campusen* » pour l'orientation des nouveaux bacheliers et les demandes de bourses étrangères, le projet d'interconnexion des universités, et les contrats de performances et leur volet « TICE » qui peuvent être considérés comme le référentiel TICE pour les universités publiques du pays.

La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à l'analyse de ces différentes politiques ou modes d'action publique en matière de TIC dans l'enseignement. L'analyse des politiques publiques est une discipline scientifique qui se veut une « *science de l'État en action* », ou « *science de l'action publique* » selon Pierre Muller.⁵⁹¹ L'objectif ici est d'identifier d'abord les cadres théoriques ouverts et ayant présidé à l'élaboration des premiers travaux de recherche dans ce domaine.

⁵⁹⁰ Muller, P. (2010). Les politiques publiques. Paris : PUF p.3

⁵⁹¹ Idem p.87

Revisiter les principaux travaux de recherche dans le domaine de l'analyse de l'action publique dans les disciplines revient à convoquer les travaux de différents auteurs qui ont eu à traiter cette notion, que ce soit sous l'angle des sciences politiques, de la sociologie ou de la théorie des organisations, que sous l'angle des sciences de l'information et de la communication, notamment dans le domaine des TIC dans l'enseignement.

En effet, dans son ouvrage cité ci-dessus, Pierre Muller nous suggère une stratégie issue de ses propres travaux de recherche, pour l'étude des politiques publiques d'une manière générale. Toutefois, il tient à préciser qu'il n'existe pas de cadre méthodologique « *standard* » de l'analyse des politiques publiques.⁵⁹² Ainsi, pour analyser des politiques publiques, Pierre Muller distingue trois objets de recherche permettant de construire un questionnement. Ces trois entrées sont différentes, mais ne sont pas exclusives, autrement dit, elles ne sont pas complètement indépendantes l'une de l'autre.

La première approche met l'accent sur la **genèse** de politiques publiques selon Muller et cherche à répondre à la question suivante : à travers quels processus sociaux politiques ou administratifs sont prises les décisions qui constituent les politiques ? Autrement dit, comment naissent et se transforment les politiques publiques ? Il s'agira ici de raconter l'histoire d'un changement à travers la mise en évidence des variables qui permettent d'expliquer ce changement. Cette première approche relève de la science politique, tout en faisant intervenir d'autres disciplines comme la sociologie des groupes d'intérêts, la théorie des organisations, l'histoire, etc.

La deuxième approche de Muller se focalise sur l'étude de la « **boîte noire** » de l'Etat et cherche à comprendre comment fonctionne le système d'action concret à travers lequel est élaborée une politique publique ? Elle interroge également les stratégies de positionnement des différents réseaux d'acteurs impliqués dans un projet ou concernés par l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique : *administratifs* (ministères, directions, corps, fonctionnaires de terrain...) et/ou *privés* (lobbies, usagers). Cette deuxième approche des politiques publiques relève plutôt des sciences de l'administration (droit public, gestion publique) et de la sociologie, soutient Muller.

La troisième et dernière manière d'approcher les politiques publiques selon Muller est d'étudier leurs **effets sur la société**. Il s'agit, ici, de mesurer et d'évaluer l'impact d'une politique publique dans le champ social et économique en déterminant en quoi elle a modifié le tissu social qu'elle cherchait à affecter et dans quelles mesures ces effets sont conformes aux attentes des décideurs. Cette approche relève plutôt de la sociologie, de l'économie et des SIC.

Il y a donc là trois disciplines principales (science politique, sociologie et sciences de l'information et de la communication), mais surtout trois manières de construire l'objet « politique publique ». Autrement dit, trois approches différentes de la réalité qui nécessiteront par conséquent l'utilisation d'outils conceptuels et méthodologiques différents, ou du moins qui ne seront pas les mêmes suivant l'angle d'étude choisi. Mais peu importe l'approche choisie, la seule règle, selon Muller, est de respecter un minimum de cohérence entre la manière dont on construit l'objet de recherche et les méthodes utilisées. Ses travaux

⁵⁹² Idem

se situent ainsi en référence au premier type de questionnement, à savoir celui portant sur la genèse des politiques publiques. De fait, il y donne des éléments de méthode centrés sur une recherche qui étudie la genèse des politiques publiques.

De ces trois manières d'approcher les politiques publiques et de construire un objet de recherche sur les « *politiques publiques* », nous choisirons dans la deuxième partie de ce chapitre, la première et la troisième, à savoir l'étude de la **genèse** des politiques publiques (approche de la science politique) et celle de leurs **effets ou impacts** sur la société (approche alliant la sociologie et les sciences de l'information et de la communication), pour étudier les politiques publiques dans le domaine des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal.

Le choix de ces deux approches se justifie d'abord par le fait que l'étude de la genèse des politiques publiques en matière de TIC dans l'enseignement au Sénégal est importante à plus d'un titre. En effet, rares sont encore les travaux qui se sont interrogés et ont tenté de comprendre leur origine récente, leur évolution et changement et leurs impacts sur le système d'enseignement supérieur. D'où, le choix de la deuxième approche, à savoir l'étude de leurs impacts et effets qui se justifie par le fait que nous avons mesuré l'évolution du milieu concerné à savoir l'enseignement supérieur au Sénégal, et avons mis en œuvre des méthodes d'enquêtes assez lourdes : enquêtes par questionnaire auprès des étudiants, et par guide d'entretien auprès de décideurs du ministère et des universités publiques : ceux que Muller appelle les « *acteurs de la décision* ». ⁵⁹³ Ainsi, avant de tenter l'opérationnalisation de ces concepts dans notre terrain d'étude, une revue de la littérature existante sur ces 3 approches disciplinaires différentes s'impose.

IV.1.1. : L'apport de la science politique et de la sociologie des organisations

IV.1.1.1: L'apport de la science politique

Naturellement, la science politique s'est intéressée à la notion de politique publique et aux différents éléments qui permettent de l'identifier ou de la caractériser. D'origine anglo-saxonne, car ayant fait sa première apparition aux États-Unis dans les années 1950, les politiques publiques renvoyait dans ce contexte à la notion de « *government* ». En Europe au contraire, cette notion faisait référence à l'« *Etat* » et vient naturellement de la science politique. Les politistes la définissent d'ailleurs comme étant « *un programme d'action propre à une ou plusieurs autorités publiques ou gouvernementales. Les politiques publiques sont donc des outils et des moyens mis en œuvre par les pouvoirs publics pour atteindre des objectifs dans un domaine particulier de la société. Elles recouvrent un vaste champ d'intervention possible : ce sont par exemple, la politique économique, la politique de la ville, de la jeunesse, de la sécurité, etc.* » ⁵⁹⁴

Les politiques publiques chercheraient donc à modifier des comportements *individuels* ou *collectifs* moins spécifiés d'après eux. Elles sont une sous-discipline particulière de la science politique et ont comme objet l'action publique. Celle-ci pouvant être décomposée en plusieurs étapes dont la *mise à l'agenda*, la *décision*, et la *mise*

⁵⁹³ Muller, P. (2010). Op. cit., p.89

⁵⁹⁴ Voir <http://www.le-politiste.com/les-politiques-publiques/> (consulté le 13 aout 2018)

en œuvre.⁵⁹⁵ Pour les politistes, tous ces éléments sont à analyser à travers le prisme de leur changement et leur évolution dans le temps.

Une politique publique n'est pas donnée, elle est un « *construit de recherche* ». Ainsi, le sens d'une politique n'est pas toujours celui affiché par le décideur. Certaines politiques peuvent par exemple avoir un sens explicite (améliorer l'accès à l'enseignement supérieur, ou l'habitat) et un sens latent (modifier la composition sociale d'un quartier, ou la carte universitaire d'un pays). Une politique peut également prendre la forme d'une « *non-décision* » selon Muller. Par exemple, ne pas soutenir le cours d'une monnaie ou ne pas appliquer une directive régionale ou sous-régionale est une politique qui prend la forme d'une « *non-décision* ».

Selon les auteurs, ce type de grille permet d'embrasser de manière particulièrement cohérente les multiples facettes de l'action publique.

Charles Jones⁵⁹⁶ a également travaillé sur la notion de politiques publiques. Ces travaux ont été traduits en français par Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone dans un ouvrage intitulé « *Analyse et pilotage des politiques publiques* » publié en 2001 et réédité en 2006. Dans cet ouvrage, les auteurs présentent leur modèle d'analyse des politiques publiques, un modèle proche de la sociologie et des théories des organisations que nous tenterons de revisiter dans la sous-partie qui suit.

IV. 1.1.2. Analyse des politiques publiques : apports de la sociologie ou théorie des organisations

Dans leur ouvrage que nous venons d'évoquer, Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone présentent un modèle d'analyse des politiques publiques, cette fois-ci proche de la sociologie des organisations et de l'action publique. Ainsi, ils distinguent trois spécificités de leur modèle. Autrement dit, le modèle d'analyse des politiques publiques qu'ils proposent repose sur 3 grandes caractéristiques principales qu'ils postulent dès l'introduction de leur ouvrage.⁵⁹⁷

En effet, c'est dans la première partie de leur ouvrage, constitué d'un seul et unique chapitre (*Les perspectives théoriques de l'analyse de politiques publique*) que les auteurs présentent le cadre théorique général qu'ils ont spécifiquement retenu et dans lequel s'inscrit leur modèle d'analyse des politiques publiques.

Ainsi, pour eux, l'analyse des politiques publiques a ceci de spécial qu'elle est au carrefour de plusieurs disciplines qui s'y intéressent. Les auteurs notent qu'en termes de disciplines, plusieurs branches académiques y ont été et y sont toujours associées.

⁵⁹⁵ Voir <https://cours.unif.fr/enrol/index.php?id=162> (consulté le 13 août 2018)

⁵⁹⁶ Politologue, chercheur et professeur de sciences politiques à l'université de Virginie.

⁵⁹⁷ Knoepfel P., Larrue, C., Varone, F. (2006). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Genève, Helbing et Lichtenbalm, p. XVIII

Les différentes écoles de pensées

Une revue de la littérature des écoles traditionnelles d'analyse des politiques publiques a permis aux auteurs d'identifier les différents courants de recherche dans ce domaine. Ces différents courants, soutiennent les auteurs, sont abordés en fonction des perspectives théoriques et normatives à partir desquelles les différents auteurs se placent et/ou vers lesquels ils tendent.⁵⁹⁸ Pour cela, ils distinguent trois grands courants de l'analyse des politiques publiques, renvoyant à des finalités différentes, mais sans pour autant être exclusifs les uns des autres. Ces courants se distinguent principalement par leur focalisation sur des champs spécifiques d'analyse.

Le premier courant de pensée lie analyse des politiques publiques et théories de l'État et cherche à interpréter l'action publique ou le rôle de l'État dans la société (visée interprétative). Le deuxième cherche à expliquer le fonctionnement de l'action publique (visée explicative). L'analyse de l'action publique est ainsi un moyen de comprendre les règles générales de fonctionnement de l'État, et de ses logiques ou modes opératoires.⁵⁹⁹ Enfin, le troisième courant de pensée s'attache à évaluer les résultats et les effets de l'action de l'État (visée évaluative).

Ces trois courants de pensée des politiques publiques peuvent donc se résumer en trois mots : *interprétation, explication et évaluation*, le tout portant sur l'action publique. Ont-ils également décrit l'analyse des politiques publiques comme une « *science de l'action* » ?

Selon eux, cette approche des politiques publiques est principalement centrée sur l'explication des produits ou prestations de l'administration publique, traditionnellement appelés « *outputs* » et sur l'explication des effets induits par ces prestations sur les groupes sociaux (impacts et outcomes) qui causent et/ou qui sont affectés par un problème collectif particulier. Ici, la démarche intellectuelle des auteurs s'inscrit dans le cadre des sciences dites de l'action, dans la mesure où elle vise à comprendre la « *logique* » des actions publiques en reconstruisant les hypothèses sur lesquelles les collectivités publiques se basent pour résoudre des problèmes publics.⁶⁰⁰

Les clés de l'analyse

C'est dans la deuxième partie de leur ouvrage que Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone donnent les clés de l'analyse des politiques publiques et exposent les prérequis de leur modèle.⁶⁰¹ Il s'agit d'abord d'une définition des concepts nécessaires à l'appréhension de leur objet d'analyse (politiques publiques).

Concrètement, leur modèle d'analyse des politiques publiques est constitué de quatre éléments principaux de base : les acteurs, les ressources, règles institutionnelles, et le contenu substantiel et institutionnel des produits. Les 3 premiers éléments sont les principales clés de lecture des politiques publiques selon les auteurs et sont des *variables explicatives*. Quant au quatrième et dernier élément à savoir le contenu substantiel de la politique, il est constitué de variables à *expliquer* selon les auteurs. Ces variables à expliquer sont la définition politique

⁵⁹⁸ Knoepfel, P., Larrue, C. et Varone, F. (2006). Op.cit. p.3

⁵⁹⁹ Idem p.7.

⁶⁰⁰ Idem p.13

⁶⁰¹ Idem p.19-21

du problème public, la mise à l'agenda politique, l'arrangement ou la programmation politico-administrative, la mise en œuvre ou plan d'action de la politique et l'évaluation de leurs effets.

Le schéma ci-dessous montre clairement ces différents éléments constitutifs d'une politique publique.

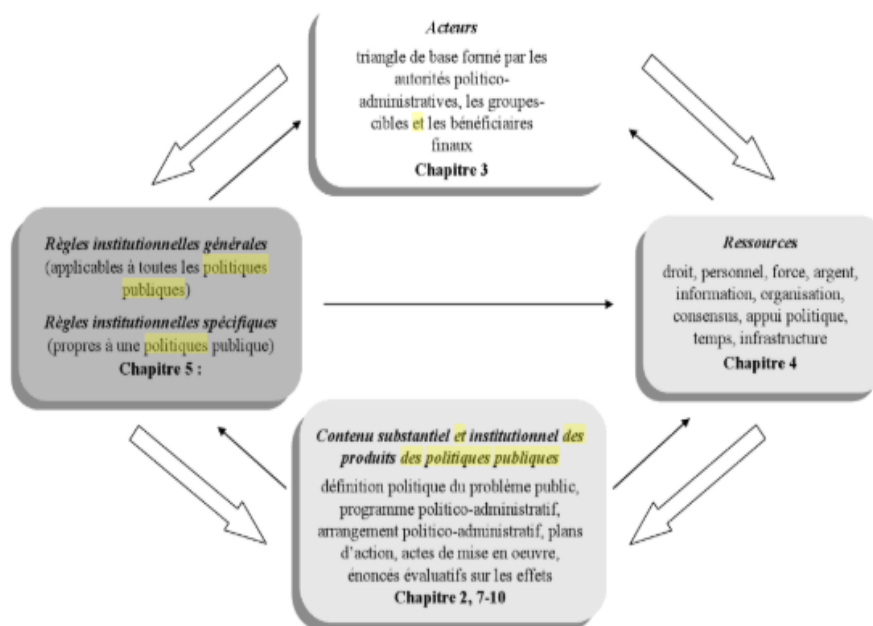


Figure 13: Modèle d'analyse des politiques publiques de Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone (2006, p. 22)

En effet, ce schéma identifie et caractérise les différentes catégories *d'acteurs* d'une politique publique, les différents types de *ressources* que les acteurs peuvent mobiliser pour influencer le contenu et le processus d'une politique publique et les *règles institutionnelles*, générales ou spécifiques, qui influencent le jeu des acteurs lors de la définition du problème public à résoudre, de la programmation, de la mise en œuvre et de l'évaluation de la politique publique. Telles sont, selon les auteurs, les différentes étapes de développement même de la discipline.⁶⁰²

Ce cycle suivant est le schéma du déroulement des processus décisionnels et de mise en œuvre des politiques publiques. Il va de l'émergence des problèmes à l'évaluation des résultats obtenus.

La notion de flux sous-entend une interprétation des politiques publiques comme des processus (vision dynamique) et met en évidence des phénomènes de filtrage entre deux étapes par exemple. Cette interprétation des politiques publiques s'oppose à la vision statique

⁶⁰² Idem p.22

(approche juridique et traditionnelle) des interventions publiques. Ici, elles sont interprétées comme un « *stock* ».

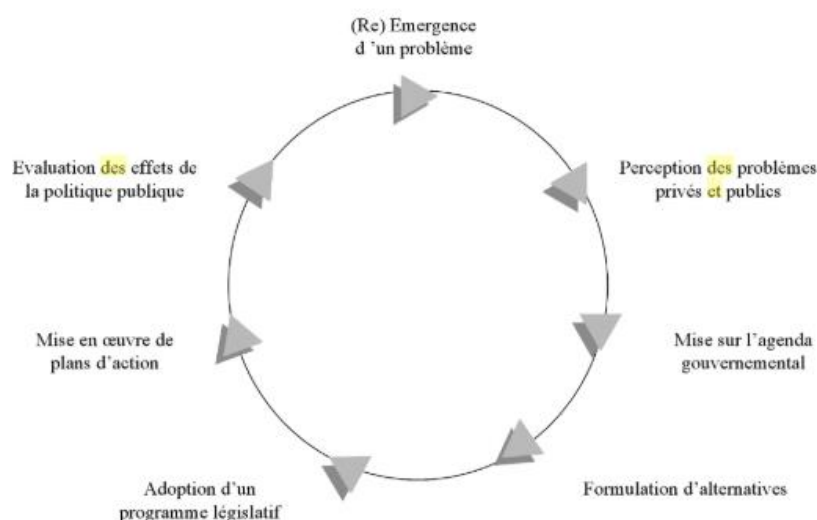


Figure 14: cycle d'une politique publique, Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone (2006, p.36)

Dans ce schéma, l'on peut identifier au moins cinq phases ou séquences d'une politique publique qui vont de l'émergence des problèmes à l'évaluation de la politique en passant par la mise à l'agenda, la formulation ou adoption du programme de la politique et la mise en œuvre de la politique.

Cependant, pour chacune de ces phases, le chercheur est appelé à se poser un certain nombre de questions de recherche. Pour la première phase d'émergence des problèmes par exemple, le chercheur doit se demander comment la prise de conscience du problème se fait. Pour deuxième phase de mise à l'agenda, il s'agit de s'interroger sur les facteurs qui vont faire agir le gouvernement vis-à-vis du problème. Quant à la troisième phase liée à la formulation et à l'adoption du programme de la politique, il s'agit pour le chercheur d'identifier les solutions proposées et acceptées par le gouvernement et le parlement. Selon quels processus ces solutions sont-elles formulées ? Dans la phase de mise en œuvre de la politique, le chercheur doit se demander si les décisions du parlement et du gouvernement sont mises en application. Enfin, pour la phase d'évaluation de la politique, la question de recherche porterait sur les effets directs et indirects de la politique.⁶⁰³

C'est ainsi que, dans les chapitres III, IV et V de leur ouvrage, ils abordent respectivement les **acteurs** des politiques publiques, les différents types de **ressource** et les **règles institutionnelles** qui les régissent. Ces trois concepts constituent en effet les principaux objets de leur analyse et les éléments à partir desquels leur modèle d'analyse des politiques publiques est construit.

⁶⁰³ Idem p.38

Limites de leur modèle

Toutefois, leur approche cyclique des politiques publiques a beaucoup d'avantages, mais présente néanmoins certaines limites. En effet, du fait déjà de son caractère descriptif, elle peut parfois être trompeuse, car le cycle peut être inversé. Notons que cette limite a déjà été soulevée par Muller dans son modèle présenté ci-dessus.

IV. 1. 2. : L'analyse des politiques publiques dans le domaine des TIC dans l'enseignement : apports des sciences de l'information et de la communication

Françoise Thibault⁶⁰⁴ a travaillé sur l'étude des politiques publiques dans le domaine du développement des TIC dans l'enseignement en France. Pour elle, l'analyse des politiques publiques dans ce domaine rentre dans le champ de l'analyse de l'action publique en général et vise à comprendre les cadres politiques qui ont présidé à leur élaboration. L'idée principale de son travail est que l'analyse de ces phénomènes doit d'abord s'ancrer dans la science politique et la sociologie des institutions. Nous avons déjà montré ci-dessus les apports de ces deux disciplines dans l'étude de cet objet de recherche. Dans cette sous-partie, il s'agira de montrer les apports des sciences de l'information et de la communication à cet objet de recherche, ce à travers les travaux et réflexions menés par cette auteure.

En effet, dans une communication prononcée en septembre 2008 lors de l'École d'été du Groupe de recherche sur les enjeux de la communication (GRESEC) de l'Université de Grenoble (France), Françoise Thibault nous invite à éviter trois grands écueils dans l'étude de cet objet de recherche. Ce sont ces mises en garde ainsi que le modèle théorique que Thibault propose que nous tenterons de présenter dans les sous-parties qui suivent, afin de ressortir les éléments théoriques qui pourront servir de guides à notre recherche.

IV.1.2.1: Les écueils à éviter selon Thibault

Comme nous venons de le voir, Thibault identifie trois grands écueils dans les travaux de recherche portant sur les politiques publiques relatives aux TIC dans l'enseignement.⁶⁰⁵

Concernant le premier écueil qui consiste à appréhender « *le politique comme contexte de l'action* », il s'agit pour Thibault, dans l'étude des politiques publiques ou de l'introduction et du développement d'une technique dans la société, de faire l'histoire de la technique plutôt que l'histoire sociale. Pour elle, la domination du discours technique sur le discours social et culturel pose problème dans les méthodes employées pour l'étude des politiques dans les travaux de recherche portant sur les TICE. Elle suggère ainsi l'étude et la clarification de la notion de « *contexte* » (social et culturel) comme objet scientifique d'abord. Thibault prend ici l'exemple de l'histoire de la radio universitaire et de l'enseignement à distance qui, selon elle, ne doivent pas être cantonnés à la seule histoire des techniques.

En ce qui concerne le deuxième obstacle qui consiste à approcher le politique comme dimension d'analyse, Thibault de soutenir que la publicisation du programme politique ne correspond pas toujours et immédiatement à un engagement de l'État. Une analyse détaillée des budgets octroyés aux universités françaises dans le cadre du contrat qui les a liées avec l'État français dans le cadre du PAGSI (1997) a permis de montrer un désengagement financier progressif de ce dernier.

⁶⁰⁴ Chercheuse en science de l'information et de la communication

⁶⁰⁵ Thibault, F. (2008). L'étude des politiques publiques : trois écueils à éviter. Grenoble, Ecole d'été du GRESEC. 10 p.

Thibault met ainsi en garde contre la confusion qui pourrait être entretenue entre la publicisation de l'action politique et son efficacité pratique. Elle dénonce ainsi la trop grande place donnée à la dimension politique et pointe du doigt les dérives qu'elle peut entraîner.

Quant au troisième écueil, il est, selon Thibault, dans la réduction de l'analyse des politiques publiques à l'analyse des discours produits par le politique. Ici, l'erreur consiste à appréhender le politique comme espace de production de discours.

L'apports de certains concepts seraient incontestables pour la compréhension des politiques éducatives en général et des politiques TICE en particulier. Par exemple, comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre précédent, les politiques publiques au-delà du niveau national et local touchent le domaine des partenariats qui se mettent souvent en œuvre à l'échelle sous-régionale (UEMOA), régionale (AUF) ou encore internationale (BM), notamment entre l'État et ces différents organismes internationaux. Ces partenariats peuvent être parfois plus directs, surtout quand ils sont liés entre ceux-ci et les établissements d'enseignement supérieur (exemple du type de partenariat privilégié par l'AUF). Ce sont là des bailleurs de fonds qui militent et investissent pour l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, et ce pour plusieurs raisons et de plusieurs manières que nous avons déjà étudiées dans le chapitre précédent.

Enfin, à l'instar de Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone, Thibault note le poids important des acteurs impliqués dans les projets de développement des TICE, dans les choix politiques qui sont faits et dans l'évaluation de ceux-ci.

En résumé, pour articuler des approches et tendre vers l'interdisciplinarité, Thibault recommande au chercheur en sciences de l'information et de la communication, de maîtriser au préalable les cadres propres aux disciplines en référence de l'analyse des politiques, à savoir les sciences politiques et la sociologie de l'action publique et des organisations. Le but est de pouvoir identifier les espaces charnières qui, selon elle, sont de véritables nœuds de la réflexion où s'opèrent ces articulations.⁶⁰⁶ Après ces quelques recommandations et mises en garde, Thibault déploie ainsi son modèle d'analyse de cet objet du point de vue des SIC.

IV.1.2.2. Le modèle de « Thibault »

Françoise Thibault, dans son modèle d'analyse des politiques publiques dans le domaine des TICE, inscrit cet objet de recherche dans l'articulation des cadres social et technique tels que définis par Patrice Flichy en 1991⁶⁰⁷ et réaffirmés en 2001.⁶⁰⁸

Cette approche de la chercheuse est à équidistance entre les déterminismes sociologique et technologique dans l'étude des relations entre la technique et la société, approche déjà théorisée par Philippe Breton et Serge Proulx au début des années 2000.⁶⁰⁹ Cette approche permet en effet d'éviter le piège des déterminismes (sociologique ou technologique) et des mythes véhiculés dans les discours techno-messianistes, souvent issus des technophiles.

⁶⁰⁶ Idem p.1

⁶⁰⁷ Flichy, P. (1991). Les industries de l'imaginaire, pour une analyse économique des médias. Grenoble : PUG. 275 p. Cité par Thibault, F. (2008) op. cit.

⁶⁰⁸ Flichy, P. (2001). L'imaginaire d'internet, Paris, Editions La Découverte, 2001, 276 p. et Flichy P. (2001). La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'Internet, Réseaux. N°109 pp. 52-73

⁶⁰⁹ Breton, Ph. et Proulx S. (2002). L'explosion de la communication à l'aube du XXI siècle. Paris, La Découverte. 390 p.

Selon Thibault, l'articulation de ces deux cadres facilite l'identification même de l'existence d'une politique publique.

Enfin, Françoise Thibault ne manque pas de mettre en garde les chercheurs et praticiens quant aux méfaits de la survalorisation de la question de l'efficacité.

L'intérêt des croisements de l'étude des politiques publiques avec le cadre d'analyse sociotechnique tel qu'il a pu être défini par Flichy et par de nombreux chercheurs en SIC se trouve, selon Thibault, dans la richesse et les modalités de leur articulation, pour donner une approche dite « *croisée* ».

Sur un autre plan, la revue « *Distances et Médiations des Savoirs* » a consacré un numéro à cette thématique principale intitulée « *Politiques publiques et stratégies des acteurs* ». ⁶¹⁰ Jean Pierre Loiret a fait la synthèse des 11 articles de ce numéro dans un article du même titre. À la lecture de cet article synthétique, l'on note que dans le domaine des TICE, les « *politiques publiques* » peuvent également recouvrir toute la dimension économique de celles-ci, mais aussi les partenariats que l'auteur qualifie de composante principale de la stratégie déployée par les pouvoirs publics pour favoriser l'innovation et le transfert des connaissances. ⁶¹¹

Avons-nous déjà développé dans le chapitre précédent le rôle de ces partenariats et les formes qu'ils peuvent prendre dans ce domaine. Ainsi, par « *politiques publiques* » dans le domaine des TICE, nous entendons ici l'ensemble des actions mises en œuvre par les pouvoirs publics ou les établissements d'enseignement supérieur, dans le contexte qui nous intéresse ici, à savoir le Sénégal, pour atteindre des objectifs avoués ou inavoués, notamment d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques. Ces politiques publiques peuvent revêtir la forme de partenariats entre différents acteurs. Partant de cette définition, nous allons tenter, dans la partie qui suit, d'analyser les différentes actions publiques dans le domaine des TICE au Sénégal sous l'éclairage théorique des travaux cités ci-dessus. Ainsi, nous essayerons de répondre aux questions suivantes : à quel moment a-t-on inscrit les TIC dans l'agenda gouvernemental du Sénégal, notamment du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (mise à l'agenda politique) ? Qu'en est-il de la genèse et de l'évolution des différentes politiques publiques dans ce domaine ? Quels sont leurs effets et résultats sur le système d'enseignement supérieur (dimension évaluative) ?

⁶¹⁰ Distances et Savoirs 2009/4 (vol.7)

⁶¹¹ Loiret, J. P. (2009). Politiques publiques et stratégie des acteurs. *Distances et savoirs*, n°4, vol.7 pp-645-666

IV.2. Analyse des politiques publiques en faveur de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal

C'est en mai 2011 qu'a démarré au Sénégal le Projet de gouvernance et de financement de l'enseignement axé sur les résultats (PGF-Sup) mis en place par le gouvernement avec l'appui de la Banque mondiale. Ce projet avait deux composantes principales. La première portait sur le « *renforcement du système de gouvernance dans l'enseignement supérieur* » avec la création de la Direction générale de l'Enseignement supérieur (DGES) et de l'Autorité nationale d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (ANAQ-Sup). Cette dernière institution est le bras technique du ministère de l'Enseignement supérieur en matière de contrôle de la qualité et est chargée entre autres, des habilitations et accréditations des programmes des établissements d'enseignement supérieur, de la mise en place d'un système de suivi et d'évaluation et la conduite d'études visant au développement de la connaissance du secteur.

La seconde composante de ce projet s'intitule « *amélioration de l'efficacité des institutions universitaires* » et comprend la signature de contrats de performances (CDP) entre l'État du Sénégal et les universités publiques, la diversification et l'accroissement de l'offre de formation professionnalisante avec la construction de l'Institut supérieur d'enseignement professionnel (ISEP) de Thiès et l'amélioration de l'environnement d'apprentissage, avec la construction de la deuxième université de Dakar, la réhabilitation de l'infrastructure pédagogique de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) et de nouvelles constructions sur les campus des universités de Saint-Louis (UGB), Thiès (UT), de Bambey (UADB) et de Ziguinchor (UASZ).

L'année 2012 marque la deuxième alternance démocratique au Sénégal. Le nouveau gouvernement qui venait d'être nommé avait mis l'enseignement supérieur parmi les secteurs prioritaires de sa politique. Plusieurs projets et programmes ont été ainsi initiés dans le but de développer l'enseignement supérieur et d'améliorer son accès. Parmi ces projets, on peut citer dans le désordre « *Campusen* » qui est la plateforme d'orientation des nouveaux bacheliers et de demande de bourses, le programme « *un étudiant, un ordinateur* » destiné à équiper les étudiants d'ordinateur portable, le *projet d'interconnexion des universités publiques*, l'*Université Virtuelle du Sénégal* et les *Contrats de performance* que nous venons d'évoquer, liant l'État et les universités publiques dans la cadre de l'atteinte de certains objectifs de qualité, de pertinence, de gouvernance et d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.

À ce titre, Olivier Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération du ministère note que « *ce qui charpente la politique, ce sont les recommandations de la CNAES.* -*Oui je les eu lues...*

-*Voilà, les décisions du conseil présidentiel hein qui sont la mise en forme, voilà et maintenant c'est ça c'est-à-dire qu'on dit qu'il faut... parce qu'après je dirai y a pas beaucoup de littérature à faire, on dit qu'il faut faire la promotion des TIC, bah qu'est ce*

qu'on fait pour la promotion des TIC, bon on crée une Université Virtuelle, on interconnecte les universités...

-Un étudiant un ordinateur... ?

-On... après c'est la déclinaison de la politique oui, on facilite l'accès à l'outil informatique et à la connectivité et on va créer, on crée les ENO... on développe un système intégré de gestion de l'enseignement supérieur... bon y a énormément de choses qui se font, c'est-à-dire que bon bien ça y a pas besoin de littérature grise euhhhh oui même grise autour de ça... Après on est dans la mise en œuvre des politiques.»⁶¹²

Dès lors, comment la formulation des problèmes s'est-elle effectuée dans le cas de ces politiques ou actions de l'État sénégalais en faveur de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ? Quels sont les acteurs et mécanismes qui ont le plus pesé sur les décisions ? Comment s'est déroulée la mise en œuvre des politiques publiques dans ce domaine ? Nous n'utiliserons pas ici de façon mécanique la représentation séquentielle des politiques publiques, tel que le suggèrent les travaux mobilisés dans la première partie de ce chapitre, mais nous nous représentons celles-ci comme un ensemble de décisions et de procédures dont nous essayons de retrouver le sens.

Concrètement, nous étudierons d'abord l'Université Virtuelle du Sénégal, sa genèse, son modèle pédagogique et organisationnel et son impact sur le système d'enseignement supérieur du Sénégal. Ensuite, aborderons-nous le programme « *un étudiant, un ordinateur* » avec les mêmes angles d'attaque ou questions de recherche. S'en suit la plateforme « *campusen* » dont nous nous intéresserons à la genèse et aux effets. Nous évoquerons aussi le projet d'interconnexion des universités pour voir s'il est devenu une réalité ou est resté un effet d'annonce. Terminerons-nous cette seconde partie par décrire les contrats de performance (CDP), non pas dans leurs substance et contenu, mais comme un référentiel et une catégorie d'enregistrement, destinés donc à évaluer et à enregistrer toutes ces actions publiques dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.

IV.2.1. Pourquoi une université virtuelle au Sénégal et à quel moment intervient-elle ? Genèse du projet

Si, comme le soutiennent Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone dans leur modèle d'analyse des politiques publiques, ce sont les symptômes d'un problème social qui constituent le point de départ d'une « prise de conscience » et d'un débat sur la nécessité d'une politique publique⁶¹³, on peut dire pour le cas de l'UVS que c'est du problème d'orientation des nouveaux bacheliers dans des universités publiques traditionnelles qu'est né le projet d'université virtuelle au Sénégal.

En effet, la création de l'Université Virtuelle du Sénégal est l'une des recommandations du rapport général de la concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES)⁶¹⁴ tenue dans le courant de l'année 2013 au Sénégal.

⁶¹² Olivier, Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération au MESRI du Sénégal, entretien du 14 juillet 2016

⁶¹³ Knoepfel, P., et al. (2006). Op. cit. p.27

⁶¹⁴ Voir http://www.gouv.sn/IMG/pdf/CNAES_Rapport_General.pdf (consulté le 07 mai 2016)

Ces concertations sont à l'origine du Programme de développement de l'enseignement supérieur et de la recherche (PDESR 2013-2017)⁶¹⁵ et des « 11 directives présidentielles »⁶¹⁶ concernant l'avenir et la réforme de l'enseignement supérieur au Sénégal.

L'UVS fut ainsi créée par décret n°2013- 12 94 en date du 23 septembre 2013 par le chef de l'État et a ouvert ses portes en janvier 2014. Sixième université publique sénégalaise, l'UVS s'appuie sur un réseau d'Espaces Numériques Ouverts (ENO).

La création effective de cette université en décembre 2013, avec des filières en économie, en droit, en mathématiques et en informatique est donc l'un des investissements prévus pour la mise en œuvre de l'orientation prise par le gouvernement du Sénégal et des directives présidentielles pour l'avenir de l'enseignement supérieur prises en 2013, dont celle tendant à améliorer l'utilisation des TIC dans les enseignements.

Ce projet d'université est donc apparu dans un contexte de crise et de réforme du système d'enseignement supérieur du Sénégal. En effet, face au nombre pléthorique de nouveaux bacheliers à la porte des universités publiques traditionnelles déjà saturées, l'Etat du Sénégal a opté pour la création d'une Université Virtuelle⁶¹⁷ dont le slogan est: « *fo nekk fofou la* », qui signifie « *où que tu sois, ça marche.* » L'objectif était de permettre aux nouveaux bacheliers orientés dans cette université de poursuivre leurs cursus universitaires, en suivant des cours depuis chez eux. Ces cours seront dispensés via une plateforme de cours en ligne⁶¹⁸ et les étudiants sont, en principe, tous équipés d'un ordinateur et d'une clé de connexion 3G. En effet, la politique d'affectation des bacheliers dans les établissements privés pour endiguer le problème des effectifs dans l'enseignement supérieur n'a pas permis d'absorber les besoins croissants et n'est pas viable selon les autorités. Ce choix coûte cher et ne permet pas le développement de l'enseignement supérieur public. Il était donc urgent de trouver des alternatives permettant d'accroître l'offre d'enseignement supérieur en assurant sa pertinence aux besoins du marché.

Aussi, il était nécessaire d'adapter les curricula de formation aux besoins réels de l'emploi, de renforcer la qualité et la pertinence de la formation des formateurs. Le contexte national étant favorable, car comme nous l'avons vu dans le chapitre II, le Sénégal dispose à la fois d'une connectivité réseau vers l'international et d'une infrastructure réseau au plan national relativement bonnes.

L'Université Virtuelle du Sénégal a donc été conçue dans le but de désengorger les universités traditionnelles du pays déjà saturées et ne pouvant plus accueillir les nouveaux bacheliers, mais aussi d'apporter plus d'équité et d'égalité dans l'accès à l'enseignement supérieur, car visant « *à promouvoir l'accès équitable des jeunes (garçons et filles) bacheliers du Sénégal à une formation supérieure favorable à leur insertion professionnelle* » et à «

⁶¹⁵ Voir http://www.cres-sn.org/sites/default/files/plan_de_developpement_de_lenseignement_superieur_et_de_la_recherche_pdesr.pdf (consulté le 7 mai 2016)

⁶¹⁶ Voir http://www.cres-sn.org/sites/default/files/cnaes_decisions19aout-1.pdf (consulté le 07 mai 2016)

⁶¹⁷ Voir <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/20499/senegal-universite-engage-dans-numerique/#.Vy8qRMoqfR3> (consulté le 07 mai 2016)

⁶¹⁸ Voir <http://formation.uvs.sn/> ou <http://formation.uvs.sn/login/index.php> pour l'accès aux cours (consulté le 07 mai 2016). Cette université utilise le logiciel BlackBoard Collaborate pour dispenser ses cours.

*élargir l'accès à l'enseignement supérieur et d'autre part, de renforcer la professionnalisation de l'enseignement et de la formation. »*⁶¹⁹

Le directeur des études, des politiques et de la coopération du MESRI revient ici sur l'origine et le financement de cette université. « *L'UVS, je veux dire c'est une décision souveraine c'est le Sénégal qui a décidé de créer son université virtuelle. On a demandé l'autorisation à personne. Bon maintenant on est allé chercher des partenaires et on est allé convaincre la BAD de nous appuyer pour construire le siège de l'UVS, de nous appuyer en partie pour construire et équiper des ENO. Mais je dirai c'est le... oui vraiment un là, ... la BAD elle est bailleurs de fonds ils amènent l'argent.* »⁶²⁰

En effet, le projet est co-financé dans le cadre du budget consolidé d'investissement de l'État du Sénégal et par la Banque Africaine de Développement (BAD) à travers le Fonds Africain de Développement (FAD).⁶²¹ Son coût total est de 4,48 millions d'Unité de Compte dont 3,38 millions d'Unité de Compte (UC) du FAD/BAD (soit 2,5 milliards de FCFA) et 1,10 million d'UC (soit 720 millions 500 milles) du gouvernement du Sénégal.⁶²² L'Université Virtuelle du Sénégal est donc un prototype parfait d'une politique publique en matière de TICE. C'est en cela qu'elle nous intéresse ici. La mise en place devait s'achever en décembre 2016, délai d'exécution officiel.

Quels sont les profils sociologique et technologique des étudiants de l'UVS ? Les objectifs d'équipement et promesses d'accompagnement des étudiants sont-ils atteints ? Comment apprennent-ils ? Qu'en est-il de l'objectif de « *professionnalisation de l'enseignement et de la formation* » annoncé par le projet ? Les étudiants sont-ils satisfaits de leur parcours de formation ? Quels sont les outils numériques mis à leur disposition ? Comment et à quelles fins utilisent-ils ces outils. Quelles compétences développent-ils ? Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans le dernier chapitre de cette thèse. Mais avant tout, intéressons-nous à la genèse de cette université, à ses modèles pédagogique et organisationnel, et à ses effets sur le système d'enseignement supérieur sénégalais.

IV.2.1.1. UVS : quels modèles pédagogique et organisationnel ?

El Hadj Mouhamadou Ba dans un article publié dans la presse sénégalaise en ligne a décrit le modèle de l'UVS comme étant un MOOC.⁶²³ Sommes-nous réellement en présence d'un MOOC ou d'un simple dispositif de formation à distance, type « e-learning » ? La question mérite d'être élucidée pour le cas de l'UVS. Alexandre Roberge semble déjà y

⁶¹⁹ FAD – PAUVS- Rapport d'évaluation, 2013.

⁶²⁰ Olivier, Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération au MESRI du Sénégal, entretien du 14 juillet 2016.

⁶²¹ Voir <http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Procurement/Project-related-Procurement/S%20C3%A9n%20C3%A9gal%20-%20Projet%20d'appui%20C3%A0%201%20E2%80%99Universit%C3%A9%20virtuelle%20du%20S%C3%A9gal%20C3%A9gal%2028PAUVS%29%20-%20GPN.pdf> (consulté le 07 mai 2016)

⁶²² Voir <http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/S%20C3%A9n%20C3%A9gal%20-%20Projet%20d'appui%20C3%A0%201%20E2%80%99universit%C3%A9%20virtuelle%20du%20S%C3%A9gal%20-%20Rapport%20d'%20C3%A9valuation.pdf> (consulté le 07 mai 2015)

⁶²³ Voir <http://senego.com/2015/02/27/luniversite-virtuelle-du-senegal-un-dangereux-leurre-221211.html> (consulté le 07 mai 2016)

apporter une réponse. Dans « *les dérapages de l'université virtuelle sénégalaise* », Roberge parle plutôt de « *plateforme de formation en ligne et d'orientation universitaire* ». ⁶²⁴

En effet, le modèle pédagogique et managérial de l'UVS ressemble, à notre sens, plus à un dispositif de formation à distance classique, qu'à un MOOC. Mieux, avec l'UVS, nous sommes plus en présence d'un modèle de formation à distance, qu'on peut qualifier d'« *industriel* » au regard des effectifs pléthoriques (2000 étudiants orientés en 2014, 30 000 étudiants au total en 2019) ⁶²⁵, qu'un modèle artisanal du type des campus numériques de l'AUF décrits par Christian Depover, et Francis Orivel. ⁶²⁶

Cette université a démarré avec 5 filières débouchant sur 94 métiers et fonctions. Il s'agissait des Mathématiques appliquées et informatique, des Sciences économiques et gestion, des Sciences juridiques et politiques, de la Sociologie et de l'Anglais. Aujourd'hui, elle a élargi son offre de formation et forme dans des filières aussi variées que le Legal Tech (Droit et Informatique), l'Administration économique et sociale, Multimédia Internet et Communication, communication digitale, mathématiques appliquées à l'informatique, Développement d'applications, science de l'éducation, communication digitale, arts graphiques et numériques, et plusieurs masters dans les domaines tels que les big data, l'intelligence artificielle, l'ingénierie logicielle, la cybersécurité, la finance islamique ou le management des collectivités territoriales et développement local, entre autres.

Selon son premier coordonnateur Mansour Faye, « *le contenu pédagogique n'a rien à envier à celui de l'université classique et mieux, avec l'approche par les compétences, tout étudiant de l'UVS sera bilingue, maîtrisera, dès les premiers mois, l'outil informatique qu'il mettra à profit pour suivre ses cours, etc.* ». En plus, à la fin de chaque année, un certain nombre de compétences sont acquises par l'étudiant. » ⁶²⁷

Sur le plan organisationnel, l'UVS est géré par un coordonnateur, aidé par plusieurs directeurs. Les ENO sont gérés par des administrateurs, aidés par un personnel pour assister ou conseiller les étudiants. Le personnel d'enseignement et de recherche (PER) est appuyé dans ses tâches d'enseignement par des tuteurs.

L'UVS devait provisoirement démarrer avec 2000 étudiants et 11 espaces numériques ouverts (ENO). Un ENO est un bâtiment d'un étage avec 200 ordinateurs connectés, un amphithéâtre de 200 places avec une salle visioconférence qui vont permettre aux étudiants de pouvoir suivre les cours à distance et en ligne (...). Ces espaces numériques devaient être installés dans les régions suivantes : Dakar, Thiès, Fatick, Kaolack, Ziguinchor, Kolda, Tambacounda et Saint Louis. En 2017, il y avait 12 ENO situés à Bignona, Dakar ville, Diourbel, Guédiawaye, Kaolack, Kolda, Keur Massar, Mbour, Saint Louis, Podor, Thiès, et Ziguinchor. ⁶²⁸

⁶²⁴ Voir zotero://attachment/682/#.Vy848MoqfR0

⁶²⁵ Voir <http://www.osiris.sn/Universite-virtuelle-du-Senegal,11685.html> (consulté le 07 mai 2016)

⁶²⁶ Depover, C. et Orivel, F. (2012). Op. cit.

⁶²⁷ Voir http://www.osiris.sn/Universite-virtuelle-du-Senegal-Un.html?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter (consulté le 08 juillet 2020)

⁶²⁸ Voir <http://www.unapees.com/2017/10/21/localisation-eno-uvs/> (consulté le 08 juillet 2020)



Figure 15: ENO de Guédiawaye, Banlieue de Dakar (source : site web du MESRI)

Parlant des ENO, le directeur des études, des politiques et de la coopération du ministère les décrit ainsi : « *des bâtiments, je dirai, flambants neufs équipés, avec des clés, 200 ordinateurs connectés à Internet, un système de visioconférence, amphithéâtre, etc. [...] D'ici la fin de l'année 2016, on aura au moins un minimum de 5 ou 6 ENO et après 2017 cela va continuer. Entre 2016-2017, on aura donc au moins un ENO par région. L'objectif, la planification, c'est un ENO par département.* »⁶²⁹

IV.2.1.2. De l'UVS à la transformation du système d'enseignement supérieur traditionnel du Sénégal : quels effets ?

À son démarrage durant l'année universitaire 2013-2014, l'UVS a accueilli 2000 nouveaux bacheliers.⁶³⁰ L'année suivante, elle a en accueilli 5000. Pour l'année universitaire 2015-2016, ce nombre a baissé et est passé à 500 d'inscrits.⁶³¹ Pour l'année universitaire 2018-2019 (sixième promotion), elle a accueilli 10 000 nouveaux bacheliers. Ce chiffre a fait dépasser l'effectif de l'université le cap des 25 000 étudiants. En 2020, l'UVS comptait 30 000 étudiants. Elle aura donc certes contribué à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur au Sénégal, objectif affiché dès le début du projet, et à la modernisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, avec la « *virtualisation* » des enseignements, mais force est de reconnaître qu'elle est loin d'avoir atteint ses objectifs.

Ainsi, malgré un succès apparent du projet, ses nombreuses réalisations (30 000 étudiants en 2019, 12 ENO et ses nombreuses filières de formation que nous venons

⁶²⁹ Olivier, Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération au MESRI du Sénégal, entretien du 14 juillet 2016

⁶³⁰ Voir : http://www.leral.net/Plus-de-5-000-etudiants-encore-orientes-a-l-Uvs-Quand-l-Etat-surfe-sur-l-irreel_a125701.html (consulté le 16 mai 2016)

⁶³¹ Voir : <http://www.dakar-echo.com/annee-universitaire-2015-2016-29-781-nouveaux-bacheliers-orientes/> (consulté le 16 mai 2016)

d'évoquer ci-dessus, mais aussi l'originalité du modèle, parfois même repris ou cité en référence par les autres pays de la sous-région et les médias étrangers), les critiques à l'égard de cette université sont abondantes. Par exemple, Edouard Mien a montré que l'UVS était un objet et un projet considérablement politique, de par son origine et la nature des critiques qui lui sont adressées (internes et externes).⁶³² En effet, les conditions assez difficiles de son émergence dans un contexte marqué par une crise profonde de l'enseignement supérieur sénégalais, ainsi que son caractère d'objet et de projet « *politique* » en ont fait une université très controversée, en quête permanente de légitimation et de positionnement dans un paysage universitaire sénégalais en perpétuel mouvement.

Mais, les critiques les plus virulentes proviennent de la presse locale et parfois internationale, relayant chaque fois les protestations de ses étudiants qui dénoncent leurs mauvaises conditions d'études. Ces protestations ont parfois revêtu le caractère d'émeutes violentes et d'affrontements quelques fois sanglants. Cette situation a placé ainsi cette université dans une perpétuelle reconfiguration et la maintient dans un processus de transformations à la fois organisationnelles et institutionnelles successives, dans le seul but d'atteindre ses objectifs initiaux (démocratisation de l'enseignement supérieur, désengorgement des universités publiques traditionnelles, utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur, etc.).

Olivier Sagna revient ici sur les problèmes rencontrés par cette université : « *ce qui s'est passé est que quand l'UVS a été lancée, il s'est posé le problème de la disponibilité des cours en ligne. Cela a pris du temps. Après on a été confronté à des problèmes de disponibilité des ordinateurs, les questions de passation de marché et autres. Ensuite, on a eu des problèmes avec la Sonatel (Société nationale de Télécommunication du Sénégal) pour la fourniture des clés de connexion, et cela pour la première et en partie avec la deuxième promotion. Cela avait créé beaucoup de problèmes. Maintenant la question de l'approvisionnement en machine est quelque chose qui est réglée et on s'est réorienté vers des machines qui ont un slot GSM et donc on n'a plus besoin d'avoir des clés en tant que telles, mais on met simplement une puce 3G et peut être demain une puce 4G dans le stock de la machine. C'était ça le problème.* »⁶³³

En effet, le seul fait que sa mise en place qui devrait terminer en 2016 n'était toujours pas complète en 2020, révèle des manquements et failles dans sa mise en œuvre et la réalisation de ses objectifs. Il s'y ajoute que cette université fait face à des contradictions et des ambiguïtés qui font que les objectifs et missions qui lui étaient assignés par son créateur dans le programme de mise en œuvre sont parfois en porte à faux avec les résultats obtenus. Il s'agissait notamment pour l'État du Sénégal, de tendre vers une professionnalisation de l'enseignement supérieur du Sénégal avec plus de filières scientifiques et technologiques (jugées peu visibles et suivies dans les universités publiques traditionnelles), de désengorger celles-ci de leurs effectifs pléthoriques, et d'ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur aux autres régions du pays, autre que la capitale, etc.

Au final, il n'y a que 12 ENO répartis dans 12 départements sur 45, et dans 7 régions sur 14, dont certains en cours de construction. Les filières dominantes sont celles des SHS

⁶³² Mien, E. (2018). op. cit.

⁶³³ Olivier, Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération au MESRI du Sénégal, entretien du 14 juillet 2016.

(droit, sociologie, anglais, économies, gestion) et non celles professionnalisantes, et que les effectifs des universités traditionnelles restent toujours pléthoriques (en effet l'UVS n'a pu absorber que 30 000 des plus de 100 000 étudiants sénégalais en 2018).

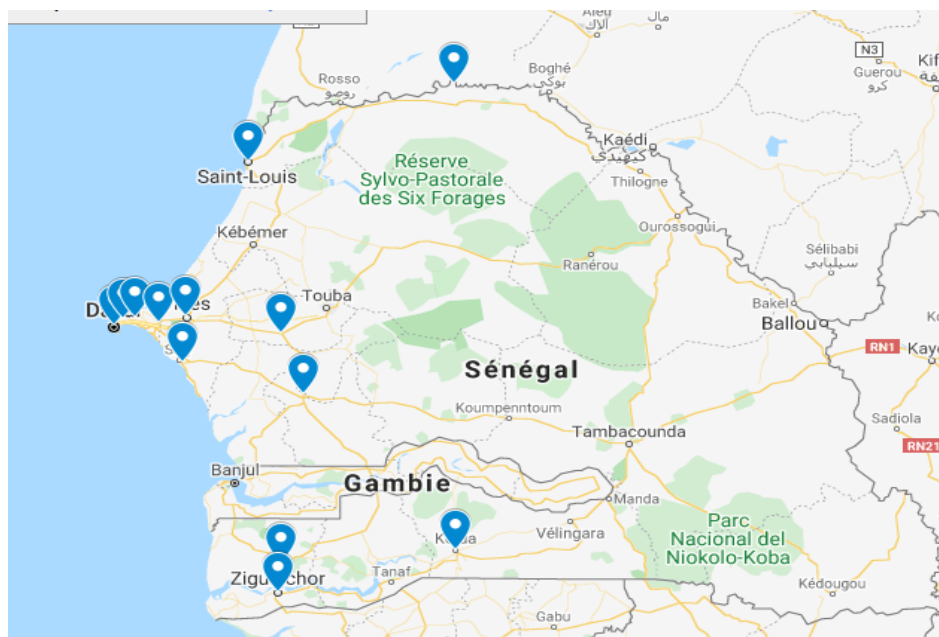


Figure 16: Cartographie des ENO (Source : site de l'UVS)

Nous retenons surtout que l'UVS, dont la vocation était de désengorger les universités publiques traditionnelles et de décentraliser le système d'enseignement supérieur, n'a visiblement pas encore atteint ses objectifs. Ils ne pallient que trop faiblement les trop-pleins des universités et établissements de formation publics et privés et ne rassemblent en effet que 3,5% des effectifs totaux quand l'UCAD en accueillait près des deux tiers et le privé au moins un quart. Toutefois, l'UVS reste la deuxième université publique du pays en termes d'effectifs après l'UCAD.

Quant à l'objectif de décentralisation et de démocratisation de l'enseignement supérieur annoncé, la cartographie des ENO montre que leur implantation suit exactement le chemin d'implantation des universités publiques traditionnelles. En effet, la carte universitaire du Sénégal et celle des ENO sur l'étendue du territoire sont presque identiques. Mise à part la région de Kolda, les deux cartes universitaires suivent le long de la côte sénégalaise, de Saint Louis à Ziguinchor, en passant par Dakar, et un peu le centre du pays dominé par les régions de Thiès, Kaolack et Diourbel. Des régions où sont déjà respectivement implantées des universités traditionnelles (Cf figure 30). Cela montre que l'objectif de décentralisation tant vanté par les réformateurs n'est pas une réalité et que les implantations de l'UVS suivent celles des universités traditionnelles sur le territoire national. Il s'y ajoute que cet objectif de démocratisation et de décentralisation de l'enseignement supérieur ne peut être atteint qu'à la seule condition que l'UVS et ses ENO implantés dans les régions inspirent confiance aux bacheliers et à leurs parents de ces régions. Ce qui reste un grand défi à relever par cette université.

Dans la partie qui suit, nous allons nous intéresser à une autre action publique mise en place et menée par le gouvernement du Sénégal dans le domaine des TIC dans

l'enseignement, avec l'appui financier de la Banque mondiale. Il s'agit du programme « *un étudiant, un ordinateur* », destiné à équiper les étudiants d'ordinateurs portables.

IV.2.2. Le programme « *Un étudiant, un ordinateur* » : une généralisation non achevée

Les TIC dans l'enseignement sont symboliquement une préoccupation du gouvernement du Sénégal. Très différente du projet d'université virtuelle, l'opération « *un étudiant, un ordinateur* » est quant à elle destinée à équiper les étudiants des universités publiques. Elle a été mise en place en 2012 et est reconduite chaque année universitaire. Dans cette partie, nous reviendrons sur la genèse de cette action publique dans le domaine des TICE, avant de voir les effets ou résultats inachevés qu'elle a obtenus dans le paysage universitaire sénégalais.

IV.2.2.1. Genèse du projet

Dans le cadre d'un plan stratégique pour le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministère de l'Enseignement supérieur a signé en 2012 un contrat de performance avec chacune des universités publiques qui se sont engagées à atteindre des objectifs dans les cinq prochaines années, moyennant un financement additionnel en plus du budget annuellement alloué par le gouvernement. Et parmi ces objectifs, figure en bonne place l'amélioration de l'utilisation des TIC dans les enseignements.⁶³⁴ Le programme « *un étudiant un ordinateur* » constitue ainsi une des principales actions à mener par les universités pour atteindre cet objectif.

Le gouvernement du Sénégal a ainsi pris la décision de moderniser l'environnement de l'apprentissage des étudiants et de mieux les préparer au futur. Le programme « *un étudiant, un ordinateur* » visait ainsi à améliorer le niveau d'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques. C'est un projet d'aide à l'équipement personnel des étudiants.

Le programme « *un étudiant, un ordinateur* » est une composante des contrats de performance signés pour quatre ans avec l'appui de la Banque mondiale, pour améliorer la compétitivité des universités du pays et le taux de réussite des étudiants.

Selon l'ancien ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Mary Teuw Niane, « *ce projet va permettre à chaque étudiant des universités publiques de pouvoir disposer d'un ordinateur pour mener ses études dans un monde qui est de plus en plus orienté vers l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.* » Ce programme « *un étudiant, un ordinateur* » est donc une composante des CDP qui a bénéficié d'un financement de 18 millions de dollars (9 milliards CFA) pour son exécution.

Les onze directives présidentielles sur l'avenir de l'enseignement supérieur consacrent le développement des TIC dans l'enseignement supérieur. C'est la directive 6 « *faire de l'étudiant un acteur de sa formation, favoriser sa réussite et améliorer ses conditions de vie* » qui prévoit, à son tour, la mise en œuvre du programme « *un étudiant, un ordinateur* » pour favoriser la réussite des étudiants.

Ce projet puise donc ses racines dans deux sources principales. D'abord, dans les contrats de performances signés entre le gouvernement du Sénégal et les universités

⁶³⁴ Voir <http://unetudiantunordinateur.campusen.sn/download/manuel.pdf> (consulté le 07 mai 2016)

publiques, ensuite dans les directives présidentielles, notamment la sixième directive (D6) qui se veut mettre l'étudiant au centre de son apprentissage et faire de lui un acteur de sa formation. C'est donc une composante du CDP qui a été rappelé en 2013 par le chef de l'État.

La banque commerciale africaine, Ecobank, et deux compagnies internationales – Samsung et Intel par ailleurs leader dans leur domaine (fabrication d'ordinateurs et de microprocesseurs) sont impliqués dans le projet et accompagnent le gouvernement du Sénégal. Le schéma ci-dessus montre le circuit d'acquisition d'un ordinateur dans ce programme.

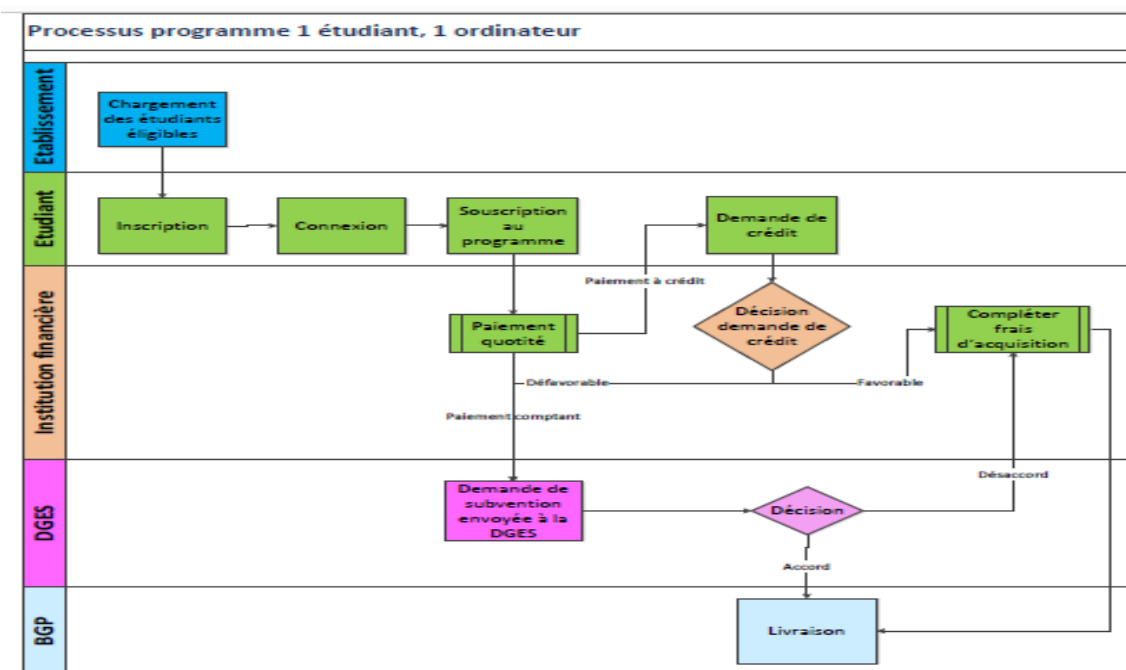


Figure 17: Processus d'acquisition d'un ordinateur dans le programme

La gestion du programme et sa coordination sont confiées au directeur du financement des établissements d'enseignement supérieur qui est le secrétaire exécutif du comité de pilotage du programme, comité que préside le ministre de l'Enseignement supérieur.



Figure 18: Page d'accueil du site du programme

A l'heure du bilan, on constate des effets et résultats loin, ou du moins pas à la hauteur des ambitions de départ. En effet, nos enquêtes effectuées auprès des étudiants de l'École supérieure polytechnique de Dakar et de l'École de bibliothécaires, archivistes et documentalistes de Dakar montrent que seuls 43 étudiants sur 376 répondants, soit 11,43% des étudiants enquêtés affirment avoir acquis leurs ordinateurs via ce projet, y compris les étudiants de l'UVS qui sont provisoirement exonérés du parcours classique d'acquisition.

En décembre 2017, 4500 étudiants étaient inscrits dans la plateforme pour acquérir un ordinateur selon le site du projet. En avril 2019, ce nombre était en baisse avec seulement 1140 étudiants inscrits à ce programme. À l'UCAD, le directeur de la DISI note que « *plus de 12 000 étudiants de l'UCAD ont déjà un ordinateur sur un total de 70 000, mais le niveau d'équipement des étudiants est assez satisfaisant, car plus de 60% des étudiants de l'UCAD ont leurs propres ordinateurs, donc ces étudiants-là ils ne sont pas intéressés par le programme un étudiant-un ordinateur.* »⁶³⁵

La seconde phase de l'opération a démarré en 2014. Elle visait à augmenter l'accès à l'ordinateur portable, non seulement des étudiants des cinq universités publiques, mais aussi des étudiants du privé.

Notons également dans ce programme une logique rhétorique de type slogan (« *un étudiant, un ordinateur* ») qui rompt avec les effets et résultats obtenus sur le terrain. Un support de communication a été développé avec un site Internet exclusivement dédié à cette opération et dont les étudiants sont la cible principale.

⁶³⁵ Ibrahima Niang, directeur de la DISI UCAD, entretien du 02 août 2016.

IV.2.2.2. Des difficultés dans la mise en œuvre du projet

Une des difficultés majeures du programme demeure l'information des étudiants. En effet, ces derniers ne sont pas généralement informés de l'existence du programme. Et quand ils le sont, et comme nous venons de le montrer, le processus d'acquisition est long et compliqué pour eux, pour un résultat parfois incertain. La validation de la subvention de l'État en dépend également. Tous ces éléments font que cette action publique, bien que très ambitieuse, connaît des difficultés de mise en œuvre et d'exécution. Ces difficultés d'ordre structurelles expliquent en grande partie les faibles résultats de ce programme.

IV.2.3. Les TIC pour la gouvernance universitaire : la plateforme Campusen pour l'orientation des nouveaux bacheliers et les demandes de bourses étrangères

Pour faciliter l'orientation des nouveaux bacheliers dans les universités publiques et plus tard dans les établissements d'enseignement supérieur privés, l'État du Sénégal a mis en place en 2013 la plateforme Campusen.⁶³⁶ Le mot « *campusen* » est la contraction de deux mots : *campus* et *Sénégal*. Cette plateforme a été créée entre autres pour faciliter et centraliser les demandes d'orientation des nouveaux bacheliers, les demandes de bourses (nationales et étrangères), et les demandes d'aides des étudiants sénégalais. La plateforme donne également à voir les différentes formations proposées par les universités publiques du Sénégal.

L'objectif était donc de centraliser les demandes d'orientation, d'ordinateur et de bourse dans une seule et unique plateforme. Cependant, en tant qu'action publique destinée à régler un problème public, ici celui relatif à l'orientation des nouveaux bacheliers dans les universités publiques et dans les établissements d'enseignement supérieur, ce projet concernerait tout chercheur s'intéresse à l'analyse des actions de l'État dans le domaine des TIC dans l'enseignement.

IV.2.3.1. Genèse de ce projet

Concernant la genèse de ce projet, on peut dire que la création et la généralisation de la préinscription en ligne des nouveaux bacheliers dans les universités publiques se sont appuyées sur deux expériences nationales majeures. Il s'agit de la première expérience de l'université Gaston Berger de Saint-Louis lors de la rentrée 2012-2013, de préinscription en ligne, et de celle de la formule utilisée pour l'orientation des nouveaux bacheliers dans les établissements privés d'enseignement supérieur, dont les coûts de la formation étaient pris en charge par l'État

C'est ainsi qu'en 2013, a été lancée la plateforme « Campusen ». Depuis cette date, l'accès aux établissements d'enseignement supérieur, qui habituellement sélectionnaient les nouveaux bacheliers sur dossier, se fait obligatoirement suite à une préinscription en ligne sur cette plateforme, durant l'été qui suit l'obtention du bac. Les bacheliers de l'année 2013 ont ainsi été les premiers usagers de cette plateforme. Ils se sont inscrits sur celle-ci, pour être

⁶³⁶ Voir <http://campusen.sn/> (consulté le 29 mars 2018)

admis ou orientés dans les universités publiques et privées. Le nouveau bachelier doit, avant de démarrer la procédure sur la plateforme, obligatoirement disposer d'une adresse électronique et d'un numéro de téléphone portable. Concrètement, chaque étudiant a la possibilité de choisir trois filières dans chacune des 6 universités publiques du pays. Au total, l'étudiant a 18 choix qu'il peut classer par ordre préférentiel.

En effet, Campusen a remplacé la commission nationale d'orientation des nouveaux bacheliers dans les universités. Les critères d'orientation de cette commission, composée alors d'universitaires, ont été retenus et pris en compte dans les formules de calcul du système mis en place par le ministère. Par le biais du numéro de table du bachelier, ses notes obtenues au baccalauréat sont recueillies dans le fichier de l'Office du bac.

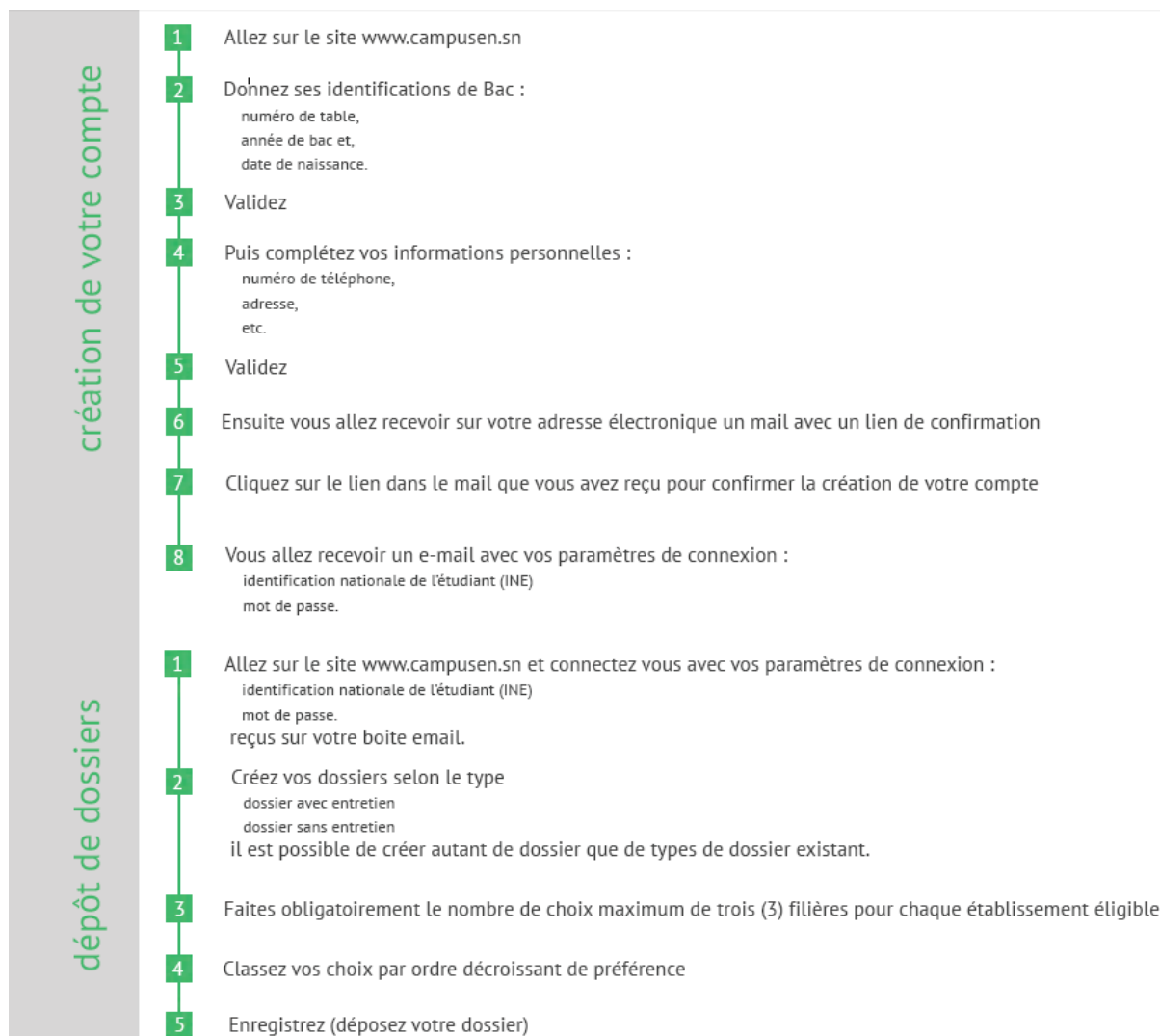


Figure 19: Procédure d'inscription sur Campusen

La mise en place de la plateforme *Campusen* constitue en effet la première étape dans la mise en œuvre du système de gestion et d'information de l'enseignement supérieur, selon Mary Teuw Niane. Cette plateforme est complètement opérationnelle depuis la rentrée 2014-2015 et devrait permettre de gérer à la fois les orientations, les inscriptions, les activités pédagogiques, les œuvres sociales, les bourses nationales et internationales, et l'administration des finances et du personnel.



Figure 20: Page d'accueil de la plateforme Campusen

IV.2.3.2. Effets et impacts de Campusen sur la gestion du système universitaire sénégalais

Si l'objectif de ce portail était uniquement de permettre aux nouveaux bacheliers de s'inscrire directement dans les différentes universités publiques sénégalaises (Bambey, Dakar, Thiès, Saint Louis, Ziguinchor et l'UVS) en ligne, force est de constater que son impact sur la gestion du système universitaire sénégalais en général et sur la gestion des flux de bacheliers en particulier n'est pas négligeable.

Pour l'année universitaire 2013-2014 par exemple, année de sa première ouverture, plus de 37 000 bacheliers ont été orientés dans les différentes universités sénégalaises à travers la plateforme « *campusen.sn* »⁶³⁷, selon le Professeur Babacar Guèye, alors directeur des affaires académiques et juridiques au ministère.⁶³⁸ La même année, 5.410 bacheliers qui n'ont pas pu trouver des places dans les établissements publics ont été orientés dans les établissements privés d'enseignement supérieur, a indiqué le professeur Omar Sock, alors directeur de l'Enseignement supérieur.⁶³⁹ Selon ce dernier, la création de la plateforme « Campusen » sert à « *renforcer la démocratisation de l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur, la transparence et l'équité.* »⁶⁴⁰

⁶³⁷ 37 287 précisément selon le site « Osiris », source reprise d'un article du Journal « Sud quotidien » du 26 septembre 2013, dont 15 416 filles et 21 871 garçons.

⁶³⁸ Source : APS, reprise par « Ndarinfo » disponible sur https://www.ndarinfo.com/Plus-de-37-000-bacheliers-inscrits-en-2013-via-campusen-sn-ministere_a9783.html (consulté le 07 mai 2016)

⁶³⁹ Voir https://www.senenews.com/actualites/alaune/5-410-bacheliers-seront-orientes-dans-les-etablissements-privés-a-partir-du-8-avril_77930.html (consulté le 07 mai 2016)

⁶⁴⁰ Voir <http://www.rewmi.com/taux-dexecution-de-reforme-de-lenseignement-superieur-de-95-ministre.html>

Un autre avantage des inscriptions en ligne, selon l'ancien ministre, est que les nouveaux bacheliers ne perdront pas plus de temps à faire les longues queues pour récupérer des fiches d'inscription et payer les frais d'inscription. Ils auront, après avoir reçu par mail leur notification d'orientation, à se rapprocher d'une maison de transferts d'argent agréée par le ministère, pour s'acquitter des inscriptions. Ce processus d'inscriptions en ligne a permis ainsi de régler le problème de déplacement de certains élèves qui ralliaient souvent la capitale (Dakar) sans s'être rassurés de leurs orientations.⁶⁴¹

Ainsi, en septembre 2018, le nombre total de bacheliers sur la plateforme était de 55.062 au total dont seuls 2.977, soit 5.41 % de bacheliers n'ayant pas ouvert un compte, 52.085 soit 94.59 % de bacheliers ayant ouvert un compte, 51.615 bacheliers, soit 93.74 % avaient activé leur compte, 51.603 soit 93.72 % de bacheliers avaient créé un dossier sur la plateforme, et 49.598 soit 90.08 % de bacheliers avaient effectivement postulé.⁶⁴²

Cependant, le projet n'est pas sans créer des difficultés à certains étudiants. Ces difficultés sont de plusieurs ordres : cognitif, technique, informationnel, forclusion, entre autres. En effet, ces derniers affirment rencontrer souvent d'énormes difficultés liées à l'utilisation de la plateforme. Les étudiants parlent même de « *véritable calvaire* » ou de « *casse-tête* »⁶⁴³ pour utiliser la plateforme.

Ces problèmes proviennent souvent du site même de Campusen, notamment des problèmes techniques, de saturation par exemple. S'y ajoute que certains ou la plupart des nouveaux bacheliers ne maîtrisent pas l'outil informatique ou n'ont pas accès à l'Internet, voire à l'électricité dans leurs lieux de résidence. Nombreux sont les élèves dans les villages les plus reculés du pays qui n'avaient jamais touché un clavier, ni posé la main sur une souris avant. La fracture numérique et cognitive est une réalité au Sénégal. Certains sont obligés d'aller dans des cybercafés pour effectuer leurs inscriptions, avec toutes les difficultés afférentes, notamment les frais et le risque de non-validation de celles-ci.

Il y a aussi le manque d'informations. En effet, au démarrage les étudiants n'avaient aucune assistance pour la procédure d'inscription et surtout pour le choix des universités. Mais des solutions étaient vite apportées à ce problème, car des capsules de vidéos (ou tutoriels) sont proposées par le ministère dans plusieurs langues, notamment nationales. Des sites miroirs comme « *concours.com* » ou « *samabac.com* » reprennent également la procédure pour mieux l'expliquer aux nouveaux bacheliers. S'ajoute à cela l'aide apportée par les aînés qui ont eu à subir la même épreuve ou qui ont une meilleure maîtrise des TIC.

À ces difficultés structurelles, s'ajoute le risque de forclos auquel les étudiants font face. En effet, les bacheliers orientés et qui n'ont pas pu valider leur orientation en payant leurs frais d'inscription dans un délai court de 7 jours à compter de la réception de l'avis d'orientation perdent leur inscription. Ces problèmes touchent plus les élèves de la campagne comme le souligne cet article paru dans le site *Senenews* en juillet 2013.⁶⁴⁴

⁶⁴¹ Source Journal Sud quotidien du 26 septembre 2013

⁶⁴² Statistique Campusen 2018 : Disponible sur <http://www.mesr.gouv.sn/statistiques-inscription-des-nouveaux-bacheliers-sur-campusen/> (consulté le 07 mai 2016)

⁶⁴³ Voir https://www.senenews.com/actualites/campusen-quand-sinscrire-en-ligne-devient-un-veritables-calvaire-pour-certains-bacheliers_204703.html (consulté le 07 mai 2016)

⁶⁴⁴ Voir https://www.senenews.com/actualites/inscription-en-ligne-lavenir-des-eleves-de-la-campagne-hypotheque_60667.html (au 20 juin 2020)

Le directeur des études, des politiques et de la coopération du ministère de l'Enseignement supérieur Olivier Sagna parle ici des débuts du projet *Campusen* et des changements qu'il a apportés.

-Je dirais globalement qu'avec le numérique, ce n'est plus les mêmes manières de gérer le système. La preuve se trouve dans l'orientation en ligne. Avant, l'orientation se faisait de manière manuelle. Aujourd'hui, cette pratique est dépassée et l'orientation en ligne est rentrée dans les mœurs.

Quand on parlait du numérique dans l'enseignement supérieur, on nous présentait comme des doux rêveurs. On n'avait pas les moyens. Il n'y avait pas d'électricité, ni d'ordinateur. On n'avait pas la connectivité. Aujourd'hui, Campusen est un bon exemple de l'intégration du numérique dans l'enseignement supérieur. Quand on a lancé cette plateforme, qu'est ce qu'on n'a pas entendu ? On est dans un pays... y a pas l'électricité dans les écoles, etc., etc. Mais quand on a regardé en back-offices les log. Là où on a 100% des nouveaux bacheliers qui sont inscrits, c'est à Koumpétoum (région de Tambacounda), etc. Parce que les gens se donnent les moyens de le faire. Et là où il y avait les plus faibles taux d'inscription sur la plateforme, c'était à Dakar (Capitale). Pourquoi c'est à Dakar ? Parce qu'à Dakar, il y a les gens qui vont dans le privé, qui ne vont pas dans le public. Certains vont continuer leurs études à l'étranger ou dans le privé national et c'est là où on avait les plus faibles taux d'inscription sur la plateforme. Si on regarde (on pouvait voir établissement par établissement) là où il y a les plus faibles taux d'inscription c'est à l'école des Maristes, c'est Collège Sacré-Cœur, etc. [...] Ce que les gens oublient aussi c'est qu'avant, quand l'orientation était manuelle, tout le monde n'était pas orienté. Il y avait beaucoup de bacheliers qui n'étaient pas orientés pour des tas de problèmes. Le dossier papier n'était pas trouvable parfois.... Mais à partir du moment que la démarche a été informatisée, tout de suite c'était la magie. Tout de suite on pouvait voir les chiffres alors que ceux-ci n'existaient pas avant. Il y avait plein de gens qui n'étaient pas orientés avec les dossiers physiques, mais maintenant c'est passé dans les mœurs. Cela montre qu'il y a beaucoup de remédiation. Les lycées y jouent un rôle, les centres d'orientation aussi. Il y a plein de dispositifs qui...

-Le bouche-à-oreille aussi...

-Oui oui il y a et il y a toujours eu la prise en charge par les grands frères, etc. Il y a tout cela.»⁶⁴⁵

En résumé, Campusen est un exemple type d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal. Cependant, si la plateforme constitue globalement une réussite, force est de constater que sa mise en œuvre ne s'est pas faite sans de réelles difficultés d'ordre technique, physique ou parfois cognitif. En tant qu'outil et instrument de l'intervention publique (plateforme mise en place par le MESRI dans un problème public (orientation des nouveaux bacheliers dans les universités publiques), nous avons ainsi tenté de l'analyser sous l'angle de sa genèse, de ses effets ou résultats et des difficultés inhérentes à sa mise en œuvre. Mais comme nous l'avons déjà souligné, cette plateforme constitue en effet la première étape dans la mise en œuvre du système de gestion et d'information de l'enseignement supérieur. Ce système devait faciliter la gestion des scolarités, des bourses, le parcours et la mobilité des

⁶⁴⁵ Olivier, Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération au MESRI du Sénégal, entretien du 14 juillet 2016

étudiants. Il est décrit ici par le directeur des études, des politiques et de la coopération au MESRI qui donne également les raisons de sa mise en œuvre.

-Tout ce qui concerne la gestion des bourses en grande partie, les problèmes de bourses, etc., c'est lié à quoi ? C'est lié en grande partie au fait qu'on a des étudiants dont on ne connaît pas le statut parce qu'il faut attendre que les bourses remontent les informations. Or, même si les bourses sont informatisées, on n'a pas de système d'information global. Le temps que ces informations-là soient après remontées au niveau de la faculté, qu'elles soient renvoyées par la faculté à la direction des bourses [...]

Là le système d'information intégré dans l'enseignement supérieur qu'on va mettre en place, va permettre à la direction des bourses de voir en permanence et automatiquement le statut de l'étudiant et ses notes. Donc, quand il va falloir renouveler ou supprimer une bourse, cela pourra se faire automatiquement. Les gens qui s'inscrivaient avant avaient la bourse pour l'année. Maintenant quelqu'un qui ne suit pas les cours ou qui ne fait pas les examens, au bout d'un trimestre on peut supprimer la bourse, car c'est quelqu'un qui n'a plus droit à la bourse.

-Ça, c'est en cours de réalisation ou bien ?

-Oui oui c'est des choses qui sont en train d'être réalisées petit à petit. Il y a déjà une application informatique pour la gestion des bourses et demain cela va être complètement transparent et facilitera la mobilité des étudiants avec le système LMD. Car, on va tout de suite avoir le dossier avec l'INE. Les étudiants auront un dossier qu'ils vont garder toute leur vie et dans lequel il y aura tous les crédits qu'ils auront obtenus. Et quand ils voudront éventuellement faire une formation ailleurs, à l'étranger, pas qu'au Sénégal, on aura cet ensemble. »⁶⁴⁶

Mais ce projet de création d'un système d'information intégré dans l'enseignement supérieur dont parle le directeur des études, des politiques et de la coopération au MESRI ici n'est pas encore une réalité. Il reste à ce jour un vœu pieux, prenant donc plus les allures d'un effet d'annonce qu'un début de réalité, au même titre d'ailleurs que le projet d'interconnexion des universités.

Ainsi, dans la partie qui suit, et dans la lignée des modes d'action publique dans le domaine des TIC dans l'enseignement, notamment pour la gouvernance universitaire, nous allons, au même titre que le projet Campusen, tenter d'analyser le projet d'interconnexion des universités, cette fois-ci au prisme de la réalité du terrain.

⁶⁴⁶ Idem

IV.2.4. Le projet d'interconnexion des universités : réalité ou effet d'annonce ?

L'interconnexion des cinq universités publiques est l'un des investissements qui étaient prévus pour la mise en œuvre de l'orientation prise par le gouvernement du Sénégal depuis 2013 d'améliorer l'utilisation des TIC dans les enseignements. En effet, rappelons qu'en 2013 c'est la directive présidentielle n° 2 qui avait prévu dans ses différentes actions d'« *interconnecter tous les établissements d'enseignement supérieur publics et privés.*»

L'objectif était de mettre en place des systèmes d'information et de gestion dans les universités sénégalaises. Une directive (n°3) visait déjà à « *améliorer le pilotage du système d'enseignement supérieur et de recherche et réformer la gouvernance des établissements publics d'enseignement supérieur.*»⁶⁴⁷ Ainsi, le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation d'alors, Mary Teuw Niane soutenait lors d'une interview qu'à ce niveau, énormément de choses ont été faites puisque l'interconnexion de toutes les universités et des établissements publics d'enseignement supérieur était terminée. Et qu'à côté des universités, il y a actuellement l'École polytechnique de Thiès (EPT) et l'ISEP de la même région. Un grand effort a également été fait au niveau des réseaux internes, où une bande passante de 2×150 méga a été mise en place.⁶⁴⁸

En effet, c'est en 2014 que le ministre annonce le lancement du projet d'interconnexion des universités sénégalaises. L'interconnexion devait être réalisée à travers une bande passante de 155 méga octets. Le but étant d'installer d'abord le Wifi dans les campus universitaires (logements sociaux) comme c'est le cas dans les campus pédagogiques de ces mêmes universités.⁶⁴⁹

C'est ainsi qu'en 2015, une convention a été signée entre le MESR et l'Agence de l'informatique de l'État (ADIE). On peut ainsi dire que c'est à partir de cette date que ce projet a accédé à l'agenda politique sénégalais (mise à l'agenda). Il visait ainsi à améliorer l'utilisation des TIC dans l'enseignement en général et la gouvernance universitaire, notamment l'échange d'informations entre universités, en particulier.

Le directeur des études, des politiques et de la coopération du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation dira à propos du projet d'interconnexion des universités : « *On l'a fait avec un financement de la Banque mondiale. C'est nous qui avons décidé d'interconnecter les universités. La promotion de la formation à distance est aujourd'hui une dynamique qui est à la fois nationale et locale. Nationale, parce que cela fait partie des orientations retenues par le Conseil présidentiel sur l'enseignement supérieur et des 11 directives. Et aujourd'hui, de manière on peut dire quasi-spontanée, toutes les universités ont créé des IFOAD.* »⁶⁵⁰

⁶⁴⁷ Ces directives présidentielles sont au nombre de 11 et ont été prises à la suite du rapport final de la CNAES tenue en 2013. Elles concernaient l'avenir de l'enseignement supérieur.

⁶⁴⁸ Mary Teuw Niane, ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Entretien avec WATHI (Think tank citoyen de l'Afrique de l'Ouest). 2018. Le programme de réformes prioritaires 2013-2017 : un cadre de redressement de l'université sénégalaise, partie 1. https://www.wathi.org/debat_id/enseignement-superieur/contribution-enseignement-superieur/programme-de-reformes-prioritaires-2013-2017-cadre-de-redressement-universitaire/

⁶⁴⁹ Voir <http://www.osiris.sn/Le-Senegal-annonce-un-projet-d.html> (consulté le 20 mars 2019)

⁶⁵⁰ Olivier, Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération au MESRI du Sénégal, entretien du 14 juillet 2016.

Si l'on revient sur la genèse de ce projet d'interconnexion des différentes universités publiques sénégalaises, l'on voit qu'il vient de la mise en place du réseau national pour l'enseignement supérieur et la recherche du Sénégal. Ce réseau devait permettre de mutualiser plusieurs ressources numériques destinées à la communauté universitaire, notamment l'accès à des bibliothèques numériques partagées, la vidéoconférence, le télé-enseignement et l'archivage numérique.⁶⁵¹

Les bénéfices que les universités devaient en tirer sont situés à trois niveaux différents : administratif, pédagogique, et scientifique.

En particulier, les avantages au plan scientifique vont dans le sens de l'amélioration de la qualité des enseignements, de la facilitation du travail collaboratif entre membres d'une même équipe répartie entre différentes universités ou entre des équipes se trouvant dans différentes universités. Le projet devrait également permettre le partage de la puissance de calcul.

Pour atteindre ses objectifs, le projet devait ainsi relever les défis suivants : défaillance de l'Internet, maintenance du système et dispositif de secours. Toutefois, en 2020, l'on constate que ce projet est, jusque-là, resté un vœu pieux, autrement dit, il n'est pas encore réalisé au point que nous sommes tentés de le qualifier d'« effet d'annonce » ou d'« d'affichage ». En effet, dans la grille d'analyse des politiques publiques de type séquentielle (sous forme de séquences d'actions plus ou moins ordonnées), approche popularisée par les travaux de Charles O. Jones et reprise par Pierre Muller,⁶⁵² et notamment dans les limites de cette approche, les auteurs notent que la phase d'application d'une politique publique n'est pas toujours facile à cerner. Et dans une telle situation, il y a parfois ce qu'on appelle des « effets d'affichage » ou « effets d'annonce ». On parle ainsi d'effets d'annonce ou d'affichage quand une décision a été prise sans être suivie d'une mise en œuvre. Au sens politique du terme, un effet d'annonce désigne une décision politique qui annonce des solutions face à un problème, mais que ce problème comporte plusieurs dimensions et de nombreux facteurs sur lesquelles il est difficile d'influer.

À partir de ces définitions, on peut qualifier ce projet d'interconnexion des universités d'effets d'annonce dans la mesure où il ne constitue pas à ce jour une réalité sur le terrain.

⁶⁵¹ Source Journal Le Soleil du 31 mars 2015 repris par le site Osiris.sn. Voir <http://www.osiris.sn/Interconnexion-des-universites-Le.html> (consulté le 20 mars 2019)

⁶⁵² Jones Ch. O. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*, Belmont, Duxbury, Press, cité par Muller, P. (2010). op. cit. p.26

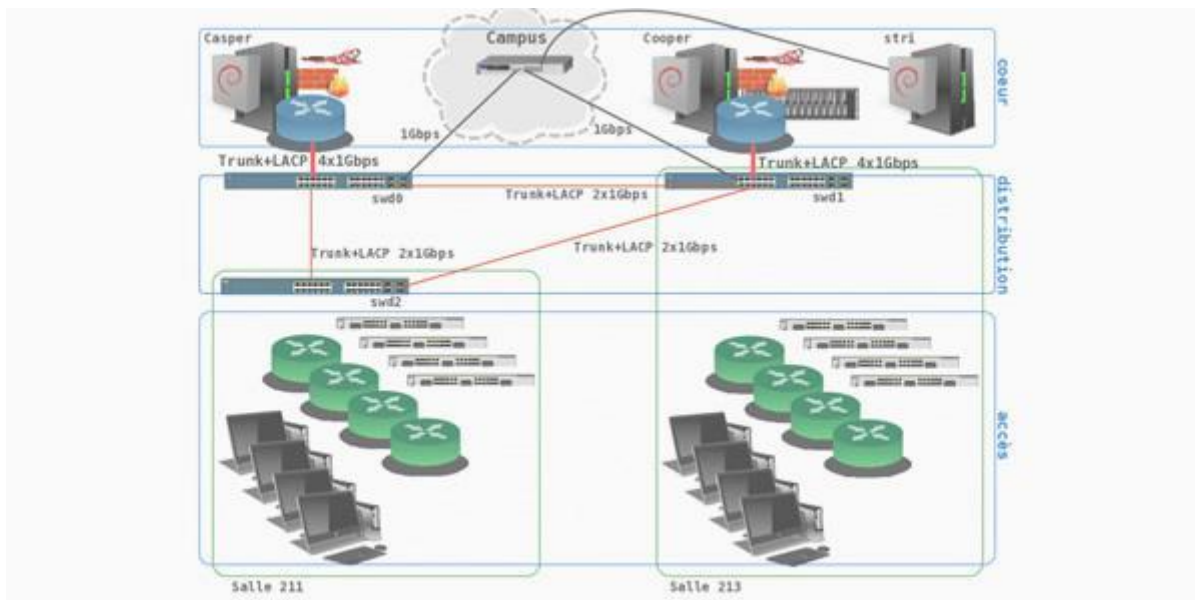


Figure 21: Modèle d'interconnexion des universités (Source : Site de l'ADIE)

Ainsi, après l'étude de ces quatre politiques publiques en matière de TICE dans l'enseignement supérieur au Sénégal, politiques que nous avons tenté d'analyser sous l'éclairage des travaux de recherche revisités dans la première partie de ce chapitre, allons-nous terminer celui-ci par l'étude monographique du texte que nous considérons comme un référentiel pour décrire, programmer et financer toutes les actions publiques dans le domaine des TICE. Il s'agit en effet des contrats de performance signés entre l'État du Sénégal et les cinq universités publiques traditionnelles pour la période 2012-2016, pour l'atteinte de certains objectifs, notamment d'efficacité interne (qualité) et externe (pertinence) des universités, et d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques. Ces contrats sont presque identiques pour toutes les universités. Ainsi, à partir de son étude et de l'observation de ses différents effets ou résultats sur le terrain, tenterons-nous de montrer qu'il constitue en effet pour l'autorité publique et ses partenaires ou bailleurs, un « référentiel TICE » ou une catégorie d'enregistrement du niveau d'intégration des technologies dans l'enseignement.

IV.2.5. Les contrats de performance (CDP) comme « référentiel TICE » et catégorie d'enregistrement des politiques publiques en matière de TICE entre 2012-2016

IV.2.5.1. Genèse et substance des CDP

C'est dans l'objectif de résoudre les nombreux problèmes auxquels est confronté l'enseignement supérieur et de faire face aux multiples défis assignés à ce sous-secteur de l'éducation, que le Gouvernement du Sénégal et la Banque mondiale avaient mis en place en 2011 le projet de gestion et de financement de l'Enseignement supérieur axé sur les résultats (PGF-Sup). Ainsi, en application des objectifs de ce projet, chaque université a élaboré et signé un contrat de performances pluriannuel, adossé à un plan stratégique interne, avec des objectifs spécifiques à atteindre selon des indicateurs de performances.⁶⁵³

Ces contrats sont donc signés entre l'État du Sénégal, représenté par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, et les universités publiques. Ils visent, entre autres, à équiper les universités et à développer le numérique dans le système universitaire sénégalais.

Le financement de ces contrats tourne autour de 127,3 millions de dollars (soit 74 milliards 279 millions, 550 milles FCFA) dont 101,3 millions de dollars (soit 59 milliards 108 millions 550 mille FCFA) en provenance de l'Association internationale de développement (IDA). Chacune des cinq universités publiques du pays (Dakar, Saint-Louis, Thiès, Bambey et Ziguinchor) a eu son propre contrat pour un financement global de 43 millions de dollars (24 milliards de FCFA). Ainsi, lors des cinq années de son exécution, chaque université devait atteindre cinq objectifs principaux : amélioration de l'efficacité interne, utilisation des technologies de l'information dans les stratégies pédagogiques, renforcement des liens avec le monde du travail, et amélioration de la gouvernance.⁶⁵⁴

Au-delà de l'université de Dakar, c'est donc tout le système d'enseignement supérieur sénégalais que la Banque mondiale a appuyé avec le « *Projet de Gouvernance et financement de l'Enseignement supérieur axé sur les résultats.* »

Cette politique contractuelle des établissements (contrats quadriennaux) mis en place par le MESR et la Banque mondiale apporte donc un soutien aux projets TICE des universités concernées. Ces contrats ont été mis en place afin d'améliorer la compétitivité des universités du pays. Ils visaient entre autres à améliorer le taux de réussite des étudiants.⁶⁵⁵ Selon le Professeur Malick Ndiaye, ces contrats sont une nouvelle forme de gouvernance axée sur les résultats, une contractualisation entre le Ministère de l'Enseignement supérieur et les

⁶⁵³ Source : rapport final CNAES, p. 34

⁶⁵⁴ Voir https://www.ucad.sn/cdp/index.php?option=com_content&view=article&id=811:appui-a-l-enseignement-superieur-au-senegal-un-ordinateur-pour-chaque-etudiant-&catid=157:a-la-une&Itemid=18 (consulté le 20 mars 2019)

⁶⁵⁵ Voir https://www.ucad.sn/cdp/index.php?option=com_content&view=article&id=811:appui-a-l-enseignement-superieur-au-senegal-un-ordinateur-pour-chaque-etudiant-&catid=157:a-la-une&Itemid=18 (consulté le 20 mars 2019)

universités publiques du Sénégal, un financement par les partenaires au développement.⁶⁵⁶ Ainsi, les cinq objectifs sont déclinés en 26 actions. Il s'agit comme nous l'avons déjà dit, d'améliorer l'efficacité interne (objectif 1), d'utiliser les technologies de l'information dans les stratégies pédagogiques (objectif 2), de renforcer les liens avec le monde du travail (objectif 3), d'améliorer la qualité de l'enseignement (objectif 4) et d'améliorer la qualité de gouvernance (objectif 5).⁶⁵⁷

Ici, nous nous intéressons spécifiquement à l'objectif 2 de ces CDP à savoir celui qui consiste à « *utiliser les technologies dans les pratiques pédagogiques* ». Ainsi, dans cet objectif, deux stratégies sont en œuvre. Ces deux stratégies s'articulent autour de quatre actions principales envisagées pour l'utilisation et l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur : le programme « un étudiant, un ordinateur », la création d'un centre de ressources technologiques et pédagogiques, l'équipement des enseignants et la formation aux TICE.

IV.2.5.2. Les CDP comme référentiels des TIC et comme nouveau mode de financement du supérieur

L'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal s'inscrit dans un contexte institutionnel en mutation visant à faire primer une logique de projet au détriment d'une logique dite de « *guichet* » (nouveau mode de pilotage et de financement des EES). Ce changement de perspectives s'est opéré à partir de 2012 avec la signature des contrats de performances (CDP). Cette logique politique de contractualisation des établissements a contribué à l'émergence de nouvelles représentations de l'université. Il y a eu ainsi une redéfinition du système universitaire sénégalais avec la mise en place, à la suite du PGF-SUP visant à réformer et optimiser le financement de l'enseignement supérieur, de cette politique dite de contractualisation. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, le ministère de l'Enseignement supérieur a fait signer un contrat de quatre ans aux universités publiques, et dans lequel il propose des orientations et un cadre national aux préoccupations locales. Nous avons également déjà souligné que ce contrat est presque identique pour toutes les universités et qu'il vise à atteindre certains objectifs de gouvernance, de qualité, de pertinence, d'accès et d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques.

Avec la contractualisation entre le ministère et les universités publiques, les documents du MESR dans le domaine des TIC se sont « *professionnalisés* » dans le sens où ils se présentent désormais et de plus en plus sous la forme de contrat ou cahier des charges, plutôt que sous la forme de préconisations. Ces contrats de performance rédigés par le ministère dans le cadre de sa politique contractuelle prennent tous la forme d'un cahier des charges, ce qui confirme cette « *professionnalisation* » des pratiques du ministère et la prégnance de catégories, indicateurs pour enregistrer, mesurer, évaluer les TIC dans le supérieur.

La forte influence de la vision libérale de la Banque mondiale, et de son financement ad hoc, sur projet et performance ou résultats, se confirme dans les propos d'Olivier Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération au MESR. Dans cet extrait

⁶⁵⁶ Pr de sociologie à l'UCAD, directeur de l'ED ETHOS. Propos tenus lors d'une conférence en juillet 2017. (slides)

⁶⁵⁷ Idem

d'entretien, il donne à voir les fondements de la nouvelle politique de la Banque mondiale et justifie ce changement de cap.

- *C'est la Banque mondiale qui finance ces contrats ?*

- *Oui la première version, c'est-à-dire que les CDP. Quand le projet de la Banque mondiale va se terminer en fin 2017, les CDP vont continuer. Cela veut dire que maintenant c'est un mode d'allocation des ressources parce que globalement il y a les réformes qui ont enfin eu lieu, et qui ont été prises au niveau de l'UEMOA. Y compris maintenant le budget national, tout se fait sur un mode programme et donc les ministères, pour l'année 2017, vont faire des budgets de programme, plus de budget de moyens. Autrement dit, chaque ministère s'engage à atteindre un certain nombre d'objectifs. C'est la généralisation de la gestion accès sur les résultats et donc les universités seront aussi dans cette modalité. Sur le principe des contrats de performance, ils ont été initiés et ont été financés par la Banque mondiale, mais après cela va continuer sur des financements nationaux.*

- *Ce n'est quand même pas, quand on sait que la vision de la Banque mondiale est une vision un peu libérale et libéraliste, n'est-ce pas là une manière d'introduire un professionnalisme et un libéralisme dans l'ES qui, par essence, est public ?*

- *Je dirai du professionnalisme oui,*

- *Il y a une dimension managériale quand même !*

- *Oui oui, mais qui était...*

- *On parle de qualité, de performances, de contrats, de...résultats*

- *Oui, mais oui ça personnellement moi je me suis longtemps opposé aux politiques de la Banque mondiale quand elles étaient contre l'enseignement supérieur, mais je dirai on ne peut plus continuer à évoluer dans ce secteur quand on voit les masses d'argent qui sont impliqués sans que cet argent soit mieux géré, du moins autrement. Ce n'est plus possible...*

- *Donc il y a de l'argent, et il faut bien l'utiliser ?*

- *C'est clair ça, c'est-à-dire que c'est une exigence. Je ne vois pas comment cela pourrait être autrement. On demande partout la réédition des comptes, on demande la transparence etc.. On est dans un contexte et un environnement mondial et où en tant que pays, en tant que nation on a peu de ressources. Les gens qui bénéficient de ces ressources sont donc des privilégiés. Je ne vois pas comment on pourrait se permettre de continuer à gaspiller cet argent... Je ne vois pas comment. Même si la comparaison est brutale, on a considéré que le système d'enseignement supérieur est une usine à produire des ressources humaines. Est-ce qu'on peut avoir une usine qui produit et qui a 90% de ses produits qui ne sont pas utilisables à la fin du cycle de production ? Cela paraît bizarre que ce système ait pu fonctionner pendant des années où on ne s'est pas véritablement posé la question de savoir ce que les gens à qui on donne des diplômes vont pouvoir faire quand ils arriveront sur le marché du travail. [...] Pour beaucoup d'enseignants dans le supérieur, c'est des questions qui sont nouvelles auxquelles ils ne se sont jamais posées. Pourtant, ils font de la formation, mais ne se sont jamais posés la question de savoir ce que les diplômés sont capables de faire avec la formation qu'ils ont reçue. Est-ce qu'ils sont capables de faire quelque chose ? [...] Voilà ! Donc on forme des gens sans se poser de question sur la pertinence de ce qu'on*

enseigne. Est-ce qu'on enseigne les bonnes compétences ? On en sait très peu. Est-ce qu'ils auront vraiment besoin de ça ? »

[...] Voilà donc ! Cela veut dire que les compétences, les savoir-faire qui sont attendus de nos formés ont complètement évolué. Or, dans la manière dont c'est géré traditionnellement dans les systèmes d'enseignement, on ne se pose pas ces questions-là. On forme et puis c'est tout. Donc je dirai, je suis désolé mais prendre en compte la question de l'employabilité et une meilleure gestion des ressources, sont essentiels. On a des moyens qui ne sont pas illimités. Si le peu de moyens qu'on a est utilisé à bon escient, c'est ça de gagner. C'est de l'argent qui n'a pas été gaspillé parce que là c'est des gaspillages qui sont invisibles.

[...]

C'est normal que l'on évalue les enseignements ; c'est normal que l'apprenant quelque part, alors ça je le dis de manière provocatrice, mais quelque part l'étudiant est un client. Il vient pour recevoir une formation et a droit à une formation de qualité. Il a donc le droit d'exiger que l'enseignant lui donne un cours de qualité. Et c'est normal qu'on ait des gabarits et des référentiels pour voir si cet enseignant-là donne un cours de qualité, conformément à un certain nombre de standards ? Parce que maintenant, il y a des choses qui sont plus difficiles à mesurer, est-ce que l'enseignant est un bon pédagogue, etc. ? Et dans les révolutions de demain, c'est la question du profil des universitaires qui sera posée. Je dirai que les universitaires c'est comme les artistes, ils sont les seuls à pratiquer un métier, à pratiquer quelque chose qui ne s'apprend pas, mais cela ne peut pas durer.

[...] On parlait de la gestion. Par exemple, on est spécialiste de Kant, on a eu sa thèse, on est professeur titulaire et demain on gère une université. Est-ce qu'il y a des entreprises ou des structures dans lesquelles les gestionnaires n'ont aucune notion en Gestion. C'est ça aujourd'hui l'université. On doit gérer un budget de plusieurs milliards de FCFA, des ressources humaines, des ressources financières et être capable d'avoir une vision stratégique pour notre institution, mais on ne sait pas ce que c'est une vision stratégique, on n'a jamais fait de planification stratégique, etc. Donc y compris pour l'exercice de responsabilité, mais il faudra que les gens aillent vers des formations. Je veux dire on ne conduit pas une voiture sans permis de conduire. On ne peut pas conduire une institution sans avoir un permis de conduire une institution. Donc il faudra aussi que les gens, parce que cela s'apprend, soient formés au management des institutions. On a eu ce qui s'est passé dans le domaine de la santé. Pendant longtemps, ce sont les médecins qui dirigeaient les hôpitaux, et c'était normal. Mais est-ce que quelqu'un qui est le meilleur chirurgien du monde est capable de gérer un hôpital ?

[...]

-Pas toujours sûr !

-Oui et dans la majorité des cas, il va échouer parce qu'il n'a pas été formé tout simplement. De nouvelles formations ont été initiées comme la gestion des établissements hospitaliers. La gouvernance a changé et maintenant à la tête des hôpitaux ce ne sont plus les médecins. Je ne trouverais pas aberrant que demain, à partir du moment où ce qui est le cœur de métier des enseignants à savoir l'enseignement et la recherche, tant qu'ils seront autour

de ces questions souveraines pour ce qui les regarde, qu'on ait à la tête des universités des administrateurs.

Si on regarde ce qui se passe à l'étranger, c'est ça parce que souvent on a notre gare sénégal-sénégalaise ou le modèle français qui n'est pas forcément le plus performant. Mais un président d'université aux USA, c'est quelqu'un qui vient du secteur privé. Ce n'est pas un universitaire. Lui son job, c'est d'aller chercher de l'argent et d'être capable de vendre la structure. Maintenant, il a des professionnels qui vont faire la renommée sur le plan scientifique de cette université.

-C'est génial ça, c'est le projet de la Banque mondiale finalement, c'est ça qu'ils veulent ?

-Oui cela peut être le projet de la Banque mondiale. Mais si nous regardons comment nos universités ont fonctionné depuis les années 1980, depuis qu'elles ont été créées, c'était quoi la vision dans ces universités?

-On formait entre guillemets l'élite

-Non, il n'y avait pas de vision.

-Même pas ?

-Il n'y avait pas de vision. On dit qu'une université est là pour... C'est comme l'école primaire du quartier. On y apprend à lire et à écrire. On forme à un niveau. La vision... y avait pas de vision. (SIC).

-Pas de boussole ?

- Il n'y a pas de boussole ! Et c'est la même chose au niveau des facultés, la même chose au niveau des établissements.

-On forme pour former quoi ?

-On forme pour former...»⁶⁵⁸

Notons que ces contrats signés entre l'État et les universités publiques ne se veulent surtout pas directifs, mais incitatifs (lexique sémantiquement inscrit dans l'incitation et l'invitation, plutôt que dans l'obligation) : «améliorer», « optimiser», « mettre en place », « renforcer », « promouvoir, « accompagner, « développer » sont les verbes les plus utilisés dans les formules. Cette rhétorique de l'incitation, nous l'avons déjà vu, tend à montrer, voire à lister les avantages liés à l'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques.

Dans le cadre de cette contractualisation donc, le texte met en avant les avantages ou les promesses liés aux TIC en utilisant des procédés argumentatifs variés (fondé sur le schème moyen-fin, argument du retard, liste des avantages, etc.) Autrement dit, les TIC sont présentées comme l'outil permettant d'atteindre un certain nombre d'objectifs et de finalités. C'est une argumentation pragmatique mettant en avant la menace du retard, les avantages et les fins liées aux TIC qui se construisent au fil du discours. Ainsi, la rhétorique ministérielle tend à fixer des objectifs à atteindre par les universités, en posant la contrainte et la condition du financement par le ministère (importance de la catégorie d'enregistrement et de

⁶⁵⁸ Olivier, Sagna, directeur des études, des politiques et de la coopération au MESRI du Sénégal, entretien du 14 juillet 2016

financement du ministère et de la Banque mondiale pour l'intégration des TIC dans l'enseignement).

Dans le cadre de ces contrats, rappelons que les universités étaient appelées à améliorer leurs performances dans les 5 domaines spécifiques : efficacité interne, utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques, renforcement des liens avec le monde du travail, qualité de l'enseignement, et qualité de la gouvernance.

Si l'un des axes stratégiques de ces contrats était de diversifier les sources de financement de l'enseignement supérieur et de la recherche, il n'en demeure pas moins vrai que l'objectif était aussi d'optimiser la subvention de l'État en l'allouant sur une base contractuelle. L'État devait désormais financer sur objectifs (axé sur les résultats). Et parmi les objectifs spécifiques de cet axe, figuraient en bonne place la rationalisation des dépenses, la diversification des sources de financement par le développement de la fonction de service, et enfin le relèvement des droits d'inscription des étudiants.

L'UCAD, par exemple, qui a signé son contrat avec le ministère le 16 janvier 2013⁶⁵⁹ comptait, en 2012, 41 établissements, 1329 enseignants-chercheurs, 1313 agents administratifs, techniques et de services et environ 75 000 étudiants. La mise en place de cette politique contractuelle avec les universités publiques, à travers les contrats de performance, peut dès lors être considérée comme une logique interne à chaque université. Les logiques externes seraient données à voir par la récurrence du thème des TICE dans l'espace public, l'appropriation des technologies dans le champ de l'enseignement, les volets TIC des réformes de l'enseignement supérieur entamées par les différents régimes politiques, etc. Toutes ces logiques (internes comme externes) visent à contribuer à l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.

IV.2.5.3. Impact des CDP sur le système d'enseignement supérieur sénégalais

Avec ces contrats, les universités publiques traditionnelles et les établissements d'enseignement supérieur publics se sont vus doter d'équipements informatiques suffisants. Selon Mamadou Ndione, économiste au bureau de la Banque Mondiale à Dakar, les CDP ont un impact certain sur l'allocation des ressources publiques, puisqu'actuellement, « *si 1,2% du PIB est consacré à l'enseignement supérieur, seulement 38% des budgets de l'enseignement supérieur servent à payer les salaires et le fonctionnement des universités alors que 62 % sont consacrés au volet social (logement) et les bourses d'études au Sénégal et à l'étranger. Résultat, il reste peu à investir pour le volet pédagogique.* »⁶⁶⁰

De l'avis des étudiants, les CDP ont amélioré l'enseignement et les conditions de sa délivrance. Cependant, l'indicateur le plus important des contrats de performances selon la Banque mondiale, par ailleurs bailleur de fonds principal, reste le taux de réussite qui devrait être plus de 70% en première année contre 30% en 2012 au moment de la signature des contrats. Or, il semble que cet objectif n'a pas été atteint.

Toutefois, l'ancien recteur de l'UCAD, le Professeur Saliou Ndiaye, souligne que dans

⁶⁵⁹ Voir https://www.ucad.sn/cdp/index.php?option=com_content&view=article&id=811:appui-a-l-enseignement-superieur-au-senegal-un-ordinateur-pour-chaque-etudiant-&catid=157:a-la-une&Itemid=18 (consulté le 20 mars 2019)

⁶⁶⁰ Voir <http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2013/02/05/support-for-higher-education-in-senegal-a-computer-for-every-student> (consulté le 20 mars 2019)

ce partenariat, les universités sont « gagnantes, car avec le CDP, il ne s'agira plus d'allouer des ressources sur une base forfaitaire et aveugle, mais sur la base d'objectifs fixés et de stratégies mises en œuvre ». ⁶⁶¹ Ce projet visait par ailleurs à contribuer au renforcement et à la modernisation de la gouvernance du secteur, à la réhabilitation et au développement des infrastructures universitaires (bâtiments) et permettre la construction d'une toute nouvelle université à Dakar (UAM).

En France, avec la loi de 2007 sur la Liberté et Responsabilité des Universités (LRU) visant à accorder plus d'autonomie aux établissements d'enseignement supérieur, l'on a donné la primeur à une logique de projet au détriment d'une logique dite de « guichet ». Au Sénégal, la politique dite de contractualisation, ⁶⁶² et le rôle d'impulsion des financements octroyés par la Banque mondiale par l'intermédiaire du ministère, se confirment par :

- l'équipement de toutes les facultés, écoles, instituts et laboratoires en matériels informatiques (ordinateurs, imprimantes, scanners, vidéo projecteurs, serveurs),
- la formation des enseignants en pédagogie universitaire, dans les fondamentaux du système LMD, et en assurance qualité,
- la mise en place du centre des ressources technologiques et pédagogiques (CRTP)
- la mise en place du programme « *un étudiant, un ordinateur* »,
- la création d'une agence d'assurance qualité (Anaq Sup) dans le cadre du projet PGF-Sup.
- la création au MESR de la direction qui en charge des réseaux et des systèmes d'informations (DCRESI) pour montrer l'importance des technologies. Cette direction a pour mission de gérer toute la partie numérique du ministère.

⁶⁶¹ Voir https://www.ucad.sn/cdp/index.php?option=com_content&view=article&id=811:appui-a-l'enseignement-superieur-au-senegal-un-ordinateur-pour-chaque-etudiant-&catid=157:a-la-une&Itemid=18 (consulté le 20 mars 2019)

⁶⁶² Thibault, F. Barats, C. et Cardy, H. (2002). Op. cit. p.4

Conclusion du chapitre

L'étude des politiques publiques dans le domaine des TIC dans l'enseignement méritait d'être faite. Elle nous a au moins permis d'identifier celles-ci, une identification qui était un préalable à toute démarche d'analyse. Une fois l'identification faite, notre analyse a porté sur la genèse ou origine de ces politiques publiques dans le domaine des TICE au Sénégal, autrement dit leur processus d'accès à l'agenda politique. Nous avons montré comment et à partir de quel moment les TIC dans l'enseignement sont inscrites dans l'agenda politique du gouvernement sénégalais. Ensuite, avons-nous porté notre analyse sur la substance même de ces politiques, à savoir leur programmation après l'identification du problème, leur mise en œuvre ou implémentation, les difficultés rencontrées dans cette mise en œuvre, et leur évaluation à travers leurs effets ou résultats qu'elles ont produits. Cela nous a permis, à l'aide de la « boîte à outils » constituée des différents concepts qui ont permis d'ouvrir la « boîte noire » de l'État, de contribuer à « sociologiser » davantage le regard sur l'action publique dans ce domaine. Ainsi, au lieu de saisir l'action de l'État par le haut et de manière globale, cette analyse nous a permis de l'observer par le bas et en détail.

Même si nous n'avons pas pu suivre et respecter intégralement l'approche séquentielle de Charles Jones, avons-nous au moins tenté de présenter ces différentes actions publiques dans le domaine des TICE au Sénégal, pour enfin ressortir leur genèse, leur évolution, ainsi que leurs effets réels sur le système universitaire sénégalais. Mais avons-nous commencé par montrer comment on est passé des projets TICE d'envergure internationale aux actions ou politiques publiques nationales.

À présent, comment est-on passé de ces politiques aux projets d'établissement ? Dans les chapitres qui suivent, nous tenterons d'analyser et de mesurer les effets et usages réels des TIC dans l'enseignement supérieur à travers des projets d'enseignement à distance. Pour cela, l'efficacité des outils, leurs effets, leurs impacts sociaux et leur valeur ajoutée seront analysés. Cette analyse s'appuiera notamment sur des enquêtes de terrain effectuées dans deux établissements d'enseignement supérieur de l'UCAD (EBAD et ESP) et à l'UVS.

Mais avant, nous ferons dans le chapitre qui suit une étude monographique portant sur les contrats de performances signés entre le gouvernement et les différentes universités publiques. Des CDP que nous avons déjà analysés comme des référentiels ou catégories d'enregistrement, de financement, de programmation et de description des TICE. L'objectif du prochain chapitre est donc de ressortir les aspects « TIC » dans les différents contrats signés avec les différentes universités publiques. Il s'agira notamment de montrer la forte dimension technologique que nous appelons également « hypermédiation » de ces contrats, ce au détriment d'une approche par les usages et par la formation aux outils. Il s'agira en outre d'aborder les risques et dérives de cette hypermédiation dans l'enseignement supérieur au Sénégal.

C'est donc dans le prolongement du chapitre IV que nous étudierons les contrats de performance liant les cinq universités publiques sénégalaises et le MESRI, particulièrement les volets « TIC » de ces contrats. L'objectif est de montrer les enjeux et risques d'hypermédiation et de suréquipement inhérents aux politiques d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur sénégalais.

Chapitre V : Emergence de l'hypermédiatisation dans les universités publiques sénégalaises face à des usages limités

L'utilisation des TIC en milieu universitaire s'est accrue au rythme des innovations technologiques. Si les pratiques pédagogiques demeurent globalement traditionnelles, les discours qui accompagnent les TIC dans l'enseignement supérieur visent une forme de modernisation présentée par le milieu médiatico-politique ou encore dans la littérature non scientifique – essais, journaux, revues professionnelles, rapport d'organismes internationaux etc. – comme une nécessité absolue. Le Sénégal n'a pas échappé à cette approche technocratique et techno-messianiste du numérique. Ce chapitre est fait à partir d'une analyse des CDP signés entre le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et toutes les universités publiques du pays.⁶⁶³ Le but est avant tout de fournir des clés de lecture qui aident à se positionner face aux phénomènes que nous qualifions d'« *hypermédiatisation* » inhérents à toute volonté d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. Pour démêler au sein des enjeux multiples qui se manifestent, ceux qui conditionnent les usages des étudiants et des enseignants, l'accent sera mis sur les politiques de financement des TICE et sur la répartition des investissements entre les infrastructures et leur usage dans un cadre éducatif.

Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre précédent, les CDP ont principalement apporté un financement pour les infrastructures et les matériels. Cependant, des indicateurs fiables sur les services rendus aux étudiants par les TIC manquent. C'est la problématique que nous tenterons d'étudier dans ce chapitre et ceux qui suivent.

Nous avons déjà montré dans la première partie de ce travail, qu'en Afrique de l'Ouest, l'enseignement supérieur fait face à des difficultés majeures qui relèvent de la conjonction de plusieurs facteurs. En plus des difficultés économiques majeures rencontrées par les systèmes universitaires africains, des problèmes de qualité et d'accès, une dispersion d'un marché d'emploi peu structuré et une demande sociale en formation privilégiant peu l'ancrage avec le monde économique, sont notés. La réforme de l'enseignement supérieur dans ce continent devenait ainsi une nécessité pour le développement des sociétés africaines.

À ce constat s'ajoute la montée en puissance des réseaux numériques et leur utilisation à des fins pédagogiques qui se traduisent, au sein de l'enseignement supérieur, par des mutations et des transformations profondes du rapport au savoir et des pratiques pédagogiques. Aujourd'hui, nombreux sont les discours qui présentent les TIC comme le moyen privilégié de développement et de modernisation de l'enseignement supérieur.

Dans ce chapitre, tenterons-nous d'étudier les enjeux liés à cette volonté d'intégrer les TIC dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest francophone, en particulier au Sénégal. L'objectif est d'attirer l'attention sur des processus de mutation de l'enseignement supérieur qui se dissimulent dans des discours technocratiques privilégiant l'équipement au détriment des usages sous prétexte d'une modernisation annoncée.

⁶⁶³ Cette partie du travail a déjà été fait l'objet d'une publication sous forme de chapitre d'ouvrage avec notre directeur de thèse en 2015. Cette publication est disponible sur la plateforme HAL. Il s'agissait donc des premiers résultats d'une étude exploratoire, reprise et approfondie ici.

Rappelons que par intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, nous faisons référence à l'utilisation des outils et médias numériques en appui à l'enseignement et à la formation, autrement dit la *médiatisation* de cet enseignement par les TIC. Cette médiatisation se caractérise par la présence de «médias» et/ou machines à communiquer et à enseigner dans l'enseignement supérieur. Elle va donc de la simple utilisation d'un ordinateur ou d'un logiciel dans le cadre d'un cours, à la mise en place d'une plateforme d'enseignement à distance.

Selon Michael Power, le terme médiatisation se réfère à une application systématique de divers médias dans le développement de cours modulaires et diffusés à distance. Ce qui a pour résultat un niveau variable de substitution médiatique du professeur auprès de ses étudiants.⁶⁶⁴

Mais ces définitions de la notion de médiatisation ne tiennent pas en compte du fait que «*communiquer ne consiste pas seulement à transmettre un message, un contenu : communiquer constitue fondamentalement un acte social et implique une interaction sociale entre l'émetteur et le récepteur.*»⁶⁶⁵ Daniel Peraya suggère ainsi de tenir compte de la médiation de la relation qui s'instaure entre ces deux derniers. Cette dimension humaine et sociale des médias constitue un objet de recherche privilégié des sciences de l'information et de la communication.

Toutefois, cette médiatisation serait-elle réellement efficace si elle ne s'accompagne pas de contenus de formation pour l'appropriation de ces outils par les étudiants et les enseignants ? Nous introduirons ainsi la notion d'hypermédiatisation pour exprimer une forte présence d'outils et médias numériques dans l'enseignement. Ce phénomène d'hypermédiatisation se fait souvent aux dépens d'une réelle appropriation des outils, dont l'utilisation et l'efficacité ne justifieraient pas, *in fine*, les dépenses consenties. Il est synonyme de technologisation. Cette dernière notion est d'ailleurs définie comme étant la présence et l'utilisation de dispositifs techniques dans une perspective de réduction des ressources.

Ainsi, à l'image d'une course à l'informatisation, les universités africaines ne se sont-elles pas lancées dans une sorte de surenchère technologique qui conduirait immanquablement à un échec des politiques d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ? Telle est la question qui sous-tend notre réflexion dans ce chapitre.

Nous étudierons particulièrement cet enjeu et la réalité du risque d'hypermédiatisation inhérent à toute action ou volonté d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, notamment dans les universités publiques sénégalaises. Nous aborderons cette problématique sous l'angle des investissements opérés dans les infrastructures matérielles et technologiques ainsi que pour la formation des enseignants et étudiants aux TIC.

Les premiers précédents excèdent très largement les investissements opérés au profit de la formation pour l'appropriation de ces technologies. Si on se réfère à Tony Bates, les États et les établissements d'enseignement supérieur accorderaient une trop grande priorité à

⁶⁶⁴ Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur, *Journal of Distance Education*, Vol. 17, n°2, p. 63

⁶⁶⁵ Peraya, D. (1999). Médiations et médiatisation : le campus virtuel. Hermès, La Revue/2, n°25. p.155

des investissements dans les infrastructures technologiques et ne prêtent pas suffisamment attention aux ressources nécessaires pour exploiter ces infrastructures.⁶⁶⁶

Nous étudierons le cas des universités publiques sénégalaises, particulièrement celui de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) pour appréhender les phénomènes que nous qualifions ici d'idéologisation et d'«hypermédiatisation», sous l'angle de la répartition des financements entre les infrastructures et leur usage dans un cadre éducatif.

Nous nous sommes également appuyé sur l'analyse des politiques nationales ou locales d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal et des discours qui les accompagnent (documents officiels de l'Université de Dakar et de certains organismes internationaux œuvrant pour l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, reçus par les établissements d'enseignement supérieur) et qui constituent, à notre sens la «mise à mot» de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal.

V. 1. : De la médiatisation à l'hypermédiatisation : positionnement théorique

L'enseignement n'a pas échappé au mouvement de médiatisation ou de «mise en média» de la société apparu depuis les années 1960 avec la radio et la télévision pour l'enseignement, et avec l'Internet à partir des années 1990.⁶⁶⁷

L'utilisation des médias dans l'enseignement est le fait de la mise en place aujourd'hui et de plus en plus, de ressources pédagogiques numériques, qui nécessitent des outils de communication à distance entre l'enseignant et l'apprenant au sens temporel et spatial du terme. Elle est aussi l'utilisation des dispositifs d'e-learning, plus ou moins évolués, d'un ordinateur, logiciel, email ou ressources numériques dans un cadre éducatif.

La médiatisation dans les *activités de communication et d'apprentissage* est entendue ici au sens de simple présence d'outils et médias éducatifs dans le champ de l'enseignement pour véhiculer les contenus de formation et faciliter la communication à distance entre l'enseignant et l'enseigné.

La médiatisation implique donc le médium, mais aussi un dispositif médiatique (espace numériques de travail, logiciels ou plateforme d'apprentissage).⁶⁶⁸ Celui-ci est obligatoire et facilite la transmission de savoirs et l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

Mais une telle approche de la médiatisation ne néglige-t-elle pas une dimension fondamentale ? Ne sous-estime-t-elle pas le fait que moderniser l'enseignement ne consiste pas seulement à introduire l'outil dans la relation pédagogique ?

En effet, il ne s'agit pas seulement de mettre à disposition de l'enseignant ou de l'apprenant l'infrastructure matérielle (ordinateurs, serveurs, câbles, fils de connexion, liaisons

⁶⁶⁶ Bates, T. (2002). La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales. Paris, Unesco, 154 p.

⁶⁶⁷ Moeglin, P. (2005). Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. 296 p.

⁶⁶⁸ Peraya, D. et al. (2012) « Médiation, médiations ... », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 1 |, consulté le 21 avril 2015. URL : <http://dms.revues.org/153>

de télécommunications, matériels et réseaux de vidéoconférence ou logiciels d'exploitation). La modernisation de l'enseignement se trouve aussi dans le soutien humain requis pour l'infrastructure. Selon Bates,⁶⁶⁹ ce soutien est plus important que l'infrastructure et nécessite de disposer d'un personnel compétent pour assurer le fonctionnement de ces équipements, leur exploitation. Par exemple, pour exploiter à 100% la technologie, il est admis que quatre niveaux de solution humaine sont nécessaires : personnel d'assistance technique, personnel de production et de gestion des médias, concepteurs pédagogiques et enfin les professeurs, enseignants ou experts créateurs de contenus.⁶⁷⁰

Quant à la notion d'hypermédiatisation, elle fait spontanément référence aux médias, entendus au sens des moyens de communication de masse (télévision, radio, presse écrite...) L'hypermédiatisation au sens ordinaire du terme signifie une trop grande exposition médiatique d'une personne, d'une personnalité ou d'un événement dans les médias de masse évoqués ci-dessus. Daniel Peraya⁶⁷¹ rappelle d'ailleurs que si la racine du mot, à savoir «médiatisation» est appliquée à l'enseignement aujourd'hui, c'est dû à l'usage éducatif de ces médias de masse (radio, télévision) dans l'histoire.

Dans le champ de la recherche, la notion d'hypermédiatisation n'a pas encore fait l'objet de théories. Nous l'employons ici pour coupler la vision techniciste et le suréquipement des établissements d'enseignement supérieur dû à la forte présence de machines et outils à communiquer.

L'hypermédiatisation est donc comprise au sens d'un prolongement et d'une extension de la médiatisation que vise l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. C'est la dimension technique, techniciste, et mécaniste mise en valeur en négligeant la formation des acteurs (étudiants et enseignants) pour l'appropriation des outils.

Ainsi, la médiatisation et l'hypermédiatisation sont deux notions qui ne s'opposent pas, mais l'une constitue le prolongement de l'autre. L'hypermédiatisation est synonyme ici de *technologisation augmentée* pour exprimer le déséquilibre entre la forte présence des machines et des outils de communication, issus pour la plupart du monde industriel et leur usage dans un cadre éducatif.

Parallèlement et comme conséquence logique de la surenchère technologique, la technologisation entraîne une inflation des dépenses et une augmentation rapide des coûts liées à ces outils et médias et à leur entretien.

Si la généralisation des usages des TIC dans l'enseignement supérieur est aujourd'hui incontestable, l'efficacité de ces dernières a fait l'objet de peu de recherche.⁶⁷² Tout se passe encore comme si le simple fait d'utiliser ces technologies accroissait l'efficacité du système universitaire.⁶⁷³

Une innovation technologique galopante a placé toutes les sociétés en position d'apprentissage pratique permanent⁶⁷⁴. Ce phénomène est présent dans le grand mouvement

⁶⁶⁹ Bates, T. (2002). Op. cit.

⁶⁷⁰ Idem

⁶⁷¹ Peraya, D. (1999). Op. cit.

⁶⁷² Chaptal, A. (2003). Op. cit.

⁶⁷³ Moeglin, P. et Tremblay G. (2008) Éducation à distance et mondialisation. Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques. Distance et savoirs 6(1) 43-68.

⁶⁷⁴ Jeanneret, Y. (2007). Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information? Lille : Presses Universitaires du

d'équipement des établissements scolaires et universitaires. En France par exemple, le programme «*collège connecté*» équipe les écoliers et collégiens en PC et tablettes depuis septembre 2013. En 2016, tous les élèves de 5e devaient être équipés d'une tablette selon l'État français.⁶⁷⁵ Le numérique est présenté par le gouvernement français comme un moyen de «*lutter contre les inégalités.*»⁶⁷⁶

La diffusion des TIC dans l'enseignement supérieur reste essentiellement gouvernée par une croyance technologique qui s'apparente à une forme d'idéologie largement présente dans les discours utopistes, peu pragmatiques.

Le Conseil National du Numérique Jules Ferry 3.0 en France, dans son rapport intitulé «*Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*»⁶⁷⁷, soutient d'ailleurs l'idée que les TIC sont généralement envisagées plus par les infrastructures que par les pratiques sociales et un changement dans les savoirs. L'instrument et le média sont mis en avant au détriment des pratiques et transformations sociales qu'ils engendrent.

Nous retenons de cette position que la réflexion sur les TICE s'arrête parfois au seul équipement des établissements. L'investissement dans les équipements l'emporte sur celui dans les usages (compétences en TIC, gestion de projet et du changement, accompagnement des enseignants les plus réfractaires dans l'utilisation, leur formation et celle des apprenants).

Les investissements matériels sont souvent classés par les pouvoirs publics à grande échelle, dans la catégorie des dépenses en capital, c'est-à-dire des coûts fixes et non récurrents. Or, l'infrastructure technologique exige un financement régulier et constant en raison d'abord de l'évolution très rapide des progrès techniques et ensuite du fait que le coût du soutien dans les usages des infrastructures est habituellement supérieur au coût d'acquisition et de renouvellement des équipements. Par conséquent, les investissements en infrastructure technologique réalisés devraient être classés dans la catégorie des coûts récurrents ou coûts d'exploitation.

L'infrastructure matérielle semble être considérée dans les universités publiques sénégalaises comme une dépense en capital et non comme une dépense d'exploitation. Les financements qui lui sont destinés n'entrent pas en concurrence avec les crédits ayant une incidence directe sur l'enseignement (dépenses académiques, fonds destinés à la formation, à l'enseignement ou à la recherche). Le résultat est que les crédits affectés au soutien humain de la technologie sont souvent négligés. Le soutien technologique se distingue du soutien en technologie éducative et est sa continuité. L'infrastructure matérielle se distingue du soutien en personnel selon Tony Bates.⁶⁷⁸ Celui-ci est caractérisé par l'amélioration des pratiques enseignantes, par une transformation profonde dans l'accès et la diffusion des savoirs, par le développement de compétences technologiques chez les enseignants et apprenants, par une grande interaction entre ces derniers, dans la mise à disposition et la médiation et la relation des ressources numériques, dans le but d'amélioration la qualité de l'enseignement, par les

Septentrion. 136 p.

⁶⁷⁵ Voir http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf (consulté le 02 octobre 2015)

⁶⁷⁶ Voir http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous2_V2.pdf (consulté le 02 octobre 2015)

⁶⁷⁷ Conseil National du Numérique Jules Ferry 3.0. 2014. «*Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*».

⁶⁷⁸ Bates, T. (2002). Op. cit.

outils numériques. Toute démarche de modernisation devrait ainsi s'inscrire dans une médiation technologique.

V.2. TICE dans les contrats de performance : des équipements à la recherche d'usages dans les universités publiques

Le tableau ci-dessous montre le niveau d'équipement et d'intégration des TIC à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Il présente l'état et l'évolution de l'intégration des TIC de 2011 à 2016, délai d'exécution officiel des contrats.

Pour appréhender l'usage des TIC dans l'enseignement, les critères retenus sont le taux d'enseignants formés aux TICE, la proportion de cours dispensés en utilisant les TIC, le nombre de cours en ligne, le nombre de formations à distance et le taux d'étudiants (à partir de la Licence 2) possédant un ordinateur.

Le tableau ci-dessous indique qu'en 2014 :

- 35% des enseignants de l'UCAD ont reçu une formation à l'usage des TICE contre 20% en 2011,
- 25 % des cours à l'UCAD sont dispensés en utilisant les technologies (blending learning),
- 320 cours étaient en ligne contre 230 en 2011,
- 11 formations à distance étaient proposées contre seulement 6 en 2011
- 70% des étudiants (à partir de la L 2) possédaient un ordinateur personnel contre seulement 20% en 2011.

Tableau 12 : Indicateurs sur l'utilisation des TIC dans les stratégies pédagogiques (Source : Contrat de Performance-UCAD 2012-2016, p. 47)

Indicateurs	Unité de mesure	année initiale 2011	année 2013	année 2014	année 2015	année 2016 (Cible)
% d'enseignants formés aux TICE	%	20	28	35	43	50
Proportion de cours dispensés en utilisant les TIC	%		20	25	35	50
Nombre de cours en ligne	Nombre	230	280	320	370	420

Nombre de FOAD		6	8	11	14	16
Nombre						
% d'étudiants à partir de la L2 possédant un ordinateur personnel		20	60	70	70	80
%						

On peut retenir de ce tableau que les usages des TIC semblent en nette augmentation à l'université de Dakar et que les objectifs qui étaient affichés pour 2016 semblent être satisfaisants au regard du rythme de progression de ce mouvement d'intégration des TIC dans cette université. Le niveau d'équipement serait relativement correct. Par exemple, le nombre d'étudiants possédant un ordinateur portable aurait triplé entre 2011 et 2014 comme le montre le tableau n°12.

Les entretiens que nous avons menés au sein de deux établissements de l'université de Dakar, l'Ecole Supérieure Polytechnique de Dakar (ESP) et l'École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD) confirment qu'au niveau des établissements, le parc informatique et les équipements technologiques sont en quantité suffisante et régulièrement renouvelés. Si on prend l'exemple de l'ESP, le coordonnateur du Centre de ressources pour l'environnement numérique de travail, dans un entretien, soutient que : *«du point de vue infrastructures, vraiment y en a partout et même disons, en réalité, vraiment le niveau est satisfaisant. Y a un manque, mais ce n'est pas dans les postes de travail; ce n'est pas les ordinateurs et serveurs qui manquent, on a suffisamment d'ordinateurs, on a suffisamment de serveurs, on a même des salles serveurs avec tout ce qu'il faut. Donc vraiment postes de travail, imprimantes, cartouches, des fois, il peut y avoir des ruptures, mais quand même vous avez vu moi-même j'ai deux imprimantes, donc vraiment ce n'est pas ce qui manque quoi.»*⁶⁷⁹

Le directeur de l'EBAD lors de l'entretien que nous avons eu avec lui confirme la même tendance dans son établissement.

Nous allons maintenant nous intéresser aux infrastructures et aux dépenses en formation aux TIC en étudiant la tendance à l'hypermédiatisation observable dans le financement des politiques d'intégration des TIC dans les universités publiques sénégalaises, pour enfin montrer l'écart considérable entre ces deux types de dépense.

Entre dépenses en équipement informatique et dépenses en formation aux usages pédagogiques des TIC : un écart important

Le tableau n°13 et la figure n°36 qui suivent, montrent l'écart important qui existe entre les dépenses liées à l'acquisition de matériels informatiques à l'UCAD de 2012 à 2016, et celles liées à la formation des enseignants et étudiants aux TICE, pour la même période.

Ils récapitulent le budget de l'objectif n° 2 des contrats de performance que nous avons évoqué ci-dessus, relatif à l'intégration des TIC dans l'enseignement.

⁶⁷⁹ Baye Mama Fall, responsable et coordonnateur du Centre de ressources pour l'environnement numérique de travail de l'ESP, entretien du 25 septembre 2014.

Ainsi, les dépenses pour l'équipement en matériel informatique dans cette université, y compris pour le projet «*un étudiant, un ordinateur*», s'élèvent à environ 1 milliard, 131 millions Franc CFA (soit 1,726,717 euros) pour l'année 2012-2013, contre seulement 412 millions Franc CFA (soit 629,007 euros) pour les dépenses en formation aux TIC ou dépenses pédagogiques avec la mise en place d'un Centre de ressources technologiques et pédagogiques (CRTP) et l'organisation de sessions de formation aux TICE, et ce pour la même période, soit presque le triple des dépenses pédagogiques.

Cependant, cet écart entre les deux types de dépense, dû au fait que les premières sont des coûts fixes et que les secondes des coûts variables, a diminué en 2016, mais est resté néanmoins très important.

Tableau 13 : *Tableau du budget pour l'utilisation des TIC dans les stratégies pédagogiques en millions de FCFA (Source : CDP - UCAD, p48)*

Stratégies/ Actions	Coût 2012- 2013	Coût 2014	Coût 2015	Coût 2016	Coût total en FCFA
Création du Centre de ressources technologiques et pédagogiques (CRTP)	227,2	13,6	13,6	13,6	268
Organisation de sessions de formation aux TICE	185,38	90,69	90,69	90,69	457,45
Achat d'équipements informatique et	861,25	0	0	0	861,25
Fonds de soutien au projet « un étudiant, un ordinateur »	270	10	10	10	300
Total en FCFA	1543,83	114,29	114,29	114,29	1886,7

Dans la figure suivante, nous représentons ainsi l'évolution des dépenses informatiques et celles en formation des enseignants et étudiants aux TIC(E) de 2012 à 2016. Cette figure a été établie à partir des données issues du contrat de performance signé entre le Gouvernement du Sénégal et l'université de Dakar.

Dans ce graphique, nous sommes partis sur la première année, du reste écoulée, d'exécution du contrat (2012-2013) et avons montré l'écart qu'on devrait obtenir au terme du contrat entre l'État du Sénégal et l'université de Dakar (2016).

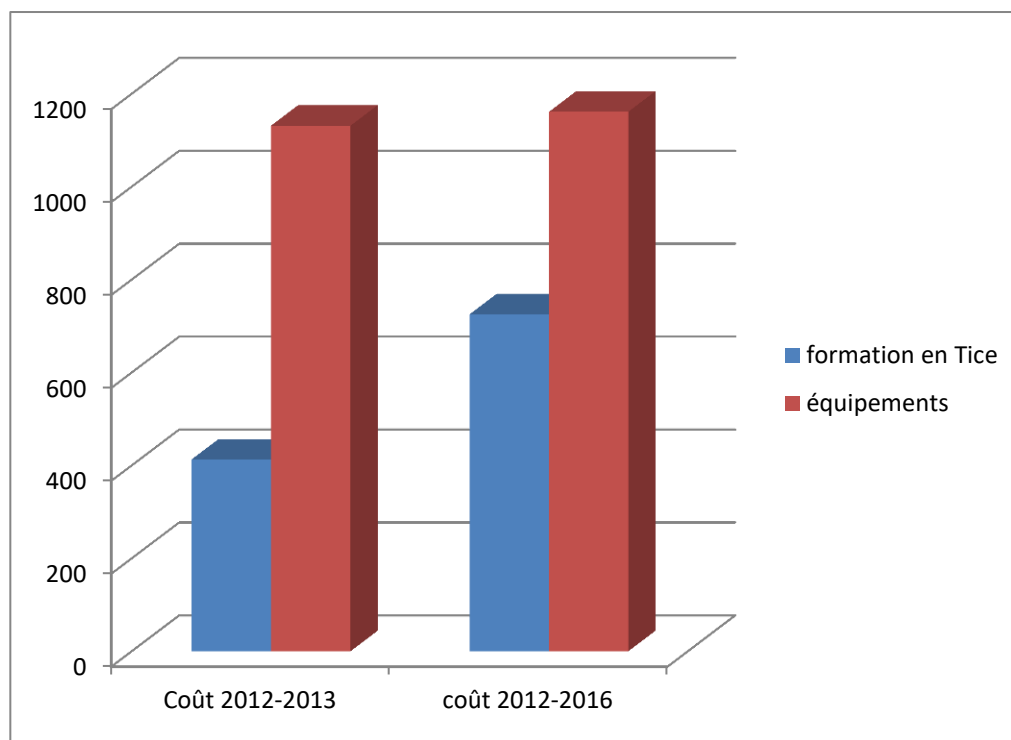


Figure 22: Évolution des dépenses liées à l'intégration des TIC de 2012 à 2016 (Dépenses en millions de FCFA) : équipements et formations aux TIC (E) (Source : CDP-UCAD 2012)

La figure n°22 entre les deux types de dépense témoigne avant tout de l'ampleur des investissements consentis pour l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal, et la prédominance des dépenses en équipement au détriment des dépenses en formation et usage des TIC.

Sous un autre angle, si nous prenons le cas de l'EBAD, Jean Pierre Loiret note qu'avec le projet Forciir au début des années 2000, le budget de l'EBAD est passé de 26 000 euros (17 millions de FCFA : budget d'investissement, hors salaires) à un peu plus d'un million d'euros (655 millions de FCFA), sur trois ans.⁶⁸⁰ Plus de dix ans après, même si le budget de l'école n'est pas aussi important qu'au démarrage du projet de formation à distance, il a désormais fortement augmenté avec les dépenses du dispositif de formation à distance. L'ancien directeur de cette école note d'ailleurs dans l'entretien qu'il nous a accordé que *«l'un des avantages et plus-values de la FOAD est une augmentation considérable de notre budget annuel qui est passé de 24 millions à 80 millions de FCFA de recettes.»*⁶⁸¹

⁶⁸⁰ Loiret J. P. (2007) op. cit. p. 351-382

⁶⁸¹ Mamadou Diarra, ancien directeur de l'EBAD, entretien du 25 septembre 2014.

Michael Power avait déjà noté que dans certaines universités, on a tendance à mettre l'accent prioritairement sur les moyens (technology-driven) plutôt que sur les fins (objectives-driven).⁶⁸² Et qu'un des résultats qui découle de cette tendance est le maintien en place de l'approche magistrale en enseignement à distance assistée par vidéoconférence, ce qui était courant dans les Universités bimodales.⁶⁸³

Enfin, l'OCDE dans un rapport portant que le numérique éducatif publié en 2015 reconnaît que « *les coûts ne se limitent pas à l'acquisition du matériel ; ils comprennent également la formation des enseignants, le développement de nouvelles ressources et l'adaptation des infrastructures, ainsi que le renoncement aux bénéfices qui pourraient découler d'usages alternatifs de cet argent.* »⁶⁸⁴

L'UCAD, rappelons-le, est la plus grande et la plus ancienne des universités du Sénégal et même de l'Afrique de l'Ouest. Elle est classée en tête dans le rang des universités du pays, devant l'UGB et le Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion (CESAG). Les résultats obtenus suite à l'étude de son contrat de performance pourraient même être généralisés sur l'ensemble des autres universités publiques, mais ces universités vont présenter des chiffres et indicateurs en deçà de ceux de l'UCAD, même si la tendance reste pratiquement la même.

À présent, nous allons faire le tour d'horizon des contrats de performance des autres universités publiques du pays. Il s'agit de l'université Gaston Berger (UGB) de Saint Louis, de l'université de Thiès (UT), et de l'Université Assane Séck de Ziguinchor (UASZ). En ce qui concerne l'université Alioune Diop Bambey (UADB), nous n'avons pas pu exploiter le contrat.

Concernant d'abord l'**UGB**, dans son contrat de performance, elle prévoit de mettre en place des stratégies pour améliorer l'utilisation des TIC. Ainsi, pour atteindre cet objectif, elle a défini une stratégie en cinq (05) points différents :

- l'amélioration du plateau technologique,
- l'amélioration des applications de gestion,
- la généralisation de l'utilisation des TIC,
- le développement des Formations Ouvertes et à Distance (FOAD),
- le renforcement de l'accès aux ressources documentaires électroniques.⁶⁸⁵

L'analyse des coûts et dépenses en équipements et en formation à l'utilisation des TIC comme nous l'avons déjà fait pour le cas de l'UCAD, révèle les mêmes tendances qu'à l'UCAD. Elle montre que les investissements en équipements et matériels informatiques dépassent 4 fois plus que ceux consacrés à la formation et l'usage des TIC. À titre indicatif, les premiers sont à hauteur de 789 millions de FCFA, contre seulement 189 millions de FCFA pour les seconds investissements.⁶⁸⁶

⁶⁸² Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. Toronto, ON: Nelson., cité par Power, M. (2002). Op. cit. p.65

⁶⁸³ Power, M. (2002). Op. cit. p.65

⁶⁸⁴ OCDE. (2015). Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies. UE : Bruxelles : p.36

⁶⁸⁵ UGB. (2012). Contrat de performance. p.51

⁶⁸⁶ UGB. (2012). Op. cit.

Pour l'**Université de Thiès**, nous n'avons pas pu obtenir le contrat de performance qu'elle a signé avec l'État du Sénégal. Seuls quelques billets et articles évoquant des actions menées dans le cadre du contrat de cette université sont disponibles sur le site web de l'université.

Enfin, concernant l'**Université Assane Seck de Ziguinchor (UASZ)**, le volet TIC de son contrat de performance porte sur deux aspects importants : le renforcement du dispositif informatique et le développement de l'enseignement à distance. Concernant le premier aspect, des actions comme l'équipement des salles pédagogiques, l'acquisition d'ordinateurs pour les étudiants, l'équipement du bloc CRI, de la salle de formation, de celle des serveurs et de maintenance, étaient prévues.

Concernant le second aspect, à savoir le développement de l'enseignement à distance, des actions telles que la formation des enseignants à la mise en ligne de cours et au tutorat en ligne, la mise en place d'une plateforme e-learning, et la motivation de l'enseignant par le paiement du droit d'auteur sur le cours et des heures de tutorat passées sur la plateforme, étaient prévues.

Les dépenses et coûts prévus pour ces deux aspects du volet TIC du contrat sont à l'image de ceux de l'UCAD et de l'UGB, disproportionnés et déséquilibrés en faveur de l'équipement. À titre indicatif, les investissements prévus pour les équipements et matériels informatiques tournent autour de 1 milliard 379 millions FCFA dans cette université pour 4 ans, tandis que ceux prévus pour la formation à l'usage et à l'utilisation des TIC sont autour de 253 millions seulement, soit 5 fois moins que les premiers.

V.3. Discussion des résultats

L'inflation des dépenses en équipements informatiques et de celles liées à leur mise à jour, tient-elle compte des effets et usages réels de ces outils pour justifier les politiques d'investissement dans ce domaine? Cette question mérite d'être étudiée pour comprendre l'articulation entre le déploiement des TIC et leur efficacité dans les pays du Sud.

La recherche d'une telle articulation en termes de dépenses et usages aux TIC(E), semble être nécessaire pour une meilleure appropriation des TIC dans l'enseignement supérieur. Les dépenses en infrastructures et équipements informatiques constituent des coûts fixes initiaux importants de biens matériels. Des investissements dans ce sens sont indispensables pour tout projet d'intégration des TIC dans l'enseignement et sont par ailleurs indépendants des offres de formation à distance qui pourront être proposées par la suite ou du nombre d'enseignants et d'étudiants qui vont utiliser ces outils dans leurs activités.

Du fait qu'ils constituent des dépenses initiales relativement fixes, leur coût peut être élevé au moment de leur première acquisition et du lancement de la politique d'informatisation. C'est ce qu'on peut constater dans le cas de l'université de Dakar avec un coût élevé des dépenses en achat d'équipements informatiques pour l'année 2012-2013, première année de la mise en place de la politique d'intégration des TIC dans cette université. L'on constate par la suite que l'évolution de ces dépenses est restée très faible, voire nulle les années qui ont suivi, contrairement aux dépenses en formation aux TIC et en formation à distance qui ont certes fortement baissé, mais beaucoup moins que les premières.

Au total, les dépenses en formation ont presque doublé entre 2012 et 2016 passant de 421,58 à 725,48 millions de FCFA, contrairement à celles en équipement qui auront augmenté que de 3%, passant ainsi de 1131,25 à 1161,25 millions de FCFA seulement.

On peut dès lors considérer les dépenses en formation aux TIC des enseignants et des étudiants, et celles relatives à la mise en place de formations à distance, comme des coûts variables et relativement faibles par rapport aux dépenses en équipement (coûts initiaux), dans la mesure où ce sont deux types de dépenses reposant et dépendant essentiellement sur la mise en place d'infrastructures matérielles au préalable. Ces dépenses sont déconnectées de celles de l'infrastructure et équipement de base. Elles dépendent fortement de la volonté des acteurs, de leur implication dans des projets de formation aux TIC et de l'intégration de celles-ci dans leurs différentes activités.

Ainsi, plus le nombre d'étudiants et d'enseignants utilisant les TIC dans leurs activités et notamment en formation à distance augmente, plus le coût réel d'investissement en TIC par enseignant ou étudiant baisse, rendant ainsi les investissements plus efficaces et plus optimisés.

De ce fait, pour être rentables, ces investissements doivent profiter au maximum d'enseignants et d'étudiants pour justifier les fortes dépenses et investissements consentis pour l'acquisition de matériels informatiques. L'élargissement de la diffusion de ces outils aboutirait fort probablement à l'équilibre entre ces deux types de dépense : infrastructure et offre de formation.

Pour finir, même si on peut supposer ici que le coût d'équipement d'un enseignant (ordinateur, imprimante, scanner) ou d'un étudiant (ordinateur) est supérieur à celui de sa formation aux TIC, l'évolution rapide des infrastructures matérielles et nouveaux outils informatiques sur le marché, conséquence de la dynamique rapide des industries numériques ainsi que le vieillissement rapide,⁶⁸⁷ qui caractérisent les outils numériques, obligent les établissements à renouveler régulièrement leurs infrastructures pour les mettre à jour. Cela engendre sans doute de nouveaux coûts «fixes» et toujours plus élevés à supporter, en plus de ceux liés à la formation des acteurs à ces outils.

Il faut également noter que grâce au projet PADTICE que nous avons étudié dans la première partie de cette thèse, financé par l'UEMOA et exécuté par l'UNESCO, l'UCAD possède depuis juin 2015, cinq grandes salles informatiques, une dans chacune des 5 facultés qui la composent. Il s'agit de salles contenant une trentaine d'ordinateurs tous connectés à Internet haut débit, de plusieurs Km de fibre optique, et d'une salle serveurs mise à la disposition du rectorat. À quoi servent ces salles ? Sont-elles bien utilisées et exploitées ou sont-elles sous-utilisées ? Il serait intéressant de tenter l'étude auprès des étudiants de ces facultés, pour répondre à ces questions.

En juillet 2018, l'UCAD, à travers la Direction de l'Informatique et des Systèmes d'Information (DISI), a annoncé la création de 2 plateformes numériques : une plateforme

⁶⁸⁷ Chantepie P. et Le Diberder A. (2010). Révolution numérique et Industries culturelles. Paris : La Découverte. 128 p.

pour le Certificat Informatique et Internet (C2i) et une pour l'Espace Numérique de Travail (ENT) des étudiants.⁶⁸⁸

Le directeur de la DISI de l'UCAD, Ibrahima Niang note qu'« *aujourd'hui, nous sommes entrain de travailler sur... bon si je résume 5 - 4 grands projets : le premier projet c'est la mise en place d'un référentiel en compétences informatique qui est le C2i de l'UCAD... C'est pour les étudiants, le C2i en fait c'est une compétence, c'est pour vous montrer que vous avez les premières compétences en informatique, mais après on peut aller plus loin parce que y a des C2i pour les enseignants...donc voila pour le moment nous on s'occupe que du C2i des étudiants et des PATS, le niveau 1 parce qu'il y a le niveau 1 y a le niveau 2 et y a ce qu'on appelle les C2i métiers voila...Donc voila donc pour le moment on est seulement sur le c2i 1... Voila c'est ça, peut être on va aller après sur le C2i métiers, voila par domaine de spécialisation.* »⁶⁸⁹ (Sic)

À titre comparatif, le projet d'appui et d'amélioration de la pertinence de l'ESR de l'UEMOA, dans son chantier 2 (qualité de la formation) qui intègre l'accès aux TIC et les mesures d'accompagnement en termes d'infrastructures, d'équipements et d'acquisition de compétences, les financements qui étaient prévus pour ces différentes composantes sont totalement disproportionnés. Pour la construction d'infrastructures dans les 7 pays concernés et leur équipement par exemple, 49,3 millions de dollars, soit 28 milliards, 420 millions FCFA étaient prévus contre seulement 18.2 millions de dollars soit 10 milliards 440 millions FCFA pour la partie « *acquisition de compétences* » (formation, encadrement administratif et technologique, services de maintenance et de formation continue, etc.).⁶⁹⁰

Dans la continuité de ce projet de réforme et de la phase 2 du rapport d'étude de l'UEMOA, le document⁶⁹¹ de présentation du PADTICE dont l'objectif général était de contribuer au renforcement des capacités de mise en œuvre de la réforme LMD dans les États membres de l'UEMOA, à travers le développement et l'utilisation des TIC, indique des chiffres de 3 milliards 497 millions 772 milles 270 FCFA sur 3 ans (de 2011 à 2013) pour les équipements et infrastructures informatiques et de réseau, et de 800 millions de FCFA seulement pour le renforcement des capacités dans l'utilisation des TIC (formation, capacitation) pour la même période (2011-2013), soit 4,37 fois plus.

Au demeurant, le coût global du projet était estimé à 5 milliards 851 millions 260 milles 300 (5 851 260 300) francs CFA, y compris les frais de gestion du projet, correspondant à 7% des dépenses totales de celui-ci.⁶⁹²

Cette tendance au suréquipement est confirmée par la Banque mondiale qui reconnaît dans un rapport publié en 2007 sur les TIC dans l'éducation en Afrique que « *la plupart des efforts pour améliorer l'accès au contenu dans les universités se sont concentrés sur l'obtention d'un accès à une connectivité à l'Internet abordable et à haut débit pour la faculté*

⁶⁸⁸ Voir <http://www.aps.sn/actualites/societe/education/article/la-disi-lance-deux-plateformes-informatiques-destinees-a-la-communaute-universitaire> (consulté le 7 avril 2019)

⁶⁸⁹ Ibrahima Niang, Directeur de l'Informatique et des Systèmes d'information (DISI) de l'UCAD. Entretien du 02 aout 2016.

⁶⁹⁰ UEMOA. (2005). Op. cit., p. 71

⁶⁹¹ UNESCO. (2011). Projet d'appui au développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour renforcer les capacités de mise en œuvre de la réforme LMD dans les institutions d'enseignement supérieur des pays membres de l'UEMOA.

⁶⁹² Idem p.4 et 23

*et les étudiants, plutôt que le développement de matériel au niveau institutionnel ou à travers des partenariats entre universités ou pays.»*⁶⁹³

Dans un rapport de l'UNESCO sur la cyberformation, Tony Bates souligne que « *dans le cadre d'un redéploiement de ressources, un autre objectif majeur de l'État comme des institutions doit être d'analyser la répartition des financements entre les infrastructures, les applications administratives et les applications éducatives de la technologie.* Il soutient qu'en général, les investissements opérés dans les infrastructures technologiques et les systèmes administratifs de technologie de l'information précèdent, mais aussi excèdent très largement les investissements opérés au profit de l'éducation. Selon lui, il peut être intéressant, pour un État et pour des institutions, de faire un audit comparatif des dépenses dans ces trois domaines. Dans certains établissements, il peut s'avérer opportun de réduire les investissements prévus pour moderniser des infrastructures technologiques ou des systèmes administratifs afin de réaffecter une partie au moins des ressources ainsi disponibles à des applications éducatives, telles que la cyberformation.⁶⁹⁴ Ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement supérieur du Sénégal.

Bates poursuit, « *de la même manière, il peut arriver qu'un État accorde une trop grande priorité à des investissements dans les infrastructures technologiques et ne prête pas suffisamment attention aux ressources nécessaires pour exploiter ces infrastructures. Augmenter les dépenses en capital nécessitera en général d'augmenter parallèlement les dépenses de fonctionnement ; à défaut, cela équivaldrait à gaspiller les dépenses en capital. Ce rapport entre dépenses en capital et dépenses de fonctionnement est donc un élément essentiel à prendre en compte. Par exemple, on dit souvent que pour chaque dollar dépensé dans l'infrastructure technologique, il faut dix dollars pour l'exploiter et l'utiliser. C'est certainement vrai dans le cas de la cyberformation.*⁶⁹⁵ »

Tony Bates suggère finalement de « *redéployer les ressources au profit d'une assistance technique du corps enseignant.*»⁶⁹⁶ Pour améliorer la rentabilité des investissements dans les nouvelles technologies, il faut tirer les enseignements de l'expérience acquise.

Par ailleurs, la stratégie de mise en œuvre des TIC dans les universités publiques sénégalaises est parfois chargée de mythes et d'idéologies. En effet, le fait de présenter une expérience comme une réussite dans le but d'obtenir une adhésion unanime de la communauté des acteurs est considéré par Guilaine Thébault comme un mythe dans la mesure où les contraintes, irrégularités et obstacles locaux propres à chaque projet et dispositif (public, outils, ressources,) sont négligés ou masqués.⁶⁹⁷

Par exemple, l'expérience de l'EBAD que nous présenterons dans le chapitre suivant est régulièrement citée comme un exemple de « *bonne pratique* » et un modèle d'intégration des TIC dans l'enseignement par la mise en place d'un dispositif de formation à distance. On

⁶⁹³ Infodev. (2007). Op. cit. p.15.

⁶⁹⁴ Bates, T. (2002). Op. cit. p. 115

⁶⁹⁵ Idem. p. 115

⁶⁹⁶ Idem. p. 116

⁶⁹⁷ Thébault, G. (2009). Internet et dynamiques de l'institution universitaire : Rôle de la formation à distance – l'exemple des universités sénégalaises. Coulon, C. (Dir.) Thèse de doctorat en Science politique, Institut d'études politiques de Bordeaux. p. 319

tendrait donc selon Thébault à transformer ce projet en mythe. En plus de ce dispositif de l'EBAD, le Centre National de Télé-enseignement de Madagascar (CNTEMAD) est souvent mythifié et cité en Afrique comme un modèle de formation à distance.

À l'UCAD, la stratégie d'introduction des TIC dans les pratiques d'enseignement repose essentiellement sur la plateforme Moodle et sur le Centre de Ressources Technologiques et Pédagogiques (CRTP), devenue maintenant DRTP.⁶⁹⁸

Les autres universités publiques du Sénégal ont, elles aussi, mis en place des stratégies d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques, d'enseignement et de recherche. L'annexe IV donne les différentes expériences d'introduction des TIC vu sous l'angle de la formation à distance et de l'e-learning dans les universités publiques au Sénégal. Dans leur CDP, ces universités ont repris les mêmes promesses que l'UCAD, empreintes de surenchère technologique, et de déterminisme technologique, développant des idéologies qui masquent parfois la réalité. Les IFOAD des différentes universités peuvent être considérés comme des éléments et composantes des différentes stratégies d'intégration des TIC de ces universités, en plus des équipements et infrastructures.

Dans ces universités (Dakar, Bambey, Thiès, et Ziguinchor), l'IFOAD est la structure en charge de toutes les formations à distance proposées par des universités partenaires ou par l'université elle-même. À Saint Louis, l'IFOAD a été mis en place, plus pour faciliter l'accès, l'ouverture, le désenclavement de l'université, la professionnalisation des cursus, et la diversification des formations, que pour la qualité, la modernisation, et la massification de l'enseignement comme c'est le cas de la plateforme et de DRTP de l'UCAD.

Conclusion du chapitre

On peut retenir que l'articulation entre dépenses et usages des TICE pose un réel problème dans les universités publiques sénégalaises. Le coût élevé des investissements dans l'infrastructure n'est pas justifié. On peut d'ailleurs lire sur le site de l'université Cheikh Anta Diop : « *le niveau d'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour la formation à l'UCAD n'est pas à la hauteur des investissements réalisés pour l'installation et pour la mise aux normes des infrastructures.* »⁶⁹⁹ L'aveu est de taille. Les politiques et stratégies mises en place semblent être compromises à cause d'un déséquilibre flagrant entre les moyens et dépenses consacrés à l'équipement et aux infrastructures et celles consacrées à la formation aux usages des TIC à des fins pédagogiques.

Malgré ce constat, l'idée d'un financement supplémentaire semble s'inscrire dans les perspectives de développement du numérique à l'UCAD : « *l'utilisation des TIC pour la formation se heurte à l'UCAD essentiellement aux problèmes de financement [...], et des limites dans l'architecture du réseau informatique (les équipements sont devenus obsolètes)* », comme on peut le lire sur le même site.

⁶⁹⁸ Idem. p.318

⁶⁹⁹ Voir le CDP de l'UCAD,

http://www.ucad.sn/cdp/index.php?option=com_content&view=article&id=791&Itemid=477 (consulté le 04/07/2015)

Par ailleurs, selon les prévisions et indicateurs fournis, en 2015, 43% des enseignants de l'UCAD étaient susceptibles d'être formés à l'utilisation des TIC et à la scénarisation de cours en ligne, 370 cours étaient en ligne, 14 formations à distance mises en place, 35% des cours hybridés, c'est à dire dispensés en utilisant les outils numériques et 70% des étudiants à partir de la licence 2 étaient équipés d'un ordinateur. Tel était, en décembre 2015, semble-t-il, le niveau d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur à l'université de Dakar, toujours selon les chiffres disponibles sur le site du Contrat de performance de l'UCAD.

Même si ces chiffres semblent être prometteurs et inspirent l'optimisme, on peut néanmoins douter de l'appropriation réelle des TIC par les enseignants et étudiants dans la mesure où le site web dédié à ce contrat relève en même temps un manque de formation des enseignants dans la scénarisation de cours en ligne, des problèmes de droit d'auteur et de propriété intellectuelle sur les cours en ligne. Nous allons nous intéresser à cette appropriation par les étudiants dans les chapitres IV et VII.

Intégrer les TIC dans l'enseignement ne consiste donc pas seulement à outiller et équiper un établissement, un enseignant ou un étudiant en infrastructures informatiques. Intégrer les TIC suppose une stratégie d'appropriation et implique une formation à l'utilisation des outils en situation d'apprentissage et à leur optimisation pour les rendre efficaces dans le cadre d'une formation ou d'un enseignement, ainsi rentabiliser les investissements consentis en équipement.

C'est d'ailleurs pour cette raison que les chapitres qui suivent tentent de mesurer l'impact et les effets réels de ses technologies sur l'enseignement, autrement dit sur les activités pédagogiques des enseignants et des étudiants. Ce sera l'occasion de voir les liens entre les usages sociaux et éducatifs des TIC, et les spécificités culturelles liées à l'usage des TICE sur le terrain.

Sur un autre plan, le recours aux TIC se justifie selon les pouvoirs publics par : *l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, la réduction des coûts de formation, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la réduction des effets négatifs dus à la massification et aux sureffectifs, mais aussi la possibilité aux étudiants en rupture scolaire de poursuivre leurs études autrement.*⁷⁰⁰

Toutes ces fonctions et propriétés sont attachées aux TICE pour inciter les universités et les universitaires à les utiliser. Ce discours d'incitation repose sur une conception des TICE qui a une portée idéologique manifeste et une part d'utopie. Ces discours sur les TICE, et la portée idéologique de leur contenu sont partie intégrante des stratégies et logiques des concepteurs, par ailleurs bailleurs de ces projets d'intégration des TICE. La Banque mondiale est le principal bailleur de l'État du Sénégal dans le domaine de l'enseignement supérieur, notamment en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.

Ces premières analyses montrent enfin que le présupposé majeur, rarement questionné, de la nécessaire intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ne semble pas constituer l'argument premier de l'utilisation de celles-ci dans les universités africaines. Il s'agit davantage de mettre en place et de financer des projets dans un contexte nouveau de modernisation et de développement (organisation et fonctionnement) de l'enseignement supérieur (LMD) et d'ouverture à l'international (mondialisation de l'enseignement), sous

700 UCAD. (2012). Contrat de performance. Op. cit.

l'impulsion des grandes organisations internationales à l'instar de la Banque mondiale, qui, du reste, est le bailleur de fonds des Contrats de performance étudiés dans ce chapitre.

Enfin, les TIC s'inscrivent dans les universités publiques sénégalaises dans une visée opportuniste, liée aux besoins de réforme et de modernisation et dépendent des moyens de financement des établissements, en majorité issus des subventions de l'État et de ces partenaires au développement.

Pour compléter ces résultats, la troisième et dernière partie de ce travail portera sur les usages et pratiques des technologies au sein de trois établissements d'enseignement supérieur au sein desquels nous avons enquêté par questionnaires, guides d'entretien, et analyses de leurs plateformes d'EAD. Il s'agit de l'École de Bibliothécaires, Archivistes, et Documentalistes (EBAD), de l'École Supérieure Polytechnique (ESP) de Dakar, et de l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS).

En effet, la mise en place de plateformes de formation à distance (e-learning) au sein des universités et établissements d'enseignement supérieur, et la création d'une université virtuelle, seront retenues dans la dernière partie de cette thèse comme des indicateurs importants de l'intégration réelle des TIC dans les pratiques pédagogiques (niveau microscopique). Les deux chapitres qui la constituent porteront donc sur l'analyse des dispositifs de ces trois établissements et le discours des apprenants sur leur propre formation.

**PARTIE III. LA FORMATION A DISTANCE A
L'EPREUVE DU TERRAIN**

La dernière partie de ce travail de recherche est l'occasion pour nous, de nous intéresser de façon concrète au niveau d'intégration et aux usages réels des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal, notamment sous l'angle de la formation à distance.

Après avoir examiné en détail les politiques publiques en matière de TICE dans le chapitre V, ainsi que les enjeux et risques d'hypermédiatisation dans les universités publiques sénégalaises dans le chapitre précédent, il reste à voir, à travers trois dispositifs de formation à distance différents, comment la FOAD et le e-learning, vecteurs et indicateurs de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, sont déployés dans ces établissements.

Plus précisément, cette partie fait la situation de l'intégration et du développement des usages des TIC dans l'enseignement supérieur du Sénégal. Elle comporte ainsi deux chapitres (VI et VII). En effet, la mise en place de plateformes de formation à distance (e-learning) au sein des universités et établissements d'enseignement supérieur est retenue ici comme un indicateur important de l'intégration des TIC à l'université.

Aussi, l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur est observable à travers les usages réels des principaux destinataires, à savoir les enseignants et étudiants. Ici, l'étude et l'analyse porteront sur leurs profils sociologiques et technologiques d'abord, sur les usages réels des outils numériques, entre autres. Le but étant de mesurer le niveau d'intégration et le développement des usages des TIC dans l'enseignement supérieur afin de ressortir et de montrer la réalité de ce phénomène au Sénégal.

L'intérêt de cette partie du travail réside dans la diversité des trois cas de figure qui y seront étudiés. Ils présentent des publics relativement différents, avec des motivations et des niveaux d'implication qui diffèrent également. En effet, deux catégories de public sont concernées ici : des étudiants nouveaux bacheliers inscrits à l'UVS et à l'ESP comme ils auraient pu être inscrits dans toute autre université publique sénégalaise, et des professionnels recherchant une formation à distance afin de maintenir en parallèle leurs activités pour le cas de l'EBAD. On note donc une diversité des publics.

Il faut noter que tout le mouvement d'introduction des TIC dans l'enseignement et l'enseignement à distance par les TIC repose sur l'hypothèse de la faisabilité de l'enseignement à distance, à la fois du point de vue de la « *qualité* » de l'enseignement supérieur offert, du point de vue de son « *accessibilité* » et, finalement, du point de vue de son rapport coût-efficacité. Cette hypothèse a été avancée et parfois confirmée par des travaux comme celui de Rumble,⁷⁰¹ Keegan,⁷⁰² Harry et John.⁷⁰³

Cette hypothèse est-elle envisageable ou confirmable dans le contexte de l'enseignement supérieur du Sénégal ? C'est ce que nous tenterons de voir dans cette deuxième partie, tout en insistant davantage sur les stratégies, logiques, jeux d'acteurs, représentations derrière ou qui guident les actions et politiques dans ce sens.

Ici, l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur est observable à travers les usages réels des principaux destinataires, à savoir les enseignants et étudiants. L'étude et

⁷⁰¹ Rumble, G. (1997). Costs and economics of open and distance learning. London and Stirling, UK: Kogan Page, cité par Power, M. (2002). Op. cit. pp. 59-60.

⁷⁰² Keegan, D. (1986). Foundations of distance education. London: Croom Helm, cité par Power, M. (2002). Op. cit. pp. 59-60.

⁷⁰³ Harry, K., John, M., & Keegan, D. (1993). Distance education: New perspectives. London and New York: Routledge, cité par Power, M. (2002). Op. cit. pp. 59-60.

l'analyse porteront donc sur leur niveau d'équipement en ordinateurs et outils technologiques et les usages réels de ces outils.

Le dénominateur commun de ces trois établissements (EBAD, ESP, UVS) est qu'ils ont mis en place des dispositifs de formation à distance (même si ce n'est pas pour les mêmes raisons, ce que nous allons voir dans la suite), représentatifs de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal.

Sur quoi repose encore principalement l'offre sénégalaise de formation à distance dans l'enseignement supérieur ? Telle est la question secondaire à laquelle nous tenterons de répondre dans ces chapitres à travers trois expériences différentes.

Ne pouvant enquêter dans toutes les universités du pays, nous avons décidé de restreindre le cadre de notre enquête à l'UVS et à l'UCAD où l'on retrouve plus 80% des effectifs des étudiants du supérieur sénégalais. Nous avons alors enquêté dans deux instituts d'enseignement supérieur de l'UCAD et auprès d'étudiants de l'UVS. Nous avons interrogé au cours de cette enquête un total de 370 étudiants et quelques enseignants et responsables d'établissements ou de cellule TICE.

Ainsi, dans le chapitre VI, nous étudierons en profondeur les dispositifs de FAD des deux établissements d'enseignement supérieur pionniers en matière de formation à distance au Sénégal, à savoir l'EBAD et ESP. Nous verrons quelles sont les raisons du succès du premier et les causes de l'échec du second.

Dans le dernier chapitre de ce travail (VII), nous étudierons le cas spécifique de l'Université Virtuelle du Sénégal. Notre analyse portera d'une part sur les spécificités de cette université, son dispositif, son organisation interne, les stratégies de développement et d'expansion qu'elle met en oeuvre, et d'autre part, les usages et pratiques des étudiants, leur appréciation et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur formation.

En annexe V, et pour compléter ces deux derniers chapitres, un panorama complet des plates-formes de formation à distance mises en place dans les universités publiques sénégalaises sera présenté.

En résumé, les trois dispositifs que nous allons étudier (EBAD, ESP et UVS) incluent une part de présentiel et de distance et reposent essentiellement sur une plate-forme technologique de formation à distance appelée « *plate-forme FADIS* » pour l'EBAD et « *FOAD ESP* » pour l'ESP. Pour l'UVS, il y a un portail d'accès aux plates-formes de formation,⁷⁰⁴ et celles-ci sont disponibles via un service central d'authentification (CAS).

⁷⁰⁴ Voir <https://formation.uvs.sn/> (consulté le 20 mars 2019)

La FOAD dans les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest : revue de la littérature

L'enseignement à distance ou la formation ouverte et à distance dans les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest a fait l'objet de plusieurs travaux et publications scientifiques. Cette littérature scientifique s'est d'abord focalisée sur leurs potentialités et capacités à apporter des réponses aux lacunes et à la crise que traverse le système universitaire africain depuis les années 1980 (crise des effectifs pléthoriques, de financement, de la qualité, pertinence, gouvernance, faible accès et carences en IST, ouverture à l'international). La question de l'impact de ces formations sur la démocratisation, la qualité, et la pertinence de l'enseignement a beaucoup été étudiée, mais souvent pour être nuancée et remise en cause.⁷⁰⁵

De ce point de vue, les auteurs n'ont cessé de montrer les vertus et valeurs de la FOAD, les représentations et motivations aussi bien des acteurs institutionnels (ONG internationales, entreprises privées, États, etc.) que locaux (enseignants et étudiants), représentations, mythes et idéaux-types dont l'effectivité et la réalité restent à démontrer.

Ensuite, les recherches ont porté sur l'histoire des dispositifs de FOAD en Afrique,⁷⁰⁶ pour montrer enfin qu'elle « épouse les trajectoires de sa colonisation ». ⁷⁰⁷ Kokou Awoko pour sa part distingue deux temps dans cette histoire de la FOAD en Afrique de l'Ouest francophone : le temps de l'audiovisuel et le temps du numérique.⁷⁰⁸

Oumar Kane, dans un article intitulé « *La FAD en Afrique francophone : éléments historiques et enjeux récents* » retrace l'évolution des systèmes d'éducation africains postcoloniaux et relie l'offre internationale de formation à distance au diagnostic de crise sur lequel elle est construite. Il étudie historiquement l'évolution du marché de la formation à

⁷⁰⁵ Voir : Hellman, J. (2003). The Riddle of Distance Education. Promise, Problems and Applications for Development, United Nations Research Institute for Social Development, Technology, Business and Society, Programme Paper Number 9; Collin S. & Karsenti, T. (2011). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs*, Vol. 9, n°4, pp. 493-514 ; Collin, S. & Karsenti, T. (2012). Using IT for Distance Learning : Benefits and Challenges for African Learners. Teachers & Teaching », *Formation et profession*, Vol. 20, n°2, pp. 9-18; Hansen, J. & Reich, J. (2015). Democratizing Education ? Examining Access and Usage Patterns in Massive Open Online Courses. *Science*, Vol. 350, n°6265, pp. 1245-1248., tous cités par Mien E. (2018). Mise en place d'un dispositif d'enseignement à distance par les TIC en Afrique de l'Ouest : le cas de l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS). Valluy, J. (Dir.) Mémoire de Master. Sciences politiques. Université Paris Sorbonne. Disponible sur http://www.reseau-terra.eu/IMG/pdf/Memoire_recherche_Edouard_MIEN_sept2018.pdf (au 19 août 2020)

⁷⁰⁶ Voir : Thibault, F. (2007). « Divorcer du technicisme » Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France, *Distances et savoirs*, 2007/3 Vol. 5, p. 367-391. DOI : 10.3166/ds.5.367-391 ; Kane, O. (2008). La FAD en Afrique francophone : Éléments historiques et enjeux récents. Lavoisier « Distances et savoirs » /1 Vol. 6 | pages 69 à 82 Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-1-page-69.htm> , p.78; et Loiret, J. P. et Oillo, D. (2013). op. cit.

⁷⁰⁷ Voir : Inzoli, A. et Zouya Mimbang, L. (2013). The Intercultural Perspective of e-Learning Programs and the Use of New Technologies in Africa. Communication présentée au III^e congrès de University Network for Development Cooperation (CUCS). Imagining Cultures of Cooperation : Universities Networking to Face the New Development Challenges (p. 40-46). Université de Turin ; Guidon, J. et Wallet, J. (dir.). (2007). Formation à distance en Afrique subsaharienne : Études comparées. Paris : UNESCO/BREDA, cités par Béché, E. (2016). État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 14 | 2016, mis en ligne le 20 juin 2016, consulté le 08 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1401> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.1401>

⁷⁰⁸ Awoko, K. (2007), op. cit.

distance en Afrique et analyse les stratégies et influences des acteurs extérieurs sur les politiques et initiatives locales.⁷⁰⁹

Aussi, la forte dimension coopérative de ceux-ci ressort clairement dans les études portant sur les dispositifs de FOAD, pour montrer finalement que les organisations internationales sont très présentes dans ce secteur et que la dynamique est venue d'elles, donc de l'extérieur, « *du dehors* ». Si elles n'interviennent pas directement par des financements et actions de sensibilisation (rencontres, conférences, colloque), elles passent par des réseaux créés par eux même pour inciter à l'intégration des TIC. Notons que la coopération peut aussi être parfois bilatérale.⁷¹⁰

D'autres travaux ont porté sur les conditions de faisabilité et d'implantation des dispositifs d'enseignement ou de formation à distance en Afrique. C'est le cas de celui de Tonye qui invite à les contextualiser pour qu'elles puissent répondre aux préoccupations locales.⁷¹¹ Selon lui, l'ancrage social des technologies est une condition essentielle de leur implémentation. Se faisant, il faut au préalable identifier et analyser les attentes et besoins locaux. Akouete-Hounsinou abonde dans le même sens en soutenant que les dispositifs de formation à distance doivent être contextualisés pour répondre aux préoccupations du terrain africain et ne pas se limiter à un effet de mode, d'annonce ou d'affichage.⁷¹² Ainsi, les politiques institutionnelles, la formation des enseignants, la motivation et l'autonomie des apprenants, leurs compétences technologiques, et la réduction de la distance (que celle-ci soit technique, temporelle, socioculturelle ou socioéconomique) sont autant de défis à relever et d'enjeux étroitement liés au développement des FOAD en Afrique de l'Ouest francophone selon les auteurs.⁷¹³

Dans cette même littérature, beaucoup d'auteurs se sont attelés à décrire les dispositifs qui existent, leur fonctionnement et modèle pédagogique, voire institutionnel, sans oublier les moyens (ressources) et les principaux acteurs, pour enfin pouvoir déterminer les conditions de leur succès ou les raisons de leur échec, voire de leurs balbutiements, bref, les modalités de développement des TICE en contexte africain.⁷¹⁴

⁷⁰⁹ Kane, O. (2008). Op. cit.

⁷¹⁰ Kane, O. (2008). Op. cit. et Ndiaye, N. (2011) op. cit.

⁷¹¹ Tonye, E. (dir.). (2008). La formation continue et à distance (FOCAD) en Afrique centrale : Étude de faisabilité contextualisée. Rapport, AUF/Resatice, cité par Béché, E. (2016). Op. cit.

⁷¹² Akouete-Hounsinou, M. F. (2012). La formation continue à distance des enseignants du secondaire au Bénin : réalités et perspectives. Thèse de doctorat. Science de l'éducation. Université de Montréal, cité par Béché, E. (2016). Op. cit.

⁷¹³ Karsenti, T. et Collin, S. (2011 et 2012). Op. cit. ; Guidon, J. et Wallet, J. (2007). Op. cit. ; Tonye, E. (2010). Modélisation d'un dispositif pour la formation ouverte et à distance dans les pays africains subsahariens. *Frantice.net*, 2, 72-85 ; et Dogbe-Semanou, D. A. K. (2010). Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone. Quelques pistes de recherche. *Frantice.net*, 10, 42-55, cités par Béché, E. (2016). Op. cit.

⁷¹⁴ Voir à ce sujet : Loiret, J. P. (2008). L'université virtuelle africaine : L'enseignement à distance en trompe-l'œil ? *Distances et Savoirs*, 2(6), 187-209. DOI : [10.3166/ds.6.187-209](https://doi.org/10.3166/ds.6.187-209) ; Loiret, J. P. (2013). La formation ouverte et à distance à l'École de bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar : Une « bonne pratique » reproductible ? Dans P-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la francophonie 1992-2012* (p. 125-137). Paris : Archives contemporaines ; Diakhaté, D. (2014). Introduction pionnière du e-learning à l'université et son rôle dans l'élaboration de nouvelles compétences technologiques : le cas de l'EBAD. *Knowledge Management for Development Journal*, 10(2), 19-32. ; Akouete-Hounsinou, M.F. (2012). Op. cit.; Ndiaye, N. (2011). Op. cit ; Lekeaka Alemnge, F. (2015). Distance Education at the University of Buea, Cameroon. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2 (1), 34-42 ; Tonye, E. (2013). Le master en télécommunications en formation à distance (MASTEL).

Cependant, très peu d'études ont ainsi porté sur les usages réels des dispositifs mis en place et des outils numériques, par les étudiants et enseignants africains ; sur leurs pratiques sociopédagogiques, et sur les stratégies et jeux des différents acteurs. Nous pouvons néanmoins en citer quelques-unes portant sur les usages et pratiques réelles des acteurs locaux, comme celles de Jean Jacques Bogui, d'Alexia Fall, et de Ndiogou Ndiaye.

Concernant, les universités virtuelles, il faut noter que leur relative jeunesse en Afrique fait que très peu d'études scientifiques leur ont été consacrées pour le moment. Si nous prenons l'exemple de l'Université Virtuelle du Sénégal qui nous intéresse ici, elle est aujourd'hui appréhendée plus comme un objet médiatique qu'un objet de recherche. L'abondance des articles de presse (publiés dans la presse nationale comme internationale) qui lui sont consacrés est là pour témoigner de la forte « *médiatisation* » au sens premier du terme, pour ne pas dire « *surmédiatisation* » de cette institution. N'est-ce pas la raison pour laquelle, les articles de presse à son sujet sont plus nombreux que les articles ou ouvrages scientifiques ? Plusieurs raisons peuvent expliquer cela, liées aux différents aspects qui caractérisent cette institution : nouveauté, objet de controverses, difficultés liées à son implantation dans le paysage universitaire sénégalais, dimension politique, etc. Tout ceci installe l'institution dans un travail et une quête de légitimité permanents.

En ce qui concerne la littérature « *grise* » portant sur cette université d'abord, le rapport final de la Concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES), les 11 directives présidentielles, et le Projet d'appui à l'Université Virtuelle du Sénégal (PAUVS) sont les principales publications officielles portant sur l'UVS. Ces documents reviennent sur le contexte de création de cette université, les motivations et raisons de sa création, son mode de financement, ses défis et les enjeux sociaux liés à sa création.

Ensuite, des auteurs l'ont approché et tenté d'étudier les conditions de son émergence dans un contexte de crise de l'enseignement supérieur du Sénégal, ses enjeux politiques et pédagogiques, les difficultés rencontrées par les étudiants de cette institution, entre autres... (modèles pédagogique et institutionnel, différentes formes de distance à l'intérieur du dispositif, etc.). Les principaux travaux universitaires sont ceux d'Edouard Mien, d'Abdou Malick BA, tous deux des mémoires soutenus à l'université Paris 1 Sorbonne.

S'ajoute à cette pauvre littérature scientifique, l'article de Mouhamadou El Hady Ba, formateur à la FASTEF de l'UCAD, publié dans la presse en ligne sénégalaise et intitulé « *L'UVS, un dangereux leurre* ». ⁷¹⁵ Dans cet article, Ba décrit l'UVS, à tort, comme un MOOC, question sur laquelle nous reviendrons plus tard. Pour le moment, retenons que les articles de presse consacrés à cette institution et aux difficultés que vivent ses étudiants sont très abondants. ⁷¹⁶

Dans Loiret, J. P. (dir.). Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la francophonie 1992-2012 (p. 103-115). Paris : Archives contemporaines ; Dogbe-Semanou, D. A. K. (2010). Op. cit. ; Touré, M. (2014). La place de l'autonomie de l'apprenant dans la conception des formations ouvertes et à distance en Afrique de l'Ouest. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11 (3), 22-37. DOI : [10.7202/1035701ar](https://doi.org/10.7202/1035701ar); et Diop, M. L. (2015). E-Learning dans l'enseignement supérieur au Sénégal : entre succès et tensions. Cas de deux établissements de l'université de Dakar. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article352>. (au 19 août 2020)

⁷¹⁵ Voir <https://senegal.com/luniversite-virtuelle-du-senegal-un-dangereux-leurre-221211.html> (consulté le 14 juillet 2019)

⁷¹⁶ Voir la bibliographie du mémoire d'Edouard Mien, cité ci-dessus.

Le mémoire d'Abdoul Malick Ba est introuvable sur Internet. Quant à celui d'Edouard Mien, celui-ci y démontre comment celle-ci s'est construite. Il a également mis en exergue les critiques dont cette université fait l'objet, mais aussi les stratégies de défense et de légitimation qu'elle déploie. Pour cela, Mien a adopté la méthode d'observation de terrain et a réalisé des entretiens complémentaires (au nombre de 11). Se faisant, il a pu aborder la question de la légitimation de l'UVS et son intégration dans le système universitaire sénégalais (choix et stratégies de légitimation menées), pour finalement montrer que cette université était un objet de controverses. Cette caractéristique et ce défaut de légitimité l'installent ainsi en permanence dans un travail de légitimation.

Son mémoire a ainsi porté sur les acteurs locaux, des agents, c'est-à-dire ceux qui s'approprient ou non des dispositifs, dont il a tenté d'analyser les comportements (*agentivité*).⁷¹⁷ Il s'agit à titre principal des étudiants, et accessoirement des enseignants.⁷¹⁸

Cependant, mis à part la plate-forme (salle de cours et salle de discussion) qu'il a étudiée, son analyse néglige les profils sociologiques et technologiques des étudiants, ainsi que les usages et compétences numériques de ces derniers. Son étude est limitée par l'absence de données statistiques sur les étudiants quant aux thèmes invoqués ci-dessus. Son analyse a ainsi plus porté sur les différentes formes de distance (temporelle, géographique, pédagogique socioéconomique et socioculturelle) et leurs conséquences dans l'apprentissage des étudiants de l'UVS, que sur l'usage réel que ces derniers font des outils numériques.

En gros, revenant sur la diversité des distances, des situations d'apprentissage et des stratégies des différents acteurs ce, à travers leur discours sur leur propre apprentissage-enseignement, Mien a privilégié l'approche par les comportements des acteurs, autrement dit, les interactions sociales qui se jouent au sein du dispositif de l'UVS. Ce faisant, il a donné à voir les stratégies mises en place par les étudiants et par les enseignants vis-à-vis d'abord des autres acteurs du dispositif, ensuite de ceux extérieurs à celui-ci.

Son analyse axée donc sur l'agent, ses relations sociales et ses comportements au sein et à l'extérieur du dispositif, se rapprochent ainsi de notre position sur le rôle majeur et trop souvent sous-estimé des acteurs locaux, de leurs motivations et de leur capacité à déterminer la réussite ou non d'une FOAD. En même temps, elle rompt avec l'approche par les compétences numériques de ces derniers, et la détermination, au préalable, des profils sociologiques et technologiques que nous privilégions ici.

Pour notre part, nous nous focalisons pour cet objet, sur les outils et les compétences numériques des étudiants à partir de données statistiques sur ces derniers, pour mesurer leurs usages et stratégies. Les résultats de notre enquête par questionnaire auprès des étudiants de l'UVS pourraient compléter et élargir les analyses de Mien en ce sens qu'ils montrent, à partir de données empiriques, comment les étudiants s'approprient des outils numériques mis à leur disposition aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des ENO. Nos analyses s'attachent également à montrer les compétences numériques et technologiques de ces étudiants, leurs prédispositions technologiques et pédagogiques, et la disponibilité et l'utilisabilité des ressources techno-pédagogiques.

⁷¹⁷ Cette notion a été développée par Annie Jézégou dans son article intitulé « L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage », publié dans la Revue *STICEF* en 2014, Volume 21, 2014, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 19/12/2014, <http://sticef.org>

⁷¹⁸ Mien E. (2018). Op. cit.

Chapitre VI : Des initiatives mitigées d'enseignement à distance : cas de deux établissements de l'université de Dakar (l'EBAD et l'ESP)

Dans ce chapitre, nous nous intéressons en général au déploiement en cours des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement supérieur (TICE) au Sénégal, et en particulier à la formation à distance à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Il s'agira d'interroger deux des dispositifs de formation ouverte et à distance que nous avons présentés ci-dessus. Ces deux dispositifs sont mis en place dans deux établissements d'enseignement supérieur de l'UCAD : la plate-forme FADIS (formation à distance) à l'École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD), ouvert depuis le début des années 2000 grâce à l'appui de la coopération française, et les expériences balbutiantes de FOAD en cours à l'École Supérieure de Polytechnique de Dakar (ESP), deux instituts pionniers en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement à l'UCAD.⁷¹⁹

Après avoir interrogé dans un premier temps la pertinence ou non des notions de succès et d'échec à propos des expériences de formation à distance, nous cherchons à identifier les enjeux réels et les dimensions évaluatives de pérennisation d'un dispositif mixte d' e-formation, en se demandant enfin, lesquels des facteurs sociaux, organisationnels et humains ou de la disponibilité des équipements et des infrastructures technologiques, contribuent au succès ou à l'échec d'un tel projet.

Ainsi, empruntant le cadre d'analyse des dispositifs hybrides de formation proposé par Charlier, Deschryver et Peraya⁷²⁰ ainsi que la théorie de la division du travail, issue des travaux portant sur l'industrialisation de la formation, nous en avons retenu trois indicateurs importants : ces dispositifs incluent une part de présentiel et de distance, reposent essentiellement sur une plate-forme numérique de formation, et nécessitent une division ou une répartition des tâches dans le management et la gestion du projet de formation à distance.

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

Notre approche s'inscrit principalement en Sciences de l'information et de la communication (SIC), de par l'analyse info-communicationnelle du dispositif de formation à

⁷¹⁹ Cette partie de la thèse a également déjà fait l'objet d'un article que nous avons publié en 2015 dans la revue en ligne « Adjectif » et qui a été retravaillé et complété ici avec des enquêtes de terrain auprès des apprenants. Car, il s'agissait en fait des premiers résultats d'une enquête exploratoire menée sur notre terrain de recherche. L'article est disponible sur <https://adjectif.net/spip.php?article352> (au 05 mars 2022).

⁷²⁰ Charlier, B. Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs (D & S)*, 4, n°4, p 470

distance de l'EBAD, et des interactions en œuvre au sein de celui-ci, et, pour le cas de l'ESP, de l'étude des usages des technologies numériques des étudiants.

Dans ce chapitre, nous allons d'abord revenir sur les dispositifs de formation à distance en question, avant de proposer un cadre théorique pour les analyser, ainsi que la méthodologie de recherche que nous avons adoptée. Ensuite, ferons-nous un constat sur les infrastructures et le rôle et l'importance de la coopération et du partenariat dans les deux dispositifs de formation. Enfin, nous verrons quelles sont les conditions de pérennisation et les difficultés de mise en œuvre des projets de formation à distance.

VI.1. : Retour sur les deux dispositifs de formation à distance en question

L'École de bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) propose depuis plus de 15 ans une formation à distance diplômante parallèle à l'enseignement présentiel. En revanche, une autre école, considérée avec l'EBAD comme pionnière dans l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement supérieur au Sénégal, toutes deux composantes de l'Université de Dakar (UCAD), ne propose aucun diplôme à distance à ce jour : il s'agit de l'École Supérieure Polytechnique (ESP). Nous allons dans ce chapitre étudier les activités e-learning de ces deux établissements. L'intérêt de cette étude réside dans le caractère contrasté de ces deux cas.

Nous émettons dès à présent une réserve, en prenant ici à notre compte une des conclusions qu'Elisabeth Fichez a tirées de son étude portant sur les campus numériques français, quant aux notions de réussite et d'échec d'un quelconque projet d'enseignement à distance. Celles-ci, selon elle, « *sont de l'ordre du construit social, dépendant du point de vue adopté et des intérêts de l'acteur qui le porte.* »⁷²¹

L'objectif de ce chapitre est de s'interroger sur les dimensions essentielles de pérennisation et de succès de l'expérience de l'EBAD, et les difficultés et obstacles que rencontrent les acteurs pour la réalisation et la concrétisation du projet de formation à distance à l'ESP. Pour cela, nous avons interrogé les responsables TICE de ces établissements, témoins privilégiés qui, par leurs positions, actions et responsabilités, ont une bonne connaissance de la problématique de l'intégration des TIC à l'université de Dakar. Notre premier interlocuteur est enseignant-chercheur et directeur d'établissement. Il appartient au public directement concerné d'une part par l'étude (celui des enseignants), mais aussi a une bonne connaissance du problème, car ayant participé aux projets de mise en place de la formation à distance dans son établissement. Notre deuxième interlocuteur est ingénieur pédagogue, spécialiste des TICE et responsable de la formation à distance et du Centre de ressources pour l'environnement numérique de l'ESP.⁷²²

⁷²¹ Fichez, E. (2007). Campus numériques français : pertinence des notions de réussite ou d'échec. *Études de communication* [En ligne], Numéro spécial | 2007, mis en ligne le 27 juin 2008, consulté le 28 décembre 2014. URL : <http://edc.revues.org/567>

⁷²² Ce qui est quand même faible comme échantillon mais suffisant pour mesurer le degré d'intégration des TICE et envisager les tendances des différentes formations à distance mises en œuvre à l'UCAD. Toutefois, pour compléter ces données et entretiens, nous avons mené des enquêtes par questionnaires auprès des étudiants de ces deux établissements. Des entretiens exploratoires approfondis ont également été menés avec des coordonnateurs et chefs de projets TICE des trois organismes internationaux intervenant dans le domaine des

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

Il s'agira donc ici de rendre compte d'une étude sur deux expériences de formation à distance dans l'enseignement supérieur au Sénégal et tenter l'explication des conditions de réussite et des facteurs d'échec. Nous empruntons le cadre d'analyse des dispositifs hybrides de formation proposé par Charlier et al.,⁷²³ ainsi que le cadre théorique de la division du travail de Guillemet.⁷²⁴ Nous retiendrons de ces modèles trois indicateurs importants : ils incluent une part de présentiel et de distance, reposent essentiellement sur une plate-forme numérique de formation, mais aussi et surtout nécessitent une division ou une répartition des tâches dans le management et la gestion du projet de formation à distance.

En résumé, l'EBAD dispose aujourd'hui d'une formation à distance diplômante tandis que l'ESP fait de l'hybridation. Dès lors, plusieurs questions se posent : quelles sont les dimensions essentielles d'une intégration réussie des TIC dans l'enseignement ? Quels sont les facteurs qui peuvent être déterminants dans la mise en place d'une FOAD/e-learning/e-formation ? Quelles sont les conditions de pérennisation et de succès ainsi que les facteurs d'échec de telles expériences ?

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

VI.2. : Cadre de référence théorique ou modèle d'analyse

L'intégration des TIC dans l'enseignement recouvre trois ententes : l'enseignement présentiel avec les TIC comme support et appui à la pédagogie (*web-enhanced courses* : présentiel ou cours enrichi), l'enseignement mixte ou dual avec plus de 30% des heures du diplôme en ligne (*blended learning*), et l'enseignement dont plus de 60% des heures se font à distance (*e-learning*).⁷²⁵ De cette définition, nous retiendrons trois niveaux différents d'intégration des TIC dans l'enseignement. Si la notion d'e-learning est souvent employée, dans un sens large, pour désigner tous ces trois niveaux d'intégration, nous

TICE en Afrique de l'Ouest, en l'occurrence ici l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), la Banque mondiale (UVA) et l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO).

⁷²³ Charlier, B. Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Op. cit.

⁷²⁴ Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *D&S/1* vol 2, p 94-95

⁷²⁵ Thibault, F., et al. (2006). Les universités européennes à l'heure du e-learning: regard sur la Finlande, l'Italie et la France. p 10. Récupéré le 04 avril 2015 https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/194332/filename/Livre_04-09.pdf

l'emploierons ici au sens basique que lui donnent Adel Ben et Rallet⁷²⁶ à savoir «*l'apprentissage à distance via un support électronique.*»

Depover et Orivel la définissent comme toutes «*applications qui mettent en œuvre la communication par Internet*», il est synonyme selon les auteurs, d' «*apprentissage en ligne par Internet.*»⁷²⁷

De ces définitions, nous retiendrons une caractéristique essentielle des dispositifs d'e-learning : un enseignement dispensé via Internet. Mais allons-nous aussi interroger ces deux expériences et tenter de les décrire en tant que dispositifs «*hybrides*» de formation à distance ? Ce terme peut être entendu au sens que lui donnent Chalier, Deschryver et Peraya⁷²⁸ dans leur cadre d'analyse des dispositifs hybrides de formation, à savoir «*un dispositif articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenu par un environnement technologique par exemple une plate-forme de formation.*» Les dispositifs «*hybrides*» étudiés ici présentent toutes les caractéristiques de ce modèle dans la mesure où ils incluent une part de présentiel et de distance et reposent essentiellement sur une plate-forme technologique de formation appelée : «*FADIS*» pour l'EBAD et «*FOAD ESP*» pour l'ESP.

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

Nous avons mobilisé pour les définir, les éclairages théoriques de Thibault et al.⁷²⁹ et ceux de Charlier et al.,⁷³⁰ concernant un dispositif de formation. Les différents éléments pris en compte dans leurs approches nous ont permis de nous interroger sur les caractéristiques de chaque dispositif.

Par ailleurs, les deux cas étudiés ici peuvent aussi être analysés sous l'éclairage théorique de Guillemet⁷³¹ concernant les normes et caractéristiques industrielles que l'on retrouve dans la formation à distance. Le caractère industriel de la FOAD repose selon l'auteur sur quatre éléments importants : la production de masse par l'utilisation de matériels techniques, la rationalisation dans la structure et l'organisation, la mécanisation du mode d'enseignement et la division du travail. Cette dernière notion est définie par l'auteur comme étant le «*travail pris en charge par un ensemble de spécialistes.*» Mobilisée ici, elle pourrait nous aider à mieux comprendre et expliquer la pérennité ou si l'on ose dire, la réussite du projet de formation à distance de l'EBAD. Par ailleurs, l'absence d'une telle norme dans le cas du projet de l'ESP pourrait peut-être expliquer les difficultés de mise en œuvre du projet de FOAD ?

⁷²⁶ Ben Youssef, A. et Rallet, A. (2009). Usage des T.I.C. dans l'enseignement supérieur. *Réseaux*, 3 (n° 155), p. 9-20. DOI. Récupéré le 09 avril 2015 du site du CAIRN 10.3917/res.155.0009

⁷²⁷ Depover, C. et Orivel, F. (2012). Les pays en développement à l'ère de l'e-learning. Paris : UNESCO.

⁷²⁸ Chalier, B. Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Op. cit. p 470

⁷²⁹ Thibault, F., et al. (2006). Op. cit.

⁷³⁰ Chalier, B. (2006). Op. cit.

⁷³¹ Guillemet, P. (2004). Op. cit.

VI.3. : Méthodologie d'enquête et de recueil des données

Dans le présent chapitre, nous voulons analyser les discours tenus par les acteurs de la formation à distance de l'EBAD, ainsi que les usages que les étudiants de l'ESP font des TIC. Ces différents acteurs sont pour l'essentiel les bénéficiaires et destinataires des projets d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.

Le choix de ce troisième niveau d'analyse s'explique par le fait que trop souvent l'on privilégie le discours « officiel » sur la question sans trop souvent donner une place aux témoignages des acteurs et bénéficiaires directs.

La technique d'enquête que nous avons choisie se décline en deux phases différentes et complémentaires. Nous avons d'abord mené une enquête exploratoire pendant l'été 2014 à l'aide d'un guide d'entretien, au sein des deux établissements qui font l'objet de cette approche comparative. Nous avons ainsi interviewé le directeur de l'EBAD d'alors, témoin et acteur de la formation à distance de cette école, et le coordonnateur du Centre des ressources technologiques et pédagogiques (CRTP) de l'ESP. Nous avons aussi exploité une interview filmée de l'ancien directeur de l'EBAD au moment de la mise en place de la FADIS dans les années 2000, faite avec l'AUF.

Ensuite, avons-nous mené une enquête par questionnaire auprès des étudiants de ces deux établissements. Le corpus de notre étude est constitué de personnes ayant suivi la formation à distance de l'EBAD et d'étudiants du premier cycle de l'ESP.⁷³² Pour mener à bien notre enquête, nous avons dû constituer 2 échantillons différents. Pour la FAD de l'EBAD, comme nous avons accès à la plate-forme, nous avons collecté l'ensemble des contacts et adresses mail de toutes les promotions depuis le démarrage de la FADIS en 2001, jusqu'à la dernière promotion, à savoir 2017-2018. Les adresses mails recueillies sont au nombre de 618 au total et nous avons envoyé notre questionnaire à l'ensemble de ces contacts, avec beaucoup de relances. Quant à l'enquête auprès des étudiants de l'ESP, elle a porté sur un échantillon de 275 étudiants du premier cycle de l'école à qui notre questionnaire a été envoyé, là aussi avec des relances régulières.

Même si le but était d'atteindre tous les individus de nos publics cibles, nous n'avons pu recueillir que 200 réponses au total, dont 93 venant des apprenants de la FAD de l'EBAD (soit 15,21%) et 107 réponses venant des étudiants de l'ESP (soit 38,90%). Ces pourcentages confèrent une « représentativité » et une certaine crédibilité aux résultats de notre enquête.

Le questionnaire adressé aux étudiants de l'ESP comportait 41 questions portant les thèmes suivants : *profil sociologique* (volet identification et informations sur la personne enquêtée), *profil technologique, utilisation de l'Internet, connaissances informatiques, outils et services web offerts par l'école, recherche d'information, pratiques en ligne, utilisation du smartphone dans l'enseignement, digitalisation ou numérisation des cours, suivi et encadrement via les TIC, a déjà suivi une foad ou pas, et un champ de commentaires libre sur les TICE*. Il a répondu aux mêmes principes qui ont prévalu pour le questionnaire destiné aux étudiants de l'UVS, notamment pour les types de questions et de réponses proposés. Le but recherché était d'avoir des informations sur le profil (sociologique et technologique) des

⁷³² Ce, parce qu'il n'y a pas encore de véritable formation à distance à l'ESP.

répondants, leurs pratiques et usages et leurs connaissances en matière de TIC dans leur milieu d'apprentissage.

Concernant l'EBAD, le questionnaire comportait 60 questions, tantôt fermées, tantôt ouvertes, réparties en 10 thèmes que sont : *profil sociologique, formation antérieure, choix de la formation, perception sur le contenu des enseignements, suivi et encadrement (perception sur le tutorat), ressources des cours, utilisation de la plate-forme et des supports, appréciation de la formation, avantages et acquis tirés de la formation, champ de commentaires libres, etc.*

Ici, le questionnaire était particulièrement long, car il s'agit aussi d'évaluer la plate-forme de FOAD que l'école utilise depuis le début des années 2000, afin de voir les voies et moyens de la rénover. Si nous nous sommes permis d'être plus long dans ce questionnaire, c'est aussi parce que le public nous est plus connu que les autres, et était dans de meilleures dispositions à répondre à notre enquête. L'enquête s'est déroulée entre les mois d'août 2018 et d'avril 2019. La difficulté majeure était d'associer le plus grand nombre d'étudiants et d'apprenant à notre enquête. Les 2 questionnaires sont en annexe de cette thèse.

Il s'agit ici de deux publics différents. Le public de l'EBAD est relativement plus aguerri et sensible à l'usage des TIC dans l'enseignement, car pour la plupart constitué de professionnels qui ont déjà obtenu un diplôme, mieux une expérience professionnelle ailleurs ou à l'école, et déjà en poste dans des services d'archives, bibliothèques ou centres de documentation. La formation à distance est donc un deuxième choix pour ces derniers. Tandis que le public de l'ESP est relativement jeune, en formation initiale, et ayant intégré l'école juste après l'obtention de son baccalauréat. En général, ces étudiants n'ont eu aucune expérience antérieure avec l'utilisation des TIC dans l'enseignement, encore moins en matière de formation à distance. La particularité ou la différence des deux publics interrogés fait l'intérêt de ce chapitre.

Traitement et analyse des données de l'enquête quantitative

L'objectif a été d'observer et de caractériser les usages et pratiques de nos enquêtés quant aux outils numériques et aux TIC. Le traitement et l'analyse des données sont de type quantitatif. Les analyses sont effectuées avec le logiciel Excel. Ce logiciel nous a permis, par des tris à plat et des tableaux croisés simples et dynamiques, de faire des analyses et des recoupements simples, afin de saisir et d'appréhender les niveaux d'équipement et les usages réels des TIC des étudiants. Des analyses de fréquence sont également effectuées afin de comprendre les utilisations susceptibles de favoriser l'usage des TIC dans l'enseignement.

Le traitement statistique des données nous a conduit à opérer des tris à plat et des distributions de fréquence des variables. Nous avons aussi essayé de voir les relations explicatives entre les variables présentant un certain intérêt. Cela s'est fait à l'aide de tableaux croisés dynamiques et des tableaux de fréquences pour l'ensemble des variables.

Tableau 14: Tableau des effectifs interrogés et répartition par établissement

	EBAD	ESP	Total général
Nombre de répondants	93	107	200

Enfin, une analyse des publications et de la littérature portant sur les deux dispositifs, du Contrat de Performance qui lie l'État du Sénégal et l'université de Dakar pour la réalisation de certains objectifs d'intégration des TIC dans l'enseignement, et l'analyse des sites Internet et plates-formes des deux établissements, ont complété notre recueil de données.

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

Concrètement, nous nous sommes intéressés aux infrastructures informatiques existantes, aux partenariats liés, aux usages des TIC et au rôle des comportements des acteurs au sein des dispositifs, aux parcours proposés à distance, aux effectifs de la FOAD proportionnellement aux effectifs globaux de l'établissement, à la formation proprement dite, aux aspects financiers et enfin à la valeur ajoutée des TICE et aux aspects négatifs de celles-ci.

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

VI.4. : Rôle des partenaires et constat sur les infrastructures dans les deux établissements

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

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

Nous tenterons dans la section qui suit de mettre en évidence les alliances et partenariats susceptibles de favoriser la mise en place d'un dispositif de FOAD avant de faire

un constat sur les infrastructures et équipements technologiques existants dans les établissements concernés.

VI.4.1. : Le rôle d'impulsion des partenaires (Organismes internationaux, Universités ou EES étrangers,..) leur importance et leur poids dans le déploiement des TIC et la mise en œuvre d'une FOAD

Les réponses de nos interlocuteurs soulignent l'importance des partenaires institutionnels dans la mise en place œuvre ou tentative de mise en œuvre de ce genre de projet. En dehors du contrat de performance qui lie l'université de Dakar à laquelle sont rattachés les deux établissements étudiés ici, par l'intermédiaire de son Centre de ressources technologiques et pédagogiques (CRTP), ex centre de calcul, et l'État du Sénégal, pour la réalisation d'un certain nombre d'objectifs relatifs à l'intégration des TIC à l'université, ainsi que de l'AUF,⁷³³ tous les deux établissements ont noué des partenariats avec d'autres établissements dans le monde.

C'est ainsi que l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) en Suisse à travers le Réseau d'Excellence des Sciences de l'Ingénieur de la Francophonie (RESCIF)⁷³⁴ propose un MOOC⁷³⁵ à l'ESP. Celle-ci organise aussi un master avec l'université de Lille I en France.

Quant à l'EBAD, outre le fait qu'à l'origine le passage à un enseignement à distance a été relativement facilité par la coopération française, à travers le projet dénommé « *Formations continues en informations informatisées en réseau* » (FORCIIR),⁷³⁶ qui a doté l'établissement d'une infrastructure technologique solide et étoffée en 2000, et son prolongement en 2004 par le projet eDocDev, le partenariat est une composante essentielle de la stratégie déployée par l'école pour favoriser le développement de son dispositif de formation à distance. L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) était un partenaire technique et logistique du dispositif (par l'accueil et la surveillance des examens dans les Campus Numériques Francophones), mais aussi financier par l'attribution de plus d'une vingtaine de bourses aux apprenants chaque année : 25 bourses pour l'année 2013-2014 selon l'ancien directeur de l'école.

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

⁷³³ Jean Pierre Loiret (Directeur délégué, direction de l'innovation pédagogique et de l'économie de la connaissance à l'AUF) note que depuis la rentrée 2006, l'école 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. (Loiret, J. P. (2007). Op. cit., p. 372)

⁷³⁴ Voir <http://www.rescif.net/fr> (consulté le 25 octobre 2018)

⁷³⁵ Les MOOC sont apparus pour la première fois aux États-Unis en 2008. Comme nous l'avons déjà défini en introduction, le terme signifie « Massive Online Open Courses » et en français « Cours en ligne ouverts à tous ».

⁷³⁶ Il faut noter que le projet FORCIIR faisait partie d'un autre projet plus global « PROCOOPTIC » (PROgramme de COOPération pour le développement des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (PROCOOPTIC) du ministère français des Affaires étrangères).

et de Documentation Scientifique et Technique (CIDST) d'Antananarivo/Madagascar.⁷³⁷ L'EBAD collabore aussi avec des personnes physiques, souvent des professionnels du métier, dans les pays où un certain nombre d'apprenants suit la formation à distance. Ce sont des tuteurs locaux.

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

La formation à distance est un « *domaine de prédilection pour le développement des partenaires* » note Jean Pierre Loiret.⁷³⁸ Cela est d'autant plus vérifiable dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophones, qu'en matière de TICE dans ces pays, la coopération internationale et les organismes internationaux sont à l'origine de presque de la totalité des projets mis en place dans ce sens depuis le début des indépendances. Dans ce domaine, on serait même tenté de se demander si les organismes internationaux ne se sont pas substitués aux pouvoirs publics en Afrique de l'Ouest francophone.⁷³⁹

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

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

VI.4.2. : Regard croisé sur les équipements et infrastructures technologiques dans les deux établissements

C'est en 2000 que l'EBAD a bénéficié du câblage entier de ses bâtiments avec près de « *60 points de connexions, câblage* » selon l'actuel directeur. En effet, grâce au projet FORCIIR, l'école s'est dotée au début des années 2000 d'une infrastructure informatique solide et étoffée selon Olivier Sagna, cité par Loiret⁷⁴⁰ : 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

⁷³⁷ Diarra M. (2013). Le LMD: Acquis organisationnels, pédagogiques (cas de l'EBAD) et opportunités. Acte du colloque « *Des exigences et mécanismes de l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest* », Dakar, UCAD.

⁷³⁸ Loiret, J. P. (2009). Politiques publiques et stratégies des acteurs. Distances et savoirs, 4, Vol. 7.

⁷³⁹ Diop, M. L. (2014). TICE : comment les organismes internationaux se sont substitués aux pouvoirs publics en Afrique de l'Ouest francophone ? Poster aux Journées Communication et Apprentissage instrumentés en Réseau (JOCAIR 2014).

⁷⁴⁰ Loiret, J. P. (2007). L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ? Wallet, J. (Dir.) Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université de Rouen. 500 p.

bibliothèque pour la recherche documentaire en ligne et sur cédérom. L'école dispose en 2019 de deux cyberespaces de 12 ordinateurs chacun, une vingtaine d'ordinateurs dans les bureaux, une dizaine à la bibliothèque et deux à la scolarité.

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

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

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

Quant à l'EBAD, le débit de connexion Internet est jugé satisfaisant. Les deux établissements ont d'ailleurs comme Fournisseurs d'Accès à Internet (FAI) Orange, opérateur majoritaire sur le marché des télécommunications au Sénégal. En revanche, si l'EBAD bénéficie de deux serveurs (dont un non-utilisé) et d'un Intranet, l'ESP elle, ne dispose pas d'un Intranet, mais possède plus de serveurs qu'il lui en faut, dont un pour la gestion du réseau Internet et leur site web, un serveur qui gère les applications qu'ils utilisent (application qui gère la scolarité et celle qui gère les finances) et un autre serveur qui est hébergé à la Direction du système d'information de l'UCAD. Le nom de domaine et extension de l'ESP sont «esp.sn», celui de l'EBAD «ebad.ucad.sn».

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

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

La plate-forme « FADIS », qui est choisie et développée « *par l'école et pour l'école* » (maison), propose de ce fait des ressources en ligne, un forum pour chaque cours, une présentation du contenu des cours, les objectifs pédagogiques et les modes d'évaluation. Il existe néanmoins certaines difficultés liées à sa mise à jour, notamment pour plus d'interactivité, son développement et son alignement aux standards informatiques internationaux en matière d'enseignement à distance (EAD) comme SCORM⁷⁴¹ qui garantit l'interopérabilité entre les plates-formes d'EAD. En 2019, la nouvelle équipe dirigeante de l'école a décidé de migrer vers la plateforme Moodle, jugée plus ouverte et plus conforme aux standards dans ce domaine.

Cependant, malgré quelques difficultés de connexion au niveau du WIFI pour les étudiants, qui n'arrivent pas pour le moment à y accéder convenablement au sein du campus,

⁷⁴¹ Sharable Content Object Reference Model est un standard pour organiser et faciliter les échanges entre plateformes de e-learning.

L'ESP présente un parc informatique satisfaisant remplissant toutes les conditions (techniques) de la mise en place d'une formation à distance.

Ainsi, que ce soit pour l'EBAD ou l'ESP, on note que le parc informatique et les équipements technologiques semblent être en quantité suffisante et régulièrement renouvelés (une fois par an en moyenne). Mais il semble que ces éléments à eux seuls ne déterminent pas les usages et le succès ou l'échec d'un projet de formation à distance.

VI.5. : Les projets de formation à distance dans les deux établissements : conditions de pérennisation et difficultés de mise en œuvre

Les réponses de nos interlocuteurs laissent apparaître des situations diverses. La formation à distance à l'EBAD fonctionne depuis le début des années 2000 grâce à l'appui d'abord du projet FORCIIR (Formations continues en informations informatisées en réseau), issu du Programme en Coopération pour le développement des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (PROCOOTIC), et ensuite du projet eDocDev (L'écrit et l'accès documentaire au service du développement), tous deux de la coopération française. En revanche, à l'ESP, la formation à distance en est encore à des phases balbutiantes.

Aux questions concernant les différents parcours et diplômes proposés à distance, les réponses ne sont pas unanimes. L'EBAD en propose deux,⁷⁴² tandis que l'ESP n'en propose aucun, malgré tous les efforts et projets pour la mise en place d'une FOAD depuis le début des années 2000. Néanmoins, à cette époque, un système de visioconférence permettait aux étudiants du deuxième pôle universitaire de l'école, alors situé à Thiès, de suivre directement des cours dispensés à Dakar. Nous allons, dans la section qui suit, tenter de ressortir les principales difficultés ou facteurs bloquant du projet de mise en place d'une formation à distance à l'ESP.

VI.5.1. : De la difficulté de la mise en place d'une formation à distance à l'ESP : un facteur socio-humain?

Les obstacles au développement de la formation à distance à l'ESP semblent être liés au facteur socio-humain. La disponibilité des équipements et infrastructures informatiques ne constitue pas le problème de la mise en œuvre de la formation à distance dans cet établissement. Le coordonnateur du centre de ressources de l'école, durant l'entretien qu'il nous a accordé, soutient d'ailleurs que :

« du point de vue des infrastructures, vraiment il y en a partout et même disons, en réalité, vraiment le niveau est satisfaisant. Il y a un manque, mais ce n'est pas dans les postes de travail ; ce n'est pas les ordinateurs et serveurs qui manquent, on a suffisamment d'ordinateurs, on a suffisamment de serveurs, on a même des salles serveurs avec tout ce qu'il

⁷⁴² La licence en Sciences de l'Information Documentaire (SID) est constituée de 3 options (A-B-D) et le master (1 et 2) en SID avec 3 spécialisations: Ingénierie documentaire, Technologies de l'Information et de la Communication et Valorisation du patrimoine documentaire, ex DSSID dont la première promotion est recrutée à la rentrée 2002-2003 et était composée de 20 apprenants. L'accès à cette première promotion était 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. Un engagement entre l'apprenant et l'EBAD était pris et un guide fourni à l'apprenant (Loiret, J. P. (2007) op. cit.)

*faut. Donc vraiment postes de travail, imprimantes, cartouches, des fois, il peut y avoir des ruptures, mais quand même vous avez vu moi-même j'ai deux imprimantes, donc vraiment ce n'est pas ce qui manque quoi.»*⁷⁴³

La FOAD à l'ESP est dans une phase de balbutiement depuis le début des années 2000. Nous avons remarqué qu'il existe un fort décalage entre les attentes liées à ces projets et les efforts consentis par l'équipe qui s'en charge, et ce qui est réellement mis en place. Ce qui constitue un facteur décourageant pour les acteurs, parfois perceptibles dans les réponses de notre interlocuteur, qui indiquent une difficulté à convaincre les enseignants en particulier, et à les intéresser. Dans cet établissement, c'est en particulier l'implication de certains enseignants qui fait défaut à la mise en place d'une formation à distance, mais pas le manque de moyens techniques et de ressources humaines, ni même les compétences :

*« À l'ESP nous avons vraiment toutes les infrastructures nécessaires, nous avons toutes les compétences, au-delà même de moi il y a même des experts internationaux qui sont dans l'établissement et qui sont consultés un peu partout dans le monde, concernant la formation à distance, moi-même je suis consulté en dehors de cet établissement. C'est dire que les compétences sont là peut-être même que y'en a trop. Les infrastructures techniques sont là, mais la mise en œuvre c'est vraiment le facteur clé qui pose problème. »*⁷⁴⁴

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

- le manque d'intérêt immédiat pour les enseignants dans un tel projet ;
- le manque d'investissement s'ils ne sont pas porteurs ou leaders du projet
- le manque de temps pour certains, lié à la conscience du travail rigoureux et difficile d'élaboration d'un cours et de sa scénarisation, sa refonte entière, mais aussi sa maîtrise parfaite que la mise en ligne nécessite;
- la délicate question des droits d'auteur sur les cours.

Ces difficultés semblent décourager les tenants d'un tel du projet qui, *in fine*, se familiarisent avec une «*culture*» réfractaire de certains enseignants qui reste à surmonter.

Le résultat est qu'aujourd'hui, à la place d'une véritable FOAD, l'école se contente d'une simple hybridation qui se présente sous forme de modules ou briques de formations mis en ligne (une trentaine environ) comme complément aux cours présentiels. On peut parler dans ce cas et comme dans le modèle décrit ci-dessus et repris par Garrot, Psillaki et Rochhia⁷⁴⁵, de *cours ou présentiel enrichi (web-enhanced courses.)* Cette part de « à distance » dans le

⁷⁴³ Baye Mama Fall, responsable et coordonnateur du Centre de ressources pour l'environnement numérique de travail de l'ESP, entretien du 25 septembre 2014.

⁷⁴⁴ Idem

⁷⁴⁵ Garrot T. Psillaki, M., Rochhia, S. (2009). Réflexion sur les enjeux du développement du e-learning à partir de l'étude de quatre universités européennes. *Réseaux*, 2009/3 n° 155, p. 111-136. DOI : 10.3917/res.155.0111

présentiel « hybridation » est d'ailleurs très faible et représente environ moins de 1% de l'offre de formation de l'école.⁷⁴⁶ Elle profite à 1000 étudiants de l'école environ, inscrits sur la plate-forme, soit 28,57 % des effectifs totaux de l'école⁷⁴⁷; celle-ci accueillant environ 3500 étudiants en formation initiale, soit 4,57% de l'effectif total des étudiants de l'UCAD.

De ce constat, nous pouvons retenir que les enseignants ne sont pas réellement intégrés à la définition et au développement des projets de formation à distance dans cet établissement, ce qui explique en partie, leurs réserves et non-implication. Qu'en est-il des étudiants, de leurs usages et pratiques des technologies numériques, de leur vécu et de la perception qu'ils ont des outils numériques ? C'est ce que nous allons voir dans la section qui suit, en plaçant le curseur à leur niveau, pour mesurer le niveau d'intégration réel des TIC dans les pratiques pédagogiques à l'ESP.

VI.5.2. : Usages et pratiques des TIC : enquête auprès des étudiants de l'ESP

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux usages des technologies numériques des étudiants de l'ESP à l'aide des résultats de l'enquête que nous avons menée auprès d'eux. Et puisque nous avons atteint et même dépassé les 100 réponses ici, nous exprimerons les chiffres en pourcentage. Cela faciliterait mieux la compréhension du lecteur, que de les exprimer en chiffres bruts. Nous verrons d'abord les profils sociologique et technologique des ces étudiants, l'équipement ou l'infrastructure informatique de l'école, l'usage de l'Internet par les étudiants, leurs connaissances informatiques, leur suivi et accompagnement par les TIC, leurs pratiques en ligne, la numérisation/digitalisation des cours et enfin leur expérience en matière de formation à distance.

Profil sociologique des étudiants

D'abord, concernant le profil sociologique des étudiants ayant répondu à notre enquête, nous montrerons le sexe, l'âge, type de formation (payante ou gratuite), promotion et revenu.

S'agissant du sexe des enquêtés, il s'avère que les femmes sont moins représentées que les hommes : 34,58% contre 65,42%. Cette sous-représentation des femmes dans notre échantillon ne correspond-elle pas à leur sous-représentation dans l'enseignement supérieur au Sénégal et en Afrique d'une manière générale ? En effet, rappelons ici qu'il y a des inégalités criardes d'accès à l'enseignement supérieur entre homme et femme, au Sénégal en particulier et en Afrique en général (problèmes d'équité dans l'accès). Au Sénégal par exemple, les filles ne représentent que 33,23% des effectifs globaux d'étudiants dans l'enseignement supérieur, alors qu'elles constituent près de 52% de la population du pays.⁷⁴⁸

⁷⁴⁶ Baye Mama Fall, responsable centre de ressources pédagogiques et technologiques ESP, entretien du 25 septembre 2014.

⁷⁴⁷ Voir <http://esp.e-ucad.sn/fad/> (au 25 septembre 2014)

⁷⁴⁸ Source : Document du Projet d'appui à l'UVS, p 1.

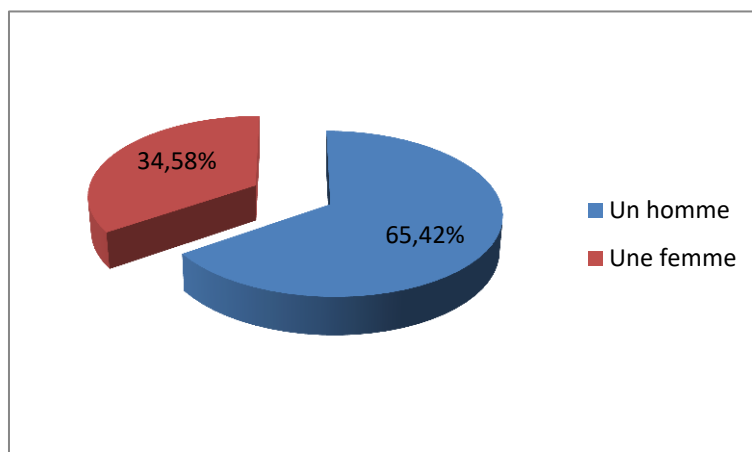


Figure 23: Sexe des enquêtés

Tableau 15 : Sexe des enquêtés

Un homme	65,42%
Une femme	34,58%
Total général	100,00%

Les étudiants ayant répondu à notre questionnaire sont majoritairement âgés de 20 à 25 ans (69,16%). 14,95% ont entre 25 et 30 ans et 13,08% ont moins de 20 ans. Le graphique et le tableau suivant le montrent.

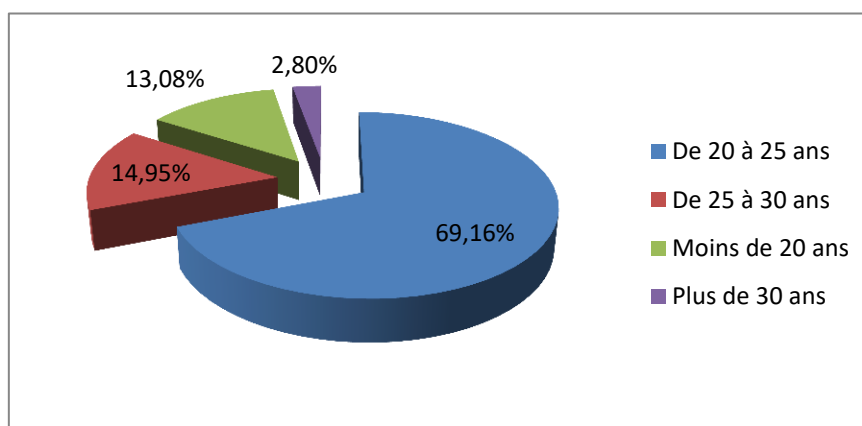


Figure 24: Âge des enquêtés

Tableau 16 : Age des enquêtés

De 20 à 25 ans	69,16%
De 25 à 30 ans	14,95%
Moins de 20 ans	13,08%

Plus de 30 ans	2,80%
Total général	100,00%

Les $\frac{3}{4}$ de nos répondants sont dans la partie privée ou payante de l'ESP (plus de 75%), et le $\frac{1}{3}$ qui reste est dans la partie publique. Notons que l'ESP organise à côté de son enseignement public dont l'accès de fait par voie de concours, une formation payante pour ceux qui n'ont pas pu réussir au concours. Ainsi, dans notre enquête, nous n'avons pas voulu faire la distinction entre ces deux publics dans la mesure où ils étudient dans les mêmes conditions, avec les mêmes enseignements et les mêmes enseignants.

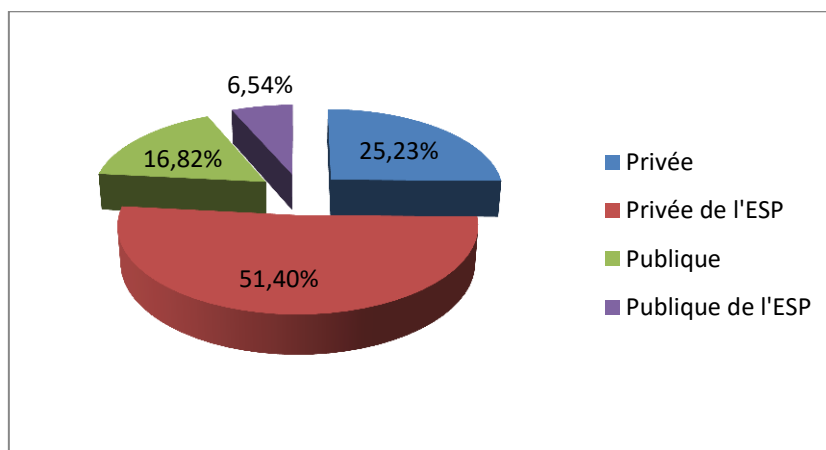


Figure 25: Formation payante ou publique

Tableau 17 : Formation publique ou privée des étudiants enquêtés

Privée	25,23%
Privée de l'ESP	51,40%
Publique	16,82%
Publique de l'ESP	6,54%
Total général	100,00%

Le tableau et l'histogramme suivants montrent que nos répondants sont répartis sur plusieurs promotions (5 promotions différentes). Notre enquête a ainsi traversé 5 promotions de l'ESP. Celle de 2017-2018 a le plus participé à notre enquête avec 40% des répondants, suivie de la promotion de 2015-2016 avec 28,42%, et de 2016-2017 avec 14,73%. La dernière promotion qui a clôturé notre échantillon et notre enquête est celle de 2018-2019 avec 11,57% de participants seulement.

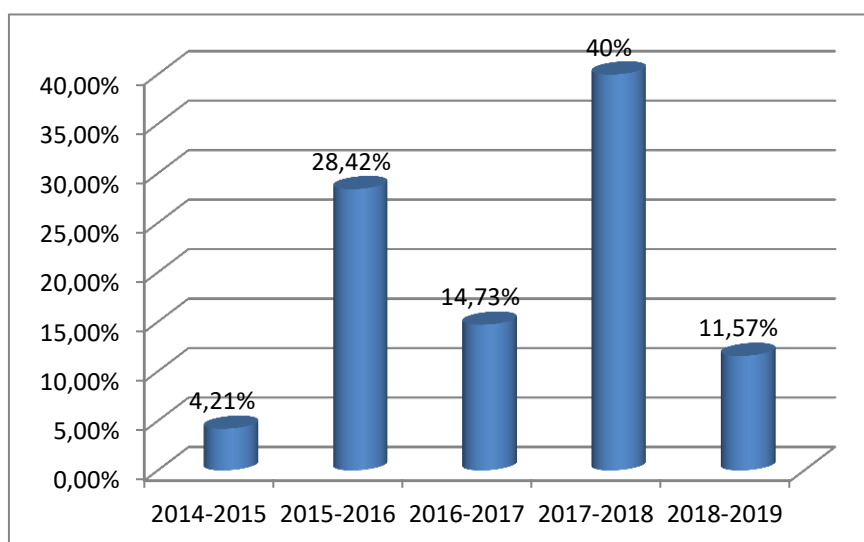


Figure 26: Promotion ou année d'inscription des étudiants

Tableau 18 : Promotion ou année d'inscription des enquêtés

Promotions des étudiants	
Années	Effectifs
2014-2015	4,21%
2015-2016	28,42%
2016-2017	14,73%
2017-2018	40%
2018-2019	11,57%
Total général	100%

Concernant les revenus des étudiants, il s'avère que la plupart des enquêtés soit n'ont aucun revenu, soit ont d'autres sources de revenus autres que la bourse ou l'aide gouvernementale.

Souvent, ils ont même tendance à cumuler plusieurs sources de revenus. Ainsi, 29,25% de nos répondants ont d'autres sources de revenus que la bourse ou l'aide du gouvernement du Sénégal. 28,30% des répondants n'ont aucun revenu. Et seuls 23,58% des enquêtés déclarent avoir la bourse. On note néanmoins 8,49% des étudiants enquêtés qui ont un salaire.

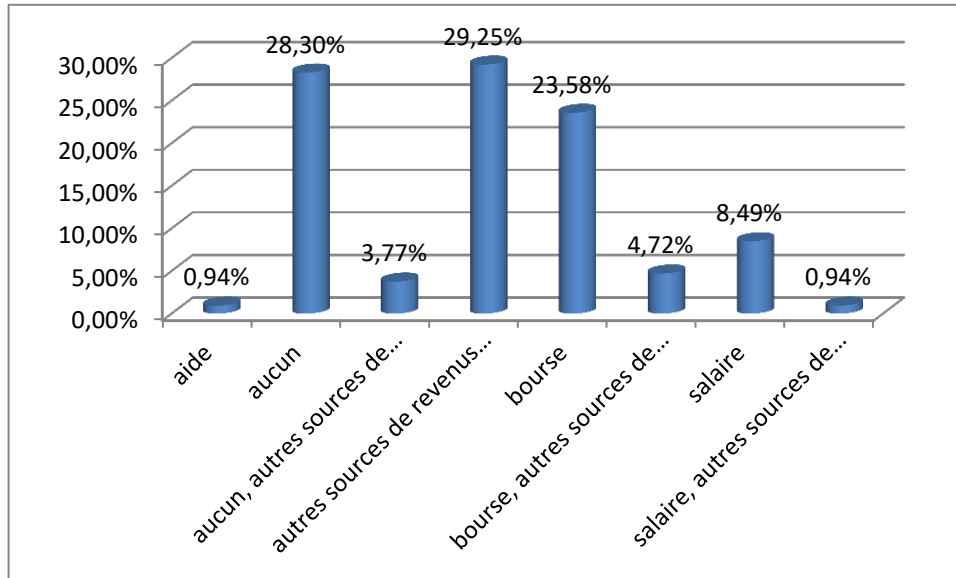


Figure 27: Revenus des enquêtés

Tableau 19 : Revenus des étudiants enquêtés

Revenus des étudiants	
aide	0,93%
aucun	28,30%
aucun, autres sources de revenus (parents, etc.)	3,74%
autres sources de revenus (parents, etc.)	29,25%
bourse	23,58%
bourse, autres sources de revenus (parents, etc.)	4,72%
salaire	8,49%
salaire, autres sources de revenus (parents, etc.)	0,93%
Total général	100,00%

Profil technologique des étudiants

85% de nos enquêtés déclarent posséder un ordinateur portable, contre seulement 13% qui disent ne pas en posséder. Ces chiffres témoignent d'une évolution notoire dans l'équipement des étudiants en ordinateur portable, car il y a quelques années, c'était l'inverse. Les étudiants étaient rares à posséder un ordinateur portable. Aujourd'hui, l'évolution rapide

des technologies numériques a entraîné une baisse considérable des couts des équipements informatiques. Posséder un ordinateur portable est donc aujourd'hui monnaie courante.

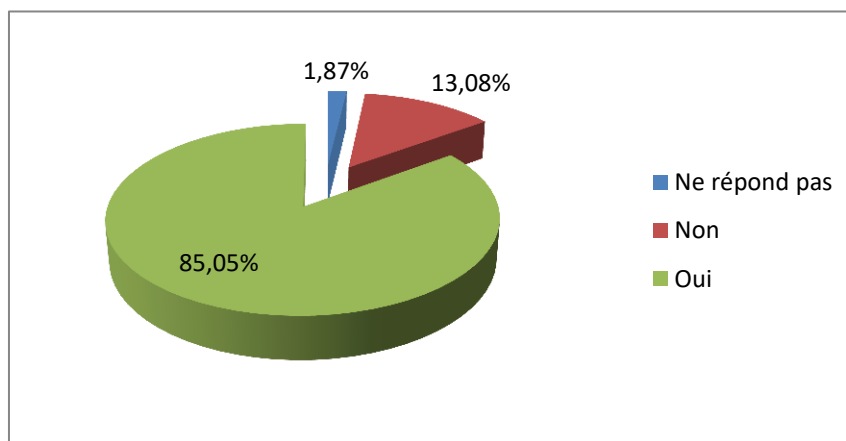


Figure 28: Possession d'un ordinateur portable

Comment ont-ils acquis leurs ordinateurs ? À cette question, les étudiants sont dans leur grande majorité à répondre « *par leurs propres moyens* » (77,90%). 17,44% l'ont acquis avec l'aide de leurs parents. L'on voit d'autres moyens d'acquisition assez isolés à savoir par le « *grand frère* », par la « *grande sœur* », par « *l'entreprise* », etc.

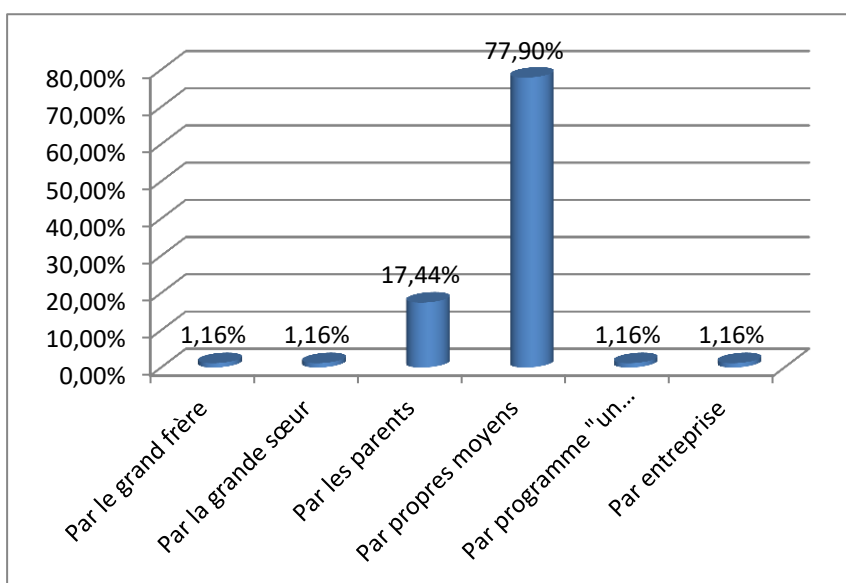


Figure 29: Mode d'acquisition de l'ordinateur

Concernant les outils de stockage et de conservation de leurs documents ou informations, les étudiants sont majoritaires à utiliser la clé USB (57%) comme moyen de stockage, suivi du disque dur (41,12%), du Cloud (31,77%) et par l'impression sur papier (25,23%). Notons que certains répondants ont déclaré utiliser plusieurs outils de stockage à la fois. Nous avons dû retraiter les données à la main pour pouvoir isoler les citations de chaque modalité de réponse. On note également dans les réponses la montée en puissance du Cloud

comme nouvel outil de stockage des données chez les étudiants, au détriment du cédérom de moins en moins utilisé.

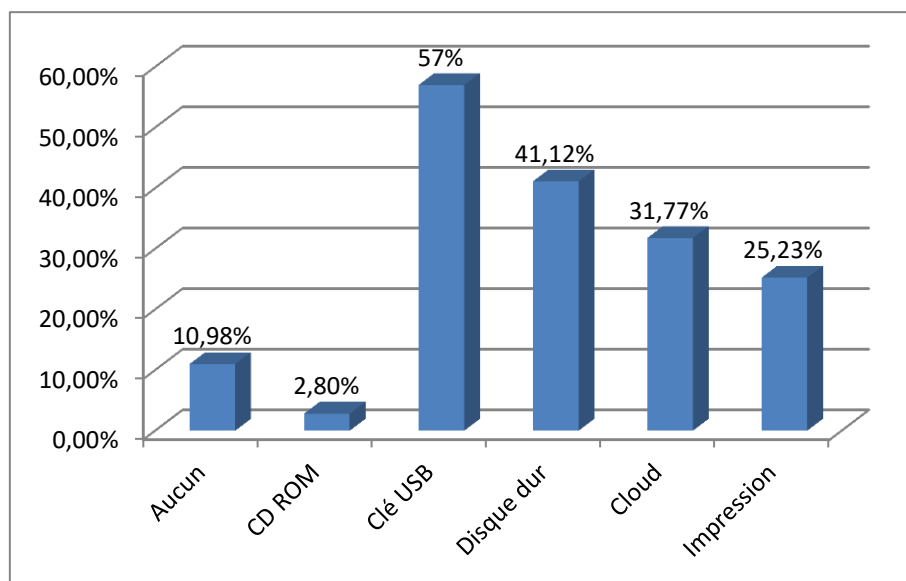


Figure 30: Outils de stockage et de conservation de leurs données

Les étudiants ont accès à Internet chez eux à 90,65%, contre seulement 8,41% qui disent ne pas avoir accès à cet outil depuis chez eux. Comme pour la possession d'un ordinateur portable, ce chiffre élevé témoigne d'un mouvement global de digitalisation de la société, et surtout du milieu universitaire, avec une tendance baissière irréversible et continue des frais d'accès à Internet partout dans le monde.

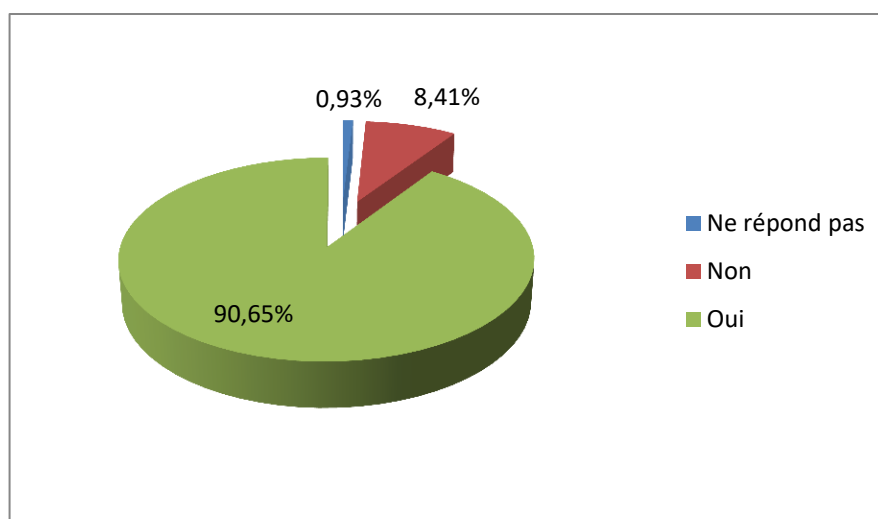


Figure 31: Accès à Internet au domicile

Quand ils ont accès à Internet, les étudiants sont 43,43% à utiliser le WiFi, suivi de la troisième génération d'accès à Internet (3G) avec 22,22%, vient ensuite la 4G (15,15%). En revanche, il est intéressant de noter que certains étudiants utilisent à la fois plusieurs types de connexion. Par exemple, certains cumulent la 3 et la 4G (4%), d'autres allient WiFi et 4G (8%) et certains utilisent les 3 types de connexion à la fois (2%).

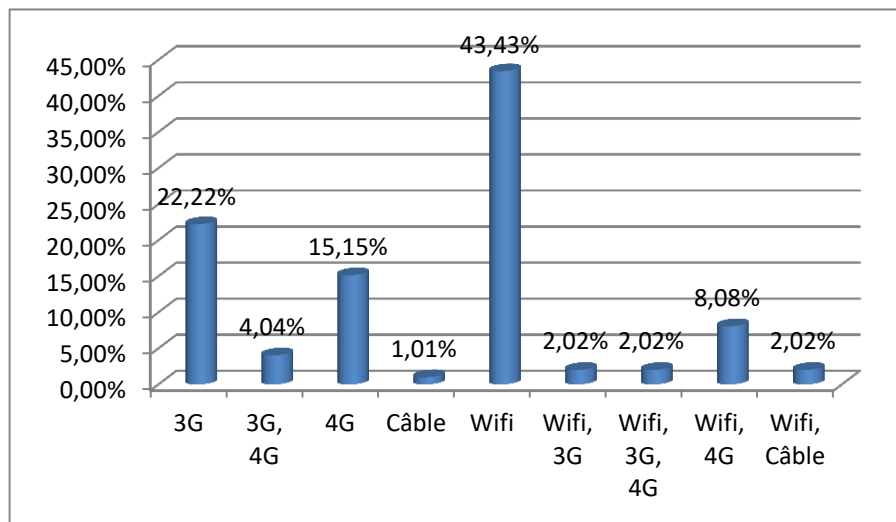


Figure 32: Type de connexion

Nous avons proposé aux enquêtés une échelle allant de 1 (faible) à 5 (excellente) pour juger de la qualité de la connexion Internet chez eux. Les résultats montrent que la majorité des répondants se situent au milieu de cette échelle (3), à savoir au niveau de la moyenne (50,98%). 23,53% se situent au niveau 4 (qualité bonne) et seuls 6,86% jugent la qualité de leur connexion au domicile excellente (5).

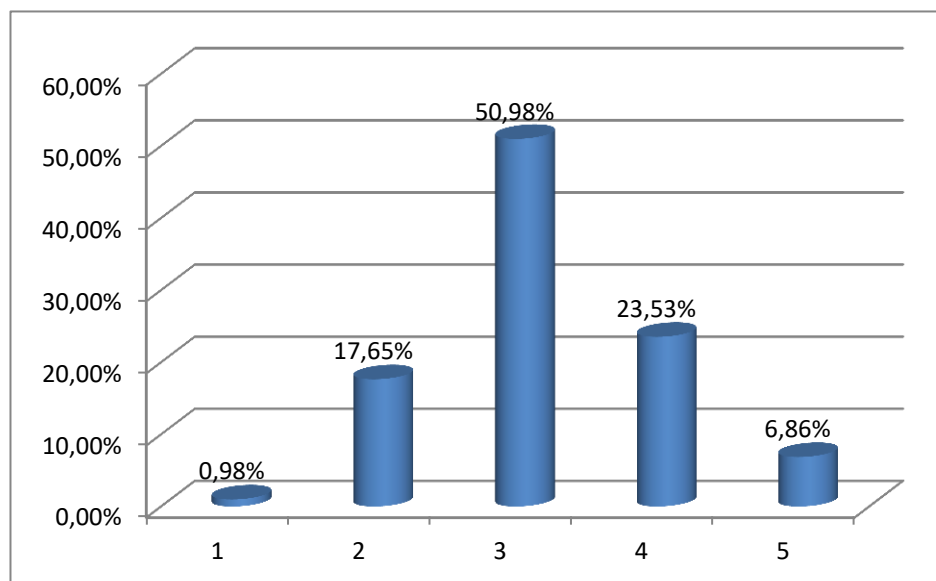


Figure 33: Jugement sur la qualité de la connexion au domicile

Concernant les systèmes d'exploitation connus et utilisés par les étudiants enquêtés, Windows a recueilli plus de citations avec 67,92% des citations, cumulé à Android⁷⁴⁹ (8,49%). Les autres systèmes d'exploitation à savoir MOS⁷⁵⁰ de Apple et Ubuntu ou Linux⁷⁵¹ ne sont utilisés que de manière embryonnaire et isolée (respectivement 2,83% et 0,94%), et

⁷⁴⁹ Système d'exploitation pour téléphone portable développé à la base par Samsung et racheté plus tard par Google.

⁷⁵⁰ Macbook Operating System.

⁷⁵¹ Linux est, au sens restreint, le noyau de système d'exploitation Linux, et au sens large, tout système d'exploitation fondé sur le noyau Linux. Le nom vient de son créateur Linus Torvalds qui l'a fondé en 1991. C'est un logiciel libre et *open source* et dont les distributions constituent un important vecteur de popularisation du mouvement du libre accès.

sont souvent cumulés avec Windows qui reste et demeure le système le plus connu et le plus utilisé par les étudiants. Notons que 4,72% des répondants ne savent pas quel système d'exploitation ils utilisent.

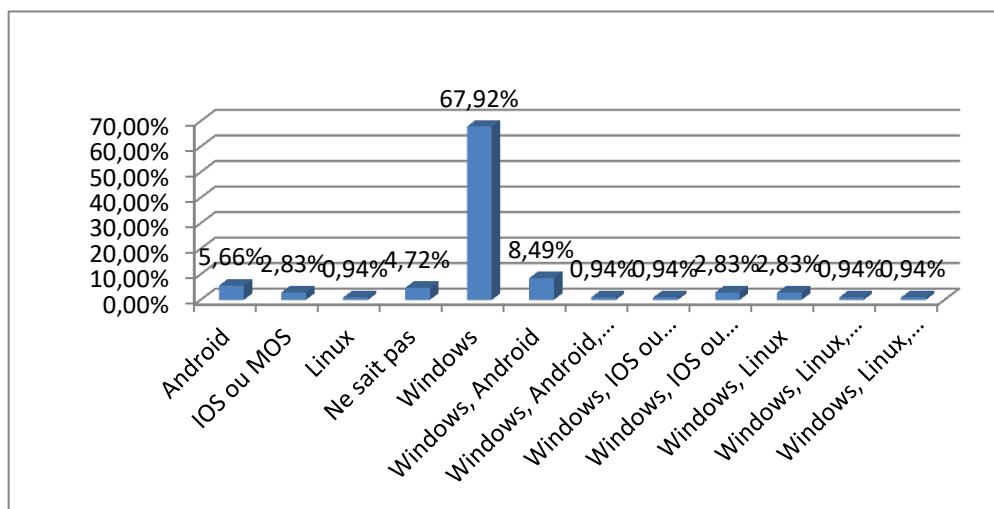


Figure 34: Systèmes d'exploitation connus et utilisés par les étudiants

Équipement et infrastructure informatiques de l'ESP selon les étudiants

Dans cette étude, nous avons également voulu décrire et évaluer l'équipement et l'infrastructure informatique destinés à l'enseignement et à la pédagogie à l'ESP. Pour cela, nous avons interrogé nos enquêtés sur plusieurs aspects, notamment l'accès à Internet à l'école, la qualité de la connexion si elle existe, l'existence de salles informatiques, entre autres.

Concernant l'Internet, les étudiants enquêtés dans leur grande majorité (84,11%) déclarent avoir accès à l'Internet à l'école, contre 14% qui disent le contraire. L'explication peut se trouver dans le fait qu'à l'UCAD, la Direction de l'informatique et des systèmes d'information (DISI) du rectorat a mis en place un WiFi gratuit dans tout le campus pédagogique, pour permettre aux étudiants d'accéder à Internet. Il y a aussi le fait que les étudiants, munis d'un Smartphone, peuvent maintenant accéder à Internet partout où ils se trouvent avec la connexion par données (3G, 4G).

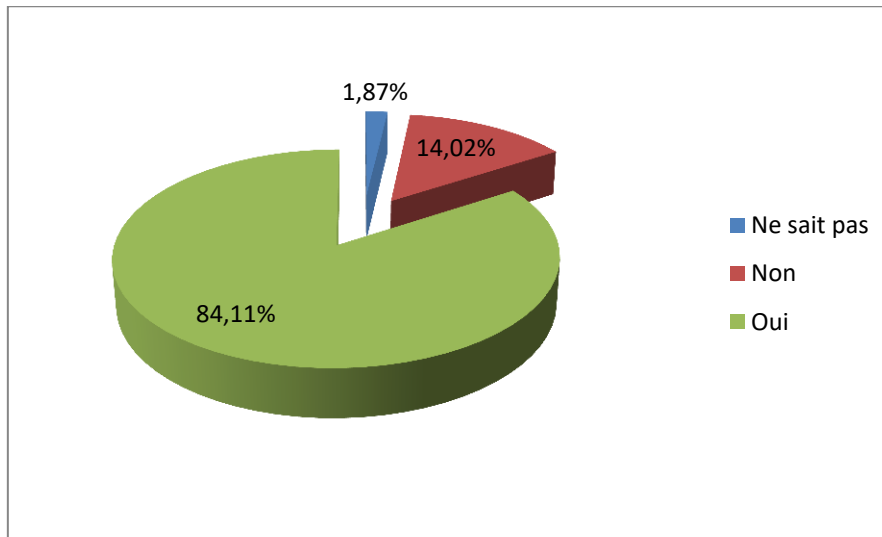


Figure 35: Internet à l'école

Quant à la qualité de cette connexion, nous avons demandé aux enquêtés de la juger sur une échelle de 1 (faible) à 5 (excellent). Le résultat montre des jugements assez défavorables sur celle-ci. Elle est ainsi « faible » selon 31,25% des répondants, « assez faible » selon 26,04% « moyenne » selon 23,96% et « bonne » selon 16,67%. Seuls 2% des répondants la jugent « excellente ».

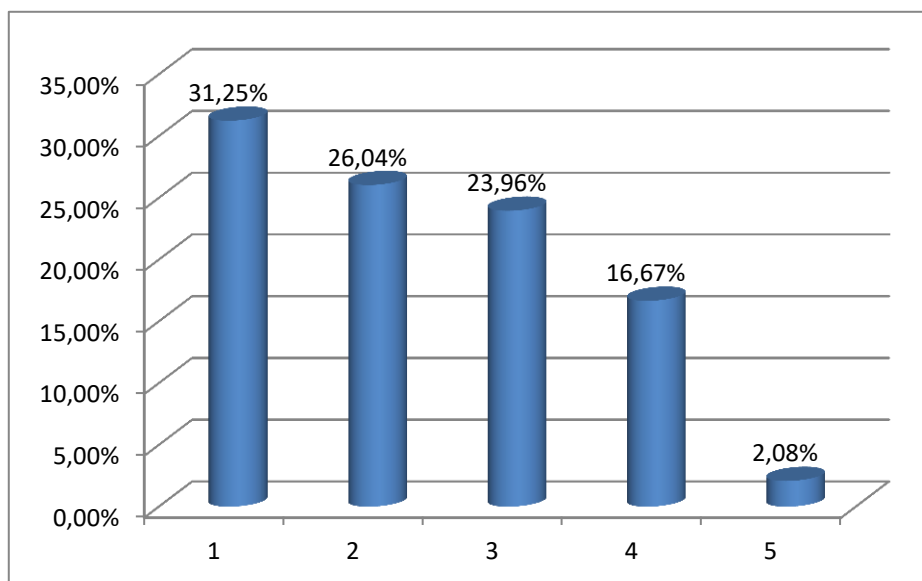


Figure 36: Qualité de l'Internet à l'école

À la question de savoir s'il y a du WiFi à l'école, les répondants dans une majorité absolue répondent par l'affirmative (52,34%). Cependant, ils sont 30,84% à répondre par la négative ; 16,82% des répondants ne savent pas s'il y a du WiFi ou pas dans leur établissement. Comme nous l'avons déjà souligné, la DISI a mis en place un Wifi « *ucad étudiants* » pour permettre à tous les étudiants de l'UCAD, tous établissements et toutes facultés confondus, d'accéder à l'Internet partout où ils se trouvent sur le campus

pédagogique. Toutefois, certains étudiants peuvent ne pas être au courant ou avoir du mal à accéder à ce WiFi, d'où le pourcentage important de réponses négatives ou neutres.

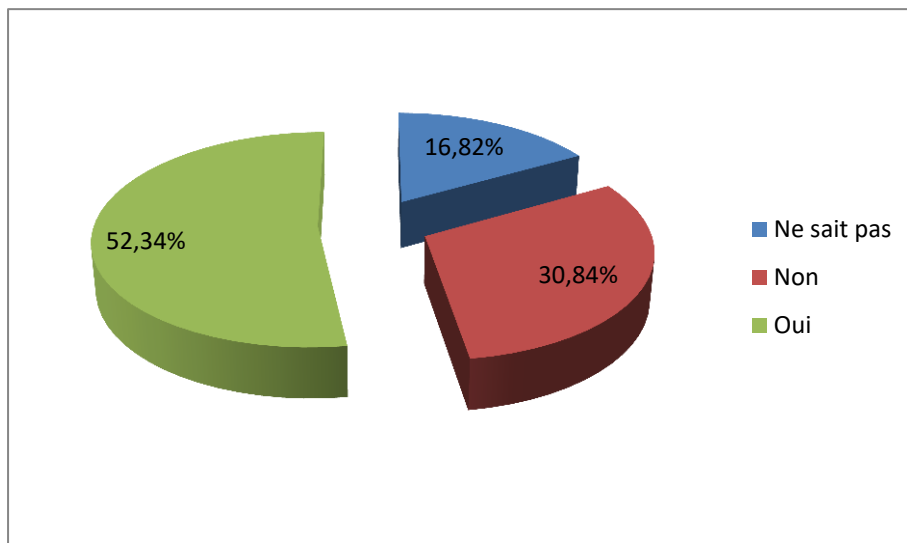


Figure 37: Wifi à l'école

Si on se réfère aux réponses des étudiants, on se rend compte qu'ils sont peu à (re)connaître l'existence de salles informatiques dans leur établissement (32,71%). Les 2/3 des répondants déclarent soit ne pas savoir ou être au courant de l'existence d'une telle salle (29,91%), soit disent catégoriquement qu'il n'y en a pas dans leur établissement (37,38%).

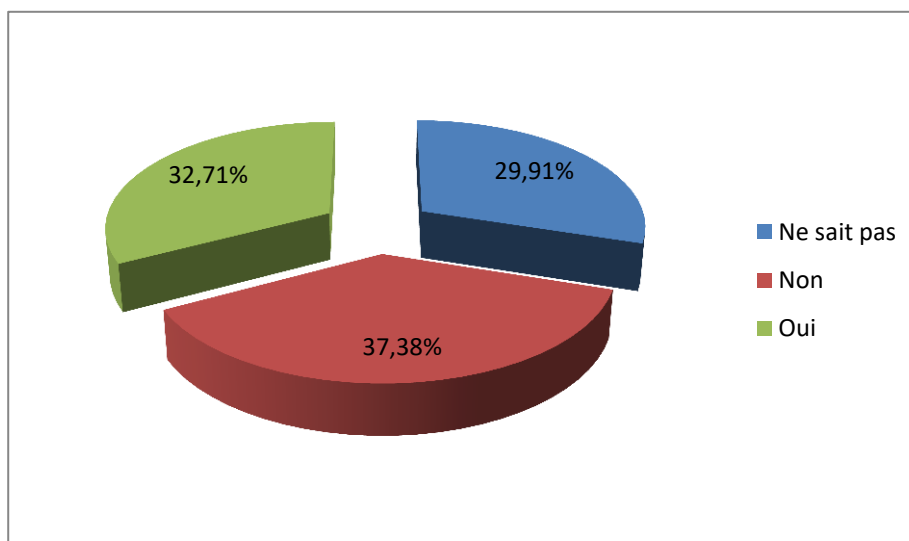


Figure 38: Existence de salles informatiques à l'école

Quand elles existent, les étudiants ayant répondu à notre questionnaire déclarent n'avoir jamais mis les pieds dans ces salles (65,43%), y passent 1 à 2h par semaine (13,58%), 2 à 4h par semaine (8,64%), et plus de 4h par semaine (3,70%). Le graphique suivant le montre bien.

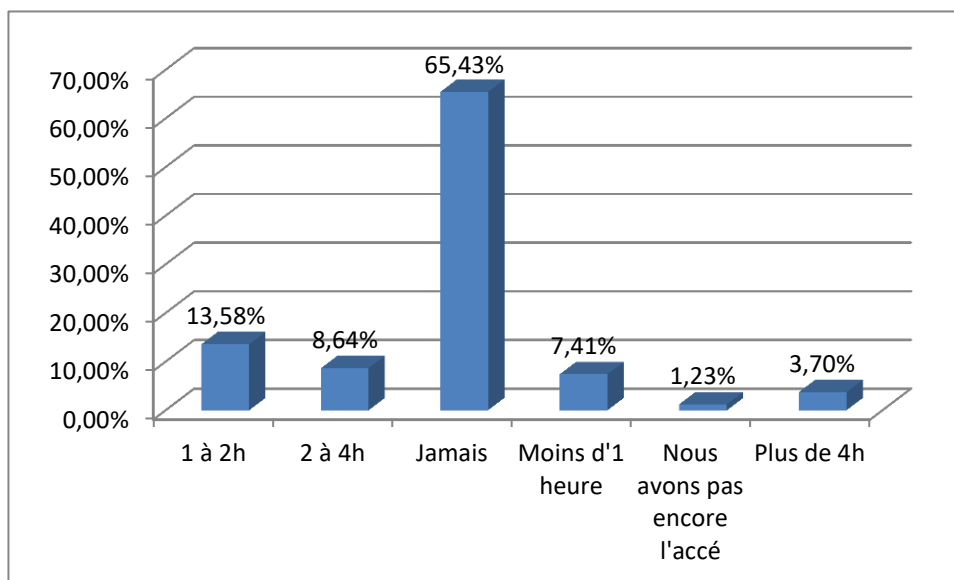


Figure 39: Temps passé dans cette sale

Les logiciels qu'ils y utilisent sont principalement des logiciels de traitement de texte (Word, Excel, Access) avec plus de 37,74% de citations recueillies, et des logiciels professionnels (28,30%). Cependant, ils sont 20,75% à déclarer utiliser ces deux types de logiciels à la fois.

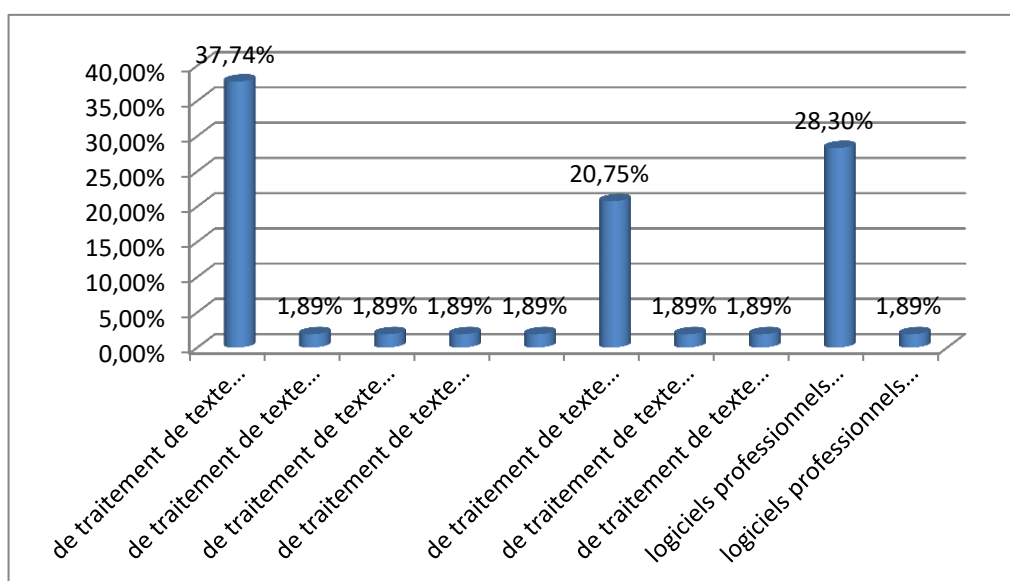


Figure 40: Logiciels utilisés dans ces salles

Utilisation de l'Internet par les étudiants

La grande majorité de nos répondants déclarent se connecter à l'Internet pendant plus de 4h par semaine (64,49%). 12,15% parmi eux se connectent entre 2 et 4h par semaine, et 13% entre 1 à 2h par semaine. En effet, l'évolution rapide des technologies numériques et la baisse croissante des frais d'accès à Internet ont démocratisé l'usage de celui-ci. Il n'est pas

rare aujourd'hui, de voir des gens se connecter à Internet pendant plusieurs heures par semaine, voire par jour. Ce qui n'était pas le temps il y a quelques années.

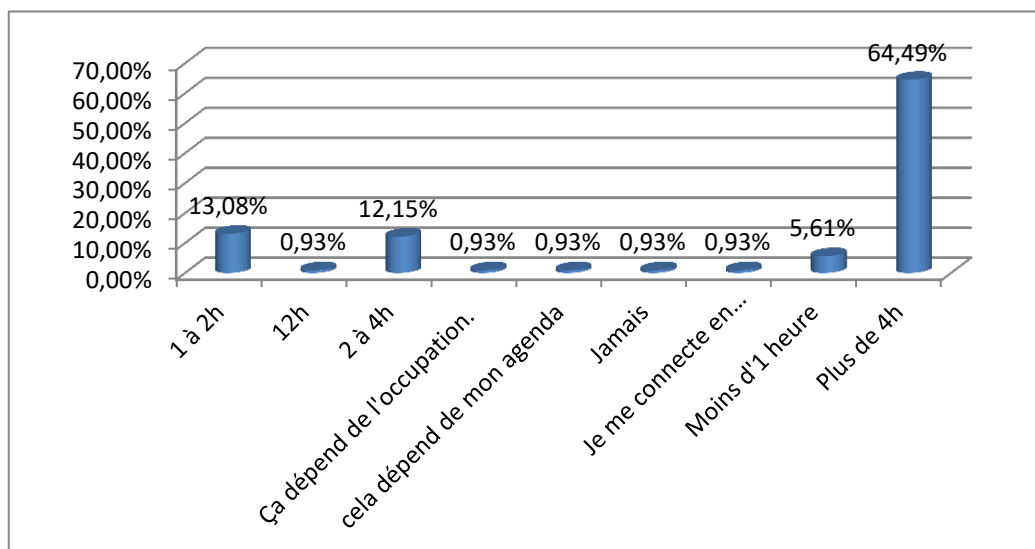


Figure 41: Temps de connexion à Internet des étudiants par semaine

Quand ils se connectent à Internet, c'est pour « *se distraire et communiquer avec leurs proches* » selon 44,34% des répondants, « *pour s'informer sur l'actualité* » (33%), et « *pour apprendre et compléter les cours* » selon 16,98%. 5,66% des répondants disent utiliser l'Internet pour « *autre chose* ». L'on voit que l'usage pédagogique de l'Internet est ici marginal, contrairement à ce que l'on pourrait penser de ce que les étudiants font sur Internet. Ces derniers utilisent Internet plus pour se distraire et s'épanouir que pour apprendre et faire des recherches complémentaires aux cours qui leur sont dispensés.

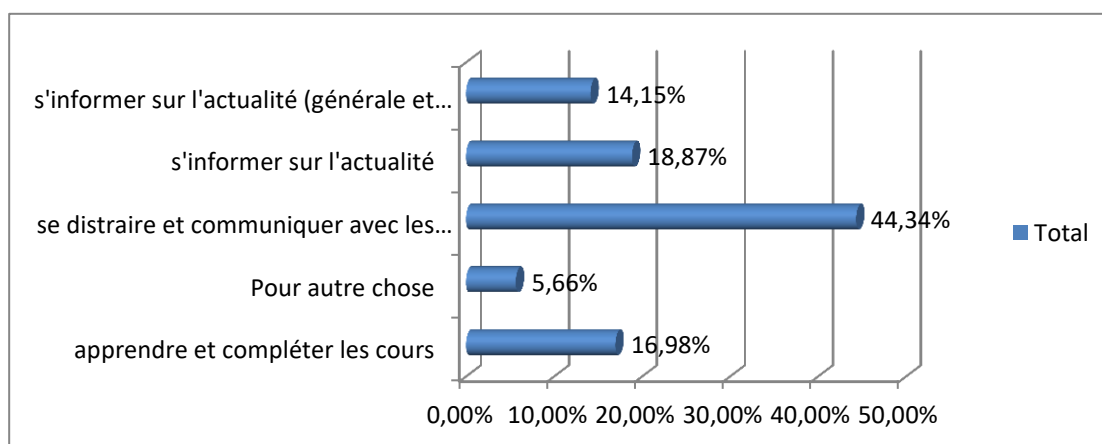


Figure 42: Utilisation de l'Internet par les étudiants

Connaissances informatiques des étudiants

Nous avons également essayé de tester les connaissances informatiques des étudiants. Le résultat montre que celles-ci sont très limitées. En effet, le principal logiciel de traitement de texte qu'ils utilisent est « *Microsoft Office* », car cette modalité de réponse a recueilli plus de 80% des citations, suivie de la suite bureautique « *Libre office* » (14%), qu'ils combinent

d'ailleurs avec « *Microsoft Office* ». Il faut dire que Microsoft Office est, *de facto*, installé sur tous les ordinateurs qui utilisent Windows comme système d'exploitation même s'il faut payer la licence pour continuer à l'utiliser après la fin d'une période d'essai de 3 mois. Or, pour les autres suites bureautiques comme « *Libre Office* » ou « *Pages* » d'Apple, le téléchargement et l'installation sont préalables à leur utilisation.

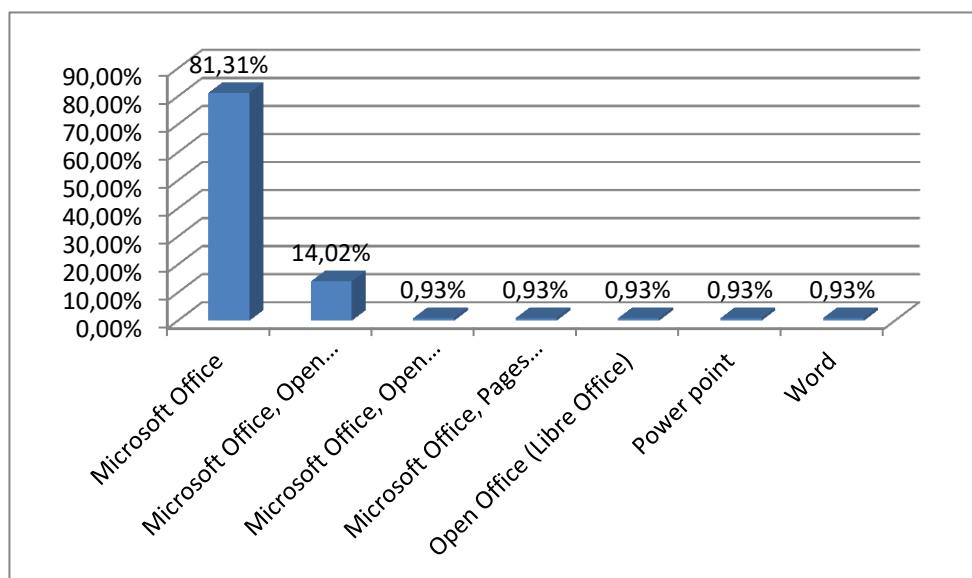


Figure 43: Suites bureautiques connues et utilisées

Comme par voie de conséquence, les types de document que les étudiants réalisaient sont principalement des documents bureautiques (texte, tableau) (41,51%), qu'ils combinaient souvent avec des documents de type multimédia (photo, image, son) (22,64%). Cependant, 11,32% des répondants ne réalisaient que des documents « Multimédia » (texte, photo, image, son), 2,83% que des documents structurés (HTML, XML). 3,77% des répondants réalisaient à la fois des documents bureautiques et structurés, et 4,72% à la fois les 3 types de documents (bureautiques, multimédias et structurés). Notons que la modalité de réponse « *documents graphiques* » a recueilli un certain nombre de citations, mais elle n'est jamais citée sans les autres types de document (structurés, bureautiques, multimédias). Un étudiant déclare aussi utiliser un « *logiciel de modélisation et de calcul de structure comme robot ddc acad* ».

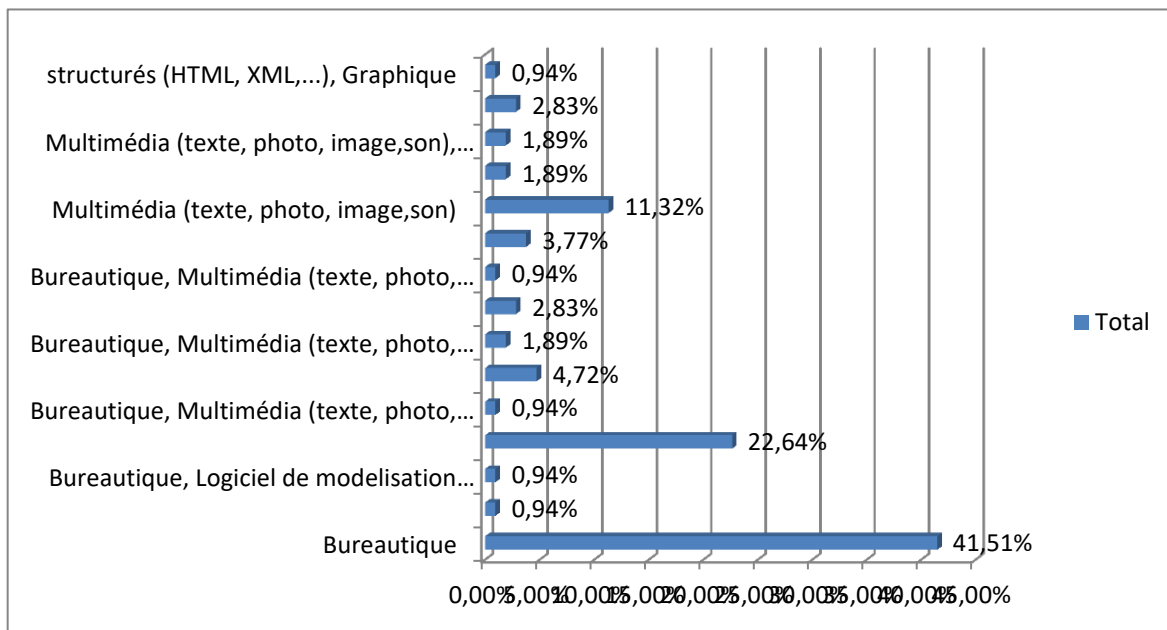


Figure 44: Types de document réalisés

Suivi et accompagnement par les TIC

Comme on peut le constater aisément, le courrier électronique ou mail est visiblement bien utilisé par les étudiants de l'ESP pour échanger avec leurs enseignants en dehors des cours, pour leur suivi pédagogique (78,50% de citations ou réponses affirmatives).

Seulement 18,69 % des répondants affirmaient ne pas échanger par mail avec leurs enseignants.

Le graphique ci-dessous nous permet de constater cette réalité. En effet, le courrier électronique est un service Internet très pratique permettant à deux ou plusieurs individus de communiquer et d'échanger à distance.

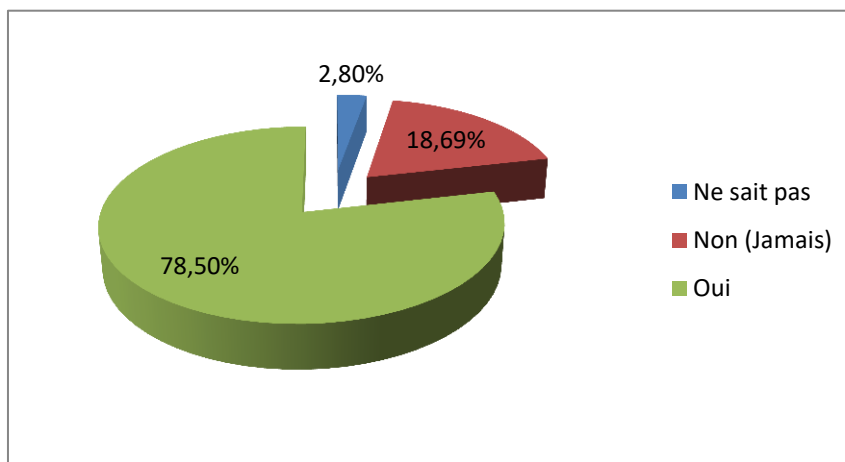


Figure 45: Échange avec enseignants par mail

Notre enquête nous a aussi permis de savoir si les enseignants prescrivaient ou incitaient les étudiants à utiliser les TIC. La réponse à cette modalité de réponse proposée à nos répondants est affirmative à 84,11%, contre seulement 11,21% de réponses ou citations négatives.

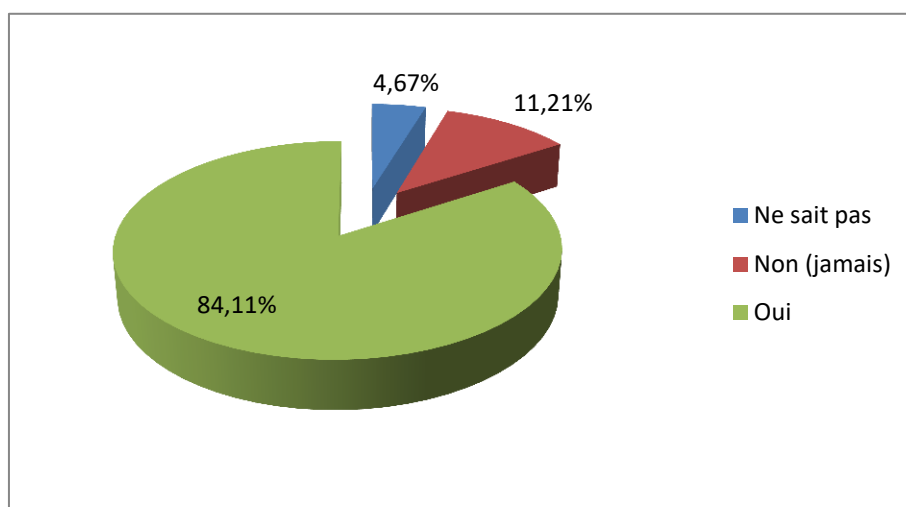


Figure 46: Prescription des enseignants à l'utilisation des TIC

Quand l'utilisation des TIC et des outils numériques est prescrite aux étudiants par les enseignants, elle l'est notamment à l'occasion de « *recherches et travaux à faire pour des présentations orales ou exposés* » (67,30%), de « *Recherches à faire* » tout court (11,96%), et de « *Recherches et travaux à faire* » (8,70%), de « *Présentations orales ou exposés* » tout court (6,52%). L'on peut donc noter que le suivi et l'accompagnement pédagogique par les enseignants se font aussi par les TIC.

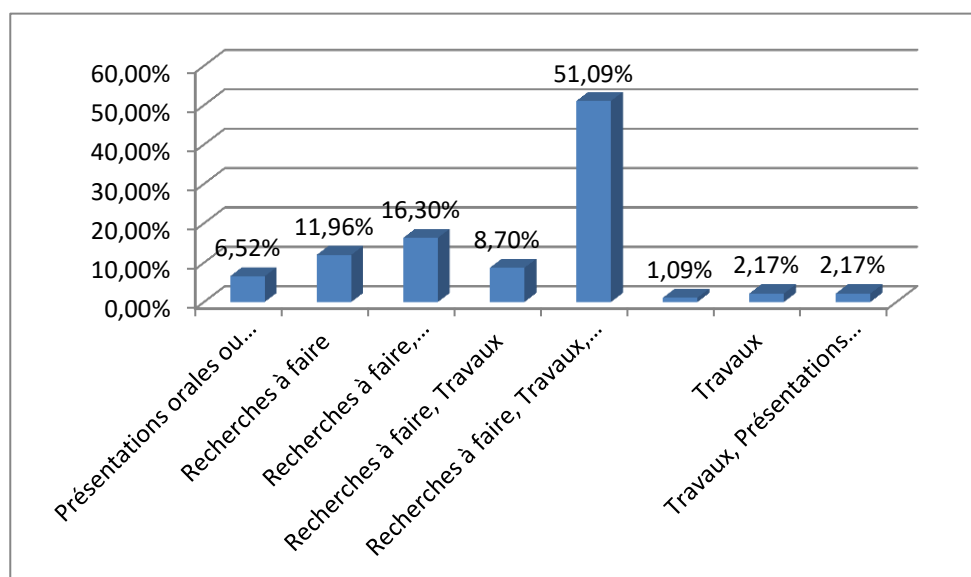


Figure 47: Occasions d'utilisation des TIC

Quant aux services et outils TIC mis à la disposition des étudiants de l'ESP, l'on note que la modalité de réponse « *vidéoprojecteur* » a recueilli plus de citations avec plus de

66,36% des réponses, suivi de « *intranet et vidéoprojecteur* » avec 13,08 %, l’Intranet tout court a recueilli 9,35%. Vient ensuite la modalité « *vidéoconférence* » qui recueille à elle seule 3,74% des réponses. Les 3 outils ou services (*intranet, vidéoconférence, vidéoprojecteur*) sont cités à la fois par 4,67% des répondants. Les modalités «*vidéoconférence et vidéoprojecteur* » sont citées à la fois par 3,74% des répondants.

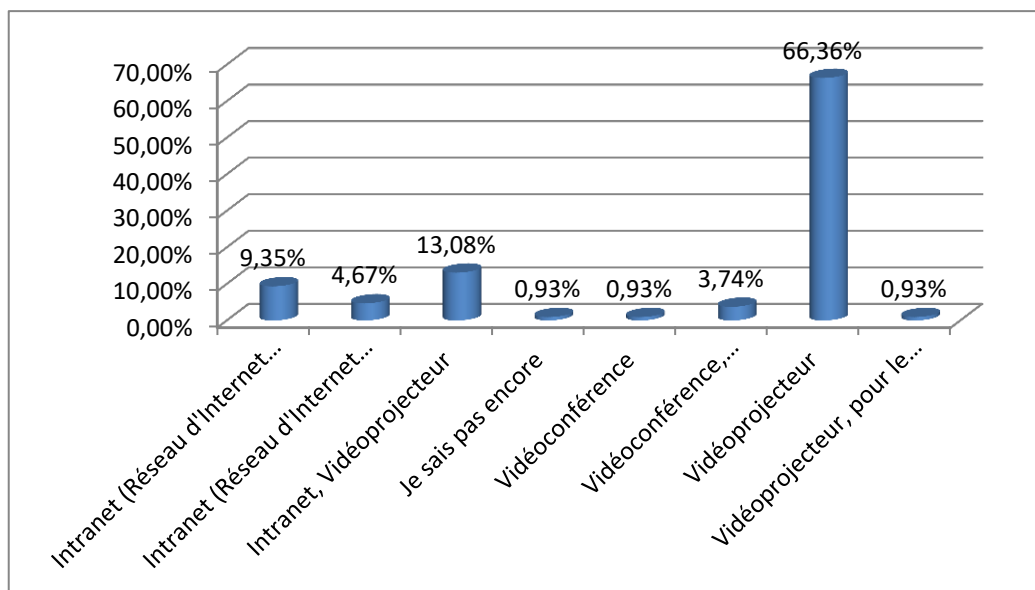


Figure 48: Services et outils numériques à l'école

Dans le panorama des outils numériques utilisés par les enseignants pour préparer ou dispenser des cours, le projecteur est encore une fois la modalité de réponse la plus citée par nos répondants avec 28% de citations. Il a été cité avec les logiciels de traitement de texte et les logiciels spécialisés par 20,56% des répondants. Le vidéoprojecteur, cumulé au logiciel de traitement de texte recueillaient à eux seuls 17,76% des citations. 12,15% des répondants ont cité tous ces outils à la fois.

Les autres citations sont assez insignifiantes. Le graphique suivant nous permet de constater cet état de fait.

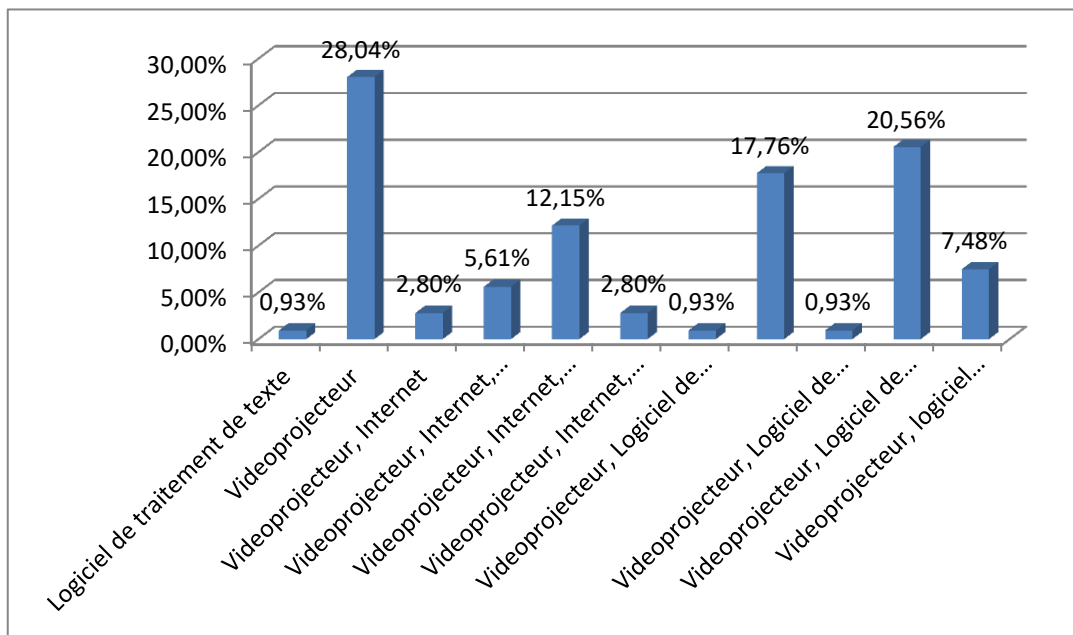


Figure 49: Outils que les enseignants utilisent en cours

Nous avons voulu savoir s'il existait un espace numérique de travail (ENT) mis à la disposition des étudiants de l'ESP. À la question de savoir si l'école leur offre un ENT, les étudiants sont 30,84% à répondre par l'affirmative, contre 36,45% par la négative. Une bonne proportion de répondants ne savait pas (32,71%).

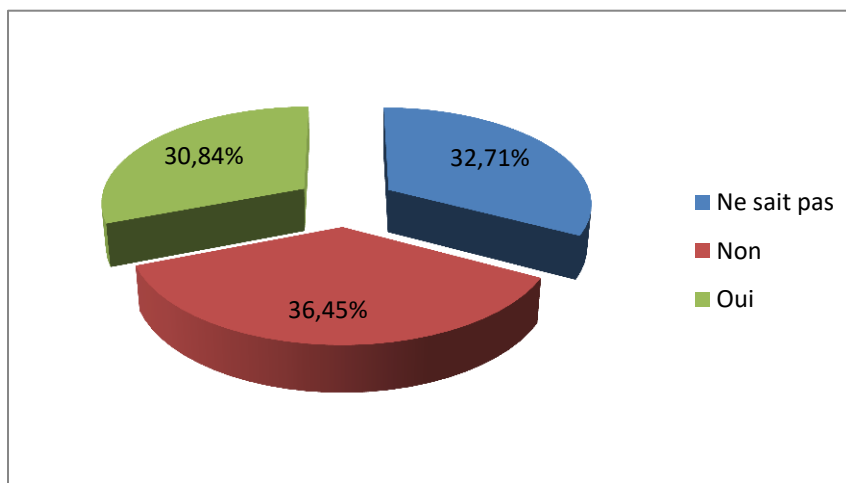


Figure 50: Existence d'ENT ou non à l'école

En outre, nous avons cherché à connaître les services proposés dans l'ENT de l'ESP s'il en existait. À la question de savoir quels sont les services proposés, les résultats sont les suivants : boîte mail (plus de 30,77% de citations), plate-forme de travail collaborative (plus de 25%), bureau virtuel (plus de 12,82%), Chat (5,13% de citations).

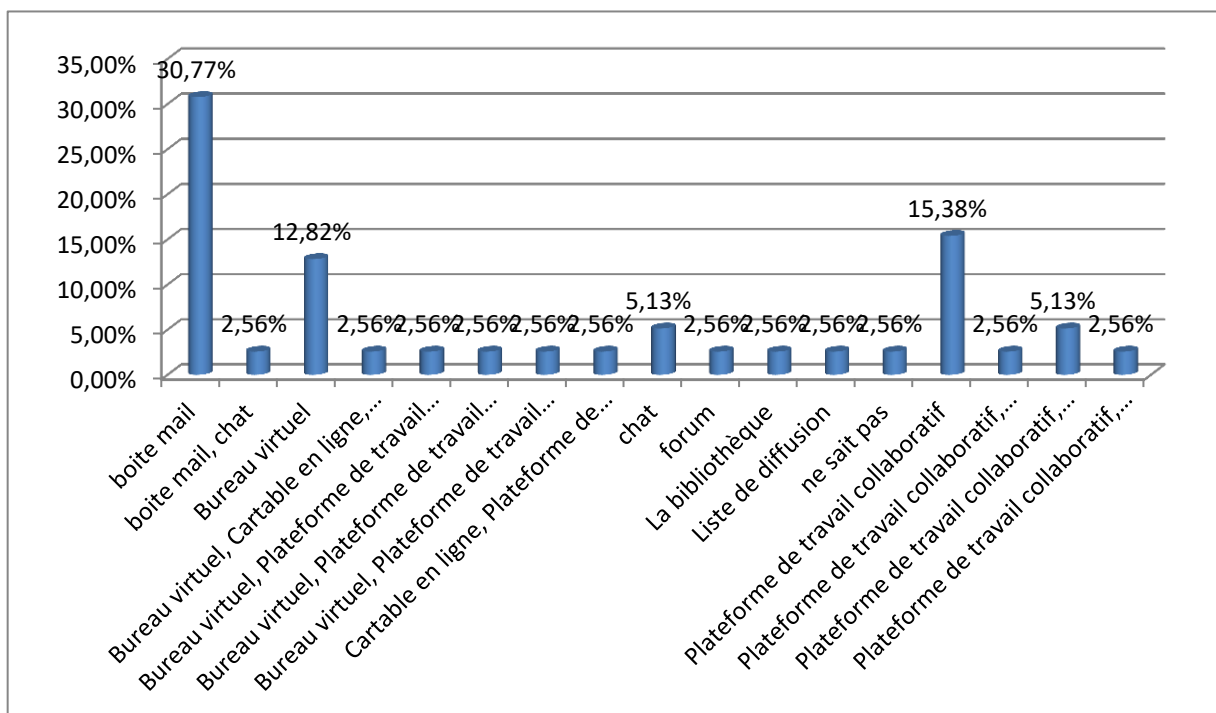


Figure 51: Services proposés dans l'ENT

Pratiques en ligne des étudiants

Nous avons cherché à connaître les outils que les étudiants utilisaient pour effectuer leurs recherches d'informations et de documentations. Il en ressort que 56% des répondants utilisaient Internet, 19% le cumulaient aux bibliothèques, et 10,28% des répondants avaient cité « *Internet, Bases de données ou revues en ligne* ».

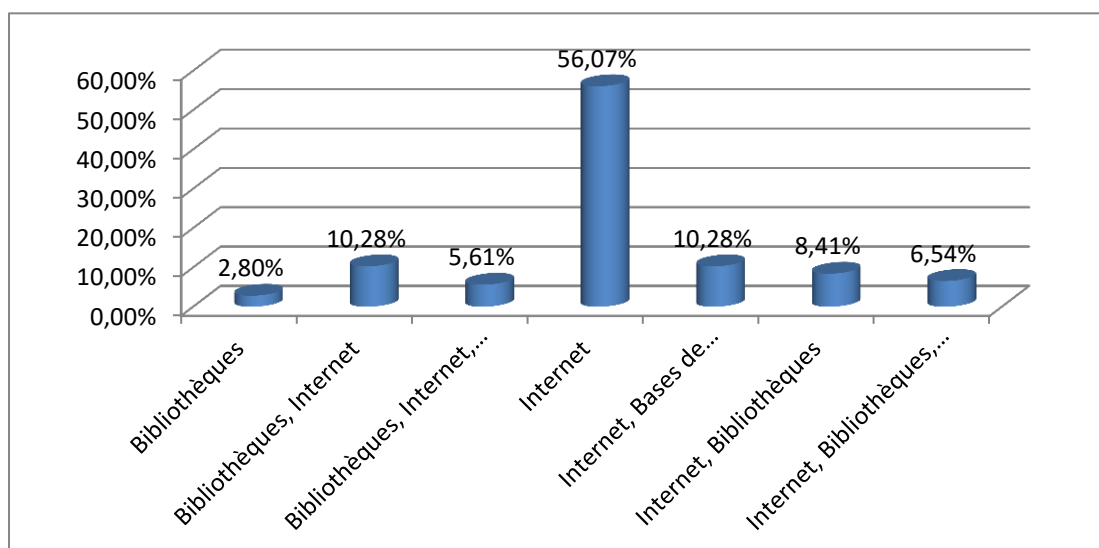


Figure 52: outils de recherche d'informations documentaires

Nous avons interrogé les étudiants sur l'utilisation du téléphone portable dans le cadre de leurs études. À la question de savoir s'ils utilisaient leurs téléphones portables

(Smartphones) dans le cadre de leurs cours ou recherches à faire, il ressort que 90,57% des répondants l'utilisaient, contre seulement 8,49% qui déclaraient ne pas l'utiliser. Il ne fait donc plus aucun doute que le téléphone portable est résolument ancré dans les pratiques pédagogiques des étudiants du supérieur sénégalais. Reste à savoir la fréquence de cette utilisation, comment, pourquoi et dans quelles circonstances, il est utilisé.

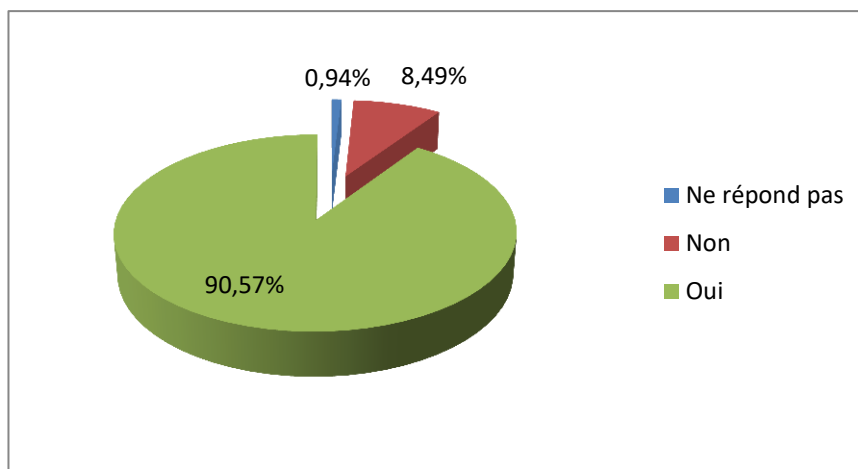


Figure 53: Usage pédagogique du téléphone portable

Concernant la fréquence, on note une utilisation encore hésitante et à l'état embryonnaire du téléphone portable dans les activités pédagogiques. En effet, pour 23,47% des répondants, cette utilisation est quotidienne, fréquente pour 34,69%, très fréquente pour 28,57% et rare pour 13,27%.

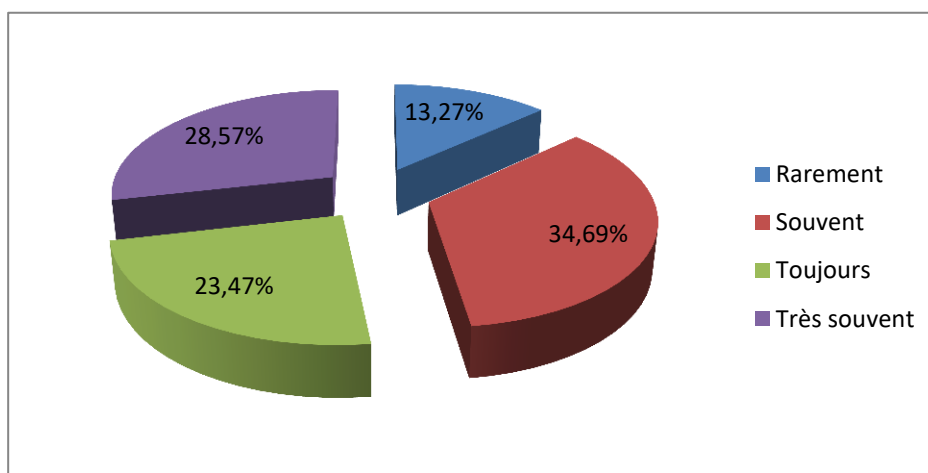


Figure 54: Fréquence des usages pédagogiques du téléphone portable

Digitalisation/numérisation des cours

Compte tenu de la particularité liée aux innovations pédagogiques induites par l'utilisation des Technologies numériques dans l'enseignement, nous avons cherché à connaître quel est le degré de digitalisation et de numérisation des cours à l'ESP. Il s'agissait de voir si les cours étaient sur CD-ROM, en ligne, projeté ou si l'Internet était utilisé en classe. Pour la mise à disposition des cours sur support CD-ROM, les résultats montrent que

rare sont les cours qui le sont (80,37% de réponses négatives), contre 14,95% de réponses affirmatives.

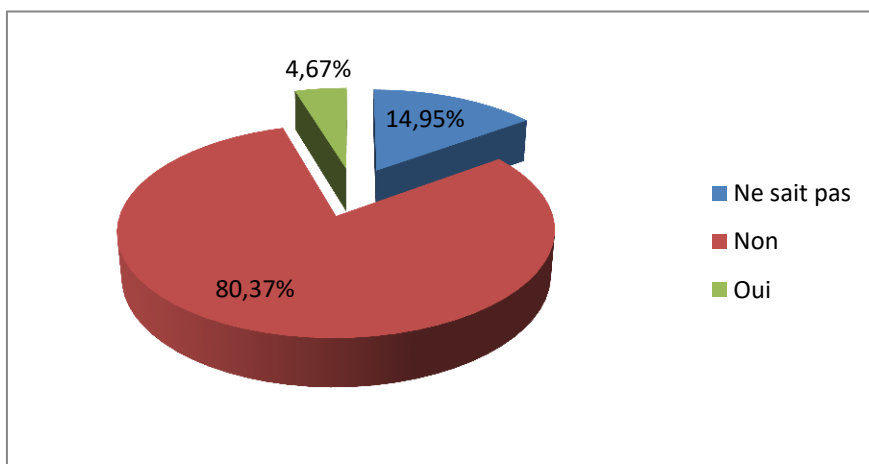


Figure 55: Cours sur CD-ROM

Concernant la mise en ligne des cours, 57,94% des répondants déclarent que les cours ne sont pas consultables en ligne, contre 18,69% qui disent le contraire. Notons qu'une bonne proportion de répondants (23,36%) déclare ne pas savoir. L'explication peut se trouver dans le fait que seuls certains cours, et pas tous, sont consultables sur Internet. Certains enseignants, pour des raisons liées notamment au droit d'auteur, refusent catégoriquement de mettre leurs supports de cours en ligne.

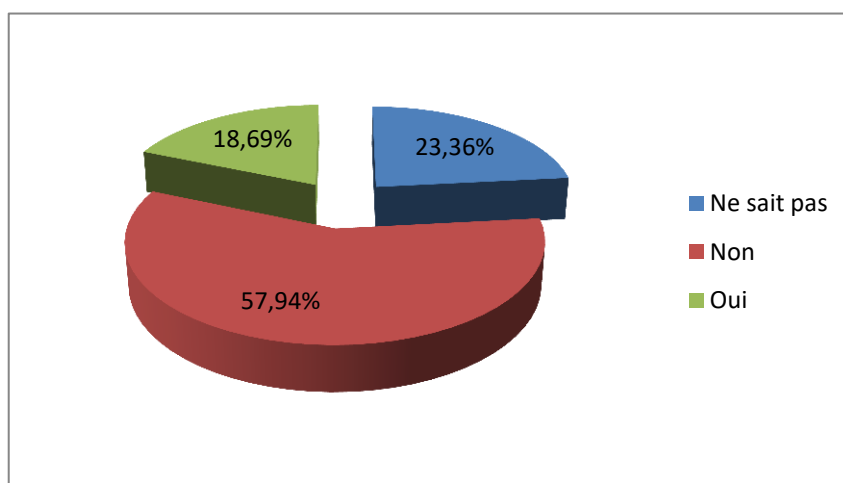


Figure 56: Cours consultables en ligne?

À l'inverse, les répondants, à l'unanimité, reconnaissent que les enseignants projettent tous leurs cours en classe. Cela peut être considéré comme une avancée notoire dans les efforts d'intégration des TIC dans l'enseignement, car il y a quelques années seulement, voire une décennie en arrière, cette pratique n'était pas encore aussi banale et banalisée. Encore que dans certains établissements ou facultés, on pourrait encore trouver des enseignants réfractaires et hostiles à ce changement dans les pratiques enseignantes.

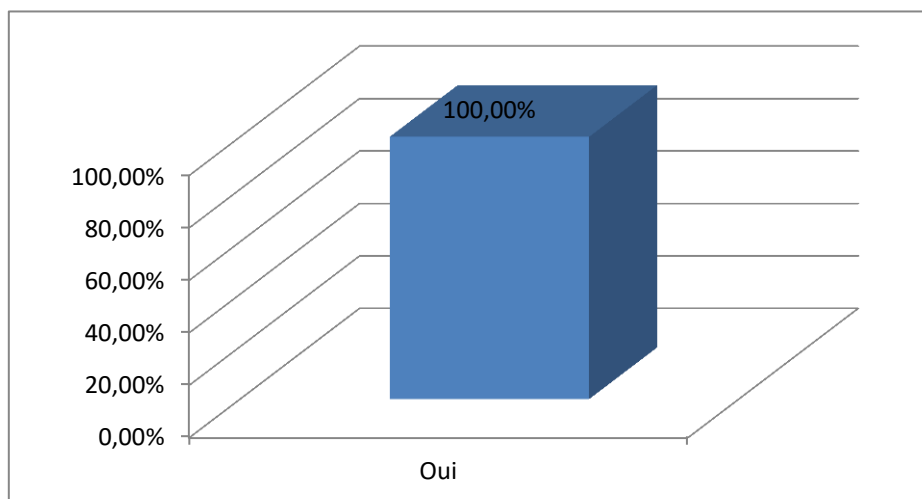


Figure 57: Projection en cours

Quant à l'utilisation de l'Internet en classe par les étudiants de l'ESP, l'on note un taux de pénétration important de l'Internet dans les salles de cours, avec plus de 50% des répondants qui déclarent utiliser Internet pendant les cours, contre 47,66% qui disent ne pas l'utiliser. Le graphique suivant illustre ces résultats.

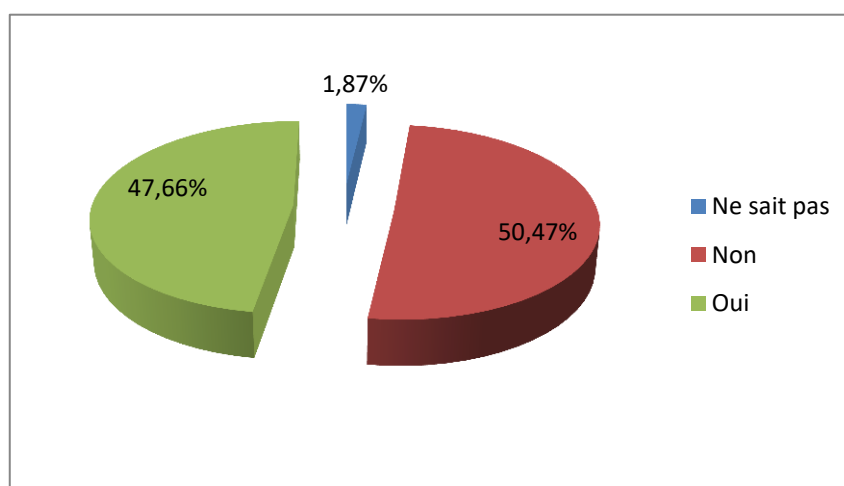


Figure 58: Usages d'Internet pendant les cours

Expérience en matière de formation à distance

Nous avons déjà démontré qu'une véritable formation à distance n'existait pas à l'ESP au moment de notre enquête même si cette école, avec l'EBAD, est considérée comme pionnière dans l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur du Sénégal. Les résultats de notre enquête auprès des étudiants de cet établissement le confirment, car, à la question de savoir s'ils avaient déjà suivi une formation à distance ou non, les réponses sont sans ambiguïté. 89,72% des étudiants ayant répondu à notre enquête ont répondu par la négative, contre 10,28% qui déclarent avoir déjà suivi une formation à distance.

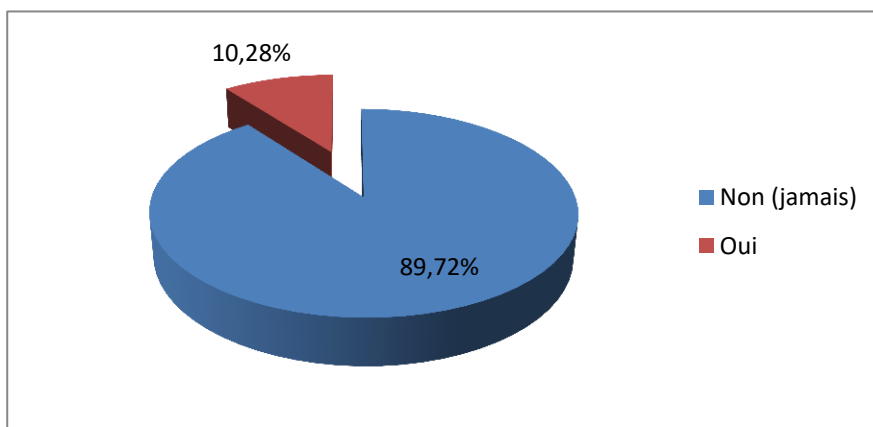


Figure 59: Déjà suivi ou non une formation à distance et en ligne

Quand ils en ont déjà suivi une, c'est à travers les plates-formes ou institutions suivantes : *Université Virtuelle du Sénégal* (dispositif que nous étudierons dans le chapitre suivant), *Arduino*, *Ccna*, *edx.org*, *esp*, *Mooc*, *site du zero*, *Smart grid* etc.

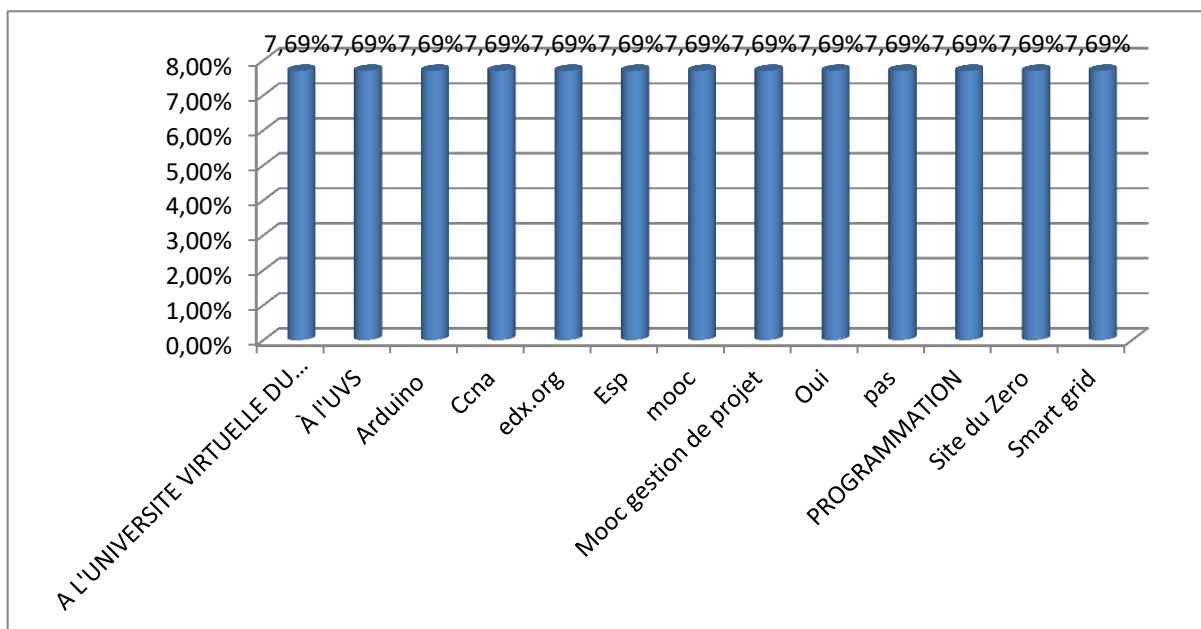


Figure 60: Plates-formes ou établissements où ils ont suivi une FAD

L'importance de cette dimension « sociale » dans tout projet de formation à distance a, si l'on ose dire, fait la réussite du dispositif de formation à distance de l'EBAD. Cet établissement, du même statut (public) que l'ESP, a su mettre en place et développer une véritable formation à distance, alliant formation majoritairement à distance et une infime part de présentiel.

Le dispositif de l'EBAD est une plate-forme d'e-learning au vrai sens du terme (plus de 60% des heures de cours en ligne),⁷⁵² dans la mesure où les cours dispensés sont totalement en ligne. Ce dispositif fonctionne bien malgré quelques limites que présentait la première plate-forme « fait maison ».

⁷⁵² Garrot et al. (2009). Op. cit.

Dans la section qui suit, nous allons d'abord voir les conditions qui ont favorisé la réussite et la pérennisation de ce projet, et ce, dès le début des années 2000, avant de présenter le discours des apprenants sur les outils et leur propre apprentissage, à travers l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête.

VI.5.3. : Les conditions de pérennisation du dispositif de formation à distance de l'EBAD : formation au TICE, redistribution des gains, et division du travail

L'EBAD, la seule école au Sénégal qui forme aux métiers des sciences de l'information documentaire, accueille entre 300 et 400 étudiants par an⁷⁵³, soit 0,41% des effectifs totaux de l'université de Dakar. Le e-learning est intégré dans la stratégie de l'école depuis le début des années 2000. Le dispositif est appelé FADIS. Il est une duplication de la formation présentielle, alliant à la fois une petite part d'enseignement en présentiel et une grande part d'enseignement à distance (hybridation ?). Cette infime part de présentiel dans le dispositif d'e-formation de l'EBAD est constituée essentiellement du stage de regroupement en début d'année pendant lequel les étudiants sont initiés à l'utilisation de la plate-forme, aux règlements, ainsi qu'aux conditions de la formation. Le stage virtuel ou semi-virtuel remplace ainsi le stage en entreprise.⁷⁵⁴

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

La spécificité et une des conditions de pérennisation de ce dispositif résident peut-être dans la tension ou l'ambiguïté qui existe entre les notions de formation initiale et de formation continue. En effet, ce sont des « diplômes académiques classiques » (formation initiale) qui sont proposés en formation à distance à un public de professionnels (formation continue) principalement, qui viennent poursuivre leurs cursus à l'EBAD. Pour des contraintes professionnelles ou parfois géographiques (éloignement), ce public ne peut pas suivre les cours en présentiel: « *Ce qui fait la spécificité de la FAD de l'EBAD et sa force en même temps, c'est que, à la sortie de la formation, les apprenants ont le même diplôme que les étudiants en présentiel. La FAD ne s'oppose pas à la formation initiale (diplômante).* »⁷⁵⁵

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

À ses débuts, le projet a bénéficié, outre la direction de l'école de l'époque, d'une coopérante française, envoyée par la coopération française comme chef de projet de

⁷⁵³ UCAD. CDP. (2012). Op. cit.

⁷⁵⁴ Diarra M. (2005). La formation à distance dans un contexte sud-sud : défis et enjeux. In : e-Formation pour le marketing et le management des bibliothèques. Actes du colloque satellite IFLA. Genève. P 99-114

⁷⁵⁵ Mamadou Diarra, ancien directeur de l'EBAD, entretien du 25 septembre 2014.

FORCIIR, d'un délégué de la coopération française pour la mise en place de la plate-forme, d'un informaticien pour la maintenance et des responsables des différentes sections d'étude (départements) de l'école. Ces différents acteurs formaient alors le comité de pilotage interne du projet (PILOTFADIS), mis en place pour le suivi du projet et qui se réunissait tous les mardis (mardis du FORCIIR). Peut-on sous ce rapport parler d'une « *division du travail* » et une répartition des tâches au sens où l'entend Guillemet⁷⁵⁶, c'est à dire, un « *travail pris en charge par un ensemble de spécialistes* », pour favoriser l'encrage et la pérennité du projet de formation à distance ? On serait tenté de répondre par l'affirmative, d'autant que l'école a également engagé des tuteurs, établis dans les différents pays où elle a des étudiants : Cameroun, Madagascar, Maroc⁷⁵⁷. Ces tuteurs, enseignants ou souvent d'anciens étudiants de l'école, sont chargés des recrutements, du suivi pédagogique et administratif et de l'organisation des stages de regroupement des étudiants dans les pays où ils se trouvent.

« Notre système de tutorat est différent de celui de l'AUF. Nos tuteurs sont souvent des anciens étudiants qui nous aident pour stage de regroupement et stage virtuel, mais qui nous aidaient aussi pour le recrutement de candidats au début. »

Sur un autre plan, si à l'époque la direction de l'école était parvenue à faire adhérer le maximum d'enseignant dans le projet, c'est, selon son ancien directeur, le Professeur Mbaye Thiam, dans un entretien accordé à la direction de l'innovation de l'AUF en 2006,⁷⁵⁸ au prix de la formation des enseignants et d'une « *introspection* ». Telles ont été les premières réponses apportées aux conditions et préalables posées par les enseignants qui résistaient à l'innovation et au changement.

Cependant, outre ces deux aspects importants dans la diffusion et la pérennisation d'un tel projet, la motivation financière des enseignants a, semble-t-il, été un facteur déterminant dans le succès du projet. L'augmentation des revenus des enseignants de l'école a été soulignée par Jean Pierre Loiret⁷⁵⁹ dans le chapitre qu'il a consacré au dispositif de formation à distance de l'EBAD dans sa thèse. En effet, une bonne partie du budget et des retombées financières du dispositif revenait au personnel enseignant et technique, qui produisait et concevait les cours.

L'AUF, dans son livre blanc portant sur le numérique éducatif, « *a bien conscience que l'une des conditions de la réussite, au Nord comme au Sud, est de susciter dans les universités et les instances académiques régionales, une meilleure valorisation de l'investissement des enseignants-chercheurs dans les FOAD et les TICE.* »⁷⁶⁰

Tony Bates⁷⁶¹ note également la nécessité d'impliquer les enseignants pour la réussite d'une formation ouverte et à distance. Il parle d'ailleurs de « *récompenses institutionnelles* » et des « *systèmes d'attribution de récompense à ceux qui adoptent la cyberformation et en mettant en place les infrastructures de soutien requises (assistance technique)* » des enseignants pour les inciter à adopter l'innovation et le changement au sein de l'établissement.

⁷⁵⁶ Guillemet, P. (2004). Op. cit.

⁷⁵⁷ Diarra. M. (2005). Op. cit.

⁷⁵⁸ Thiam, Mbaye - Entretien AUF « L'Enseignement à distance ou l'innovation moteur du changement. » (Vidéo)

⁷⁵⁹ Loiret, J. P. (2007). Op. cit.

⁷⁶⁰ AUF. (2013). Livre blanc sur le numérique éducatif. p.19

⁷⁶¹ Bates, T. (2002). Op. cit. pp.86 et 88.

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

Ainsi, nous allons, dans la partie qui suit, tenter de voir ce que pensent les apprenants de leur apprentissage et de la perception qu'ils ont des outils. Comment ont-ils vécu leur expérience de formation à distance ? Que pensent-ils du dispositif, des évaluations, de l'accompagnement pédagogique et du suivi administratif ? Quels sont les avantages qu'ils ont tirés de leur formation ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la dernière partie de ce chapitre.

VI.5.4. : Usages des TIC et rôle des comportements des acteurs au sein d'un dispositif de FAD: résultats de l'enquête auprès des étudiants de l'EBAD

Rappelons que notre approche s'inscrit ici résolument dans la lignée des travaux en Sciences de l'information et de la communication (SIC), de par l'analyse info-communicationnelle du dispositif de formation à distance que nous avons étudié et des interactions en œuvre au sein de celui-ci. Il s'agit plus précisément de recueillir le discours des apprenants sur leur propre apprentissage.

La taille du corpus de notre étude n'étant pas loin de 100 individus pour cet établissement étudié (93 individus), nous avons choisi de ne pas exploiter et interpréter cette enquête sous la forme de pourcentage, car les effectifs considérés permettent une lecture proche du pourcentage. Donnés en pourcentage, ces chiffres seraient d'ailleurs trop proches de ceux bruts affichés.

Ainsi, la répartition de nos enquêtés par sexe révèle que les $\frac{3}{4}$ presque sont des hommes (68) contre seulement 25 femmes. Ici aussi, comme pour le cas de l'ESP, on note une sous-représentation des femmes, qui, nous le rappelons, est caractéristique du système universitaire sénégalais en particulier et africain en général.

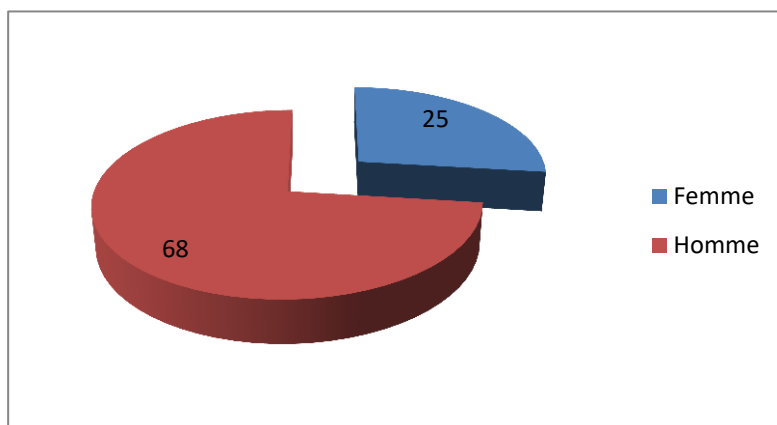


Figure 61: Répartition des enquêtés par sexe

Tableau 20 : Répartition des enquêtés par sexe

Sexe	Nombre
Femme	25
Homme	68
Total général	93

Le lieu de provenance des apprenants révèle que la grande majorité des personnes enquêtées proviennent du Sénégal (37 hommes et 7 femmes). Cela s'explique peut être par le fait que la majorité des apprenants sont aujourd'hui des locaux, contrairement à la situation qui prévalait au démarrage de cette formation qui voyait les Sénégalais minoritairement inscrits. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, le but était alors d'atteindre les étrangers dont les pays d'origine ne pouvaient plus leur payer une bourse d'études ainsi que tous les frais liés à un voyage d'études au Sénégal. Les programmes d'ajustement structurel imposés par la Banque Mondiale et le FMI aux pays africains dans les années 1980 étaient passés par là.

Ensuite, le Rwanda vient en deuxième position avec 6 femmes et 3 hommes, le Burkina Faso et le Burundi affichent les mêmes chiffres avec 5 femmes et 3 hommes ayant répondu à notre enquête pour chaque pays. Enfin, 7 hommes seulement ont répondu à notre questionnaire au Mali et 5 au Togo.

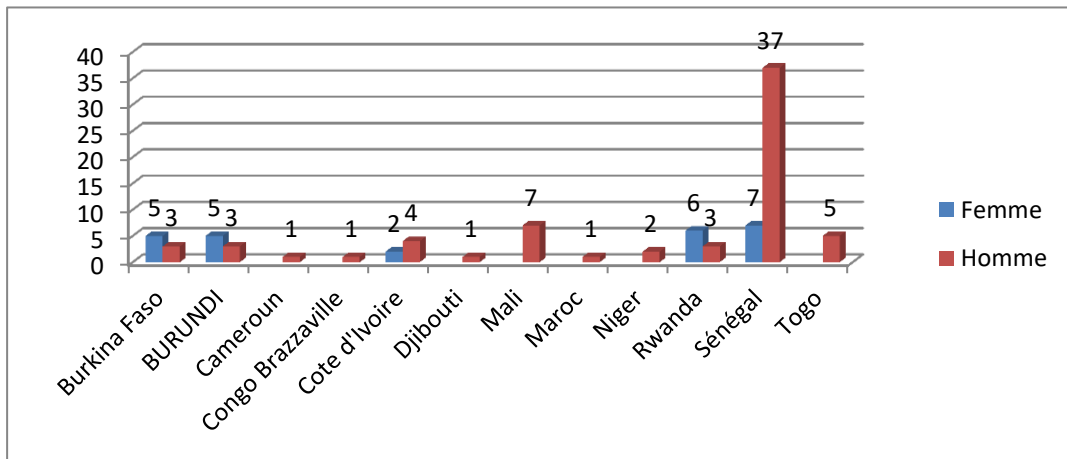


Figure 62: Répartition des enquêtés par pays et par sexe

Tableau 21 : Répartition des enquêtés par pays et par sexe

Étiquettes de lignes	Femme	Homme	Total général
Burkina Faso	5	3	8
BURUNDI	5	3	8
Cameroun		1	1
Congo Brazzaville		1	1
Cote d'Ivoire	2	4	6
Djibouti		1	1
Mali		7	7
Maroc		1	1
Niger		2	2
Rwanda	6	3	9
Sénégal	7	37	44
Togo		5	5
Total général	25	68	93

Le graphique et le tableau suivants révèlent qu'environ les $\frac{3}{4}$ de nos répondants (69) ont plus de 35 ans, 20 parmi eux ont entre 30 et 35 ans. Ce nombre traduit peut être l'option faite par cette école de privilégier pour le recrutement, les personnes ayant déjà suivi sa formation traditionnelle (initiale) et ayant accueilli une expérience professionnelle de 5 ans au moins dans le domaine. Ainsi, seuls 2 de nos répondants ont entre 20 et 25 ans, et 2 autres entre 25 et 30 ans.

Les personnes qui suivent la formation à distance de l'EBAD sont généralement des employés qui avaient à leur actif un certain nombre d'années d'activité professionnelle et de ce fait sont relativement âgés.

Plusieurs d'entre eux sont plus à la recherche d'un diplôme pour augmenter leurs revenus par le biais d'une évolution de leur grade, qu'à la recherche et l'acquisition de compétence.

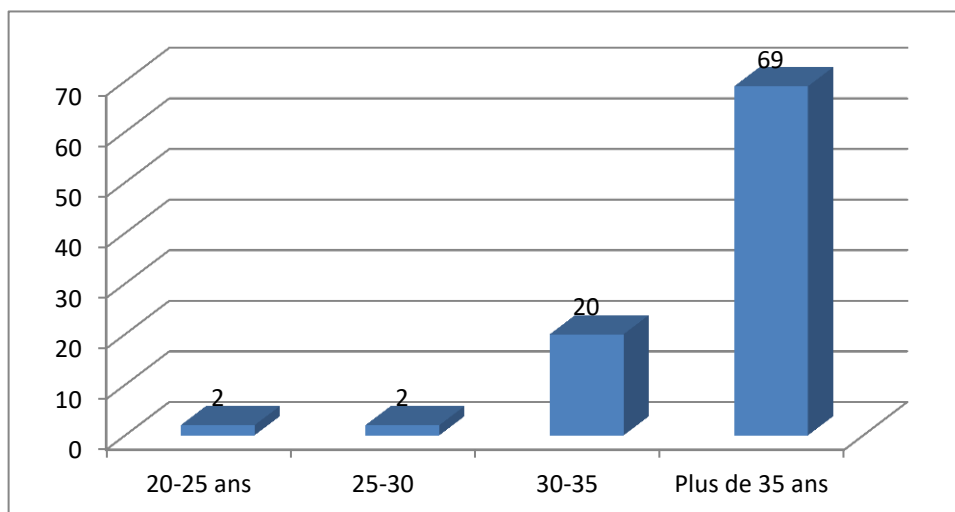


Figure 63: Répartition des enquêtés par tranche d'âge

Tableau 22 : Répartition des enquêtés par tranche d'âge

Tranches d'âge	Effectifs
20-25 ans	2
25-30	2
30-35	20
Plus de 35 ans	69
Total général	93

Il faut noter ici qu'il y a 5 mauvaises réponses à cette question, c'est la raison pour laquelle nous n'avons comptabilisé que 88 réponses. Même si les taux de participation sont variables d'une promotion à l'autre, l'on constate que notre enquête a touché presque toutes les promotions qui se sont succédées dans la formation à distance de l'EBAD, jusqu'à celle de 2017-2018, année qui correspond à la clôture de notre enquête et de notre échantillon. Ainsi, les promotions de 2008-2009 et de 2016-2017 sont celles qui ont plus répondu à notre enquête avec chacune 13 répondants, suivies de la promotion 2009-2010 (11 répondants). Les promotions de 2014-2015 et de 2015-2016 ont enregistré chacune 8 répondants.

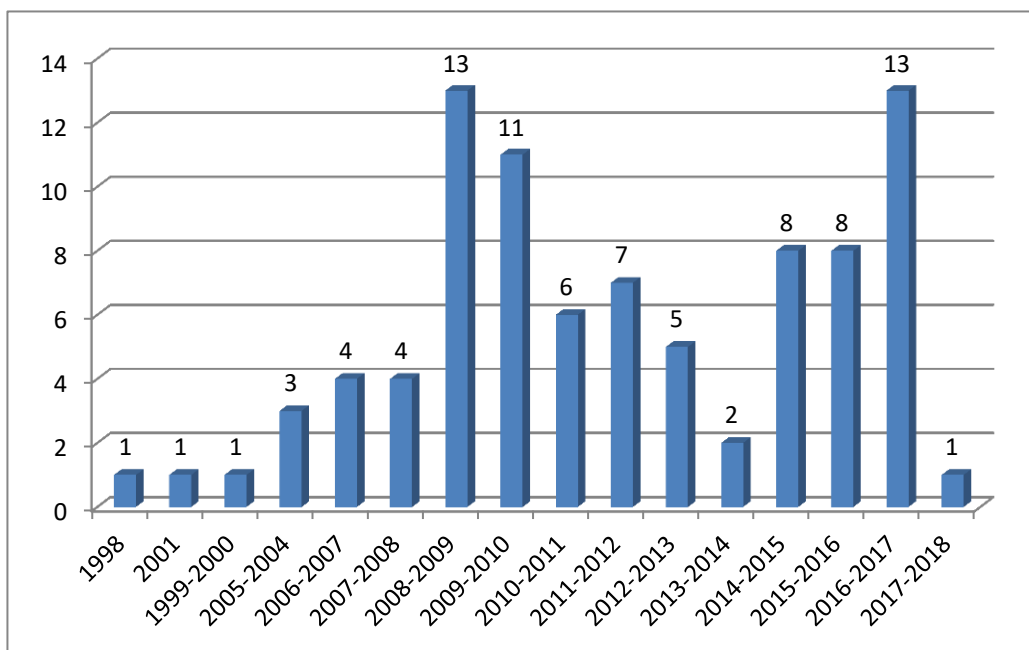


Figure 64: Répartition des enquêtés par promotion ou année d'inscription

Tableau 23 : Répartition des enquêtés par promotion ou année d'inscription

Années d'inscription	Effectifs répondants
1998	1
2001	1
1999-2000	1
2005-2004	3
2006-2007	4
2007-2008	4
2008-2009	13
2009-2010	11
2010-2011	6
2011-2012	7
2012-2013	5
2013-2014	2

2014-2015	8
2015-2016	8
2016-2017	13
2017-2018	1
Total général	88

36 des apprenants ayant répondu à notre questionnaire ont suivi la filière « *Documentation* », 30 l'option « *Archives* », et 12 des répondants ont fait « *Bibliothéconomie* ». Ce sont les 3 options/filières qui existent à l'EBAD aussi bien dans la formation traditionnelle, en face à face, que dans la FADIS. Les autres répondants sont en Master (1 ou 2). Le master 1 est générique (Tronc commun) avec comme intitulé « *SID* », tandis que le master 2 comporte 3 options ou sorties différentes : *Technologie de l'information*, *Ingénierie documentaire* et *Valorisation du patrimoine*.

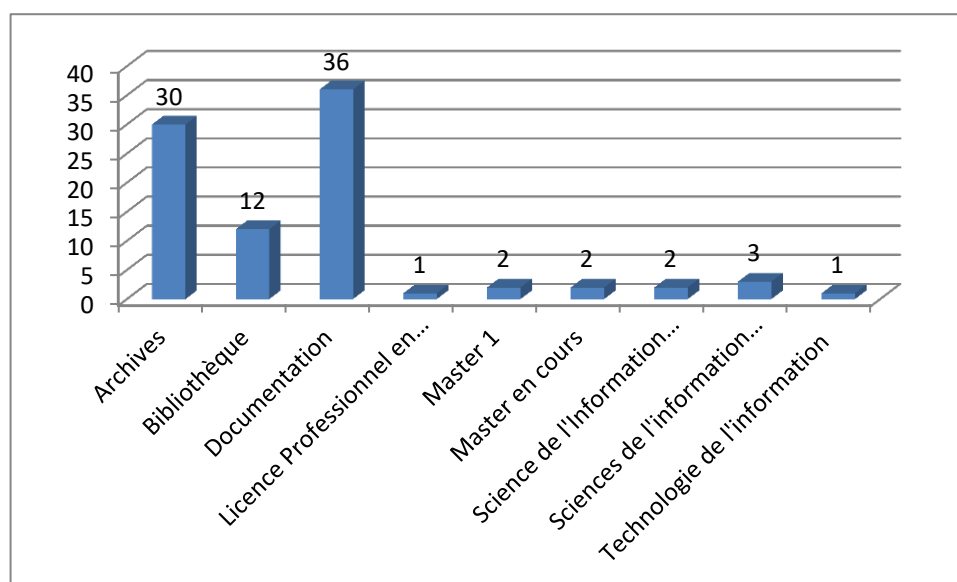


Figure 65: Répartition des enquêtés par Option/Section

Tableau 24 : Répartition des enquêtés par Option/Section

Options/Sections	Nombre
Archives	30
Bibliothèque	12
Documentation	36

Master 1	2
Master en cours	2
Science de l'information documentaire	2
Sciences de l'information documentaire	3
Technologie de l'information	1
Total général	89

Concernant le statut professionnel des apprenants, l'on constate que les personnes qui suivent la formation à distance de l'EBAD étaient généralement issues de l'administration publique (49/93) et du secteur privé (30/93), 3 avaient néanmoins le statut d'étudiant, et un sans-emploi. Notons que la modalité « *Autres CSP* » a quand même recueilli 8 citations.

Il faut également noter que certaines sociétés nationales ou privées, ainsi que des organismes internationaux envoient leurs employés pour se faire former à l'EBAD ou pour compléter la formation en info-doc de leur personnel. Les organisations internationales trouvent par exemple dans cette formation à distance, l'opportunité de procéder à la formation continue de leur personnel en gestion de l'information documentaire. Ce qui peut justifier la présence de 8 citations « autres ».

Tout compte fait, les apprenants de la formation à distance de l'EBAD sont généralement des salariés qui ont à leur actif un certain nombre d'années d'activité professionnelle. Et comme nous l'avons déjà souligné, plusieurs d'entre eux étaient plus à la recherche d'un diplôme pour améliorer leur revenu par le biais d'une augmentation de grade, plutôt qu'à la recherche de l'acquisition de nouvelles compétences.

Dans les entreprises privées ou au sein de l'administration publique, les apprenants occupent les fonctions suivantes : *Professionnel de l'information documentaire, Archiviste, Bibliothécaire, Assistante de direction, Chef de projet de mise en place d'un service d'archives, Directeur d'enseignement, Enseignante, Gestionnaire d'une formation, Informaticien et Professionnel de l'information documentaire, Professeur d'informatique au lycée, Chef de Bureau de presse, Professionnel de l'information documentaire et Responsable du suivi des activités transversales, Responsable Commercial, ou simple Stagiaire*. Ces modalités de réponse ont été données par les apprenants dans leurs réponses à une question où nous leur demandions de préciser la fonction qu'ils occupaient au sein de leurs structures. L'on voit que les répondants ont plus cité la modalité « *professionnel de l'information documentaire* » (79/93 citations), du reste plus englobant et moins précis que celle d' « *archiviste* » de « *bibliothécaire* » ou de « *documentaliste* ».

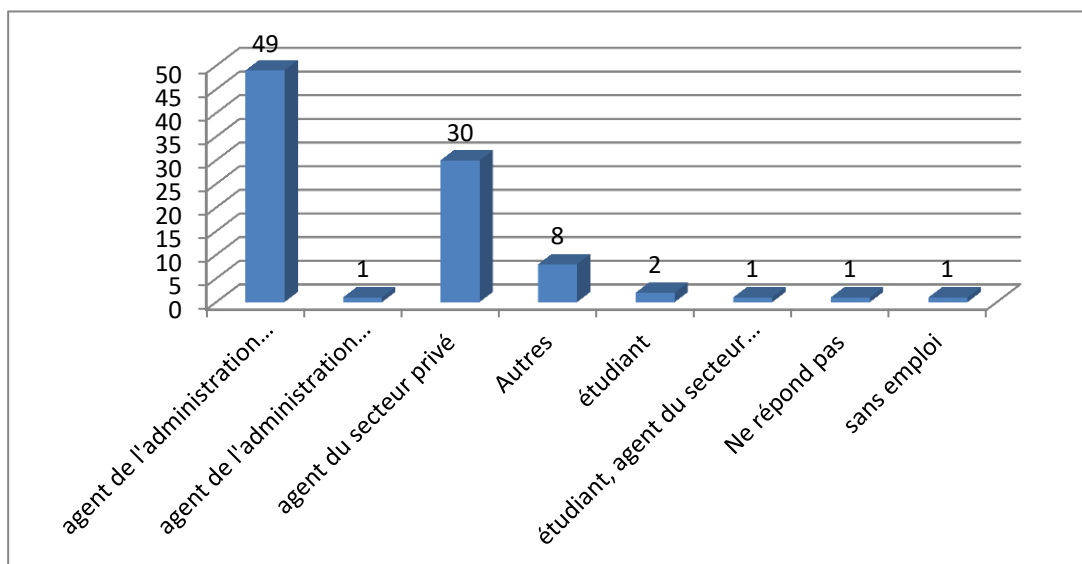


Figure 66: Catégories socio-professionnelles des apprenants

Tableau 25 : CSP des apprenants

CSP	Nombre
agent de l'administration publique	49
À la fois agent de l'administration publique et du secteur privé	1
agent du secteur privé	30
Autres	8
étudiant	2
À la fois étudiant et agent du secteur privé	1
Ne répond pas	1
sans emploi	1
Total général	93

Nous avons également cherché à savoir par quels moyens les apprenants ont eu connaissance de l'existence de la formation à distance de l'EBAD, et les raisons qui fondent le choix de cette formation. Il ressort de notre enquête les résultats qui suivent.

D'abord, concernant les moyens par lesquels les apprenants ont eu connaissance de l'existence de la formation à distance de l'EBAD, les répondants affirment à 36/93 que c'est par l'intermédiaire de leur formation antérieure qu'ils ont eu connaissance de l'existence de la

formation à distance de l'EBAD, par l'intermédiaire d'un ami ou d'une connaissance (29/93) et par Internet (18/93). Toutefois, 4/93 répondants affirment avoir eu connaissance de la formation par l'intermédiaire de l'AUF qui, notons-le, octroie des bourses de formation à certains apprenants.

Il faut dire que la formation à distance de l'EBAD est en quelque sorte le prolongement de la formation traditionnelle dispensée sur place. De ce fait, la plupart des apprenants de la FADIS ont déjà suivi la formation en face à face. C'est ce qui explique probablement le fait que la plupart de nos répondants (36/93) affirment avoir eu connaissance de la FADIS par l'intermédiaire de leur formation antérieure qui n'est aucune autre que celle qu'ils ont suivie à l'EBAD. Le graphique suivant reflète ces résultats.

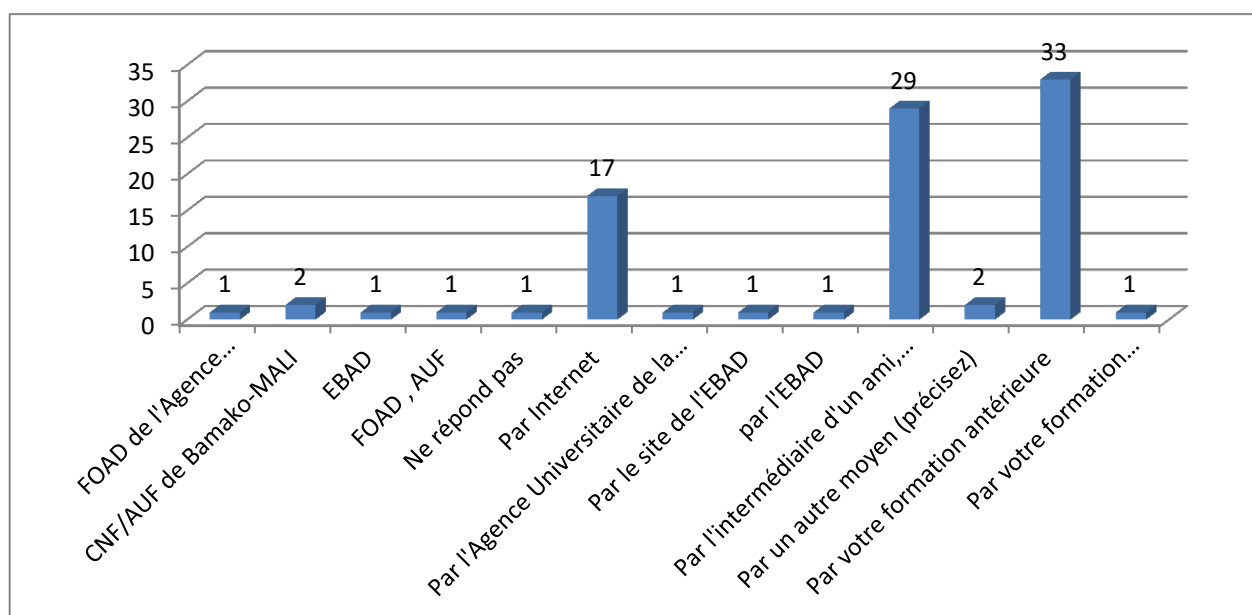


Figure 67: Par quels moyens ont-ils connu la formation?

Ensuite, à la question du *pourquoi le choix de cette formation*, autrement dit les motivations des apprenants, ces derniers ont fourni des réponses très diverses et variées. Les principales raisons qui président au choix de cette formation sont d'abord sa souplesse et le fait qu'elle permet de s'affranchir des contraintes de temps et d'espace (aucune obligation d'être sur place) liées à une formation en face à face.

Cette souplesse et le gain de temps qu'elle permet pour les gens « *indisponibles* » et qui sont en formation continue, sont évoqués en ces termes : « *suivre cette formation tout en résidant dans un autre pays* » « *parce que la formation n'exige pas le déplacement* » « *parce que je ne peux pas suivre la formation présentielle du fait de mon emploi* » « *parce que cela me permettait d'assurer mes fonctions tout en étudiant* » « *parce qu'elle me permettait de ne pas rompre avec ma fonction, tout en étant en formation* » « *Option formation à distance, car plus conforme avec mes horaires de travail* » « *moins contraignant* », « *le choix de l'EBAD s'inscrivait dans mes objectifs de perfectionnement en Archivistique moderne et pour enrichir ma passion pour la gestion de l'information. Ayant compris que je ne pouvais me déplacer sur Dakar pour suivre en présentielle, la disponibilité de la FAD....* », « *la FADIS m'a permis*

d'allier les études et le travail », « je ne pouvais pas quitter mon poste pendant plusieurs années », « en tant que fonctionnaire, il m'était impossible d'assister à la formation présentielle », « elle me convenait en tant que travailleur », « cette formation me permet de travailler tout en étudiant », « en tant que professionnelle, je ne souhaitais pas arrêter le travail. Je voulais également découvrir la formation à distance que j'ai trouvée très pratique avec beaucoup d'avantages comme la recherche d'information en ligne, une expérience. »

Ensuite, la quête d'une promotion professionnelle par le renforcement des capacités en techniques documentaires dans une perspective de carrière, est évoquée par nos répondants comme raison du choix de cette formation : La « *promotion ou évolution professionnelle* » dans une perspective de carrière.

Dans la continuité de cette idée, le renforcement des capacités techniques archivistiques pour mieux travailler et assurer ses fonctions (soucis de performance, développement et amélioration des compétences, professionnalisation, développement professionnel) est aussi l'une des raisons avancées par les répondants pour justifier le choix de cette formation.

Enfin, la troisième motivation avancée par les apprenants est la recherche d'une amélioration de leurs connaissances en TIC dans la mesure où la formation se fait par celles-ci : « *améliorer ses connaissances en TIC* ».

Cependant, d'autres raisons sont avancées dans une moindre mesure par les répondants, qui motivent leur choix pour cette formation. Il s'agit des raisons suivantes :

- *obtention d'un diplôme ou d'un niveau d'études supérieur, plus élevé (terminer son cursus, faire ou compléter sa FI par la FC),*
- *renforcement, amélioration ou approfondissement ses connaissances en gestion des archives et dans la maîtrise des SID,*
- *enrichissement, acquisition ou amélioration de ses compétences spécifiques dans le cadre d'un projet précis par exemple,*
- *poursuite d'études,*
- *spécialisation,*
- *efficacité et qualité des cours (richesse de la formation),*
- *perfectionnement et mise à jour des compétences,*
- *reconnaissance du diplôme : « j'ai choisi cette formation pour être reconnu sur le plan international et être compétitif sur le marché de l'emploi »,*
- *reconversion professionnelle : « changer de métier ».*

Nous terminons cette sous-partie par ce fort témoignage d'un répondant qui résume en quelque sorte toutes les raisons précédemment données par les répondants :

« Au début, comme pour la plupart des étudiants, c'était de trouver une formation diplômante qui pourrait m'offrir à terme, un emploi. Cependant aujourd'hui, la motivation est

toute autre dans la mesure où j'y suis, mais je voudrais me parfaire. Ainsi, les connaissances et compétences que j'acquerrai en Master 1 en Technologie de l'information, me permettront de jouer un rôle central pour rendre plus visible le label (nom de son organisme) et, de participer activement à son effort de développement au service des populations du Tiers-Monde en général et du Sénégal en particulier. Et cette formation cadre parfaitement avec mon savoir-faire et mon profil de spécialiste de l'information documentaire, d'acteur culturel et éducatif. Elle va amorcer dans l'avenir, une révolution dans l'accès aux savoirs et la diffusion des connaissances dans le système éducatif sénégalais, africain et dans le monde entier grâce aux TIC. Et je suis persuadé que le développement, pour être durable, doit être axé sur l'être humain. Mon engagement pour la réalisation de cet objectif, est sans doute un défi que je compte relever à travers ce retour à l'EBAD.»⁷⁶²

Perception sur les contenus et ressources des enseignements

Nous avons aussi cherché à avoir la perception et à connaître l'appréciation que les apprenants faisaient des contenus des enseignements. Ils sont 54/93 à trouver les contenus des enseignements « faciles à assimiler », 18/93 à les trouver difficiles et 11/93 à estimer qu'ils sont « très faciles à assimiler ». Le graphique suivant reflète ces perceptions sur les contenus des enseignements.

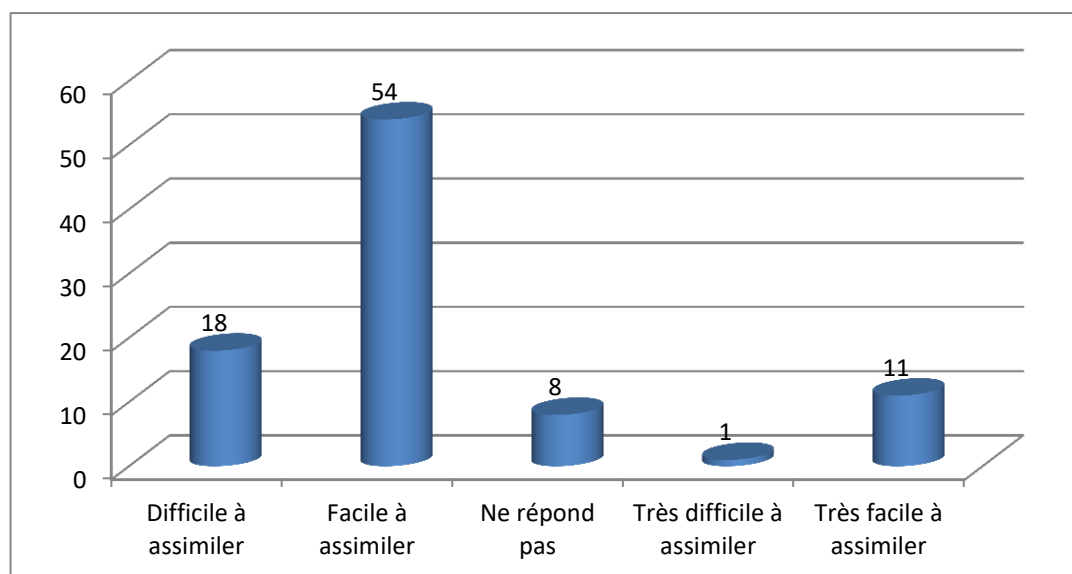


Figure 68: Perception sur les contenus des enseignements

Corrélativement, les apprenants, dans leur grande majorité, utilisent les références bibliographiques affiliées aux cours (80/93 répondants). Seuls 11 répondants sur 93 déclarent ne pas utiliser les bibliographies des cours.

⁷⁶² Répondant n°66.

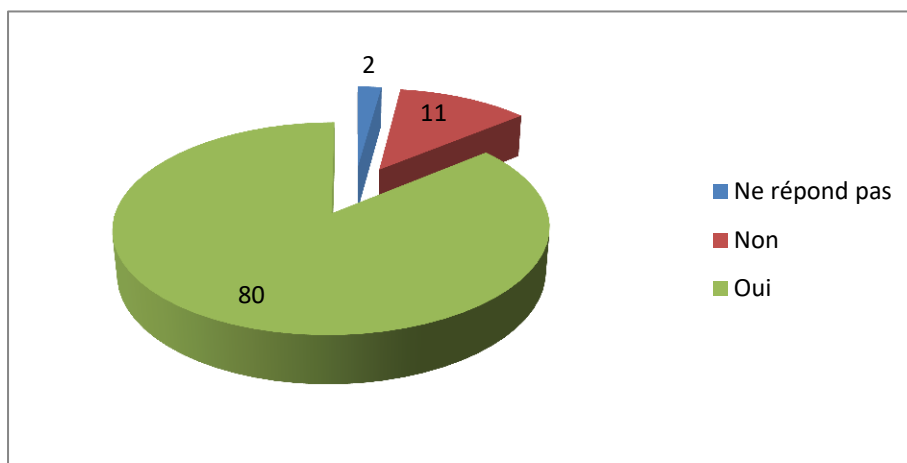


Figure 69: Utilisation des bibliographies des cours

Nous avons également voulu savoir si les apprenants recourraient à une aide d'une tierce personne extérieure au dispositif pour comprendre les cours. La réponse est affirmative pour 61/93 répondants. Néanmoins 25/93 enquêtés ont répondu à cette question par la négative. 7/93 n'ont pas voulu y répondre.

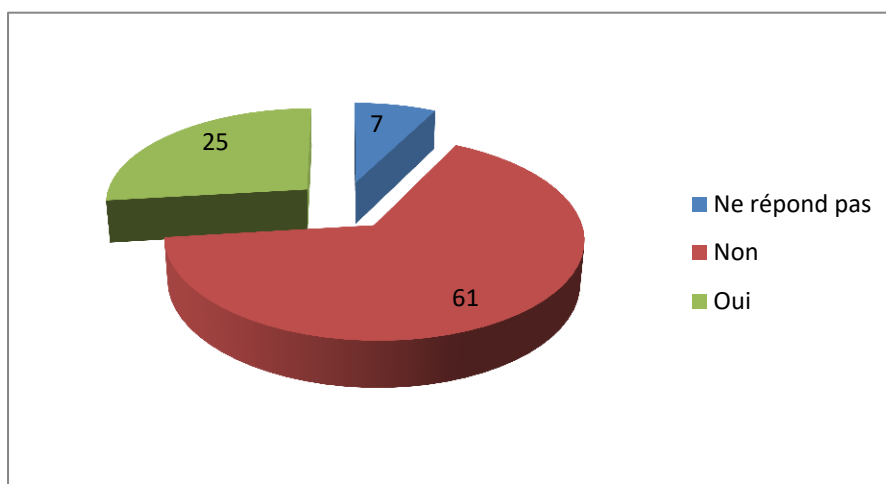


Figure 70: Recours ou non à une aide extérieure pour comprendre les cours

Sur les 25 apprenants qui déclarent avoir recours à une aide extérieure pour mieux comprendre les cours, les 24 ont cité les modules pour lesquels ils sollicitent une aide extérieure. L'on constate que le module de « *Statistique* » (en master 1) est le plus cité comme étant le plus difficile et où une aide extérieure était nécessaire (10 citations au total), suivi du module « *Multimédia et hypermédia* » et de celui de « *Création et gestion de sites WEB et de portails documentaires (« administration réseaux)* » (2 citations). Les autres modules n'ont recueilli qu'une seule citation chacun.

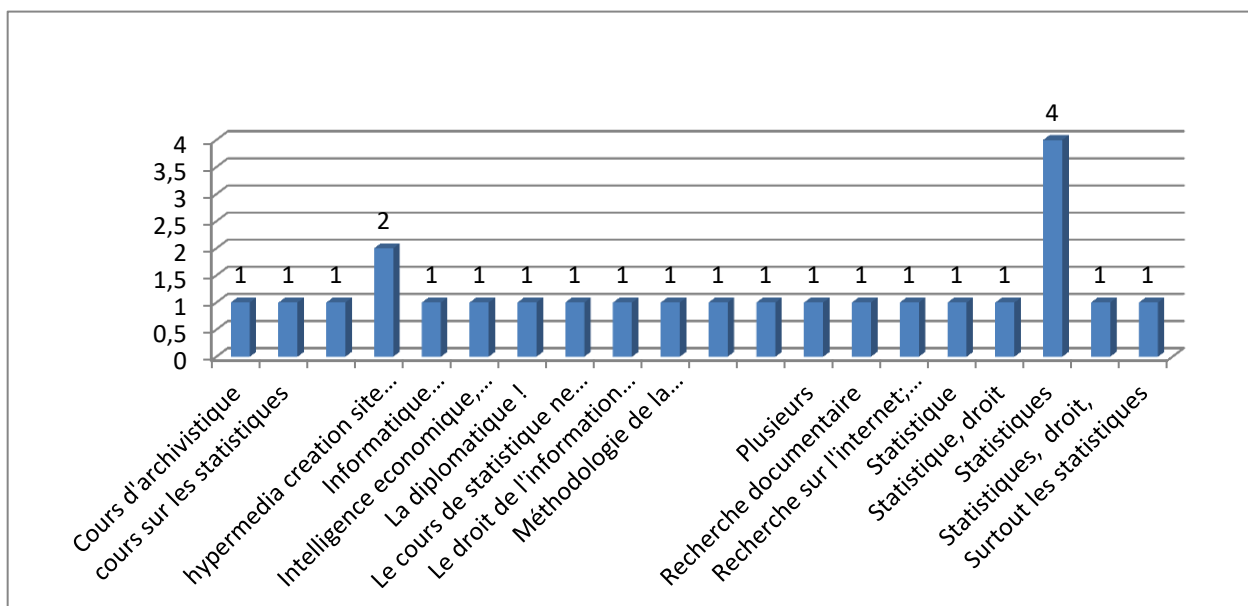


Figure 71: Modules où ils font recours à une aide extérieure

Les apprenants sont presque unanimes quant au recours à des ressources extérieures pour compléter celles disponibles sur la plate-forme (86/93). Seuls 5/93 répondants disent ne pas en recourir. Cela témoigne en effet de la qualité des contenus des enseignements dispensés déjà évoquée par certains apprenants comme fondement ou raison qui justifie leurs choix et motivations à suivre cette formation.

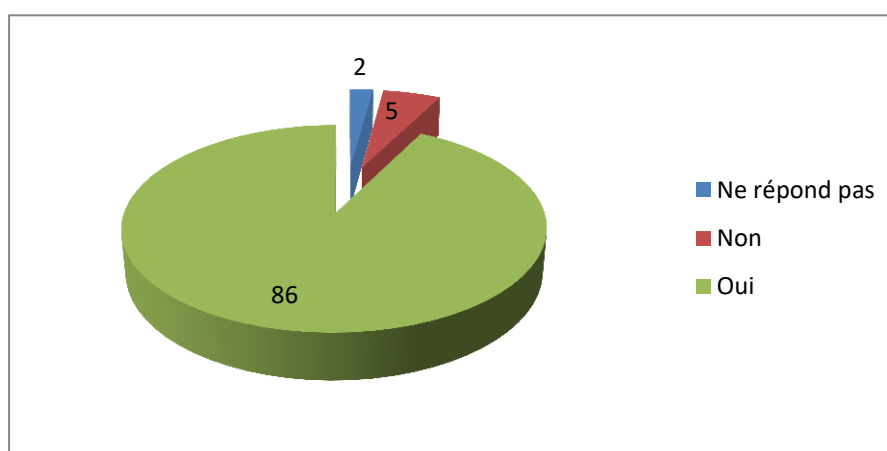


Figure 72: Recours à des ressources extérieures complémentaires

Encadrement pédagogique (par enseignants, pairs ou personnes extérieures) et Suivi administratif

Nous avons interrogé les enquêtés sur leurs rapports avec les enseignants, leurs pairs et l'administration de l'école, en vérifiant l'existence de relations entre ces derniers en dehors des regroupements physiques, et la fréquence de ces échanges s'ils existent. Le but était d'avoir un aperçu sur le degré de suivi et d'accompagnement (pédagogique et administratif) dont ils bénéficiaient de la part des enseignants, de leurs pairs, mais aussi de l'administration de l'école. Le tableau et les graphiques suivants donnent les résultats de ces enquêtes.

Suivi et accompagnement par les enseignants et par les pairs

La majorité des apprenants enquêtés (47/93) déclarent ne pas échanger avec leurs enseignants, contre 37/93 répondants qui disent échanger avec leurs enseignants. 9 enquêtés n'ont pas répondu à cette question.

Tableau 26 : Réponses sur l'existence de relation entre apprenants et enseignants

Échanges avec les enseignants	Nombre
Ne répond pas	9
Non	47
Oui	37
Total général	93

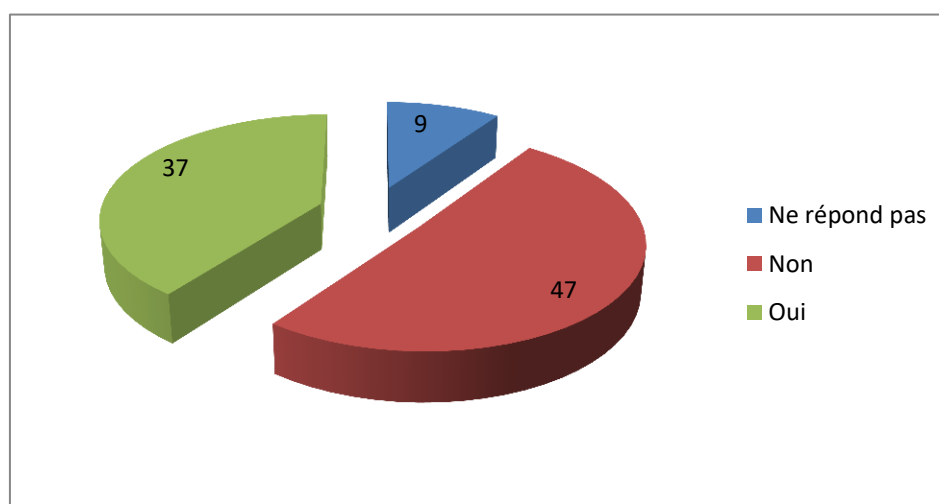


Figure 73: échanges avec les enseignants

Quand ils échangent avec leurs enseignants, les apprenants le font assez rarement. Sur les 37 répondants qui déclarent échanger avec leurs enseignants, 10 n'ont pas répondu à la question relative à la fréquence de ces échanges. 6/37 échangent avec leurs enseignants une fois par mois, 6 autres une fois par semaine, 5 parmi eux échangent avec leurs enseignants une fois tous les trois mois, 5 autres 2 fois par semaine, 4 répondants sur 37 échangent avec leurs enseignants une fois par an. Seuls 2 répondants sur 37 déclarent échanger avec leurs enseignants tous les jours.

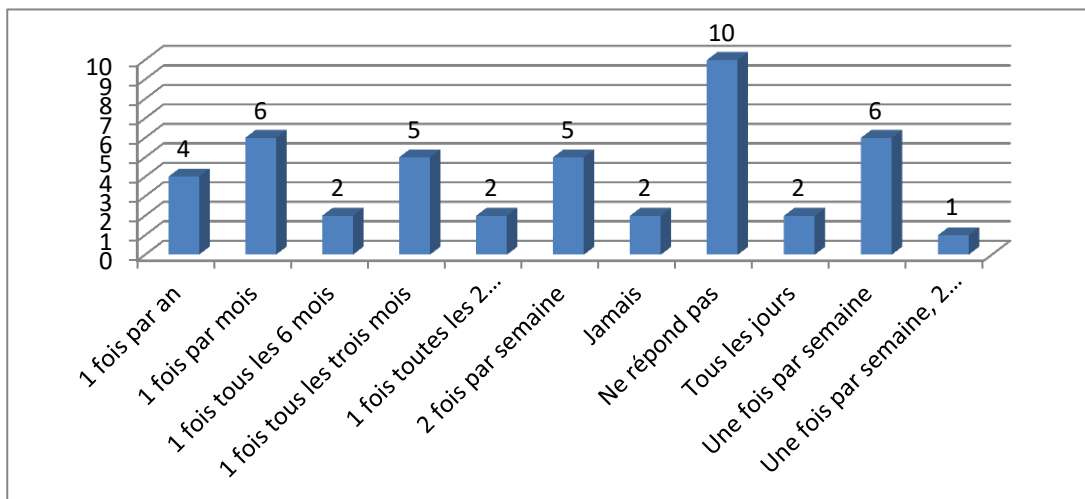


Figure 74: Fréquence des échanges avec les enseignants

Les échanges entre pairs sont, semble-t-il, plus développés d'après les résultats de notre enquête. 66/93 répondants affirment échanger avec leurs pairs. 25 répondants sur 93 ont répondu à cette question par la négative.

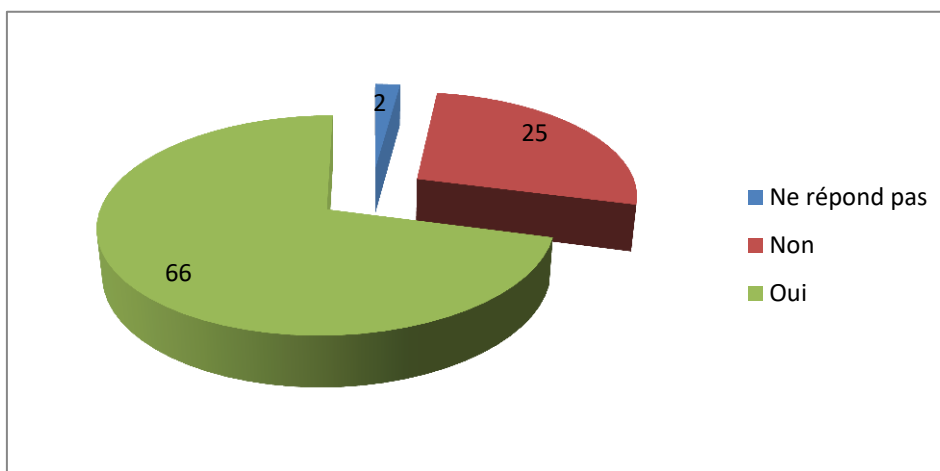


Figure 75: Échanges avec les pairs

Quand ils échantent entre pairs, ils le font de façon très régulière d'après les résultats de notre enquête. L'histogramme suivant montre qu'ils sont 17/66 à échanger avec leurs camarades deux fois par semaine, 15/66 échantent entre eux une fois par semaine, 14/66 échantent tous les jours. Toutefois, 10/66 répondants n'ont pas souhaité répondre à cette question. Et 4/66 répondants qui affirment échanger avec leurs pairs le font une fois toutes les deux semaines.

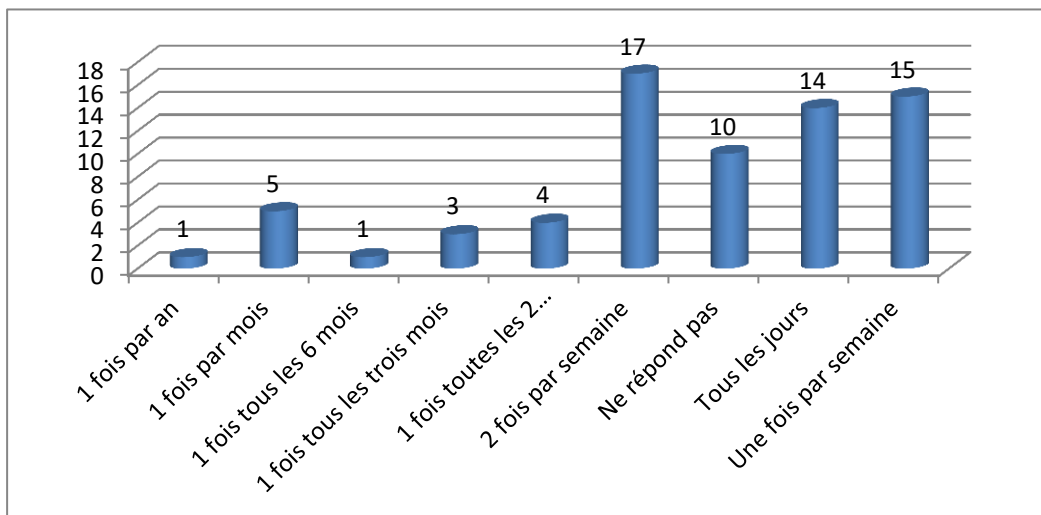


Figure 76: Fréquence des échanges avec les pairs

Suivi administratif

Quant au suivi administratif (inscription administrative et pédagogique, comptabilité, informatique), les apprenants le jugent relativement bon (39/93 répondants), moyen (21/93), assez bon (18/93) et très bon (7). L'on voit que les apprenants ont une bonne perception et un bon jugement de l'encadrement administratif en dehors de la plateforme. Ce suivi et cet accompagnement sont nécessaires à la réussite des apprenants dans tout dispositif de formation à distance. Cependant, un apprenant semble mettre un bémol à cet accompagnement administratif en déclarant que « *le suivi administratif me semble pas très performant du moment que les diplômés passent des années sans parvenir aux lauréats.* » Notons que la délivrance des diplômes n'est pas du ressort de l'école, car étant réservée à l'université même dont dépend l'école (UCAD), qui, seule, est habilitée à délivrer des diplômes.

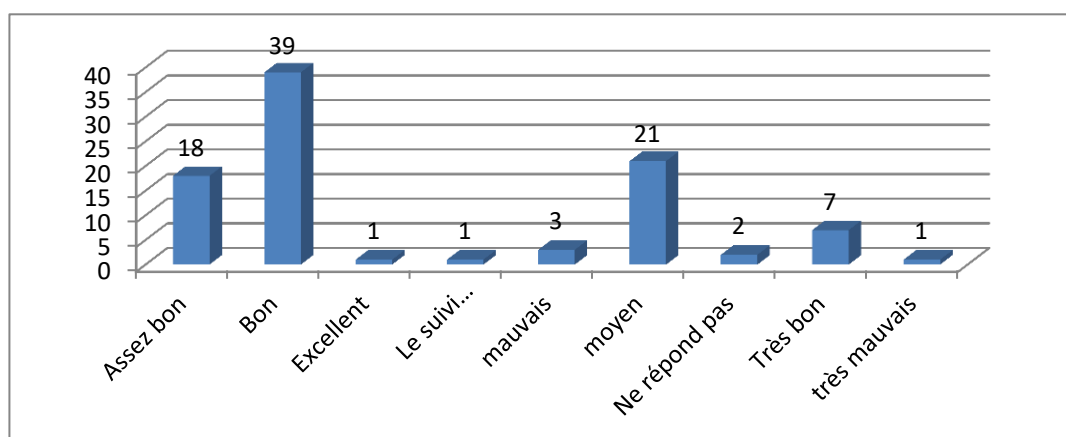


Figure 77: Perception et jugement du suivi administratif

Problèmes et difficultés pour suivre la formation

Nous avons cherché à connaître la manière dont les apprenants géraient leurs apprentissages et quelles étaient les problèmes et difficultés qu'ils rencontraient pour suivre cette formation et/ou par rapport aux évaluations et éventuellement les problèmes techniques (téléchargement et connexion). D'abord, à la question de savoir s'ils rencontraient des difficultés pour suivre la formation, les 2/3 des apprenants répondent par la négative (60/93 répondants). Néanmoins, 32 répondants (1/3) déclarent avoir des difficultés à suivre la formation.

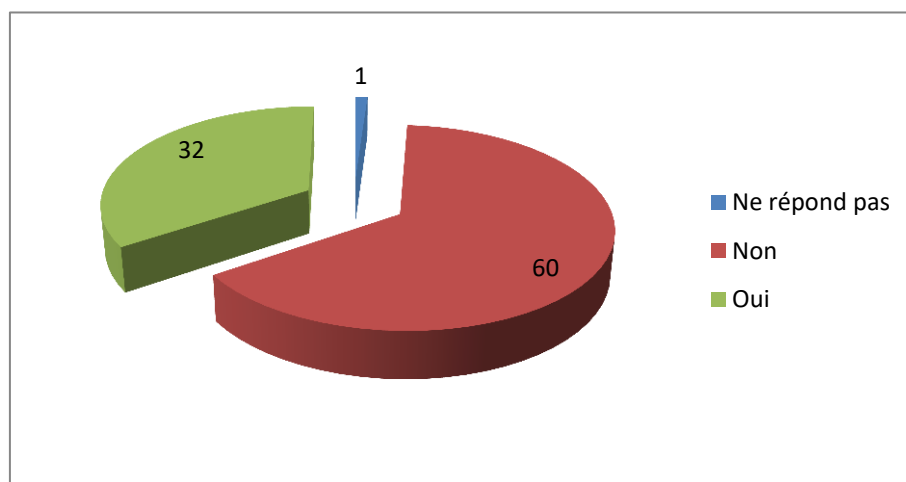


Figure 78: Difficultés pour suivre la formation

Ces difficultés ou problèmes à suivre la formation sont peut-être inhérents aux évaluations, s'ils n'en sont pas les seuls d'ailleurs, car le même nombre de répondants ayant déclaré avoir des difficultés à suivre la formation, à savoir 32, affirment avoir des problèmes avec les évaluations. Ce qui est une coïncidence explicative. Le graphique suivant le démontre bien.

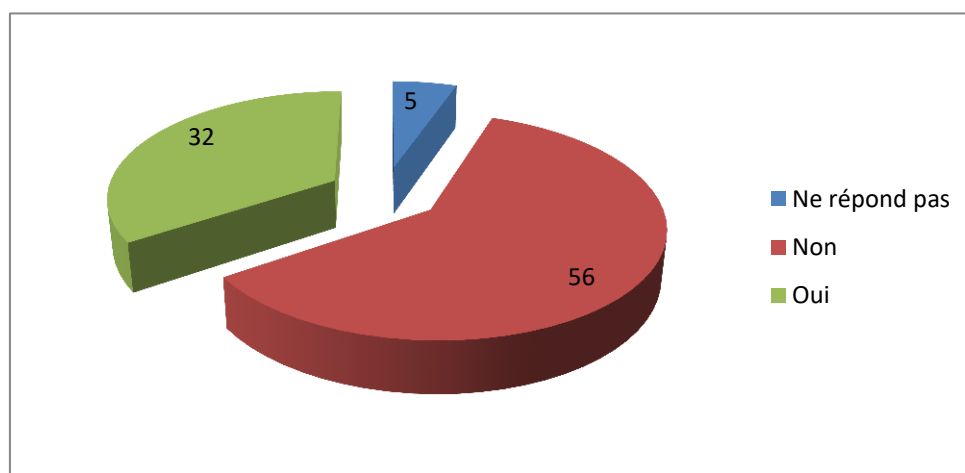


Figure 79: Problèmes et difficultés liés aux évaluations

Nous avons interrogé les apprenants sur les évaluations dans leur formation. Ici, l'objectif était de voir si les attentes de celles-ci correspondaient bien au niveau requis pour les diplômes de la formation. Il en ressort les résultats qui suivent : sur les 93 apprenants qui ont répondu à notre questionnaire, 75 jugent ces attentes bonnes et correspondantes au niveau requis pour ce diplôme ; 4 répondants les jugent le niveau des évaluations bas par rapport au niveau requis, et 4 autres les jugent très élevées par rapport au niveau du diplôme. Nous avons quand même noté un nombre de 10 répondants qui ne savent pas.

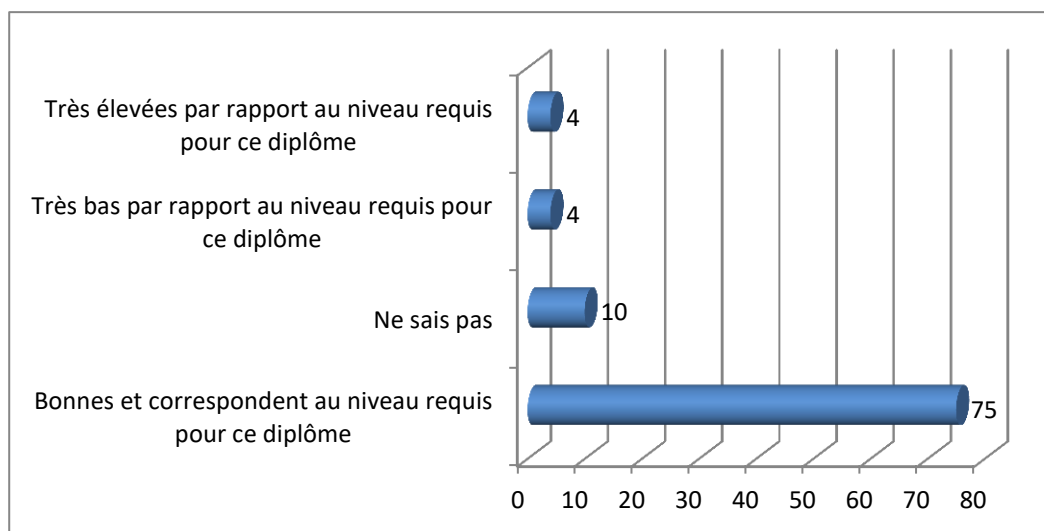


Figure 80: Attentes liées aux évaluations

Concernant le téléchargement des cours, comme le montre le diagramme suivant, les apprenants à presque 80 % n'ont aucune difficulté à télécharger les cours (73/93). Seuls 17 apprenants ayant répondu à notre enquête sur 93 déclarent avoir des problèmes pour télécharger les supports de cours.

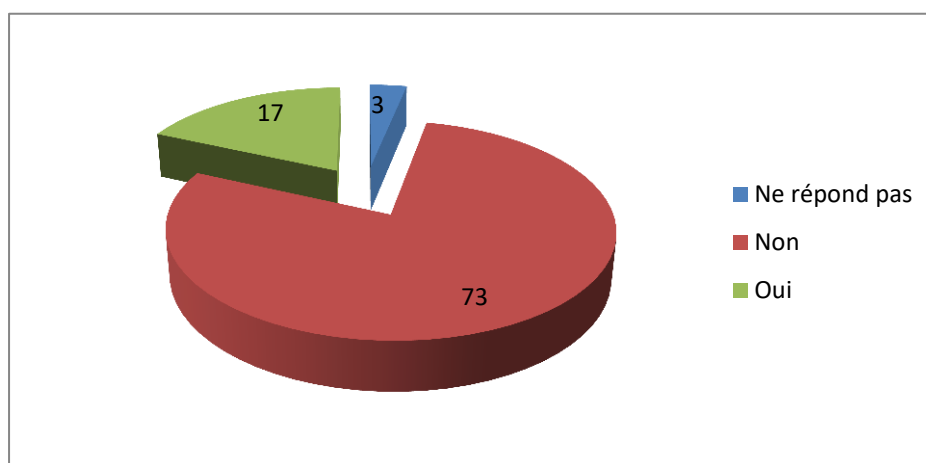


Figure 81: Problèmes pour télécharger les cours

Pour savoir si le problème de téléchargement des cours, souligné par 17 des 93 apprenants ayant répondu à notre enquête, était lié à l'accès à la plate-forme de formation, nous avons cherché à avoir le jugement et la perception que les apprenants avaient de la qualité de leur connexion Internet (débit) au moment où ils ont suivi la formation. Le but était de trouver une éventuelle corrélation. Certes, cette situation de l'accès à Internet a dû évoluer dans les différents pays où résidaient les apprenants, mais le constat est que 28 apprenants jugeaient le débit de leur connexion « *lent et irrégulier* » et 56 « *rapide et régulier* ». Seuls un petit nombre d'apprenants (4) ont jugé la qualité de leur connexion au moment de la formation, très bonne. C'est ce que montre le graphique suivant.

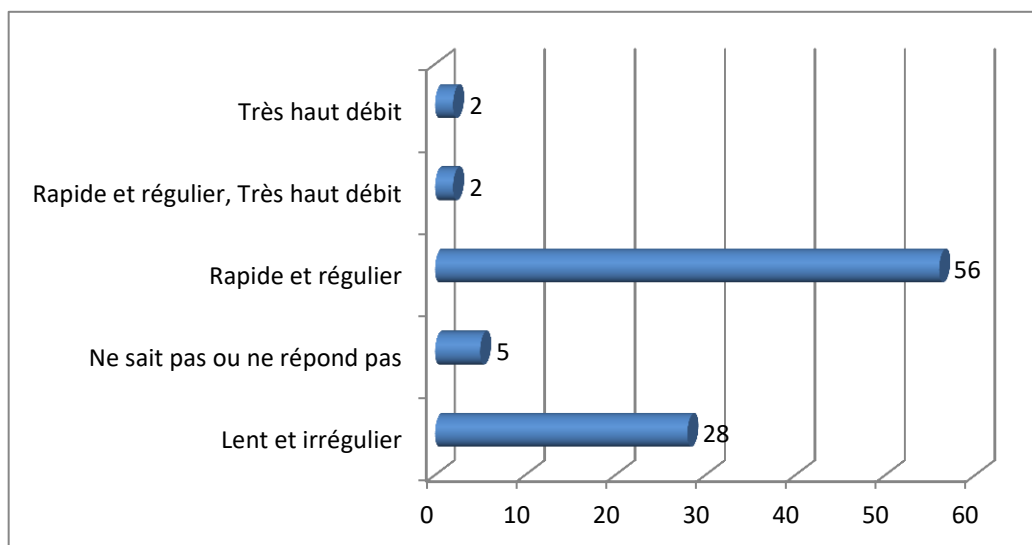


Figure 82: Problèmes de connexion et de débit

Concernant l'utilisation de la plate-forme par les apprenants, nous avons d'abord mesuré sa fréquence. Il se trouve que la grande majorité l'utilise plusieurs fois par jour (55/93), 14 apprenants l'utilisent 1 fois par jour, et 13 autres deux fois par jour.

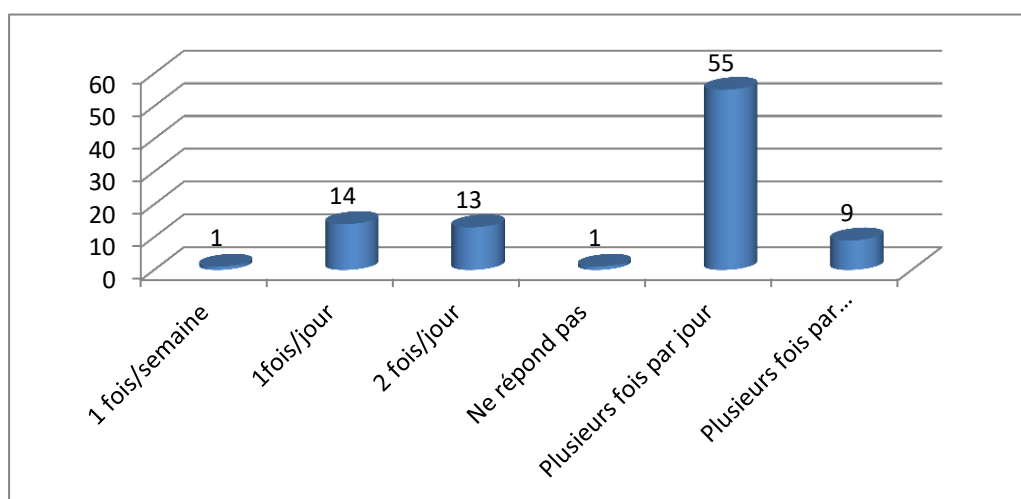


Figure 83: Fréquence d'utilisation de la plate-forme

Concernant l'utilisation des outils de la plate-forme, nous avons pu établir que ceux qui étaient le plus souvent utilisés étaient les cours (25), ensuite, cumulé au forum (22), les deux (cours et forum) plus le courriel (17), et quand le Chat s'y ajoute, cela donne un nombre de 10 apprenants à utiliser tous ces outils en même temps. Le graphique suivant le montre bien.

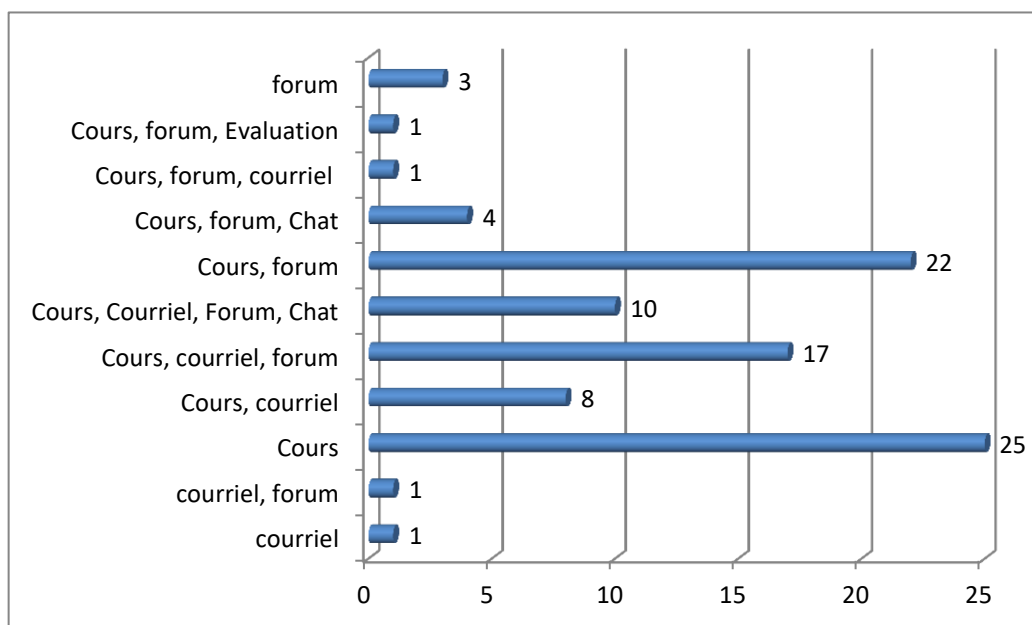


Figure 84: Outils de la plate-forme utilisés

Concernant l'utilisation du forum de discussion et du chat, presque 80 % (74 répondants) déclarent les utiliser, contre seulement 16 enquêtés qui ne les utilisent pas.

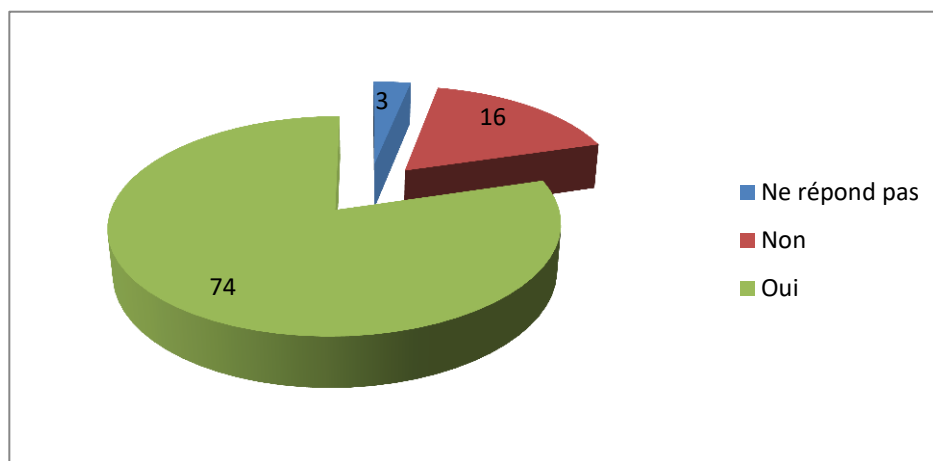


Figure 85: Utilisation du forum et du Chat

Le courriel semble être moins utilisé que le forum et le chat avec 56 réponses affirmatives et 31 répondants qui déclarent ne pas l'utiliser. Toutefois, 6 enquêtés n'ont pas voulu répondre à cette question.

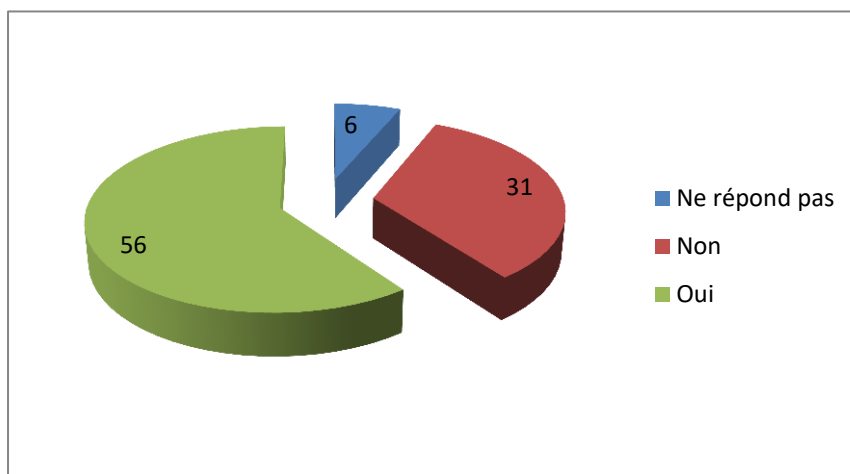


Figure 86: Utilisation du courriel

A la question de savoir si les apprenants utilisaient d'autres moyens pour communiquer avec leurs enseignants ou avec l'école, les réponses sont un peu mitigées. En effet, ils sont 47 sur 93 à répondre par l'affirmative contre 36 par la négative. Toutefois, 9 répondants n'ont pas souhaité répondre à cette question.

L'on note que quand ils utilisent d'autres moyens pour joindre l'administration de l'école ou leurs enseignants, les apprenants privilégient le téléphone portable qui a été le moyen alternatif le plus cité pour communiquer ou entrer en contact avec leurs enseignants ou encadreurs, suivi du mail.

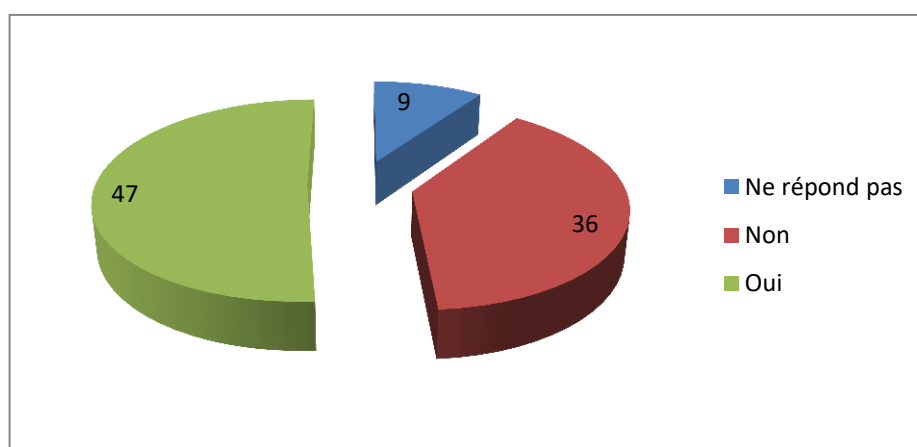


Figure 87: Utilisation d'autres moyens de communication

Jugement et perception sur la qualité de la FADIS

Compte tenu de la particularité de la formation, notamment le fait qu'elle soit dispensée à l'aide et par l'utilisation des TIC, et qu'elle soit une véritable innovation pédagogique dans son contexte, nous avons cherché à connaître quelle appréciation les apprenants avaient de leur formation.

En effet, il s'est avéré qu'une relative majorité des apprenants ayant répondu à notre questionnaire (38) la jugeait « facile » même si la plupart n'ont jamais eu une expérience

antérieure avec la formation à distance, encore moins d'une formation en ligne (sur Internet). Ainsi, il est probable que cela soit l'interactivité qu'offrait Internet qui rendait cette formation à distance facile et attrayante. Néanmoins, 24 répondants la jugeaient « *difficile* », et 6 « *très difficile* ».

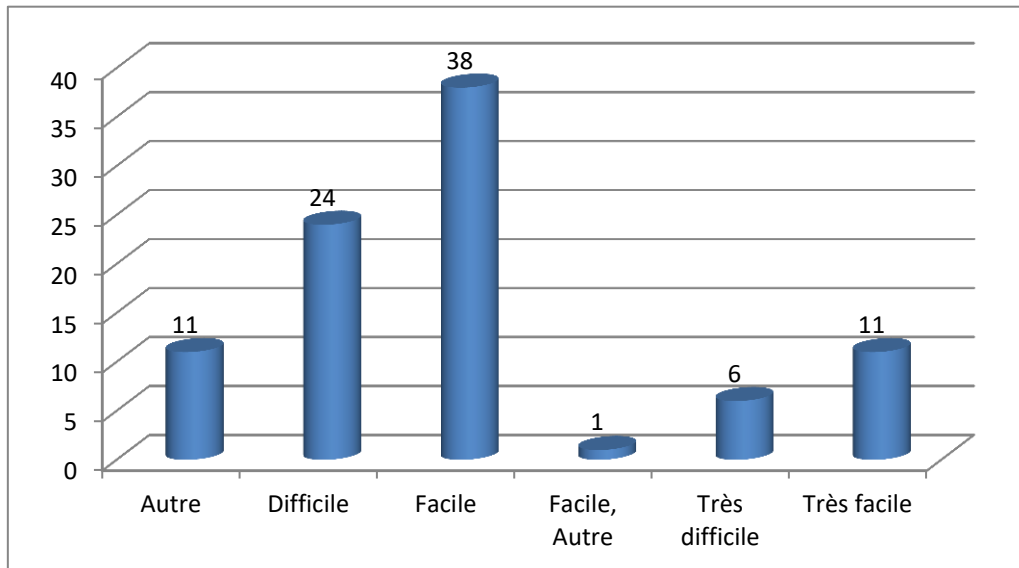


Figure 88: Jugement et perception sur la formation

La comparaison de la formation à distance de l'EBAD avec celle qu'elle organise en présentiel donne des résultats intéressants. En effet, les apprenants sont 43/93 à juger la FAD plus facile, 22 à déclarer qu'elle est plus difficile et 17 à affirmer que les 2 sont pareilles.

Comparaison avec la formation traditionnelle en présence

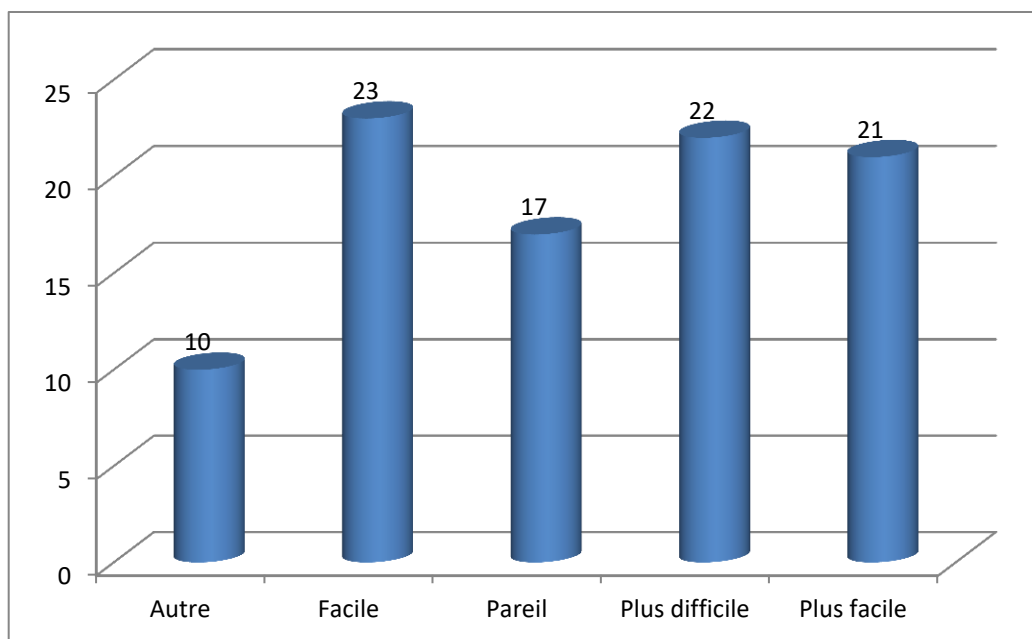


Figure 89: Distance vs Présentiel

Perception et jugement sur le stage de regroupement

Nous avons interrogé les apprenants de la formation à distance de l'EBAD sur l'utilité du stage de regroupement organisé en début d'année universitaire pour présenter la formation, son organisation et ses acteurs. À la question de savoir s'ils jugeaient ce regroupement utile dans la formation, ils sont 49 à dire qu'il était « *très utile* », 29 à le juger « *utile* » et seulement 11 répondants à déclarer que ce stage est « *peu utile* ».

Le stage de regroupement a aussi pour objectif de permettre aux apprenants de poser des questions sur leur parcours et sur les enseignements. Il sert en outre à les présenter et les faire rencontrer leurs futurs enseignants. Ce stage est en effet l'un des très rares moments de présentiel et de face à face dans cette formation à distance, à côté des examens finaux qui se tiennent également sur place à l'école ou dans les campus numériques francophones (CNF) des pays où résident des apprenants. Pour ces derniers, le stage de regroupement et les examens finaux constituent des occasions pour rencontrer leurs autres collègues. Les étudiants participent tous et obligatoirement à ce stage de regroupement.

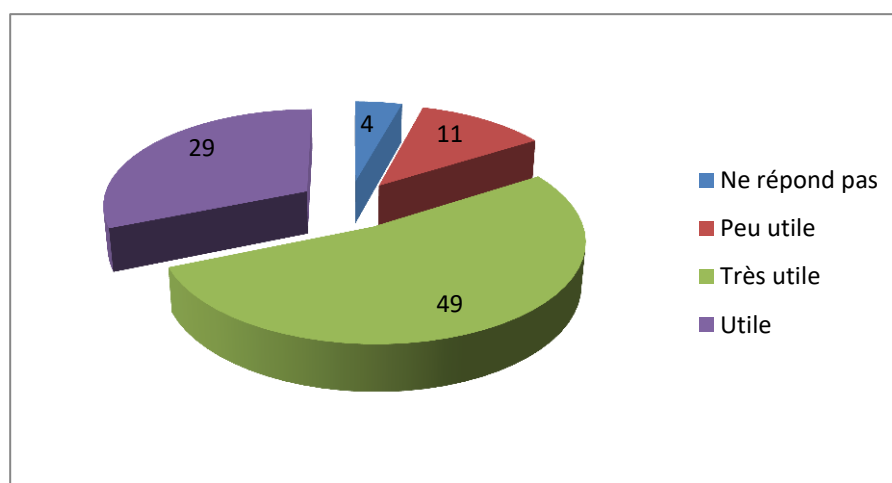


Figure 90: Jugement et perception sur le stage de regroupement

Avantages tirés de la formation

Quant aux avantages que les apprenants déclarent avoir tirés de la formation, ils sont nombreux et en fonction de la catégorie socioprofessionnelle. Si les agents de l'administration publique se situent plus du côté de l'avantage « *Obtenir un diplôme supérieur (promotion professionnelle)* », ceux du secteur privé étaient plutôt du côté de l'avantage « *développement des compétences et accroissement des connaissances en SID* ». Ainsi, on note que la modalité « *obtention d'un diplôme supérieur pour une promotion professionnelle* » a recueilli 56 citations, contre 55 pour la modalité de réponse « *meilleure utilisation des TIC* ». 25 répondants ont cité la modalité « *poursuite d'études* » comme avantage tiré de leur formation, et 19 reconversions professionnelles.

Notons que le chiffre affiché ici représente le nombre de fois où la modalité a été citée. Les répondants avaient la possibilité de citer plusieurs avantages par ordre de grandeur, c'est la raison pour laquelle le nombre de citations dépasse largement le nombre de répondants. Nous avons donc dû recourir à un traitement manuel (à la main) pour ressortir et isoler les citations pour chaque avantage cité.

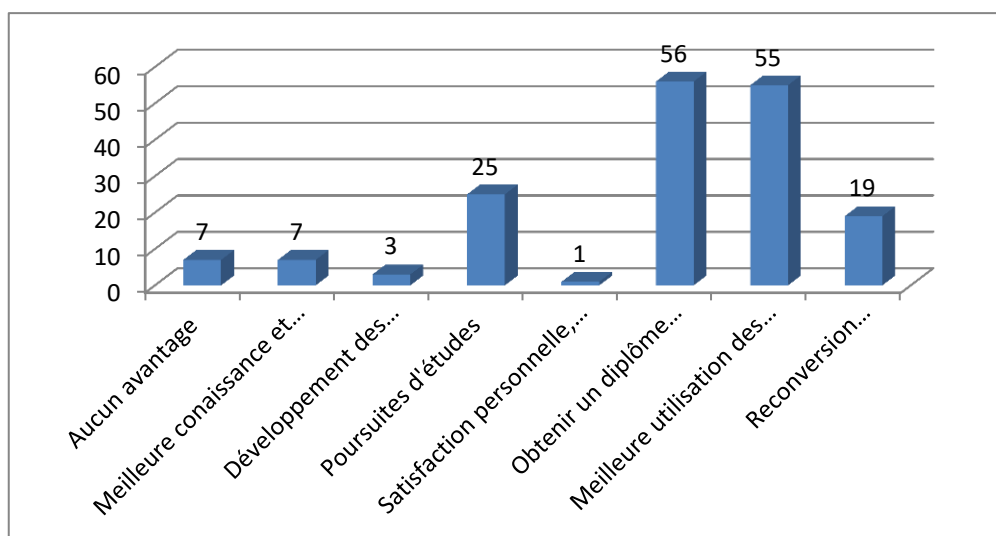


Figure 91: Avantages tirés de la formation

Jugements portés sur la formation selon la CSP

Nous avons également croisé les variables « CSP » et « jugement porté sur la formation » pour voir comment était jugée la formation selon le statut professionnel. Le résultat montre des jugements mitigés surtout entre agents de l'administration publique et ceux de l'administration privée qui, tantôt la jugent facile (respectivement 17 et 15), tantôt difficile (respectivement 14 et 10). Le seul répondant qui a jugé la formation « très difficile » est sans emploi. Parmi les 11 répondants qui ont jugé la formation « très facile », 7 sont des agents de l'administration publique, 2 des étudiants, 1 agent du secteur privé et 2 « autres ».

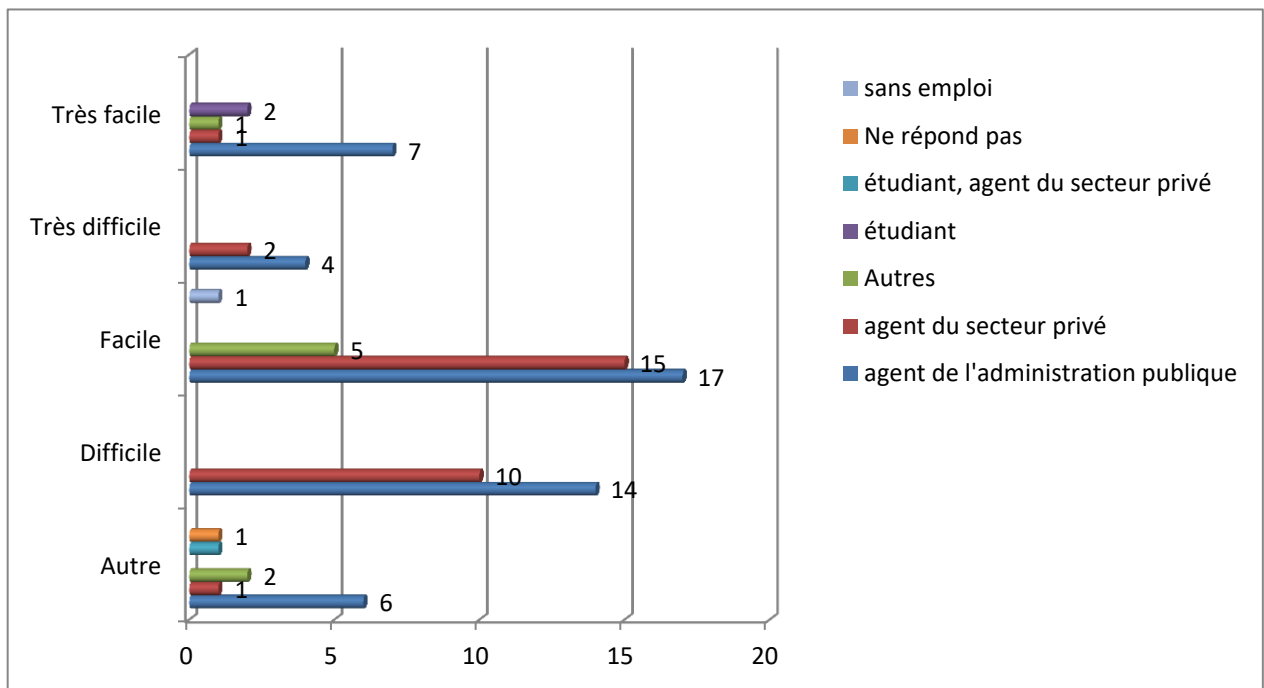


Figure 92: Jugements portés sur la formation selon la CSP

Ainsi, que ce soit pour l'EBAD ou l'ESP, on note que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques pédagogiques se cristallise.

Il est clair qu'à eux seuls, les usages ne déterminent pas le succès ou l'échec d'un projet de formation à distance. Ils ne renseignent pas sur le succès ou l'échec d'un projet de formation à distance et de l'intégration des TIC dans l'enseignement. D'autres facteurs déterminants et plus complexes entrent en jeu pour la mise en place et la réussite d'un projet de formation à distance (facteur humain, formation, motivation). C'est ce que nous avons tenté de montrer dans ce chapitre, en nous intéressant, en plus des usages des outils par les apprenants, aux particularismes des deux projets d'enseignement à distance, et aux difficultés qui peuvent être liées à leur mise en œuvre.

Les obstacles majeurs et difficultés évoquées pour la mise en œuvre de formations ou parcours à distance à l'ESP ne semblent être ni de l'ordre des infrastructures techniques et technologiques ni de l'ordre des compétences et ressources humaines requises. Une fois ces deux variables isolées, nous avons orienté nos recherches vers l'hypothèse que le principal facteur de blocage dans cet établissement est d'ordre humain ; la socialisation du projet reste incomplète, contrairement au dispositif de l'EBAD qui doit sa réussite et sa pérennité à un « *leadership partagé* »⁷⁶³ et une *division du travail*.

⁷⁶³ Loiret, J. P. (2007). Op. cit.

Conclusion et discussion du chapitre

Notre enquête et ses résultats ont permis de confirmer nos hypothèses de départ. Pour le cas de l'EBAD, ils nous ont donné un aperçu sur l'appréciation et les jugements que les apprenants portaient sur leur formation. Nous avons pu montrer que la réussite d'un projet de mise en place d'une formation à distance n'était que le simple fait d'une reconfiguration interne de l'établissement (redistribution des gains, formation et développement des compétences du personnel, division du travail, entre autres), mais aussi le fait de disposer d'une plate-forme, fut-elle « maison », adaptée aux besoins et attentes des utilisateurs, et des contenus et enseignements adaptés.

La seconde conclusion à laquelle nous sommes parvenus est que le dispositif mis en place et les différents éléments qui le composent (tutorat, supports, forum, Chat, mail, suivi administratif...) et son utilisation peuvent susciter chez les apprenants de nouvelles vocations et des comportements nouveaux tendant à l'adaptation ou l'acquisition de nouvelles compétences dans une perspective de carrière, et devant contribuer à mieux maîtriser les TIC.

La troisième conclusion concerne le cas de l'ESP, où l'on voit que malgré le statut de précurseur de cet établissement dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement, la pénétration de l'outil numérique et l'adoption des technologies « nouvelles » par les principaux acteurs, notamment les étudiants, reste au stade individuel. Chacun les utilise comme il peut. La dynamique n'est pas encore institutionnelle. Elle est individuelle et personnelle. L'usage des TIC par les étudiants et les enseignants reste tout de même une réalité dans cet établissement.

Par ailleurs, l'importance de la coopération et du partenariat dans un projet de développement d'une formation à distance n'est plus à démontrer. L'un dans l'autre, nous avons pu montrer à quel point les acteurs accordaient un intérêt particulier aux actions de coopération, soit pour trouver des financements ou bourses pour les apprenants, soit pour monter ensemble des projets de formation à distance.

Cette conclusion est enfin l'occasion de dégager les principales difficultés que les apprenants de la formation à distance de l'EBAD rencontraient.

Nous avons, dans notre questionnaire destiné aux apprenants de la formation à distance de l'EBAD, demandé à ces derniers s'ils éprouvaient des difficultés particulières pour suivre la formation. Nous avons dépouillé les réponses à cette question manuellement et avons classé ces difficultés en 6 catégories principales. Les réponses à cette question sont de plusieurs ordres : *technique, organisationnel, d'encadrement pédagogique, professionnel et familial, purement pédagogique et financiers.*

D'abord, concernant les problèmes techniques, les apprenants ont noté des difficultés d'accès à la plate-forme souvent dues à des pannes techniques ou à des coupures d'électricité. Ces problèmes techniques concernent également la connectivité à Internet chez certains

apprenants qui jugent la connexion « lente ». Cette difficulté a été beaucoup soulignée par les répondants.

Aussi, certains apprenants n'ont pas à leur disposition un ordinateur (fixe ou portable). Ce problème est d'autant plus préoccupant qu'un ordinateur et une bonne connexion à Internet (du haut débit) sont des outils de travail indispensables pour bien suivre une formation à distance en ce 21^e siècle.

« L'accès à la plateforme est souvent fermé. Parfois la plate-forme pouvait rester tout un week-end sans que l'on puisse y accéder. Cela me handicapait particulièrement au moment de poster les évaluations. Ajouté à cela les professeurs ne répondaient quasiment pas aux mails. Le forum de discussion est inanimé on pouvait poster une question relative à un module, mais personne ne répondait réagissait aussi bien les étudiants que les professeurs. »

Ensuite, les apprenants n'ont pas manqué de souligner quelques problèmes liés à la gestion du temps dans la formation, à l'organisation et à la planification des cours et des évaluations. Ces problèmes se manifestent ainsi selon les apprenants par des évaluations parfois reportées sans préavis, l'obligation de travailler sur plusieurs postes pendant un devoir, le peu de temps accordé pour les examens, les devoirs, et pour faire des recherches. Un apprenant se plaint également que la présence physique soit obligatoire pour passer les examens.

Les enseignants sont aussi parfois pointés du doigt par les apprenants qui notent leur manque de réactivité. Ce manque de réactivité des enseignants et d'un réel contact entre eux et les apprenants est par exemple noté lors de l'encadrement des mémoires, l'incapacité même de leur poser des questions à travers la plate-forme, ainsi que leur indisponibilité. Ce défaut de communication est aussi noté entre apprenants, notamment par l'absence d'interactions avec les autres camarades d'une même promotion, mis à part le stage de regroupement en début d'année et lors des examens finaux, seules occasions de rencontre entre enseignants et apprenants et entre apprenants.

« J'ai du mal à réaliser qu'on est comme étudiant chercheur, ou la participation des professeurs pour aider et répondre à certaines questions des étudiants et presque inexistant. Des fois, c'était le directeur des études ou la direction qui prenaient le relais pour expliquer à leur place. »

Les apprenants ont également noté des contraintes professionnelles et familiales qui les empêcheraient de bien suivre la formation. À l'exploitation des résultats de notre enquête, on se rend compte que la situation socio professionnelle des apprenants peut avoir des incidences importantes sur le suivi de la formation. Cela par des contraintes de temps liées au travail, des déplacements obligatoires pour assister au stage de regroupement ou pour passer les examens finaux, le chevauchement entre horaires des évaluations ou examens et heures de service ou de travail, entre autres.

En plus, des difficultés à concilier formation et vie familiale sont notées. Apprendre les leçons, faire les évaluations, passer les examens sur place et respecter des horaires au travail riment parfois avec vie de famille. Cela demande beaucoup de sacrifices de la part de certains apprenants. Un changement d'emploi en cours de formation peut aussi entraîner une irrégularité dans le suivi des cours.

Les difficultés rencontrées par les apprenants de la formation à distance de l'EBAD sont aussi d'ordre pédagogique. Ici, elles sont, selon les apprenants, dans la compréhension de certains cours, les erreurs survenues lors du téléchargement des fichiers lors d'un devoir, dans la confusion qu'on peut faire en envoyant un texte à la place d'un autre, avec des conséquences qui peuvent être parfois lourdes dans la suite de la formation, etc.

Ces problèmes purement pédagogiques se situent également dans le processus de validation à temps des sujets de mémoire par le jury, l'absence de tuteur local, le besoin de plus d'explications sur certains cours, la délivrance des diplômes, et la fréquence de mise à jour et de publication des cours.

Certains apprenants ont des problèmes pour financer leur formation. Quand on sait que la formation à distance de l'EBAD est payante et coûte relativement cher pour un Africain moyen, on peut ne pas s'étonner que dans des pays aussi pauvres que ceux d'Afrique, un individu ait du mal à payer ou financer ses études ou une telle formation.

« *J'ai voulu continuer le Master II, mais j'ai eu des difficultés pour payer mes frais, car l'EBAD ne collaborait plus avec le CNF⁷⁶⁴. J'ai demandé comment je peux payer, mais personne ne m'a répondu et la tutrice n'a pas pu résoudre mon problème.* » Notons qu'un apprenant a souligné des problèmes sociopolitiques pour suivre la formation.

Quant aux problèmes et difficultés liés aux évaluations dans la formation à distance de l'EBAD, les apprenants les situent à plusieurs niveaux : au niveau des sujets eux-mêmes jugés « *très difficiles* » et parfois même « *indisponibles* », au niveau de certains cours jugés « *difficiles* », car nouveaux pour certains apprenants, et au niveau du temps imparti pour les évaluations⁷⁶⁵, durée jugée « *trop courte* » ou « *insuffisante* » pour mener à bien une réflexion profonde dans certaines matières ou sujets d'examen.

La communication parfois tardive du lieu de l'examen est également un point qui a été relevé par nos répondants. Un apprenant note d'ailleurs que la gestion du timing dans son pays de résidence est différente de celle dans le pays de production des évaluations qui est le Sénégal.

Des problèmes techniques, de connexion à Internet et d'accès à la plate-forme de formation lors des évaluations sont aussi largement soulignés par les apprenants. Il faut noter que ces difficultés d'accès à la plate-forme de formation à distance et de téléchargement des évaluations et cours sont la conséquence directe des problèmes de connexion à Internet, car sans Internet, l'on ne peut prétendre accéder à la plate-forme de formation à distance, encore moins voir ou télécharger les sujets d'examen ou d'évaluation. Certains apprenants sont parfois obligés de se rendre dans un cyber pour avoir une connexion Internet, souvent même indésirable.

Aussi, autant l'accès à la plate-forme et aux sujets des évaluations et examens dépend de l'accès à Internet, autant celui-ci dépend de l'électricité. Quand on sait que les coupures de courant sont très fréquentes en Afrique, tout projet de mise en place d'une formation à distance dans un tel contexte devrait prendre en compte ces problèmes purement techniques qui ne dépendent malheureusement pas de l'institution ni de l'apprenant. Ils sont plutôt

⁷⁶⁴ Rappelons que l'AUF était un partenaire à la formation à distance de l'EBAD par l'octroi de bourses à certains apprenants à chaque promotion. Mais ce partenariat a été rompu dans le courant de l'année 2018-2019.

⁷⁶⁵ Ce temps est de 2h pour toutes les évaluations.

d'ordre macro-économique. Ce constat est aussi valable pour l'accès à une connexion Internet haut débit dans le contexte de délivrance de la formation.

Aussi, il semble, selon les apprenants, que certains enseignants ne prêtent pas suffisamment attention à leurs réponses et réclamations. Les résultats de notre enquête montrent qu'il y a un manque notoire de coopération et parfois un défaut de réactivité des enseignants et encadreurs face aux questions posées par les apprenants.

La question de la délivrance des diplômes a beaucoup été soulignée par les apprenants dans le champ de notre questionnaire laissé libre pour les commentaires. Et comme nous avons déjà eu à le souligner, cette question ne dépend pas de l'école, mais de son université de rattachement (UCAD) qui est la seule institution habilitée à délivrer des diplômes.

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

La formation à distance de l'EBAD est un enseignement de la seconde chance pour son public, car leur permet de reprendre des études alors qu'ils sont déjà insérés professionnellement ou encore après leur non sélection en licence ou master en enseignement présentiel et classique. Le fait de suivre la FAD de l'EBAD est donc pour ces derniers un second choix, en raison notamment des critères d'admission très sélectifs de l'entrée en Master et Licence de la formation présentielle classique. Ce qui n'est pas le cas pour le public de l'ESP déjà étudié, encore moins de celui de l'UVS que nous allons voir dans le prochain et dernier chapitre de cette thèse.

Chapitre VII : Université Virtuelle du Sénégal (UVS) : des promesses face à la réalité

Ce chapitre est l'occasion de nous intéresser à la situation qui prévaut à l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS). Il s'intéresse en particulier aux usages et pratiques TIC de ses étudiants, et à leur formation. Pour analyser ces usages, nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès d'étudiants. Cette enquête s'est déroulée pendant deux ans (décembre 2016 - décembre 2018). Au préalable nous avons réalisé une enquête exploratoire sous forme de focus groupe avec les agents du service informatique de cette université en septembre 2014. Nous reviendrons sur modalités de cette enquête dans la partie méthodologie.

Notons que cette université compte environ 30 000 étudiants en 2019 sur un total de 100 000 étudiants dans l'enseignement supérieur public du pays. En 2022, elle devait atteindre les 50 000 inscrits. Elle se présente donc pour nous comme un terrain propice à la réalisation d'une étude sur l'intégration et les usages des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal, compte tenu de sa démographie, de sa nouveauté et de son originalité.

Nous avons déjà étudié la genèse et l'impact de ce projet dans le chapitre IV portant sur les politiques publiques en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur du Sénégal. Ici, il s'agit d'étudier les usages et pratiques TIC des étudiants de cette université, les difficultés qu'ils rencontrent afin de montrer le décalage qu'il y a entre, d'une part, les discours, déclarations et logiques qui ont présidé à la mise en place de ce projet, et d'autre part, la réalité, le vécu et les attentes des étudiants.

Nous analysons globalement le niveau d'intégration et de développement des usages numériques des étudiants de l'UVS. On s'intéressera notamment aux profils sociologique et technologique de ces étudiants, à leur utilisation des TIC, le degré de suivi et d'accompagnement, à leurs pratiques en lignes, en raison des difficultés rencontrées pour la mise en place de cette université. En effet, il semble que la mise en place d'une université virtuelle au Sénégal, dans le but d'ouvrir et de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur à un plus grand nombre d'individus ne s'est pas fait sans difficultés et contraintes du milieu. Aussi, les usages et pratiques numériques des étudiants et la perception qu'ils ont des TIC et de leur université, rompent parfois avec les objectifs et attentes des bailleurs et initiateurs de ce projet. La distance physique aurait entraîné d'autres formes de distances influant ainsi sur l'accès à la formation et aux enseignements. L'utilisation pédagogique des TIC par les étudiants de l'UVS, leurs pratiques en ligne, les difficultés engendrées par ce type de formation sont donc autant de sujets qui seront traités dans ce chapitre.

La réalisation d'une enquête auprès des étudiants de l'UVS répondait au souci d'avoir des données statistiques fiables sur la situation de l'intégration et de l'usage pédagogique des TIC par les étudiants de cette université. En effet, depuis sa création, cette université a fait l'objet de plusieurs débats et articles de presse du fait de son caractère politique très controversé dans le paysage universitaire sénégalais, sans qu'une vraie enquête auprès des étudiants soit faite pour avoir leur perception et leur vécu.⁷⁶⁶

⁷⁶⁶ On notera ici les travaux pionniers d'Edouard Mien qui a fait une immersion au sein de cette université pour son mémoire de master à l'université Paris 1 Sorbonne, et d'Abdoul Malick Ba de la même université.

Introduction

Rappelons que l'UVS est officiellement créée par décret en septembre 2013 et a ouvert ses portes en janvier de l'année suivante. Ce projet est apparu dans un contexte de crise profonde et de réforme du système d'enseignement supérieur du Sénégal. En effet, face au nombre pléthorique de nouveaux bacheliers à orienter dans les universités publiques traditionnelles déjà saturées, l'État du Sénégal a opté pour la création d'une Université Virtuelle⁷⁶⁷ dont le slogan en wolof⁷⁶⁸ est : « *fo nekk fofou la* », qui signifie, « *où que tu sois, ça marche.* »

L'objectif de sa création était de permettre aux nouveaux bacheliers orientés dans cette université de poursuivre leur cursus universitaire en s'affranchissant de la distance géographique qui sépare l'enseignant et l'apprenant. Dans cette université, les cours sont dispensés via une plateforme de cours en ligne⁷⁶⁹ et les étudiants en principe tous équipés d'un ordinateur et d'une clé de connexion 3G, sont rattachés à l'Espace numérique ouvert (ENO) le plus proche de leur lieu d'habitation. La mise en place complète de cette université devait officiellement s'achever en décembre 2016. Absa Gassama, directrice des études, de la recherche et de l'innovation (DERI) de cette université, dans une lettre qu'elle nous a adressée, note que la démarche de l'UVS est la « *mobilisation d'outils numériques dans la démocratisation quantitative et qualitative de l'enseignement supérieur* ».

Quel est le profil sociologique et technologique de ces étudiants de l'UVS auprès de qui nous avons enquêté ? Les objectifs d'équipement et d'accompagnement des étudiants sont-ils atteints ? Comment apprennent-ils ? Quels usages font-ils des outils mis à leur disposition ? Quelles sont leurs pratiques en ligne ? Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent dans ce type de formation complètement nouveau pour la plupart d'entre eux ?

Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce chapitre. Nous essayerons ainsi de montrer l'abîme ou gap entre d'une part les pratiques « familiales » des étudiants et d'autre part leurs pratiques et usages pédagogiques des TIC. Car nous supposons qu'il y a un immense décalage entre leurs vécus et attentes et les promesses des initiateurs de cette université.

VII.1. : Contexte de l'étude

VII.1.1. Eléments de cadrage

Une définition des termes, du moins leur acception dans cette étude, ainsi qu'une clarification conceptuelle s'imposent à l'entame de ce chapitre. Concernant d'abord la notion d'enseignement à distance (EAD), elle se définit comme étant une situation d'apprentissage durant laquelle le mode de transmission des connaissances s'effectue autrement qu'en relation directe de face à face entre le formateur et la personne formée. Autrement dit, c'est une forme

⁷⁶⁷ Voir <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/20499/senegal-universite-engage-dans-numerique/#.Vy8qRMoqfR3> (consulté le 07 mai 2016)

⁷⁶⁸ Langue nationale, majoritaire parlée au Sénégal.

⁷⁶⁹ Voir <http://formation.uvs.sn/> ou <http://formation.uvs.sn/login/index.php> pour l'accès aux cours (consulté le 07 mai 2016)

d'enseignement dont la présence physique de l'enseignant et de l'apprenant n'est pas obligatoire pour la transmission des connaissances. A ses débuts, ce mode d'enseignement utilisait la correspondance pour atteindre son public. A ce jour, les outils et plateformes numériques de formation à distance ont remplacé le courrier postal.

Claudine Leborgne Tahiri de préciser que « *dans l'enseignement à distance, il n'y a pas de contacts physiques directs entre l'enseignant et l'enseigné. Les réactions des uns et des autres passent donc par d'autres voies que celles utilisées en présentiel. Les échanges avec l'émetteur se font soit en direct, soit par courriel ou forum de discussions dans les cours différés.*⁷⁷⁰ » C'est dire que les distances géographiques, temporelles (souplesse) sont relativement éliminées dans l'enseignement à distance. Quant à la distance pédagogique, elle se trouve transformée et bouleversée par les outils numériques.

L'évocation de la distance dans l'enseignement recouvre plusieurs entendements. La première qui définit même l'enseignement à distance est la distance physique ou géographique. Mais la distance peut également être temporelle, pédagogique ou socioculturelle.⁷⁷¹ Ces différentes formes de distance jouent chacune un rôle dans le processus d'apprentissage. Si la distance géographique renvoie à celle qui sépare l'enseignant et l'apprenant et que l'enseignement à distance cherche d'ailleurs à vaincre par l'élimination de la barrière spatiale qui sépare ces deux protagonistes de l'enseignement, la distance temporelle quant à elle désigne la « *capacité de celle-ci à s'affranchir des contraintes de temps associées à la formation traditionnelle.* »⁷⁷² C'est la dimension ouverte de cette forme d'enseignement qui renvoie aussi à la « *liberté qui est offerte à l'apprenant de choisir le moment où il apprendra et le rythme auquel il progressera.* »

La distance pédagogique appelée également par Moore⁷⁷³ « *distance transactionnelle* », elle renvoie au degré d'interaction et d'échanges d'idées entre l'étudiant et l'enseignant. Selon Moore, la distance pédagogique fait échos aux autres formes de distance et dépend de trois facteurs importants : le niveau d'interaction ou de dialogue qui se produit entre intervenants, le degré d'autonomie des apprenants, et le niveau de structuration du cours. Ainsi, selon Moore, plus le niveau d'interaction est élevé et plus le niveau de structuration est faible, plus la formation exigera de l'apprenant qu'il fasse preuve d'autonomie et d'initiative dans son apprentissage.

Enfin, la distance socioculturelle désigne la discrimination qu'il peut y avoir dans l'accès à l'enseignement supérieur. La formation à distance se voudrait de vaincre cette distance-là, en permettant à certaines personnes issues de milieux sociaux peu favorisés, de pouvoir s'inscrire à des formations supérieures. La ségrégation en fonction du milieu social pour l'accès à l'enseignement est ainsi réduite ou moins présente que dans l'enseignement traditionnel.

De toutes ces formes de distance, nous retiendrons ici que celles relatives à l'espace, à la pédagogie, et aux conditions socio-économiques des étudiants, pour tenter de voir leur rôle et leur impact dans le processus d'apprentissage des étudiants de l'UVS.

⁷⁷⁰ Leborgne-Tahiri, C. (s.d.). L'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur : premières approches p.

167 Disponible sur http://www.fastef.ucad.sn/aipu/th_23.pdf (consulté le 16 juillet 2019).

⁷⁷¹ Depover, C. et Orivel, F. (2012). Op. cit. p. 23-24

⁷⁷² Idem

⁷⁷³ Théoricien de l'EAD de l'Université bimodale Penn State University. Moore et Kearsley. (1996) ; Moore. (1993, 2000).

Dans cette université, la distance géographique représente celle qui sépare l'étudiant de son ENO ou du siège (une entité administrative ou physique). Elle est mesurable en kilomètres. Cette distance diffère selon les étudiants. Ces derniers peuvent être plus ou moins loin de leur ENO ou du siège central à Dakar. Ce qui peut entraîner des inégalités entre les étudiants qui habitent à côté de leur ENO et qui peuvent y passer tous les jours pour étudier, et ceux qui habitent loin de leur ENO et qui pour s'y rendre doivent payer le transport, à défaut de se contenter de leurs ordinateurs et clés 3G).

La distance pédagogique quant à elle est indépendante de la distance géographique, c'est celle qui existe entre les deux principaux acteurs (enseignant et étudiant). Peu importe que l'on soit en face à face ou physiquement séparé, cette forme de distance renvoie à l'absence de l'enseignant pour l'étudiant, et inversement. Autant cette distance peut être entre enseignant et étudiant, autant elle peut aussi être ressentie entre étudiants. Concrètement, elle caractérise la relation pédagogique et les interactions entre enseignants et étudiants en cours ou en dehors des cours.

La troisième et dernière forme de distance qui nous intéresse ici est celle liée aux conditions socio-économiques des étudiants. Autrement dit, celle qui existe entre les étudiants qui bénéficient d'une bourse d'études de la part de l'État du Sénégal et ceux qui n'en bénéficient pas. Cette distance nous intéresse en ce sens qu'elle peut avoir des conséquences sur le suivi des cours et sur l'accès à la formation à l'UVS.

Cependant, les structures et établissements d'enseignement ou de formation à distance peuvent présenter des caractéristiques institutionnelles et pédagogiques très diverses. Autrement dit, ils épousent des modèles institutionnels et pédagogiques qui peuvent changer d'une structure à une autre. Dans la partie qui suit, nous tenterons de caractériser le contexte institutionnel des différentes structures de formation à distance que nous étudions ici, avant de mettre en lumière leurs modèles pédagogiques.

VII.1.2. : Modèles ou formats institutionnels des structures de formation à distance

Plusieurs auteurs ont tenté de catégoriser et classer les institutions de formation à distance selon leur statut institutionnel et leur mode de fonctionnement.⁷⁷⁴ Michael Power, dont l'unité de mesure est l'établissement ou la structure même, dans son article intitulé « *Généralisations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur* » distingue les *structures bimodales, voire multimodales, des structures unimodales*.⁷⁷⁵

Pour lui, « *une université bimodale (UB) offre à la fois des cours selon le mode traditionnel (sur campus) et selon le mode à distance.* » Toutefois, note-t-il « *le degré réel de bimodalité varie considérablement d'un établissement à un autre, allant de l'établissement complètement bimodal à l'établissement traditionnel partiellement bimodal.* »⁷⁷⁶

⁷⁷⁴ Power, M. (2002). Op. cit. ; Depover et Orivel (2012). Op. cit. ; D'Antoni S. (2006). Op. cit. ; Rumble. (1992 et 1997). Op. cit. ; Thibault et al. (2006). Op. cit. ; Adel Ben et Rallet. (2009). Op. cit., entre autres.

⁷⁷⁵ Power, M. (2002). Op. cit.

⁷⁷⁶ Idem

Les premières sont plus nombreuses et correspondent au modèle des universités traditionnelles ayant décidé d'inclure des formations à distance à leur offre de formation en présentiel (en complément ou en substitution).

Quant aux secondes, à savoir les structures unimodales, qu'il appelle également « *universités d'enseignement à distance* », ce sont des universités sans campus conçues selon un modèle industriel de design, de production et de diffusion du savoir à distance⁷⁷⁷. Elles sont uniquement créées, selon Power, dans une logique d'enseignement à distance: *l'Open University* britannique est la première de genre (première université d'enseignement à distance au monde). Elle a été créée en 1969 par les travailleurs britanniques arrivés au pouvoir en 1966. L'objectif était de rompre la mainmise des universités traditionnelles britanniques sur l'accès à l'éducation de niveau universitaire.⁷⁷⁸

Pour compléter notre cadre de référence ou modèle d'analyse, nous reprenons ici la classification D'Antoni S., reprise, enrichie et complétée par Depover et Orivel⁷⁷⁹ pour approcher les institutions d'enseignement à distance que nous allons étudier.

En fait, D'Antoni S. va plus loin que Power en distinguant 4 types d'institutions en fonction de la manière dont celles-ci sont structurées pour « *former à distance* ». Il reprend la notion d'institutions ou de *structures bimodales*, héritée de Power, pour décrire presque les mêmes réalités, mais parle plutôt d' « *institutions spécialisées dans la FAD* » pour catégoriser les structures que ce dernier désigne sous le nom d' « *unimodales* ». Mais, il en rajoute deux autres que sont les *consortia* et les *organisations commerciales* (entreprises).⁷⁸⁰

Les « *institutions bimodales* » sont les établissements d'enseignement supérieur qui ont évolué pour offrir des services de formation à distance. Il s'agit d'institutions qui se sont dotées d'une structure offrant des cours en ligne, en complément aux cours classiques. Ces institutions peuvent aller jusqu'à proposer des diplômes autonomes selon l'importance prise par l'offre de formation à distance. Le terme « bimodale » signifie que certains programmes de cours exigent la présence des étudiants sur place alors que d'autres programmes sont proposés à distance.

Quant aux « *institutions spécialisées dans la FAD* », ce sont selon Depover et Orivel, des institutions créées spécifiquement pour former à distance. Exemple est pris sur l'Open University britannique créé en 1969, et plus récemment l'Université Virtuelle Africaine, l'Université Virtuelle Tunisienne, Université Virtuelle de la Côte d'Ivoire, etc. Leur objectif est de s'appuyer sur les réseaux Internet et de télécommunication pour offrir des services de formation à distance. Selon les auteurs, il s'agit généralement d'institutions qui bénéficient d'un financement public, mais dont le développement dépend aussi du dynamisme dont elles font preuve pour trouver d'autres sources de financement.⁷⁸¹

En ce qui concerne l'UVS, le coût total du projet, hors taxes et hors douane, est évalué à 4,48 millions de dollars (soit 2 milliards 598 millions 400 mille FCFA). Ce coût est financé

⁷⁷⁷ Keegan, D. (1994). *Otto Peters on distance education: The industrialization of teaching and learning*. London and New York: Routledge, cité par Power, M. (2002). Op. cit.

⁷⁷⁸ Power M. (2002). Op. cit. p.59

⁷⁷⁹ Idem p.29

⁷⁸⁰ D'Antoni S. (2006). *The Virtual University*. Paris, IPE, UNESCO, cité par Depover, C. et Orivel, F. (2012). Op. cit. p. 29-34

⁷⁸¹ Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris : UNESCO, p.31

par un prêt du Fond Africain de Développement (FAD) d'un montant de 3,38 millions de dollars soit un milliard 960 millions 400 mille FCFA (75,4%) et par le Gouvernement du Sénégal pour un montant de 1,10 million de dollars soit 638 millions FCFA (24,6%).⁷⁸²

Depover et Orivel⁷⁸³ définissent les *consortia* comme étant des associations de partenaires intéressés à mettre en commun leurs ressources pour proposer une offre de formation à distance, le plus souvent sous forme d'e-learning. La forme de cette association peut varier selon l'intensité des accords qui lient les partenaires. En France, les appels à projets lancés au début des années 2 000 pour la création de formations à distance ont vu plusieurs universités françaises se regrouper en consortium. Le partenariat était d'ailleurs un critère déterminant pour l'obtention d'un financement. Ainsi, on y a compté à l'époque plus de 400 partenaires réunis pour créer 64 campus numériques et UNT (regroupement disciplinaire) comme l'UMVF. Dans une autre ère linguistique, le Commonwealth of Learning a mis en place l'Université virtuelle des petits États du Commonwealth (*Virtual University for Small States of the Commonwealth*) pour offrir une offre de formation commune et professionnalisante aux 32 États membres de ce consortium.

Le développement des consortia a conduit à une internationalisation de l'offre, avec des formations proposées par des institutions appartenant à plusieurs pays.

En ce qui concerne les *organisations commerciales*, il s'agit, selon les auteurs d'initiatives privées qui reposent sur un modèle purement commercial alors que les structures institutionnelles évoquées précédemment reposent essentiellement sur le principe du service public de l'enseignement et de la formation. Elles offrent une qualité de service très variable. Certaines bénéficient d'une notoriété et peuvent même être accréditées, ce qui, du reste, est une garantie de qualité et de sérieux. Notons que ces deux derniers modèles ne nous intéressent pas dans cette étude.

Ainsi, si on se réfère à la typologie de Michael Power, élargie par la catégorisation d'Antoni, les dispositifs de l'EBAD et de l'ESP que nous avons déjà étudiés, peuvent être classés dans la première catégorie, à savoir celles des structures bimodales. Selon Power, la bimodalité recouvre deux entendements. Elle peut être du présentiel enrichi, appelé également enseignement dual/mixte (cas de l'ESP), ou alors une vraie formation à distance (cas de l'EBAD).

Pour désigner ces deux formes de structure et d'intégration des TIC dans l'enseignement, Rumble préfère plutôt parler de « *bimodale hybride* » (*blended learning ou apprentissage hybride*) pour le premier cas, et de « *bimodale pur* » pour le second.⁷⁸⁴

Dans le premier cas ou entendement (*bimodalité hybride*), l'enseignement à distance est complémentaire à un enseignement initial. C'est ce que Thibault et al., dont l'unité de mesure est la formation en tant que telle, appellent le *web-enhanced courses* ou présentiel ou cours enrichi. Ici, l'enseignement est destiné à des étudiants de l'établissement pour compléter

⁷⁸² BAD. (2013). Rapport d'évaluation du Projet d'appui à l'UVS (PAUVS), p.6. Disponible sur https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/S%C3%A9n%C3%A9gal_-_Projet_d%E2%80%99appui_%C3%A0_l%E2%80%99universit%C3%A9_virtuelle_du_S%C3%A9n%C3%A9gal_-_Rapport_d_%C3%A9valuation.pdf (consulté le 16 juillet 2019).

⁷⁸³ Depover, C. et Orivel, F. (2012). Op. cit.

⁷⁸⁴ Rumble G. (2004). Papers and Debate on the Economics and Costs of Distance and Online learning, Oldenburg : Bibliotheks and Information System der Universität Oldenburg, cité par Depover, C. et Orivel, F. (2012). Op. cit.

leur formation. C'est une sorte d'hybridation (enseignement mixte ou dual avec essentiellement une part de présentiel et une part de distance).⁷⁸⁵ On est dans le cas typique du modèle de l'EBAD où on est dans une complémentarité entre ce qui se fait à distance et le présentiel.

Pour Depover et Orivel, le modèle bimodal hybride n'entraîne généralement pas la création de deux entités distinctes au sein des universités. Il consiste, selon les auteurs, à mélanger au sein d'un même diplôme, des séquences d'apprentissage sous forme présentielle et des séquences ou modules d'apprentissage sous forme d'e-learning, cohabitant avec la forme présentielle. La proportion des deux modalités varie d'une institution à l'autre, ou même en fonction des désirs des étudiants. Ce modèle se voit le plus souvent dans les disciplines en SHS plutôt qu'en sciences de la nature, de l'ingénieur et de la technologie.

Dans le second cas ou entendement de la bimodalité, « *pur* » (sous forme de FAD), la formation s'adresse ici à des personnes qui exercent déjà une profession dans un but de perfectionnement. Elle est donc destinée à des apprenants extérieurs de l'établissement. C'est en quelque sorte une duplication de la formation dispensée en présentiel, un diplôme à distance ; les deux pouvant même se substituer.

À la différence du modèle bimodal hybride donc, le modèle bimodal pur renvoie, selon Depover et Orivel, aux universités qui, à côté de leur enseignement présentiel, offrent une formation à distance recourant largement à l'e-learning. Généralement, cette formation à distance vise un public différent (des usagers pour lesquels le déplacement sur le campus a un coût d'opportunité trop élevé) et concerne un nombre limité de diplômes.

On est ici dans le cas typique de l'EBAD où la formation à distance est distincte des formations traditionnelles qui continuent à être dispensées par l'établissement. Le glossaire de la formation ouverte à distance définit d'ailleurs ce type de formation « *comme un dispositif de formation conçu pour que des personnes puissent se former sans se déplacer sur le lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur. Elle propose des modalités variées de formation (cours par correspondance, autoformation en ligne ou avec des supports CD-ROM & DVD-ROM, exercices en ligne, activités téléchargeables...)*. La FAD peut parfois être assortie d'un accompagnement des apprenants, par exemple au travers d'un échange téléphonique, d'une correction envoyée par fax ou de l'envoi d'activités complémentaires. »⁷⁸⁶ Ici, la durée de la formation, le diplôme obtenu à l'issue de la formation (qualification), les méthodes d'enseignement, sont tous adaptés au demandeur et à ses attentes et objectifs.

Cependant, en plus d'être une formation à distance (2e déclinaison de la bimodalité selon la typologie de Power ; « *bimodale pur* » selon Rumble) le dispositif de l'EBAD peut également être décrite comme de l'« *e-learning* » si on se réfère à la terminologie et au modèle de Thibault et al.,⁷⁸⁷ qui définissent le e-learning comme étant une formation dont plus de 60% se font à distance. Car rappelons que dans la formation à distance de l'EBAD,

⁷⁸⁵ Charlier, B. Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Op. cit.

⁷⁸⁶ Glossaire de la formation ouverte à distance <http://foad.cr-champagne-ardenne.fr/uploads/PDF/FOAD/GLOSSAIRE%20FOAD.pdf> (consulté le 09 aout 2018)

⁷⁸⁷ Thibault, F., et al. (2006). Les universités européennes à l'heure du e-learning: regard sur la Finlande, l'Italie et la France. p 10. Récupéré le 04 avril 2015 https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/194332/filename/Livre_04-09.pdf (au 19 aout 2020)

seul le stage de regroupement en début d'année (une sorte d'amphi de rentrée) et les examens finaux se font sur place, à l'école. Ce qui ne représente rien par rapport à tout le reste de la formation qui se fait à distance. Power cite Twigg qui parle d'un mouvement ou phénomène de *bimodalisation* des universités qui s'est intensifié avec le développement fulgurant des TIC.⁷⁸⁸

Si on revient à la notion d'*unimodalité* proposée par Power, ou « *d'institutions spécialisées dans la FAD* » D'Antoni, repris par Depover et Orivel, l'on retiendra qu'elle renvoie selon les auteurs aux universités d'enseignement à distance (UEAD) ou université à distance (UD). Pour eux, les établissements unimodaux sont créés uniquement dans une logique d'enseignement à distance. Celui-ci peut se faire par correspondance, par les médias de masse (audiovisuel, TV et radio), par simple ordinateur (fichiers) ou encore via Internet (plateforme ou site web).

Finalement, Mickael Power conclut son étude en prédisant, à l'horizon, un mouvement de convergence entre ces deux types d'établissement (unimodale et bimodale). Ces deux modèles convergeront notamment à travers les « *universités virtuelles* ». Rapprochement facilité par l'arrivée des salles de classe virtuelles sur le web. Et Power de noter que cette convergence sera d'autant plus marquante qu'elle coïncide avec deux enjeux majeurs de notre époque, à savoir le développement des TIC et la mondialisation (de l'enseignement et des services universitaires).

Dans ces universités virtuelles, les apprenants sont mieux encadrés que jamais auparavant dans l'histoire de l'enseignement à distance ; ils bénéficient de cours structurés sans pour autant tomber dans la sur-structuration (lockstep), et jouissent d'un niveau de dialogue sans parallèle avec leurs enseignants et avec leurs pairs.

Quant aux enseignants, ils accèdent dans ces universités à une technologie pointue, fiable, robuste, conviviale et facile à utiliser, leur évitant l'apprentissage forcé et sous pression d'une gamme d'habiletés nouvelles.⁷⁸⁹

Faye et al. ont tenté de définir ce qu'est une université virtuelle. Ils notent que « *A virtual university is a particular form of e-learning based on ICTs. The most Virtual University used web technologies platform to provide theirs courses. In virtual university model, all interaction between students and professors are based on ICTs and used virtual technic and internet.* »⁷⁹⁰

La notion d'université virtuelle peut ainsi être définie comme étant une institution qui propose des services d'e-learning en se fondant sur les possibilités offertes par Internet. Elle est synonyme d'université numérique, de campus virtuel ou numérique et recouvre le e-learning.

Si nous revenons à notre objet d'étude, à savoir l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS), nous retiendrons qu'il s'agit d'une structure unimodale selon la typologie de Power, car créée uniquement dans une logiquement d'enseignement à distance.

⁷⁸⁸ Twigg, C. (1996). Academic productivity: The case for instructional software. Report from the Broadmoor roundtable, Colorado Springs. cité par Power, M. (2002). Op. cit. p.63

⁷⁸⁹ Idem p. 67

⁷⁹⁰ Faye P. et al. (2015). Remote Laboratory experience for STEM education: the case of Senegal Virtual University. International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), Florence, cité par E. Mien. (2018). Op. cit.

Aussi, et comme nous allons le voir dans la suite de ce travail, autant c'est une université comme les autres universités publiques du Sénégal de par son mode de financement, ses diplômes, le statut de ses enseignants et de ses étudiants, le mode d'accès, etc., autant, a contrario, du fait de son fonctionnement technique et son organisation matérielle, elle se distingue des autres universités publiques du Sénégal.

VII.1.3. : Le modèle de l'UVS

L'UVS se situe donc selon nous au point de rencontre de deux modèles institutionnels (unimodale et bimodale) et d'un processus complexe tantôt de rapprochement sur certains plans, tantôt de démarcation, sur plusieurs autres aspects, des autres universités publiques sénégalaises (UCAD, UGB, UADB, UASZ, UT).

En pratique, l'UVS intègre une part de formation en présentiel (minime) lors de la première année pour des cours d'initiation à l'informatique, de leadership et de développement personnel, et une part de formation à distance (tout le reste de la formation, l'essentiel). Grâce à la technologie de la classe virtuelle sur le Web, les cours y sont diffusés en séance interactive et en temps réel (salle de TD et salle de discussion).⁷⁹¹ L'UVS, comme toutes les universités virtuelles de son genre, pratique donc ce qu'on appelle le e-learning.

Le e-learning d'après la littérature scientifique, est un enseignement à distance qui utilise l'Internet. C'est ce lien presque de dépendance avec l'Internet, qui fait qu'on parle même d'e-learning, terme dont le préfixe « e » renvoie à Internet et à l'électronique. Le terme *learning* est un anglicisme qui signifie enseignement ou apprentissage. Donc étymologiquement, e-learning signifie apprentissage en ligne, ou enseignement à distance via Internet. Il dépend donc essentiellement du réseau Internet.

Le e-learning fait référence à un changement fondamental de paradigme d'apprentissage selon Depover et Orivel. Pour eux, faire le choix du e-learning, c'est privilégier le recours aux supports électroniques dans l'apprentissage. Or, cette notion d'*e-learning* n'est pas sans ambiguïtés. Car autant elle est employée dans son acception générale pour désigner l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage, et la manière même dont celles-ci ont notamment changé et modifié leur processus (d'enseignement et d'apprentissage, la manière d'apprendre), autant elle est employée pour désigner une formation à distance tout court.

En effet, la notion d'unimodalité déjà explicitée, emporte et irrigue même celle d'e-learning dans la mesure où celui-ci, au sens où l'entendent Thibault et al. se voit et est plus pratiqué dans les universités unimodales que dans les universités bimodales.

Rappelons que pour Thibault et al. (dont l'unité de mesure est la formation en tant que telle), on peut parler d'e-learning quand plus de 60% des heures de l'enseignement se font à distance.⁷⁹²

⁷⁹¹ Voir la description que fait Edouard Mien de ces salles de cours dans son mémoire de master portant sur le dispositif de l'UVS. Il a fait une immersion au sein de cette institution et a menée une enquête qualitative par observation directe et participative, complétée par des entretiens semi-dirigés avec une dizaine d'étudiants.

⁷⁹² Thibault, F. et al. (2006). Op. cit.

Selon Adel Ben et Rallet⁷⁹³, le e-learning renvoie à «*l'apprentissage à distance via un support électronique.*» Depover et Orivel⁷⁹⁴ quant à eux le définissent comme toutes «*applications qui mettent en œuvre la communication par Internet*», il est synonyme selon les auteurs, d' «*apprentissage en ligne par Internet.*»

De ces définitions, nous retiendrons une caractéristique essentielle des dispositifs d' e-learning : un enseignement essentiellement dispensé via Internet.

VII.1.3.1. : Modèles pédagogiques : de l'industriel à l'artisanal

Les établissements d'enseignement supérieur sont généralement classés en deux catégories selon leur ampleur, leurs mécanismes de fonctionnement et le média utilisé pour diffuser les cours. Les objectifs des concepteurs, les besoins et attentes du public visé déterminent souvent le mode de fonctionnement pédagogique et de délivrance des cours. Les concepteurs d'un dispositif de FOAD le conçoivent souvent selon leur représentation de ce qu'est un enseignement efficace véhiculé par les dispositifs de formation. Cette conception pédagogique qui sous-tend les dispositifs de formation à distance n'est pas indépendante et détachée des évolutions technologiques. Loin s'en faut. Ainsi, trois modèles pédagogiques différents et exclusifs existent.

Le premier est dit «*industriel*» et se caractérise selon Depover et Orivel par une diffusion de masse, une division du travail, une limitation des coûts, une rigidité, un taux d'abandon très élevé et une efficacité pédagogique assez faible. Le trait distinctif de ce modèle par rapport à celui dit «*artisanal*» est son utilisation massive de la technologie éducative : utilisation massive de la technologie éducative au détriment de l'humain et de la relation.⁷⁹⁵

Le deuxième modèle est fondé sur les médias de diffusion et repose quant à lui sur les médias de masse (TV, radio, complétées parfois par courrier, imprimé, etc.) pour dispenser les enseignements. Il est marqué par peu d'interactions entre l'enseignant ou le coordonnateur et l'apprenant.

Enfin, le troisième et dernier modèle dit «*artisanal*» rompt avec les modèles précédents, dans la mesure où il repose sur l'interaction. C'est de l'artisanat, car une seule personne peut être chargée à la fois de concevoir et de produire le matériel pédagogique, de suivre les étudiants à distance et d'assurer leur évaluation. On le retrouve souvent dans les institutions bimodales.⁷⁹⁶ Ici, la diffusion est ciblée et personnalisée, à l'aide de la ou par visioconférence et Internet. Ce modèle tire ainsi profit des possibilités offertes par l'apprentissage à distance via Internet (forum de discussion, Chat ou messagerie instantanée, wiki, téléphonie IP, etc.). Il exploite ainsi toutes les possibilités du web. Contrairement au modèle industriel qualifié de rigide, le modèle pédagogique artisanal est interactif, et beaucoup plus souple.

⁷⁹³ Ben Youssef, A. et Rallet, A. (2009). Usage des T.I.C. dans l'enseignement supérieur. *Réseaux*, 3 (n° 155), p. 9-20. DOI. Récupéré le 09 avril 2015 du site du CAIRN 10.3917/res.155.0009

⁷⁹⁴ Depover, C. et Orivel, F. (2012). Les pays en développement à l'ère de l'e-learning. Paris : UNESCO. P.22

⁷⁹⁵ Keegan, D. (1994). Otto Peters on distance education: The industrialization of teaching and learning. London and New York: Routledge, cité par Power, M. (2002). Op cit. p.60

⁷⁹⁶ Depover, C. et Orivel, F. (2012). Op. cit. p.39

Ces modèles diffèrent selon leurs processus de production qui sont distincts.⁷⁹⁷ Ainsi, au regard des trois modèles pédagogiques décrits ci-dessus, les dispositifs que nous avons étudiés jusqu'ici (EBAD et ESP) se rapprochent plutôt du dernier modèle, à savoir le modèle artisanal dans la mesure où ils reposent sur l'utilisation des outils numériques pour les interactions entre enseignants et étudiants, et avec des interventions quelques fois ciblées.

L'UVS quant à elle se rapprocherait un peu du modèle industriel, mais s'en écarte en même temps de par ses effectifs qui n'atteignent pas ceux des méga-universités comme l'*Open University* britannique ou l'*University of South Africa*, qui desservent des centaines de milliers d'apprenants à distance. Toutefois, cette université demeure un établissement d'enseignement supérieur autonome qui se veut briser les contraintes spatio-temporelles de l'enseignement universitaire traditionnel, et produit des cours selon le modèle industriel, ce qui implique la division et la spécialisation des tâches (administration centrale au siège avec plusieurs directions et ENO, enseignants titulaires à temps plein et tuteurs attachés aux enseignants, etc.)

VII.1.3.2. Université Virtuelle du Sénégal : un modèle pédagogique industriel

Les modèles d'e-learning et d'intégration des TIC dans l'enseignement que Christian Depover et François Orivel qualifient d'«*industriels*» sont ceux qui peuvent accueillir jusqu'à des centaines de milliers d'étudiants ou d'apprenants, avec des enseignements taillés *sur-mesure*. Ils sont caractérisés selon les auteurs par l'utilisation des moyens techniques de diffusion de masse telle que la radiodiffusion, télévision ou alors Internet plus récemment. Sous ce rapport, l'introduction des TIC est presque synonyme ici d'industrialisation de la formation.⁷⁹⁸

Le terme *sur-mesure* fait échos au rapport de Maryse Quéré publié en 1994 et qui, pour la première fois, fait apparaître la notion d'«*enseignement sur-mesure*» dans l'univers des TICE⁷⁹⁹. Elle renvoie à la production de ressources pédagogiques médiatisées, industrialisées et «*sur-mesure*». Le «*sur-mesure*» se définit selon Patrice Grevet comme «*la capacité générale à la diversité des usages attribuée à des ressources médiatisées, dupliquées en nombre*» ; autrement dit une forme d'industrialisation. Mais l'auteur rejette cette notion au profit de celle de «*néo-service*»⁸⁰⁰

La notion d'«*enseignement sur-mesure*» recouvre les contenus et méthodes d'enseignement et est associée à un enseignement recourant essentiellement à des ressources pédagogiques médiatisées et industrialisées. C'est une forme d'objectivation et de duplication en grand nombre de ressources pédagogiques qui semblent être la seule solution à même de répondre aux attentes et demandes très variées d'enseignement à distance et d'enseignement

⁷⁹⁷ Zempky, R., & Massy, W.F. (1995) Expanding perimeters, melting cores and sticky functions: Toward an understanding of our current predicaments. *Change*, 27(6), 41-49, cité par Power, M. (2002). p. 60

⁷⁹⁸ Grevet, P. (2005). Du rapport Quéré aux appels à projets campus numériques : quelques orientations économique-institutionnelles, ERTE "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques", accessible à partir de http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2_ Recherche/22_Programmes/ERTE/ERTE.htm

⁷⁹⁹ Quéré, M. (1994). Vers un enseignement sur mesure. Paris, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale des enseignements supérieurs, juin, cité par Grevet, P. (2005). Op. cit.

⁸⁰⁰ Grevet, P. (2005). Op. cit.

présentiel, que ce soit en formation initiale ou en formation continue.

Ces organismes spécialisés en EAD sont décrits par Tony Bates, dans son rapport pour l'UNESCO sur la cyberformation comme des organismes dont la mission essentielle est d'élargir les possibilités d'accès et de toucher des étudiants qui ne peuvent pas avoir accès aux universités classiques pour plusieurs raisons : éloignement des universités traditionnelles, effectifs pléthoriques dans celles-ci qui font qu'elles ne peuvent plus recevoir de nouveaux inscrits, mais en fournissant la même qualité de formation, le même type de diplôme, ainsi que les mêmes avantages à leurs étudiants qu'à ceux inscrits dans les universités traditionnelles, d'où le concept d' «Université virtuelle» qui traduit la notion d'université et maintenir l'appellation d'université.⁸⁰¹

Pour ces grands organismes d'enseignement à distance, le champ d'action se situe le plus souvent à l'échelon national comme l'Université Virtuelle du Sénégal ou à l'échelon international comme l'Université Virtuelle Africaine ou l'*Open university* britannique. Mais elles ont toutes la particularité d'être des universités virtuelles en ligne.

Leurs effectifs très importants et la conjoncture de charges indirectes élevées (coûts fixes ou frais généraux) avec des coûts marginaux réduits (coûts variables) font qu'ils réalisent de fortes économies d'échelle dans leur fonctionnement. Dans ces universités, le coût moyen par étudiant est très nettement inférieur au coût enregistré par les établissements offrant un enseignement sur campus classique et même par les établissements d'enseignement à distance en mode dual (deux premières formes d'intégration des TICE évoquées).

Ces organismes qui pratiquent le mode unique, en opposition à l'hybridation, doivent investir des sommes considérables dans les infrastructures et technologies de diffusion et de réception (ordinateurs, clés, Connexion à Internet, etc.) puisque leur objectif premier est d'élargir les possibilités d'accès.

Ils avaient davantage de difficultés à transférer leurs cours sur un mode de diffusion en ligne, dans la mesure où la majorité des étudiants auxquels ils s'adressaient ne possédaient pas d'accès à Internet, ni chez eux ni sur leur lieu de travail.

Dans la typologie de Depover et Orivel,⁸⁰² le développement des universités virtuelles à caractère industriel s'oppose aux modèles dits «artisansaux». À cet effet, les Campus numériques francophones (CNF) de l'AUF constituent un exemple de modèle artisanal d'intégration des TICE en ce sens qu'ils ont des effectifs d'étudiants relativement moins élevés. Ces étudiants, pour pouvoir suivre les formations proposées, doivent bénéficier d'une bourse octroyée par l'AUF, obtenue sur la base d'une sélection. À défaut, la fréquentation des CNF par les étudiants ou enseignants nécessite une inscription payante pour une durée déterminée.

En FOAD, les apprenants ont parfois tendance à s'échapper du cadre strict des plateformes d'enseignement à distance pour se retrouver sur les réseaux et médias sociaux et ainsi échanger, communiquer, construire entre eux des connaissances. Et il est nécessaire de

⁸⁰¹ Bates, T. (2002). Op. cit.

⁸⁰² Depover, C. et Orivel, F. (2012). Op. cit.

tenir compte de ces nouvelles pratiques qui ont des répercussions sur les modalités d'apprentissage.⁸⁰³

VII.2. : Les résultats de l'enquête

VII. 2.1. : La méthodologie d'enquête et de recueil des données

Nous nous sommes intéressés à la situation qui prévaut dans cette université en déployant une méthodologie d'enquête et de recueil de données à la fois quantitative et qualitative. La méthode quantitative consiste à recueillir des données statistiques et quantitatives à l'aide d'un questionnaire. Elle consiste également selon Capenhoudt et Quivy, à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs.⁸⁰⁴ Concrètement, l'enquête par questionnaire vise la vérification d'hypothèses théoriques et l'examen de corrélations que ces hypothèses suggèrent.

Compte tenu du grand nombre de personnes généralement interrogées avec ce genre d'enquête, et du traitement quantitatif des informations qui devra suivre, les réponses à la plupart des questions doivent être pré-codées de sorte que les répondants choisissent obligatoirement leurs réponses parmi celles qui leur sont formellement proposées.⁸⁰⁵

Le questionnaire est utilisé en général pour interroger un trop grand nombre de personnes et où le problème de représentativité se pose. Cette méthode d'enquête offre la possibilité de quantifier de multiples données statistiques et de procéder dès lors à des tris simples et croisés à l'aide d'un logiciel de traitement de données, et à de nombreuses analyses et interprétations. L'analyse statistique et l'interprétation des données sont les méthodes d'analyse des données qui convient le mieux pour analyser les informations recueillies grâce au questionnaire.

Ainsi, nous avons réalisé un questionnaire comportant 41 questions réparties sur plusieurs rubriques, et destiné aux étudiants de cette université. Pour compléter et comprendre les données recueillies auprès des étudiants avec le questionnaire, nous avons également réalisé un entretien avec le pool d'informaticiens qui gèrent la plateforme de cette université (focus groupe), sur lequel nous reviendrons.

Les profils sociologique et technologique des étudiants, le type et l'état de la connectivité, l'usage de l'Internet et sa fréquence d'utilisation, l'intégration des outils et services liées aux TIC dans l'enseignement, l'usage des réseaux sociaux dans leur formation, les outils de recherche documentaire, les pratiques en ligne des étudiants, les matériels pédagogiques des enseignants ou tuteurs, la disponibilité des cours en ligne, le suivi et l'encadrement, la qualité

⁸⁰³ AUF. (2013). Livre blanc AUF sur le numérique éducatif. p.30

⁸⁰⁴ Campenhoudt, L. V. et Quivy R. (2011). Op. cit. p.167

⁸⁰⁵ Idem

de la formation à l'UVS d'une manière générale, et un champ laissé pour les commentaires libres, sont autant de questions sur lesquelles nous avons interrogé les étudiants de cette université, la première du genre dans le système universitaire du Sénégal.

L'ensemble de ces thèmes permettaient d'avoir un aperçu des profils (sociologique, et technologique) des étudiants et de leurs pratiques, usages et connaissances TIC. Les questions étaient tantôt fermées, tantôt ouvertes, à réponses multiples, ou à échelles. L'enquêté devait cocher les cases correspondantes aux réponses qu'il souhaitait donner.

Nous avons donc interrogé les étudiants sur leur niveau d'équipement, de satisfaction et d'appropriation des outils numériques mis à leur disposition, grâce à un questionnaire réalisé et administré avec la plateforme Google forms.

Après plusieurs relances, nous avons pu obtenir 176 réponses. Pour les atteindre, nous avons partagé notre questionnaire dans les réseaux sociaux à travers les groupes ou communautés virtuelles d'étudiants, des groupes d'amis sur les plateformes de réseaux sociaux (*Collectifs des étudiants de l'UVS, UVS- Université Virtuelle du Sénégal, Les étudiants de l'UVS de Ziguinchor, Collectifs des étudiants de l'UVS/ENO Guédiawaye, UVS ENO Mbao, UVSois*, entre autres).

Concrètement, nous avons d'abord cherché à avoir le **profil sociologique** (genre, âge, revenus, promotion, ENO, etc.) et **technologique** (ordinateur personnel, mode d'acquisition, Internet chez soi, type de connexion, qualité de la connexion) de nos répondants.

Ensuite, avons-nous cherché à savoir à quelle **fin utilisent-ils Internet** (utilisation de l'Internet pour information, recherche, cours et enseignements) et leurs connaissances en informatique. Nous les avons aussi interrogés sur leur **temps de connexion par semaine**, les **services et outils** dont ils disposaient dans leurs espaces personnels de la plateforme, leurs **pratiques en ligne** (recherche d'information), les **matériels informatiques-pédagogiques**, **numérisation des cours, suivi et encadrement**, et un champ de commentaires libres.

En plus de l'enquête par questionnaire, nous avons fait un focus groupe avec les membres du service informatique de cette université, et quelques échanges par messages privés avec des étudiants pour compléter le questionnaire.

Ce sont les réponses à ces questionnements qui sont exploitées et présentées dans la suite de ce chapitre. Le traitement et l'analyse des réponses se sont faits avec le logiciel Excel. Ce logiciel nous a permis de faire des tris simples et croisés, mais aussi de faire des tableaux, des histogrammes et des graphiques.

Tableau 27 : Etudiants enquêtés

Nombre d'étudiants enquêtés	
Homme	122
Femme	54
Total général	176

VII.2.2. : L'UVS : une université structurée comme toute université

L'UVS est considérée comme la sixième université publique sénégalaise. Sa création en janvier 2014 s'inscrit dans la dynamique d'une ouverture et d'un accès à un plus grand nombre de Sénégalais à l'enseignement supérieur et d'un élargissement de la carte université du Sénégal. Elle dépend directement du ministère de l'enseignement supérieur et à sa tête un coordonnateur nommé par décret sur proposition du ministre. Sous ce rapport, l'UVS ne se distingue pas véritablement de toute autre université publique sénégalaise. Les enseignants-chercheurs qui y sont ont le même statut de ceux des autres universités publiques. Les étudiants qui y sont orientés ont les mêmes avantages et subissent le même traitement, ou même mieux, que les étudiants des autres universités publiques. Sous ce rapport, on peut considérer l'UVS comme étant une université comme les autres.

Aussi, si on se penche sur la carte de formation de l'UVS, l'on se rend compte qu'elle ne change pas trop de celles des autres universités publiques (UCAD, UGB, UADB, UT, UASZ) dans la mesure où elle est plus tournée vers les sciences sociales en dépit de la volonté affichée au départ d'une professionnalisation de la formation ainsi que de la première recommandation du rapport de la CNAES d'orienter l'enseignement supérieur vers une politique de développement des STEM (sciences, technologies, sciences de l'ingénieur et mathématiques). Ainsi, en 2013, elle a débuté avec 5 filières que sont Mathématiques Appliquées à l'Informatique (MAI), Sciences Economiques et de Gestion (SEG), Sciences Juridiques et Politiques (SJP), Sociologie et Anglais. De ces 5 filières, seule MAI pouvait être classée dans la catégorie des STEM, avec d'ailleurs, comme le fait remarquer Edouard Mien dans son mémoire, un faible nombre d'inscrits (231 contre 584 en SJP).

Cependant, depuis, la carte de formation de l'UVS s'est élargie, intégrant ainsi de nouvelles formations. Il s'agit de Legal Tech (Droit et Informatique), Administration Economique et Sociale, Multimédia, Internet et Communication, Développement d'application, Science Politique, Communication digitale, Arts graphiques et numériques, et dernièrement un master en sciences de l'éducation. Selon son ancien coordonnateur, le docteur Mansour Faye, « *le contenu pédagogique de l'UVS n'a rien à envier à celui de*

l'université classique.»⁸⁰⁶

Ainsi, on note que la carte de formation de l'UVS ne change pas véritablement de celle des autres universités classiques. Elle est résolument tournée vers les sciences humaines et sociales. Or, un des objectifs de la réforme de 2013 qui est à l'origine de la création de l'UVS et une des recommandations du rapport de la CNAES, était d'orienter l'enseignement supérieur vers le développement des formations professionnelles et professionnalisantes.⁸⁰⁷ D'ailleurs, son premier coordonnateur, le Docteur Mansour Faye de soutenir que « *le contenu pédagogique n'a rien à envier à celui de l'université classique et mieux.* »⁸⁰⁸

Sur un autre registre, et comme pour toutes les autres universités, l'accès, l'admission ou l'orientation des étudiants à l'UVS se font via la plateforme nationale d'orientation des nouveaux bacheliers *Campusen*. En effet, après l'obtention de leur baccalauréat, les nouveaux bacheliers sont invités à se connecter sur cette plateforme, à ouvrir un compte et à créer leurs dossiers constitués de leurs demandes d'admission dans les différentes universités publiques du pays, y compris l'UVS. Leur orientation dans ces universités se fait suivant leurs vœux classés par ordre de préférence. C'est ainsi que la commission nationale d'orientation dématérialisée procède à leur orientation dans les différentes filières demandées. Le choix n'excède pas 18, autrement 3 pour chaque université. C'est ainsi qu'à la sortie des listes d'admission, certains étudiants se voient orientés à l'UVS et par conséquent au même statut et droits que tous les autres étudiants orientés dans les autres universités publiques du pays (UCAD, UGB, UADB, UASZ, UT).

Les frais de scolarités et modalités d'inscription ne changent pas pour les étudiants de l'UVS. Il s'agit du même montant que les étudiants des autres universités publiques (25 000 FCFA). Et la procédure est la même que dans les autres universités.

Une des choses qui font également de l'UVS une université comme les autres est le fait que les cours soient réalisés et dispensés par des enseignants-chercheurs sénégalais, recrutés au même titre que ceux des autres universités, ayant le même statut et le traitement, souvent affiliés à d'autres laboratoires des autres universités. Les contenus des cours dispensés sont donc locaux contrairement aux premières expériences d'e-learning en Afrique (UVA, UVF) où les cours provenaient de l'occident, préparés et dispensés par des enseignants étrangers, et donc importés.

En outre, l'UVS délivre les mêmes diplômes que ceux qui sont délivrés par les autres universités publiques du pays (LMD). En effet, depuis sa création, cette université, dans la lignée des autres universités, a adopté le système Licence, Master Doctorat (LMD). D'ailleurs, la cérémonie de graduation de la première promotion de l'université organisée en mars 2018 pour consacrer la sortie en Licence de la première promotion, ainsi que l'existence depuis 2018 d'un master (en Science de l'éducation) comme possibilité de poursuite d'études après la Licence, témoignent de l'inscription de cette université dans le système LMD.

L'UVS est la « *première université numérique publique au Sénégal* » pouvait-on lire

⁸⁰⁶ Voir article de presse publié sur le site de l'Osiris.

⁸⁰⁷ L'UVS devait former dans 96 métiers et fonctions selon son ancien coordonnateur Mansour Faye.

⁸⁰⁸ Le Soleil. (2014). Université virtuelle du Sénégal : Un pari sur les Technologies de l'information et de la communication. Disponible sur http://www.osiris.sn/Universite-virtuelle-du-Senegal-Un.html?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter (consulté le 25 mai 2019)

dans la carte d'invitation à la cérémonie de graduation de la première promotion de cette université. En cela, elle est à la fois une université comme les autres du point de vue de son statut d'université publique et dans le même temps une université pas comme les autres de par sa dimension et son aspect numérique.

Cette dimension virtuelle et numérique fait d'elle une université donc la structuration et le fonctionnement organisationnel et technique changent complètement de l'organisation et de la structuration ou du fonctionnement des autres universités publiques du pays.

Sa structure (sous forme d'ENO reliée à un siège) et son fonctionnement (EAD, tuteurs assistant les enseignants) ont été bâtis dans le but d'atteindre les objectifs qui lui ont été assignés au départ (démocratisation, massification et décentralisation de l'enseignement supérieur, tout en gardant la qualité de l'enseignement qui scie) et de répondre aux logiques (de réforme, modernisation, et mondialisation de l'enseignement supérieur) qui sont à l'origine de sa mise en place.

Tous ces éléments, quelques fois contradictoires par rapport à ses objectifs de départ, font de l'UVS une université comme les autres du paysage universitaire sénégalais. Malgré tout, certaines caractéristiques liées à son organisation interne et à son fonctionnement peuvent faire penser qu'elle se démarque des autres universités publiques sénégalaises. C'est ce que nous allons voir dans la section qui suit.

VII.2.3. : L'UVS : une organisation et un fonctionnement inédits

Les spécificités et particularités qui font de l'UVS une université pas comme les autres universités publiques du pays, mais aussi la distinguent nettement des autres projets d'université ou d'enseignement virtuel d'envergure régionale (Afrique subsaharienne) ou sous-régionale (Afrique de l'Ouest francophone) notamment l'UVA, le CED, et l'UNISAT (ancêtre de l'UVF, qui est elle-même est l'ancêtre des CNF), sont nombreuses et variées.

D'abord, et comme nous l'avons déjà souligné, on peut noter le fait les cours dispensés par cette université sont des contenus locaux, créés et réalisés au niveau national contrairement aux premiers projets d'EAD en Afrique que nous venons de citer, et dont les cours venaient de l'occident (France, Australie, Canada, Belgique). Cet état de fait, en même temps qu'elle distingue l'UVS des premiers projets similaires, en fait une université comme les autres universités publiques sénégalaises (UCAD, UGB, UT, etc.).

Par conséquent, du fait de ce statut même d'université publique sénégalaise, les cours sont dispensés par des enseignants sénégalais et non étrangers comme c'était le cas pour les premiers projets d'EAD au Sénégal. Ainsi, en tant que tel, le modèle de l'UVS n'est pas celui d'un MOOC (certifiant) comme voudrait l'appréhender Mouhamadou El Hady BA⁸⁰⁹ dans son article intitulé « *L'Université Virtuelle du Sénégal, un dangereux leurre* », mais bien celui d'une formation diplômante.

Ensuite, de par son organisation interne, l'UVS se distingue des autres universités publiques du pays. En effet, son personnel est constitué de personnel d'enseignement et de recherche (PER), de personnels administratifs, techniques et de service (PATS) et de tuteurs.

⁸⁰⁹ Formateur à la Faculté des sciences et techniques de l'éducation et de la formation (Fastef)/ UCAD.

Edouard Mien a révélé dans son étude que les PER avaient aussi des fonctions administratives, en plus de leurs fonctions d'enseignement et de recherche. Pourtant, malgré le fait que ces enseignants soient également des chercheurs (car les deux principales fonctions d'un universitaire étant l'enseignement (transmission de savoir) et la recherche (création de savoir)), il n'existe pas encore de laboratoire de recherche ni d'école doctorale au sein de cette université. Cette absence d'institutions de recherche (laboratoire et école doctorale) au sein de l'UVS peut être imputée tantôt à la jeunesse de cette université, tantôt à une stratégie de professionnalisation des formations annoncée depuis les réformes qui sont à l'origine du projet. Cela constitue ainsi une des spécificités de l'UVS.

Aussi, l'existence de tuteurs depuis son ouverture et de tuteurs-relais depuis l'année universitaire 2016-2017, pour relayer les cours dispensés par les PER, constitue également une des particularités de l'UVS. Elle dénote en effet d'une spécificité dans l'organisation et le fonctionnement interne de cette université.

Il s'y ajoute que le système d'organisation spécifique de cette université ainsi que son fonctionnement technique destiné à répondre à la massification de l'enseignement supérieur et à désengorger les autres universités publiques du pays, devraient faire de l'UVS une université pas comme les autres. En effet, cette université est constituée d'un siège central situé dans le centre-ville de Dakar et de plusieurs Espaces Numériques Ouverts (ENO), au nombre de 13,⁸¹⁰ répartis sur le territoire national.

Les étudiants, selon leur lieu d'habitation sont rattachés à l'ENO le plus proche. Cette structuration devrait participer d'une volonté de démocratisation et d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur (comme l'atteste son slogan *fo nekk fofou la*) affichée depuis la réforme de 2013 qui a abouti à sa création. Ainsi, dans ces ENO, les étudiants peuvent accéder à plusieurs services comme une salle informatique, une connexion Internet pour l'accès à la plateforme de cours, un vidéoprojecteur, un matériel de vidéoconférence pour suivre les cours présentiels synchrones, etc.

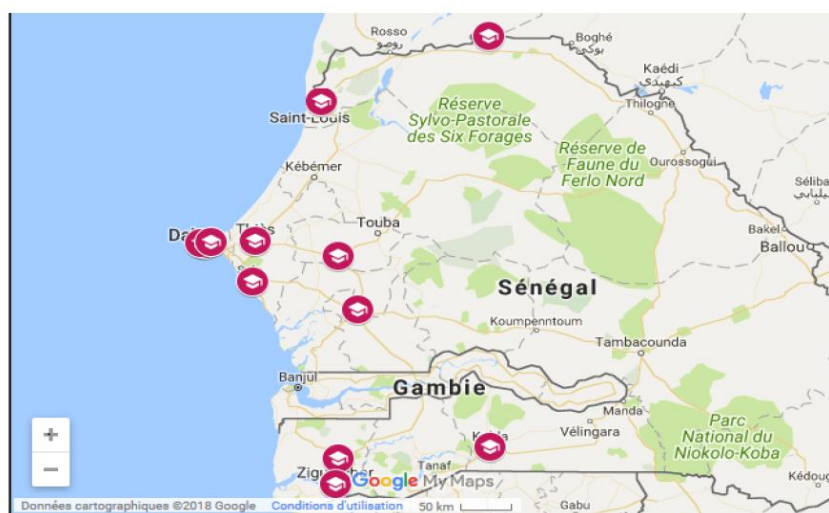


Figure 93: Cartographie des ENO. Source : Site de l'UVS

⁸¹⁰ Bignona, Dakar, Diourbel, Guédiawaye, Keur Massar, Kaolack, Kolda, Mbao, Mbour, Podor, Saint Louis, Thiès, Ziguinchor.

En effet, l'organisation et le fonctionnement technique de l'UVS s'articulent autour de 2 à 3 outils importants et conjointement utilisés. Il s'agit des ENO provisoires (au nombre de 13) que nous avons déjà évoqués, des ordinateurs et clés 3G pour la connexion Internet.

Les ENO sont théoriquement des structures librement accessibles et disposant d'un réseau WiFi et de salles de cours équipés d'ordinateurs à partir desquelles les étudiants peuvent se connecter pour suivre leurs cours ou effectuer des recherches personnelles. Ils accueillent aussi les examens de fin de semestre et certains cours de L1 qui se font en présentiel comme les enseignements de « développement personnel » et de « leadership », ou d' « initiation à l'informatique » qui se font obligatoirement en présentiel dans les ENO pour les L1. Chaque ENO est dirigé par un administrateur : *« l'Environnement numérique ouvert (Eno), un espace équipé d'ordinateurs et de divers équipements bureautiques, est connecté au réseau de l'UVS, celui de l'Agence informatique de l'État, mais aussi au réseau Internet. De même, il a un accès au WiFi. Sur place, un personnel compétent est disponible pour une assistance ou des conseils. »*⁸¹¹

Quant aux ordinateurs, soit les étudiants les ont acquis par leurs propres moyens, soit ils les reçoivent de l'UVS elle-même, soit dans le cadre du programme « *un étudiant, un ordinateur* » que nous avons déjà abordé dans le chapitre IV.

Les clés 3G servent à se connecter à Internet. Elles sont rechargées tous les mois par l'université pour permettre aux étudiants de se connecter à tout moment via leurs ordinateurs ou tout autre équipement informatique. Cette clé offre donc la possibilité aux étudiants de suivre leurs cours sans avoir à se déplacer jusqu'à leur ENO. Il faut noter qu'il est également possible pour les étudiants d'utiliser un autre réseau privé autre que la clé 3G pour se connecter à la plateforme de l'UVS, pourvu qu'ils aient leurs identifiants et mots de passe.

Une dernière spécificité de l'UVS réside dans l'existence d'au moins 2 types de cours : les cours en présentiel synchrones qui sont en quelque sorte les cours magistraux réalisés par les enseignants, que les étudiants doivent et ne peuvent suivre qu'à partir des ENO, et où la présence est obligatoire, et les cours à distance synchrones faits par les tuteurs et suivis par les étudiants à distance depuis leur ENO ou tout autre lieu et où la présence n'est pas obligatoire (en quelque sorte les TD). Les étudiants ont la possibilité de télécharger les cours et enregistrements disponibles à tout moment depuis la plateforme. Cette flexibilité de l'UVS fait que l'étudiant qui y est inscrit peut suivre une formation universitaire tout en ayant un emploi en parallèle ou sans que cela n'interfère avec une vie de famille.⁸¹²

⁸¹¹ Le Soleil. (2014). Université virtuelle du Sénégal : Un pari sur les Technologies de l'information et de la communication. Disponible sur http://www.osiris.sn/Universite-virtuelle-du-Senegal-Un.html?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter (consulté le 25 mai 2019)

⁸¹² Mien E. (2018). Op. cit., p.42

VII.2.4. : Poids des partenariats et de la coopération dans la politique ou stratégie institutionnelle de l'UVS

Plusieurs auteurs ont relevé la place importante de la coopération et le rôle du partenariat dans la mise en place des dispositifs de formation à distance. Ainsi, Pierre Jean Loiret soutient qu'ils font partie intégrante de la formation à distance et constitue même un domaine de prédilection pour elle. Kokou Awoko, dans sa thèse, a souligné le rôle des partenaires extérieurs et des rencontres internationales dans le développement des dispositifs de FOAD dans le contexte de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone.⁸¹³ Béché Emmanuel dans son état des lieux de la recherche sur les FOAD dans le même contexte a souligné la dimension coopérative des FOAD que plusieurs auteurs ont relevée : « *les partenariats constituent l'une des caractéristiques des FOAD en Afrique au sud du Sahara Francophone.* »⁸¹⁴ Selon Benchenna, les partenariats constituent une politique de positionnement stratégique des acteurs étrangers comme l'AUF, la Banque mondiale, l'UNESCO, etc.⁸¹⁵

À l'UVS, les partenariats et réseaux se font à deux échelles différentes et complémentaires : à l'échelle nationale et internationale. Au niveau national, l'UVS travaille avec des établissements partenaires comme l'École supérieure polytechnique de Dakar (ESP) dont nous venons d'étudier le cas, l'UGB, le Réseau d'Excellence des Sciences de l'Ingénieur de la Francophonie (RESCIF), l'Agence de Régulation des Télécommunications et des Postes (ARTP), l'Agence de l'Informatique de l'État (ADIE). Au niveau international, des partenariats sont noués avec l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL), les Coopérations française et Suisse, l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), entre autres.

Cependant, ces partenariats et réseaux tissés se font aussi au plan institutionnel et au plan individuel. Au plan institutionnel, ils se manifestent d'abord par l'adhésion de l'UVS au Réseau des acteurs de la formation à distance du Sénégal (RAFADIS⁸¹⁶) qu'elle partage avec plusieurs institutions du pays dont les 5 autres universités publiques, le projet MOOC4DEV auquel participe l'UVS en collaboration avec l'EPFL, l'AUF, le Centre culturel français (CCF), et la coopération française, pour la création d'un MOOC en langue française, entre autres.

L'organisation en juin 2018 d'un colloque international sur le « *numérique dans l'enseignement supérieur en Afrique Francophone : états des lieux, enjeux et perspectives* » (NUMED 2018) avec plusieurs partenaires dont l'ESP, l'EPFL, l'Université Gaston Berger de Saint Louis (UGB) et le RESCIF, témoigne également de cette volonté d'ouverture de l'UVS.

⁸¹³ Awokou, K. (2007). De l'utilisation des médias et des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation de 1960 à 2006. Le cas du Togo. Wallet, J. (Dir.). Education. Université de Rouen. Français

⁸¹⁴ Guévart et al. (2009). Op. cit., cité par Béché, E. (2016). État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone. *Distances et médiations des savoirs*[En ligne], 14 | 2016, mis en ligne le 20 juin 2016, consulté le 25 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1401> ; DOI : 10.4000/dms.1401

⁸¹⁵ Benchenna, A. (2008). Op. cit.

⁸¹⁶ Le RAFADIS a pour mission d'assurer la promotion de l'enseignement à distance au Sénégal, l'usage des TIC dans le domaine de la formation et de la recherche. Voir <http://www.rafadis.sn/index.php/fr-fr/> (consulté le 06 juillet 2019.)

Qui plus est, la création récente d'une direction du développement et de la coopération (DDC) au sein de cette université s'inscrit également dans cette lancée et témoigne de la place importante que l'UVS accorde à la coopération et au partenariat dans sa stratégie de développement et d'expansion.

La mise en place de la plateforme de formation à distance des élus et acteurs locaux par l'UVS, mandatée par le ministère de tutelle (MESRI), entre en droite ligne de cette politique d'ouverture de l'UVS. Cette plateforme a été lancée le 1^{er} juillet 2019 à Kolda et a été mise en œuvre en partenariat avec plusieurs institutions telles qu'ENDA, USAID, le Programme national de développement local (PNDL), la Cellule d'appui aux élus locaux (CAEL) et le ministère sénégalais des collectivités territoriales et de l'aménagement du territoire.

Au plan individuel, ces partenariats se manifestent selon Edouard Mien par « *des stratégies de représentations de l'UVS par ses membres (représentation individuelle indissociable de la représentation institutionnelle)* ». ⁸¹⁷ C'est ainsi par exemple que le docteur Seydina M. Ndiaye, directeur de la DDC, a représenté cette université à la journée du « *Digital African Tour* » tenue à Dakar au mois de juillet 2019, où il a animé un panel sur « *Administration et numérique : mettre le numérique au profit d'une administration plus efficace* ».

Aussi, et par extension, les actions individuelles de partenariat et de réseautage des membres de l'UVS, particulièrement au niveau du personnel d'enseignement et de recherche (PER), se lisent à travers la volonté de cette université de faire reconnaître l'existence d'une communauté scientifique de chercheurs en son sein. Ainsi, cette volonté se manifeste selon Edouard Mien, par l'encouragement des enseignants-chercheurs à participer à des colloques et conférences nationaux et internationaux en rapport avec leurs centres d'intérêt.

En définitive, on peut retenir que le partenariat, la coopération et le réseautage à l'UVS, qu'ils soient au niveau institutionnel ou individuel, national ou international, participent, entre autres actions, à un « *travail de légitimation permanent* » et à une quête de reconnaissance institutionnelle et sociale de cette université « *controversée* » qui peine à s'imposer dans le paysage universitaire sénégalais. Dans la partie qui suit, nous allons nous intéresser aux étudiants de cette université, leurs profils sociologique et technologique, leurs pratiques et usages numériques, leurs compétences numériques et leur appréciation de la qualité de leur formation.

⁸¹⁷ Mien E. (2018). Op. cit. p.58-59.

VII. 3. Développement des usages et pratiques des TIC par les étudiants de l'UVS et leurs compétences

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal est devenue un sujet d'actualité depuis le début de la deuxième décennie du troisième millénaire. Les décideurs politiques et les responsables d'établissements voient en ce mouvement d'intégration des TIC, une solution salvatrice, et une chance, pour régler tous les problèmes que rencontre le secteur de l'enseignement supérieur au Sénégal. Cependant, à côté des grands discours laudateurs et euphoriques, décrivant les TIC comme une panacée ou une fin en soi, qui va transformer radicalement l'université, la réalité sur le terrain donne un bilan très mitigé du niveau d'intégration réelle des TIC dans l'enseignement supérieur.

L'utilisation des TIC pour la pédagogie, la recherche et la gouvernance est encore très cloisonnée, pour ne pas dire isolée dans l'enseignement supérieur au Sénégal. C'est le degré de mobilisation ou d'usage de ces outils numériques par les étudiants de l'UVS que nous allons tenter de mesurer ici.

VII.3.1. : Profils sociologiques des étudiants enquêtés (sexe, âge, cohorte, ENO, revenus,...)

Le premier constat que nous pouvons faire après exploitation des résultats de notre enquête est que les femmes sont moins représentées dans notre échantillon. Le graphique et le tableau suivants montrent qu'elles représentent seulement 30,68% de notre échantillon contre 69,32% d'hommes qui ont répondu à notre questionnaire. Ces chiffres rejoignent et recourent ceux des effectifs des femmes dans le supérieur sénégalais, qui tourne autour de 33%. En effet, rappelons que l'enseignement supérieur du Sénégal souffre d'une inégalité d'accès entre homme et femme par une sous-représentation de ces dernières dans des universités publiques (33,23% des effectifs des étudiants en moyenne) alors que les femmes constituent près de 52% de la population du pays.⁸¹⁸

⁸¹⁸ Source : Document du Projet d'appui à l'UVS, p 1.

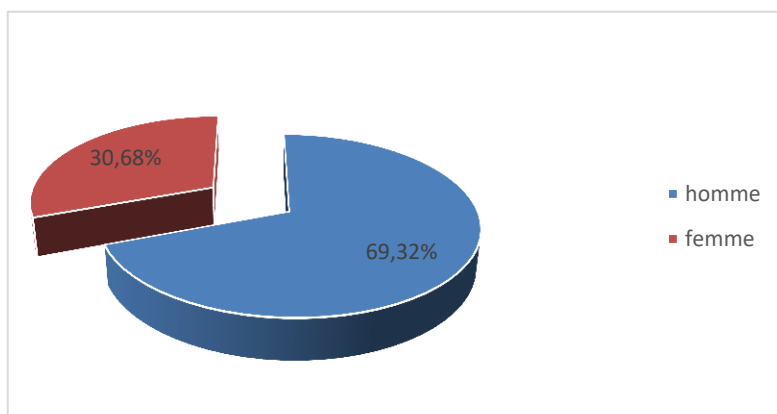


Figure 94: Nombre d'enquêtés et répartition par sexe

Tableau 28 : Nombre d'enquêtés et répartition par sexe

Nombre d'enquêtés et répartition par sexe	
homme	122
femme	54
Total général	176

Les trois quarts (3/4) de nos enquêtés ont entre 20 et 25 ans (69,71%), 28% parmi eux ont entre 25 et 30 ans, 1,71% a plus de 30 ans et le reste a moins de 20 ans. Cela est peut-être du au fait que l'UVS accueille un public relativement jeune, venant directement du lycée après l'obtention de leur baccalauréat.

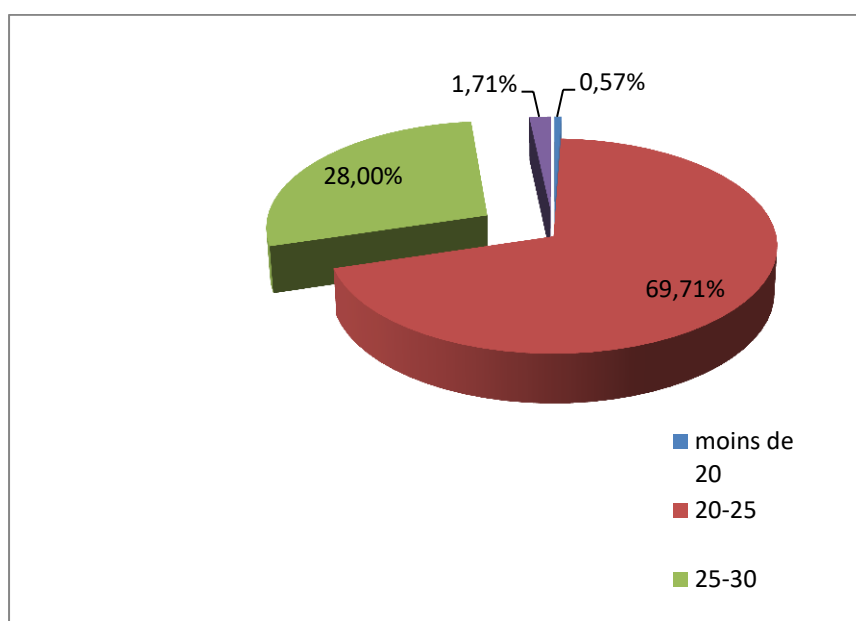


Figure 95: Âge des enquêtés

Tableau 29 : Age des enquêtés

Âge	Nombre
moins de 20	1
20-25	122
25-30	49
plus de 30	3
Total général	175

Les étudiants de la première promotion ou cohorte de cette université (2013-2014) sont plus représentés dans notre échantillon. Ils représentent 39,77% de nos répondants, suivis de ceux de la deuxième promotion (2014-2015) avec 36,36% ; viennent ensuite ceux de la troisième cohorte (2015-2016) avec 19,32%. Les autres promotions plus récentes qui recueillent moins de 2% de notre échantillon sont moins représentées dans notre enquête. Notons que pour l'année universitaire 2017-2018, l'UVS n'a pas accueilli de nouveaux bacheliers, faute de place.

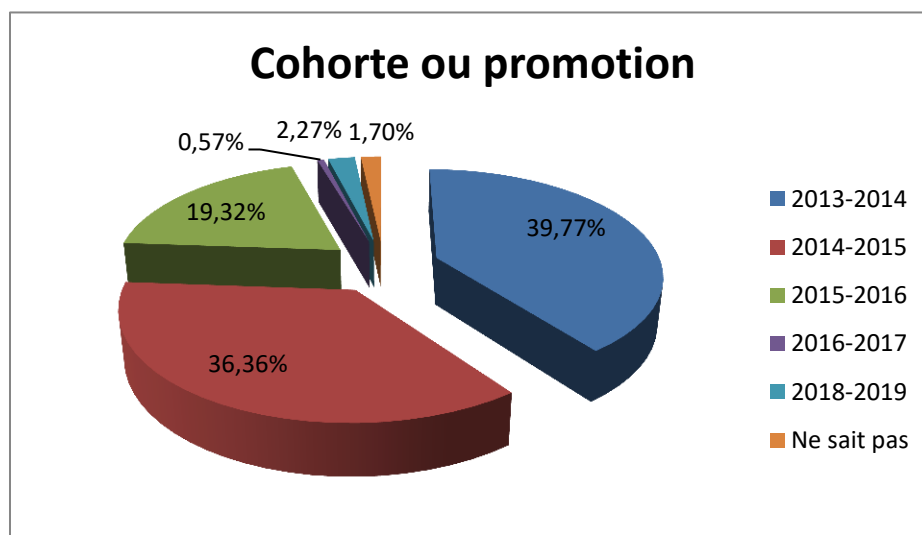


Figure 96: Répartition de nos enquêtés par cohorte ou promo

Tableau 30 : Répartition des enquêtés par promo ou cohorte

Répartition des enquêtés par promo ou cohorte	
2013-2014	70
2014-2015	64
2015-2016	34
2016-2017	1
2018-2019	4
Nsp	3
Total général	176

Pour atteindre nos cibles, nous avons lancé notre enquête via les plateformes de réseaux sociaux (Twitter et Facebook) où étaient présents ces derniers, et pas spécialement auprès des étudiants d'un seul ENO. C'est la raison pour laquelle, les 176 étudiants ayant répondu à notre enquête sont répartis dans les différents Espaces numériques ouverts de l'UVS. Presque tous les ENO sont représentés dans notre échantillon. Nous n'avons pas les données de la répartition des étudiants de l'UVS par ENO, pour pouvoir déterminer si notre échantillon est représentatif ou non, mais force est de constater que les étudiants de l'ENO de Mbour (département de la région de Thiès situé sur la petite côte) sont mieux représentés avec 19,32% de nos répondants, suivis de ceux de l'ENO de Guédiawaye (banlieue de Dakar) avec 17 % ; viennent ensuite les étudiants de l'ENO de Dakar qui représentent 11,93% de nos répondants, et de Mbao (banlieue de Dakar) avec 10,23%. Les étudiants des autres ENO (Ziguinchor, Thiès, Kaolack, Saint Louis, Diourbel, Kolda, etc.) ne représentant pas plus de 8% de nos répondants sont très peu représentés dans notre enquête.

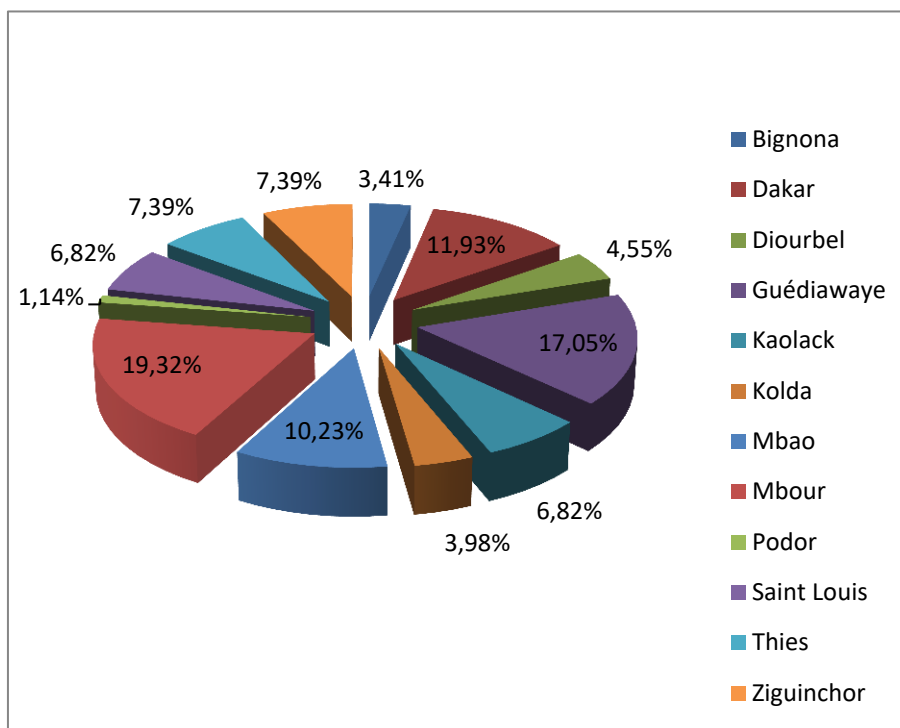


Figure 97: Répartition des étudiants enquêtés par ENO

Tableau 31 : Répartition des enquêtés par ENO

Répartition de nos enquêtés par ENO	
Bignona	6
Dakar	21
Diourbel	8
Guédiawaye	30
Kaolack	12
Kolda	7
Mbao	18
Mbour	34
Podor	2
Saint Louis	12
Thiès	13

Ziguinchor	13
Total général	176

La grande majorité de nos répondants sont boursiers (70,45%), 21% d'eux n'ont cependant aucun revenu, 5,68% reçoivent l'aide de leurs parents. Une infime minorité travaille et a un salaire (1,14%), le reste bénéficie d'une aide (1,70%). Au total, c'est près de 30% des étudiants de l'UVS qui ne bénéficient pas de bourse de la part du gouvernement du Sénégal. Ces chiffres dénotent d'une inégalité socio-économique entre les étudiants de l'UVS qui sont inégalement dotés de ressources financières (bourse). Cette discrimination, nous le verrons plus tard, n'est pas sans impacter sur les conditions de vie et d'étude des étudiants, et créer ainsi une autre inégalité liée à l'accès aux cours et à la formation pour certains, notamment qui ne bénéficient pas de cette bourse.

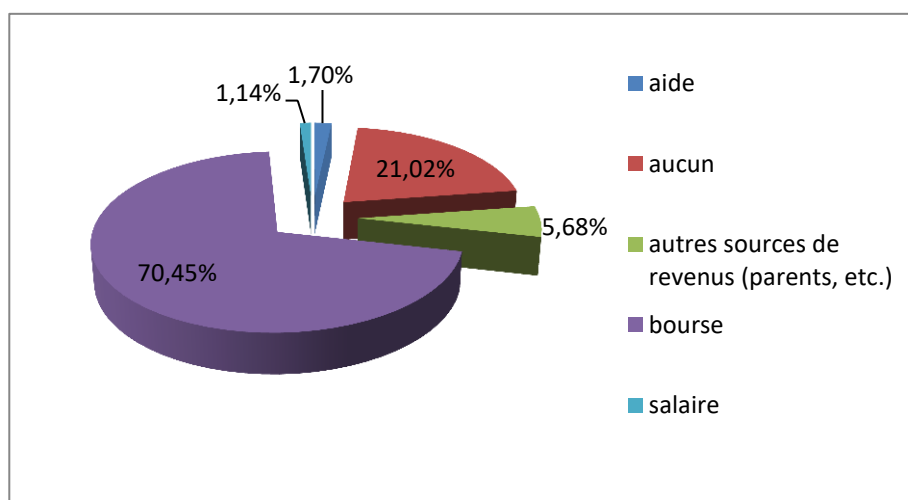


Figure 98: Revenus des étudiants

Tableau 32 : Revenus de nos enquêtés

Revenus de nos enquêtés	
aide	3
aucun	37
autres sources de revenus (parents, etc.)	10
bourse	124
salaire	2

Total général	176
----------------------	------------

VII.3.2. Profils technologiques ou équipements personnels des étudiants enquêtés (possession d'un ordinateur, mode d'acquisition de l'ordinateur, accès à Internet chez eux, type et état de la connexion,...)

Les résultats de notre enquête nous ont permis de constater que la possession d'un ordinateur n'était pas un phénomène rare chez les étudiants de l'UVS. La très grande majorité des enquêtés (89,77%) affirmaient en posséder.

Si on se réfère aux réponses de nos répondants, ils possèdent dans leur très grande majorité un ordinateur portable (89,77%), contre seulement 10,23% qui disent ne pas en posséder. Ce pourcentage d'étudiants ayant un ordinateur personnel se justifie par le fait que l'UVS met à la disposition de tous ses étudiants un ordinateur portable et une Clé 3G. Ces deux outils sont indispensables pour pouvoir suivre la formation.

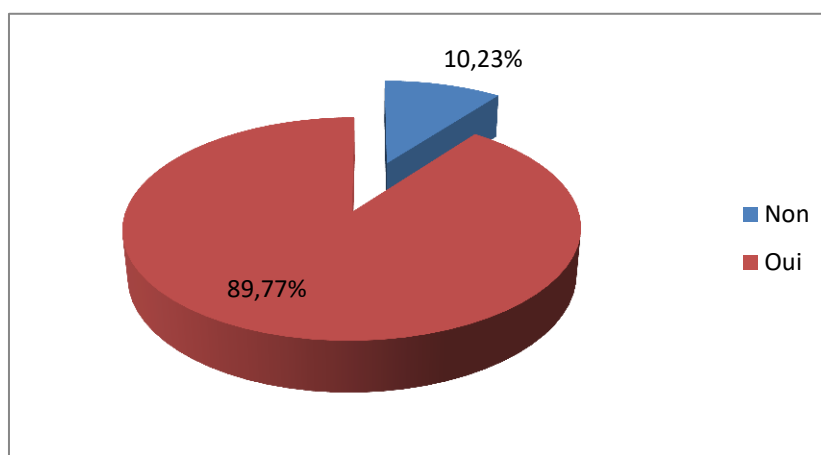


Figure 99: Possession d'un ordinateur portable

S'ils possèdent un ordinateur, ces étudiants déclarent l'avoir acquis via l'UVS (66,26%), à travers le programme « *un étudiant, un ordinateur* » mis en place par le gouvernement du Sénégal avec l'aide de la Banque mondiale pour équiper les étudiants du public d'ordinateur (25,77%), par leurs propres moyens (6,75%), ou par l'aide de leurs parents (0,61%).

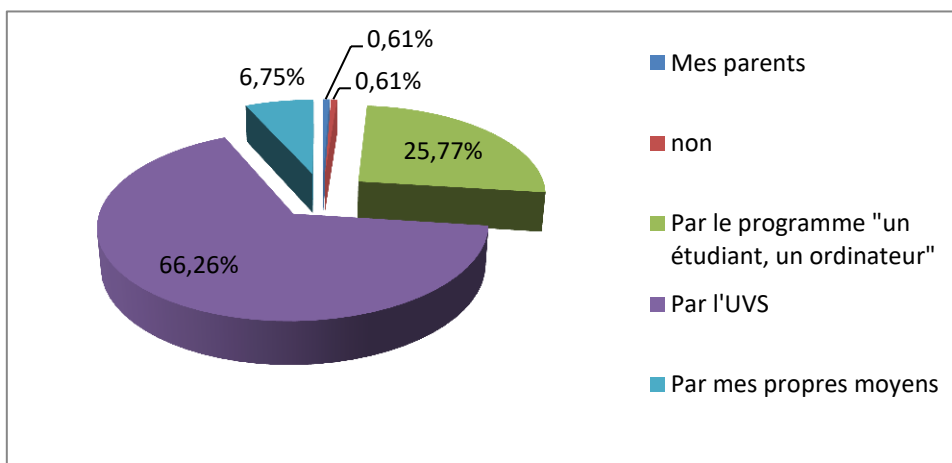


Figure 100: mode d'acquisition de l'ordinateur

La très grande majorité de nos enquêtés affirment avoir accès à Internet chez eux. Cette question a recueilli 81,82% de réponses affirmatives, contre seulement 17% de nos répondants qui déclarent ne pas avoir accès à Internet chez eux.

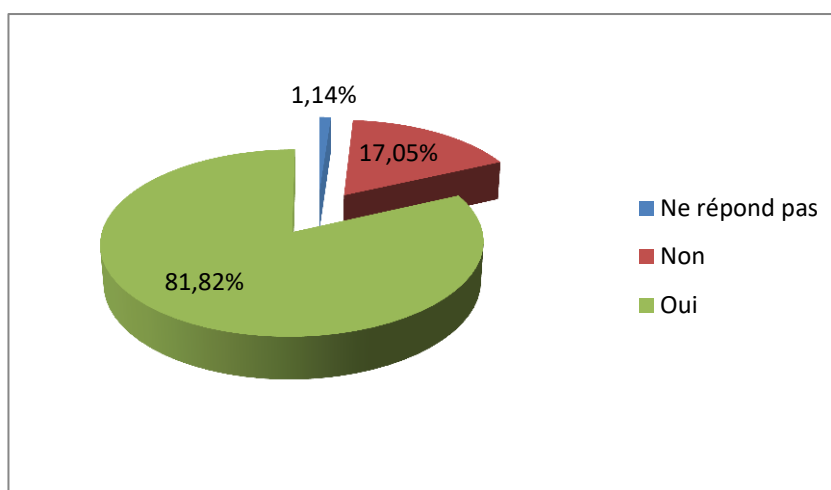


Figure 101: Internet au domicile

Quand les étudiants ont accès à Internet chez eux, ils se connectent avec des données, notamment via la troisième génération de connexion (3G). Cette modalité a recueilli plus de 70% de citations, contre 11,39% qui déclarent se connecter avec du WiFi. 10,13% des répondants se connectent avec la quatrième génération de connexion (4G). Cependant, certains étudiants déclarent utiliser deux types de connexion à la fois. Ainsi, 3,8% de nos répondants affirment se connecter avec le WiFi et la 3G à la fois, et 1,27% allient 3G et 4G.

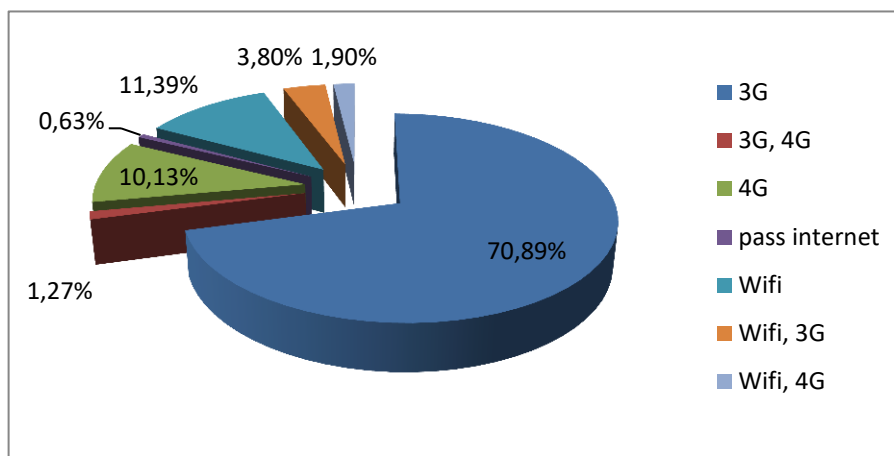


Figure 102: type/mode de connexion au domicile

L'état et la qualité de la connexion chez les étudiants a fait l'objet d'une question. Sur une échelle de 1 (faible) à 5 (excellente) proposée, les étudiants se situent plus au niveau intermédiaire (3) avec 38,18% des réponses obtenues, suivis des niveaux 1 et 2 (18,18%). Seuls 9,09% de nos répondants se situent au niveau 5 et jugent ainsi la qualité de la connexion chez eux « *excellente* ».

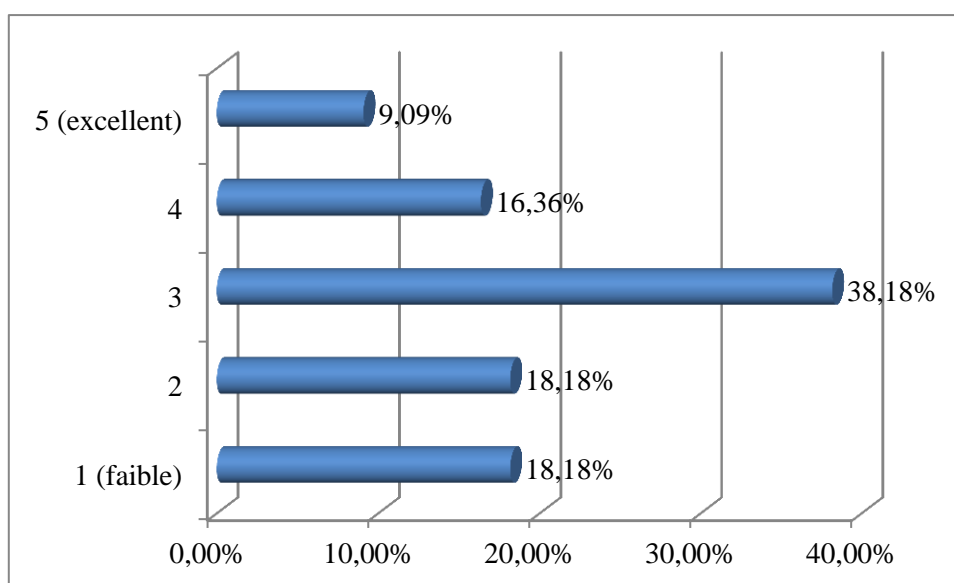


Figure 103: État de la connexion au domicile

VII.3.3. : Infrastructures et Internet dans les ENO

Si l'on se réfère aux propos de ces étudiants, on se rend compte que la plupart des ENO sont câblés et disposent d'un accès à Internet pour les étudiants. Ils sont 77,27% de nos répondants à déclarer avoir accès à Internet dans leurs ENO. 16,48% d'eux affirment n'avoir pas accès à Internet dans leurs ENO.

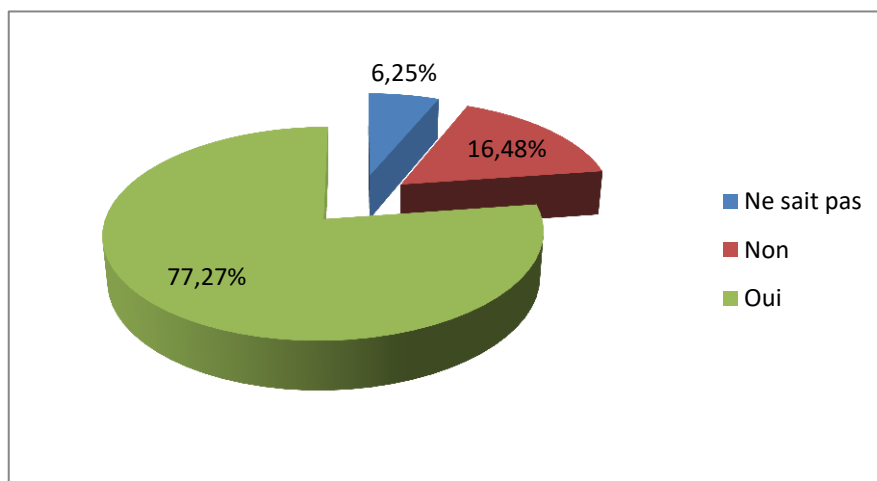


Figure 104: Accès à Internet dans les ENO

S'ils déclarent avoir accès à Internet dans leurs ENO, les étudiants ont porté un jugement sur la qualité de cette connexion sur une échelle de 1 (faible) à 5 (excellente) qui leur a été proposée. Ainsi, ils se situent en majorité au niveau le plus bas de l'échelle (1) avec 25,16% des réponses recueillies, suivis du niveau intermédiaire (3) qu'on peut considérer comme la moyenne avec 20% des réponses ; vient ensuite le niveau 2 de l'échelle avec 19,35% de réponses. La modalité de réponse 5 correspondant à une qualité de connexion « *excellente* » n'a recueilli que 17,42% des réponses. Pourtant, en 2018 le coordonnateur Moussa Lo soutenait lors de la cérémonie de lancement des travaux de l'ENO de Oussouye, que les étudiants ont accès à un Internet haut débit dans les ENO.⁸¹⁹

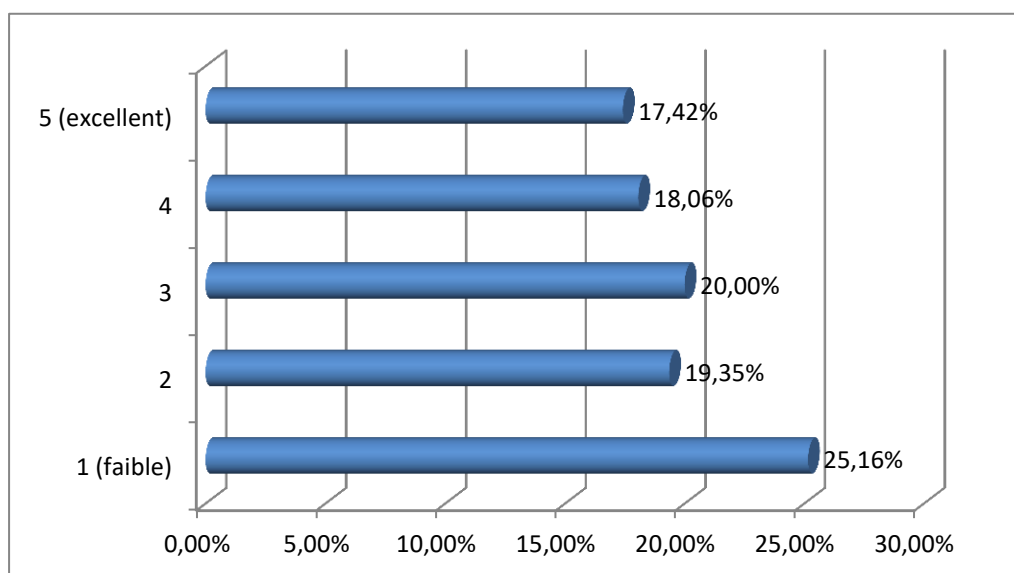


Figure 105: État connexion dans les ENO

⁸¹⁹ APS. (2018). Le coordonnateur de l'UVS annonce la livraison d'une dizaine d'ENO "à partir de la semaine prochaine" Disponible sur <http://www.osiris.sn/Le-coordonnateur-de-l-UVS-annonce.html> consulté le 16 juillet 2019.

Nous avons également demandé aux étudiants si leurs ENO étaient dotés d'une connexion sans fil (WiFi). La réponse a été à près de 60% positive, contre 25% de réponses négatives. Toutefois, 15,34% de nos répondants déclarent ne pas savoir si leurs ENO sont équipés d'un WiFi ou pas.

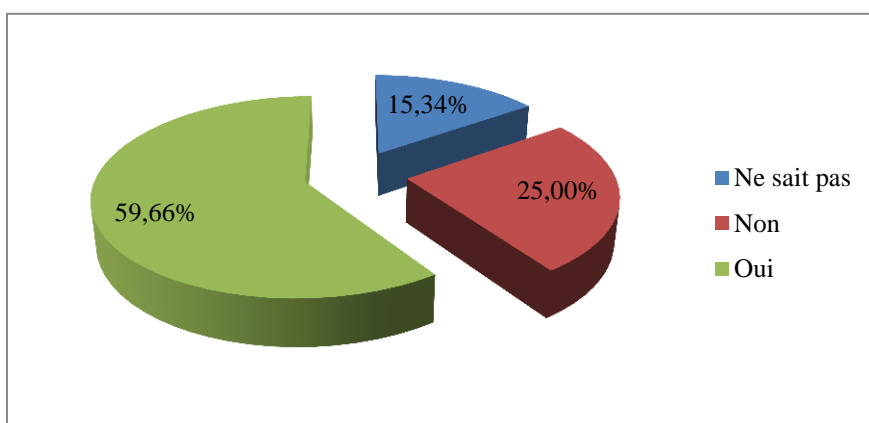


Figure 106: Couverture WiFi ou pas dans les ENO

Si on se réfère aux réponses de ces étudiants, on se rend compte qu'il était rare de disposer d'un cyber ou salle d'accès à Internet dans les ENO. À peine 35,23 % des étudiants ayant répondu à notre enquête déclarent que leurs ENO étaient équipés d'une salle informatique d'autoformation. 15% ne savent pas, contre 48,86% des répondants qui déclarent catégoriquement que leurs ENO n'en disposaient pas.

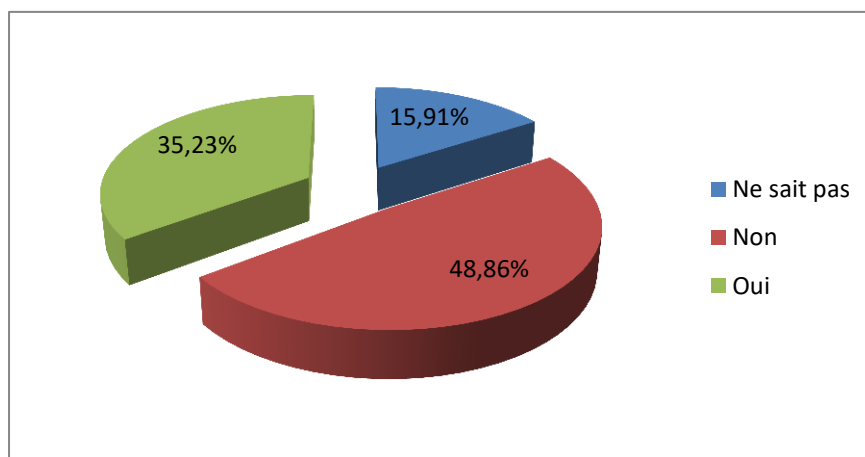


Figure 107: cyber ou salle informatique dans les ENO

Quand cette salle existe, les étudiants n'y ont jamais mis les pieds à 37,50%, y passent de 2 à 4h par semaine (18,18%), de 1 à 2h par semaine (17,61%), plus de 4h par semaine (16,48%), 6,82% des répondants y passent moins d'une heure par semaine.

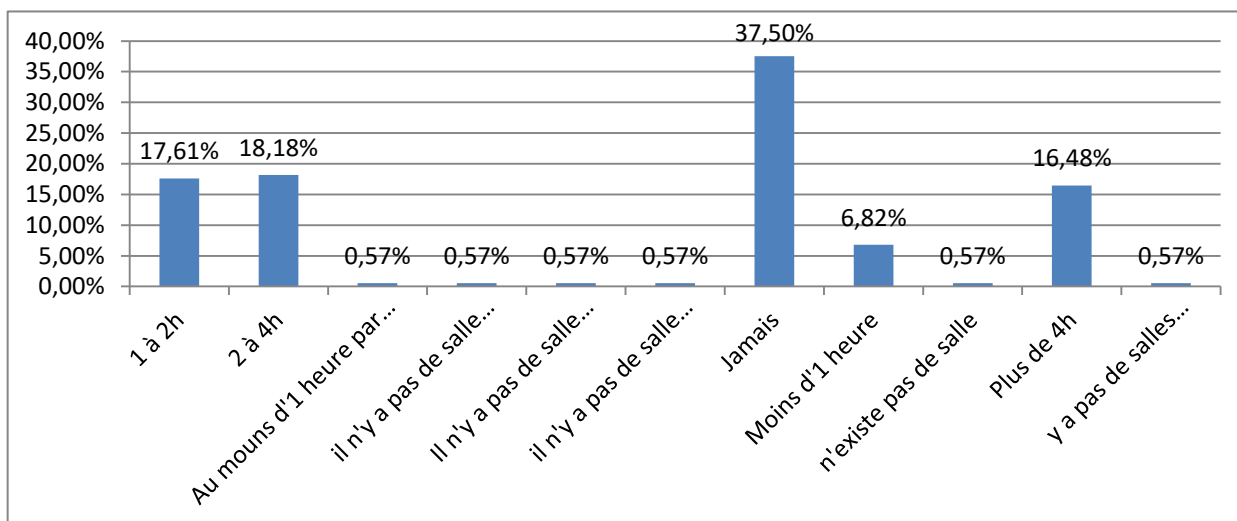


Figure 108: Temps passé à la salle informatique de l'ENO

La principale activité des étudiants dans ces salles informatiques était le traitement de texte. On note que cette modalité recueillait 59% des réponses des étudiants. Les logiciels d'autoformation venaient en second position avec 12,57 % des citations des étudiants. Les autres types de logiciels ne recueillant pas plus de 2% de citations sont donc moins connus et moins utilisés.

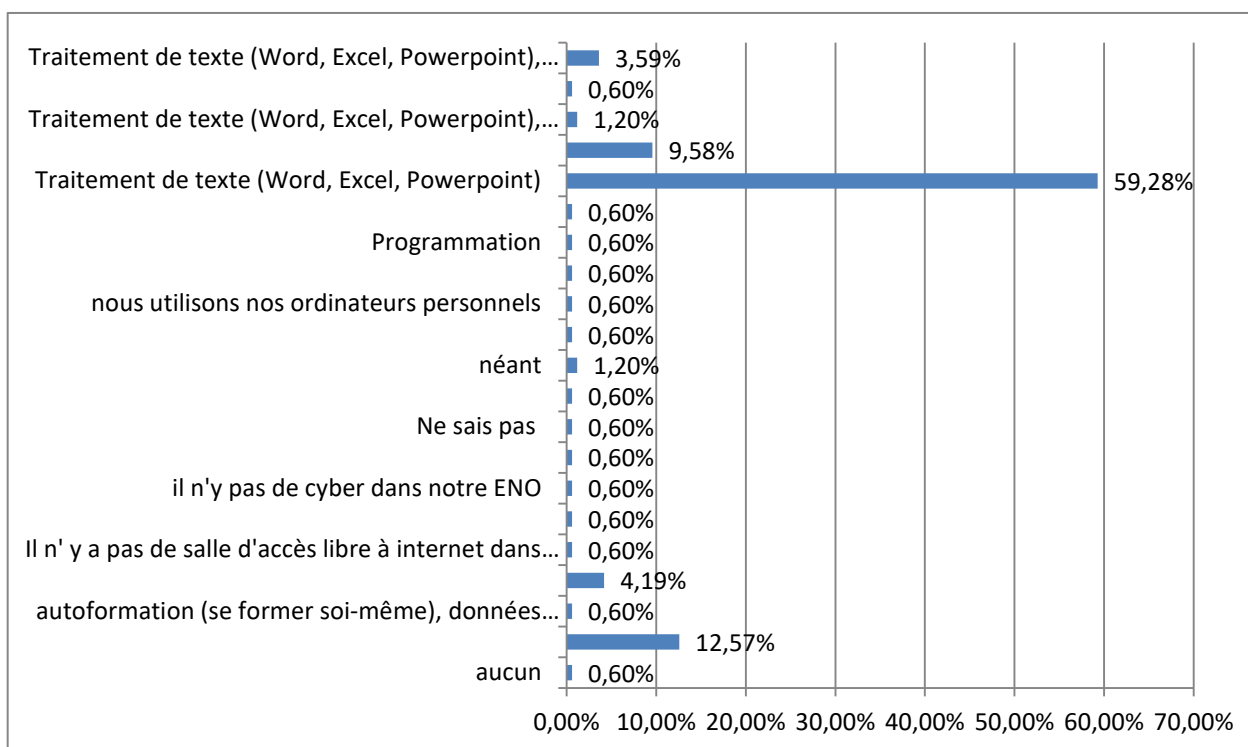


Figure 109: outils et logiciels utilisés dans les cybers des ENO

Quant aux services et outils TIC mis à la disposition des étudiants dans les ENO, on note que le service ou outil « Intranet » recueille plus de citations avec 61,62% des réponses, suivi du vidéoprojecteur avec 21,97%, vient ensuite le matériel de vidéoconférence qui recueille 5,2% des réponses.

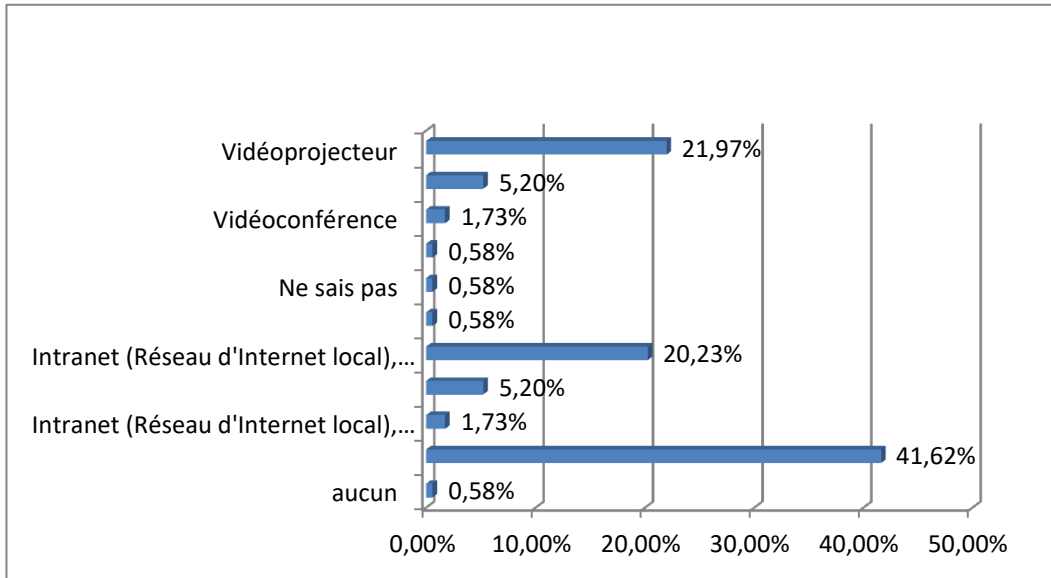


Figure 110: services et outils TIC à l'ENO

VII.3.4. : Connaissances informatiques des étudiants

Dans leur très grande majorité, les étudiants désignaient Windows comme le système d'exploitation qu'ils connaissaient et utilisaient dans leurs ordinateurs (96,59%). Ce système d'exploitation vient loin devant les environnements Linux et Mac qui sont très peu connus et utilisés par les étudiants de l'UVS.

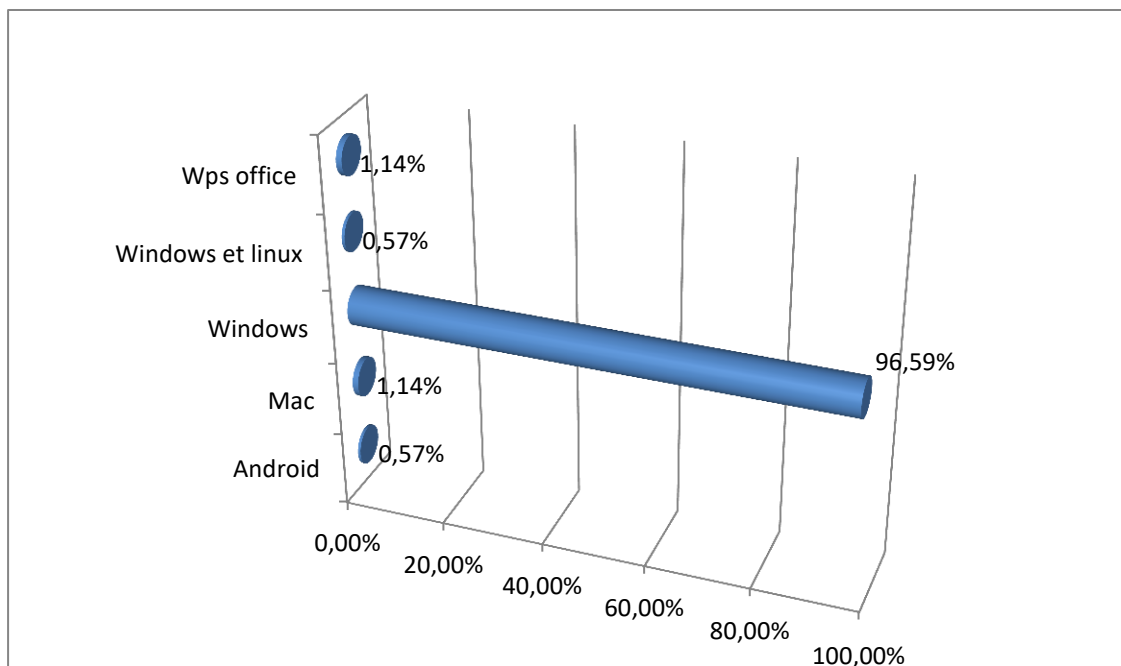


Figure 111: Système d'exploitation connu et utilisé par les étudiants

Le logiciel de traitement de texte que les étudiants utilisent le plus est le logiciel Word de Microsoft Office (73,53%), suivi de Open Office (20,60%).

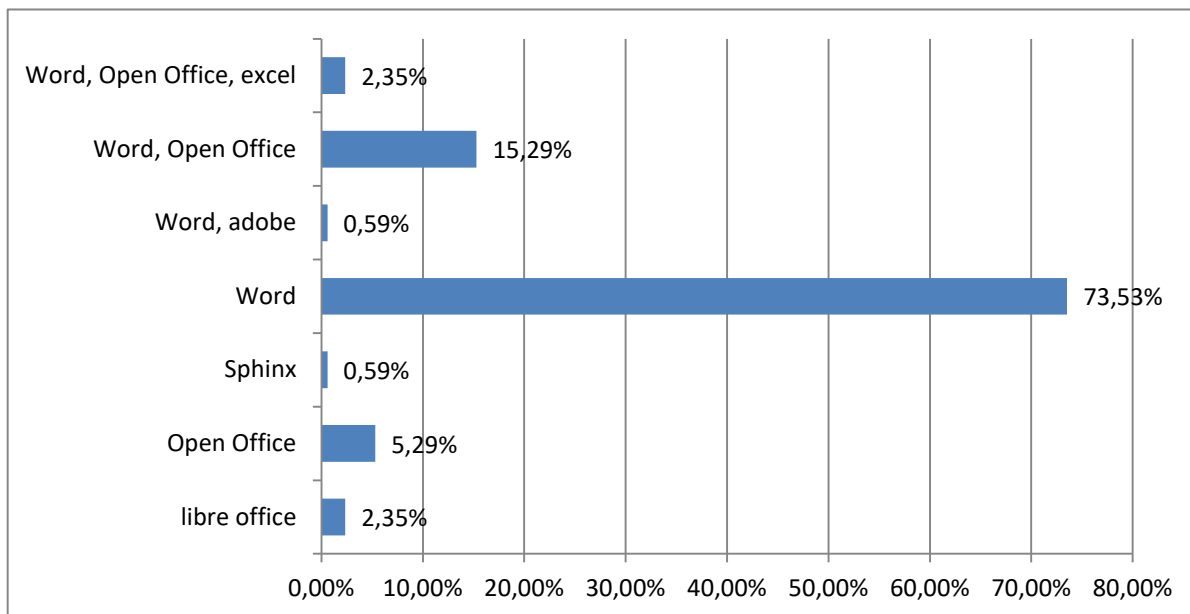


Figure 112: Logiciel de traitement de texte connu et utilisé par les étudiants

On peut également relever qu'en ce qui concerne le type de document que les étudiants étaient capables de réaliser avec les outils numériques ou TIC, les enquêtés citaient majoritairement les documents bureautiques (71,59 % des citations), suivis des documents multimédias (46,02%). Ce taux élevé de citation de la modalité « *multimédia* » s'expliquer peut être par le diplôme de Licence en Multimédia, Internet et Communication (MIC) que propose de l'UVS. Les modalités « *documents structurés* » (HTML et XML) et « *graphiques* » recueillent 10,22% chacune, contre 9,65% des répondants qui éditent des blogs. On peut également noter qu'il y avait très peu de citations concernant Sphinx qui est un logiciel d'enquête et PDF.

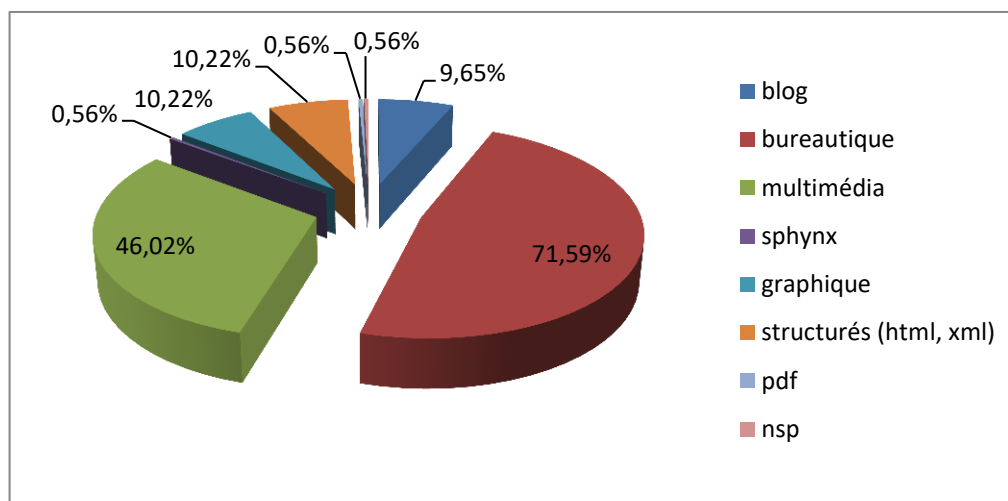


Figure 113: Types de document réalisés par les étudiants

VII.3.5. : Utilisation de l'Internet par les étudiants

Dans une majorité absolue, les étudiants qui ont participé à notre enquête affirment se connecter à Internet pendant plus de 4h par semaine (52,84%), entre 2 et 4h de connexion par semaine (20,45%), entre 1 et 2h de connexion pour 16,48%, et moins d'une heure (5,11%). Ce qui montre bien que le taux de pénétration de l'Internet au sein de cette population estudiantine est relativement élevé même si cela peut être considéré comme étant lié à la nature de leur formation. Toutefois, on pourrait tenter de dire qu'en regard à cette donnée ce taux pouvait être plus élevé qu'il l'est actuellement.

Aussi, notre observation du terrain et notre vécu personnel nous a permis de nous rendre compte que l'usage d'Internet par les étudiants sénégalais restait assez ponctuel et irrégulier, et pour cause, la cherté du prix de l'Internet au Sénégal que nous avons déjà abordé plus haut dans la première partie de cette thèse.

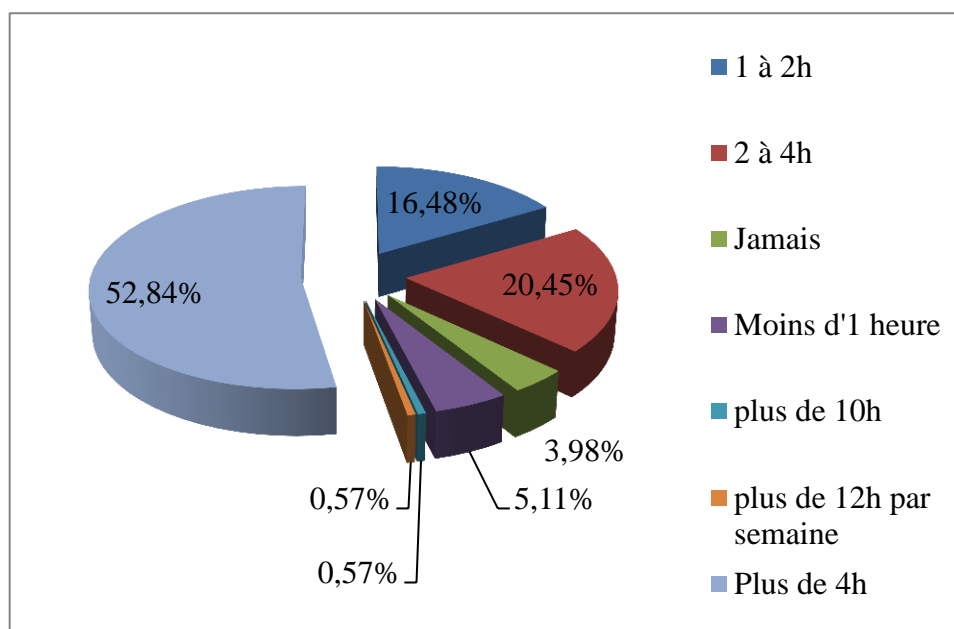


Figure 114: Temps de connexion à Internet par semaine (ENO et hors ENO)

Quand ils se connectent à Internet, les étudiants recherchent pour la plupart des informations (71%) ou suivent leurs cours (18,89%). L'autre modalité « se connecter sur les réseaux sociaux » ayant recueilli moins de 3% des réponses est moins utilisée sur Internet d'après les réponses.

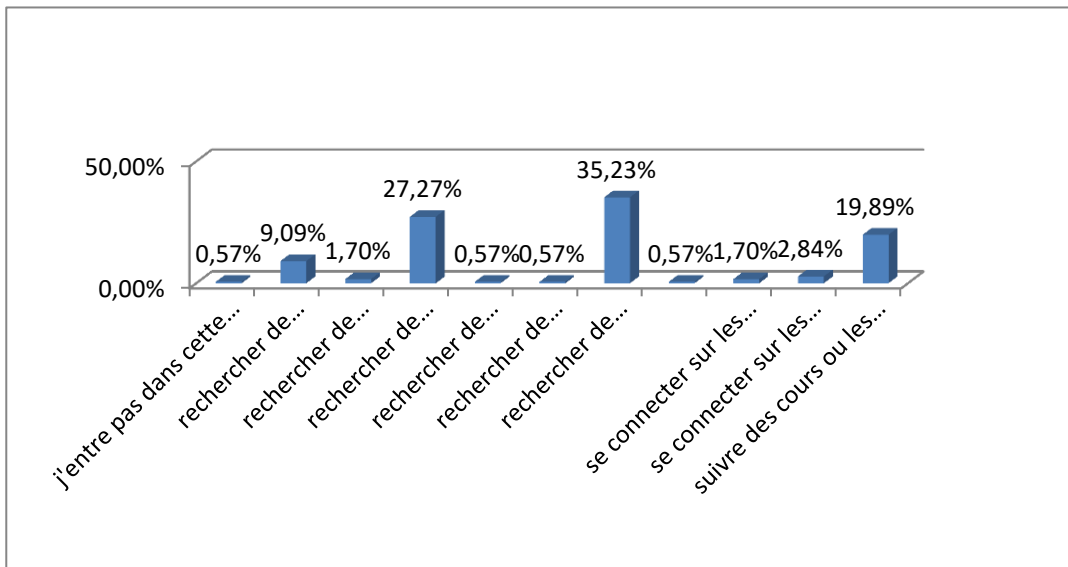


Figure 115: utilisation de l'Internet et des outils offerts à l'ENO et Hors ENO

Selon les réponses des étudiants enquêtés, quand on se connecte sur la plateforme de formation à distance de l'UVS, on a accès à différents services que sont : la plateforme de travail collaboratif (salle de TD, salon de discussion) citée en majorité par les étudiants avec 63% de citations, s'en suit la boîte mail avec 40,34% de citations, puis le bureau virtuel avec 28,97%, et le forum et le Chat représentant un peu plus de 20% des citations et qui pourraient même être mis ensemble avec la plateforme.

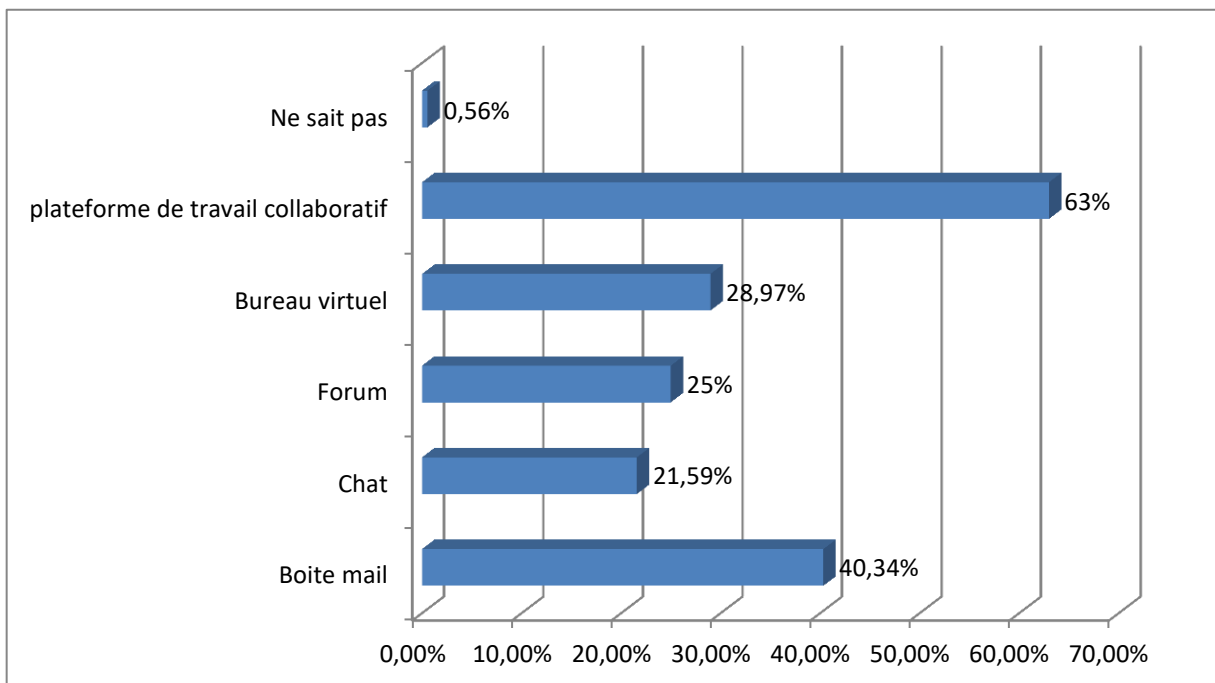


Figure 116: Services proposés dans l'espace personnel de la plateforme

VII.3.6. : Pratiques en ligne des étudiants

Notre enquête nous a permis de nous faire une idée d'un certain nombre de pratiques des étudiants de l'UVS avec Internet. Nous avons ainsi pu remarquer que dans leur écrasante majorité les étudiants qui ont participé à notre enquête affirment, utiliser ou avoir recours à Internet pour leurs recherches documentaires. C'est le cas de 93,75% des étudiants. Ce qui montre bien l'importance grandissante que prend cet outil dans l'enseignement supérieur et le milieu universitaire. Toutefois, 40,90% de nos enquêtés consultent des bases de données ou revues en ligne, contre 27,84% seulement qui vont en bibliothèque.

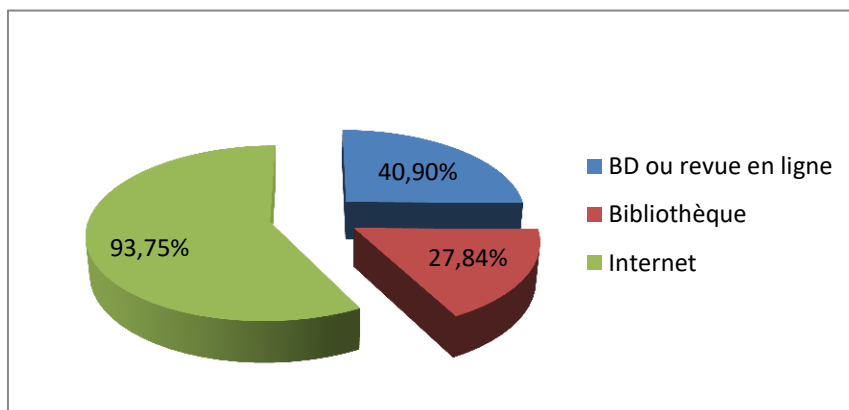


Figure 117: Outils de recherche d'informations et de documentations

L'usage de l'Internet et des outils offerts à l'ENO suivent à peu près le même que celui des outils disponibles en dehors de l'ENO et de l'ENO réunis, en général. Il est à 71% consacré à la recherche d'information et à la documentation sur les cours, et à 19,89% des répondants qui déclarent utiliser l'Internet et les outils offerts à ENO pour « *suivre un cours ou l'enrichir* ». Ils représentent un pourcentage très faible ceux qui déclarent utiliser l'Internet et les outils de l'ENO pour se connecter sur les réseaux sociaux (2,84%).

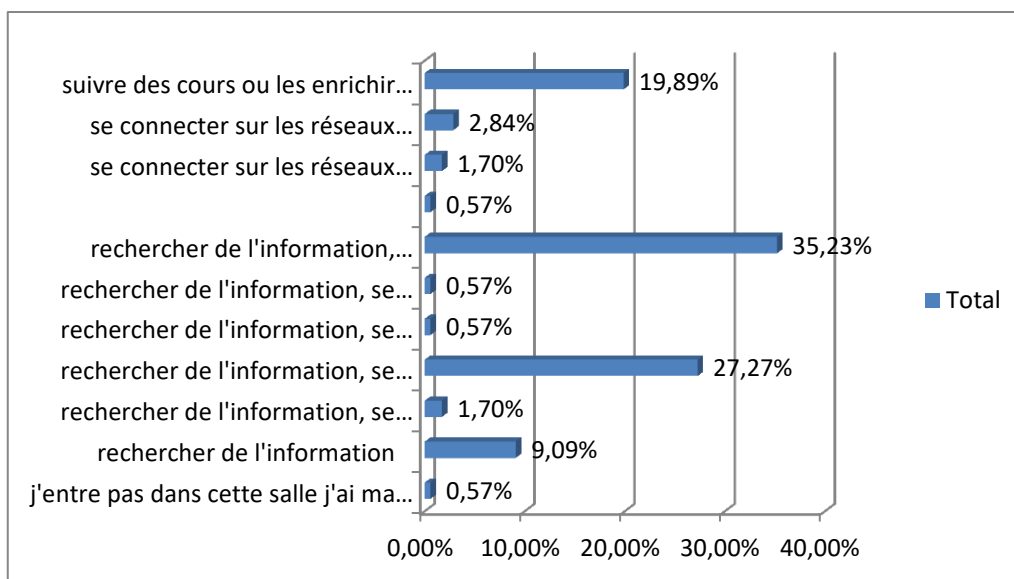


Figure 118: usage de l'Internet et des outils offerts à l'ENO

VII.3.7. : Matériels pédagogiques

Notre enquête nous révèle que les principaux outils de stockage et de conservation de l'information que les étudiants utilisent étaient encore la clé USB avec 51,13% des réponses recueillies, suivi du disque dur (externe) avec 34,65%, vient ensuite l'impression sur papier avec 19,88% des réponses.

On note cependant l'émergence d'outils assez modernes pouvant offrir les mêmes capacités de stockage ou plus que les supports traditionnels de stockage, et avec des risques de perte de données plus faibles, mais payants, que sont le Cloud (11,36%), encore très peu connu, et le Smartphone (0,56%). L'un dans l'autre, on note un réflex chez les étudiants de l'UVS de toujours sauvegarder leurs données.

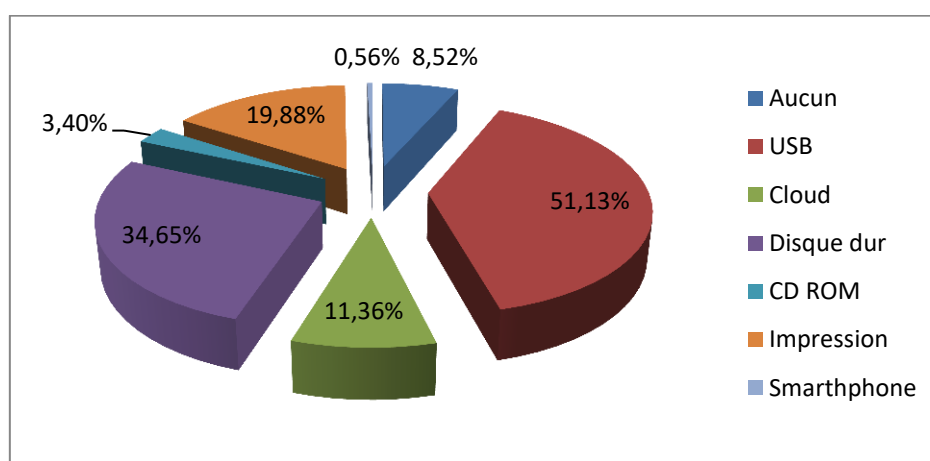


Figure 119: Outils de stockage et de conservation de l'information qu'utilisent les étudiants

Dans le panorama des outils informatiques et de télécommunications utilisés par les enseignants pour préparer ou dispenser des cours, Internet, le traitement de texte (PowerPoint) et le vidéo projecteur sont les plus cités par les étudiants interrogés dans notre enquête. Le graphique suivant nous permet de constater cet état de fait. La plateforme de formation de l'UVS (Internet) a recueilli une valeur de 74,43% de citations des étudiants. Les logiciels de traitement de texte avec une valeur de 53,40% venaient en deuxième position, suivis du vidéoprojecteur (50,56%). On relève également 14,20% de la modalité de réponse « logiciel spécialisé ». 2,84% des enseignants utilisent l'option « Aucun » et 1,13% utilisent le CD ROM.

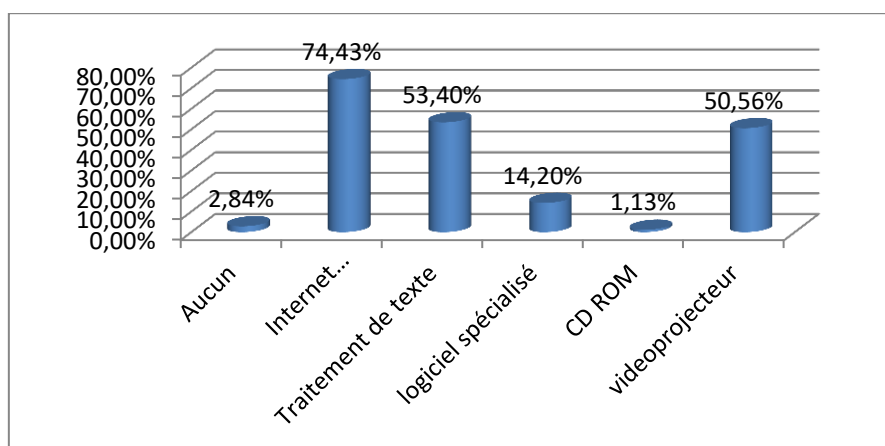


Figure 120: Outils et matériels que les enseignants utilisent en cours

VII.3.8. : Suivi et encadrement par les TIC

Comme on peut le constater aisément avec le graphique suivant, le courrier électronique ou e-mail est visiblement bien utilisé par les étudiants de l'UVS pour échanger avec leurs enseignants en dehors des cours (66,48%). Seuls 17,4 % des répondants affirmaient ne pas échanger par mail avec leurs enseignants.

Le graphique ci-dessous nous permet de constater cette réalité. En effet, le courrier électronique est un service de communication asynchrone via Internet, efficace pour échanger à distance. Il recueillait 66,48% de citations ou réponses affirmatives quant à son utilisation par les étudiants de l'UVS.

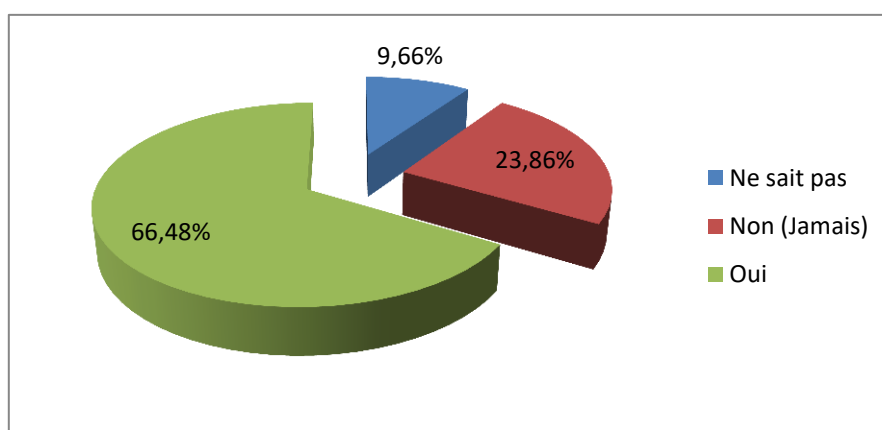


Figure 121: échange par mail avec les enseignants

Notre enquête nous a aussi permis de savoir si les enseignants prescrivaient ou incitaient les étudiants à utiliser les TIC. La réponse est affirmative à 78,98%, contre seulement 12,50% de réponses ou citations négatives.

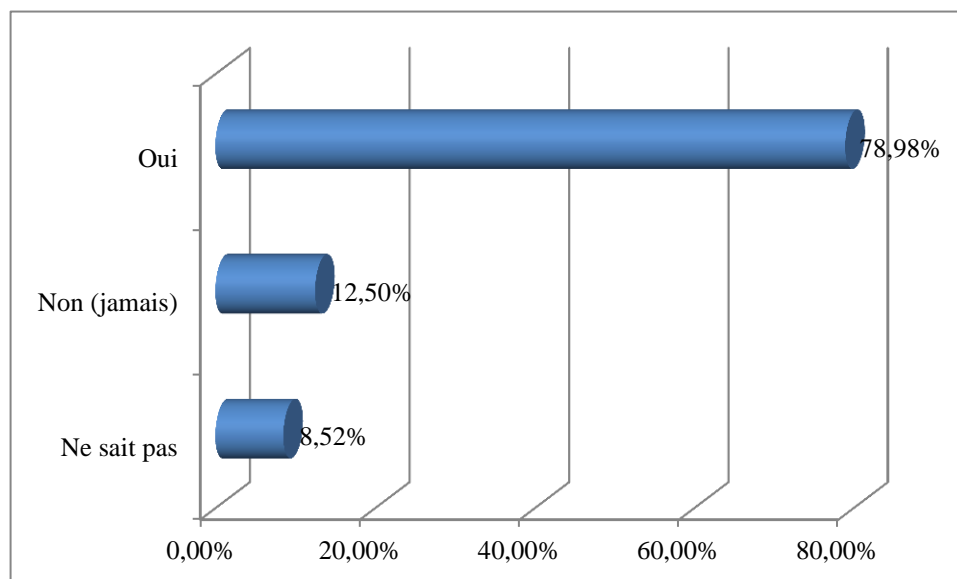


Figure 122: incitation à l'utilisation des TIC et outils numériques par les enseignants

Quand l'utilisation des TIC et des outils numériques est prescrite aux étudiants par les enseignants, elle l'est notamment à l'occasion de « *recherches à faire à la maison* » (69%), de « *travaux à faire* » (21,48%), de « *travaux suivis de présentation à faire* » (4,70%), et de « *présentations orales* » (2,01%). L'on peut donc noter que le suivi et l'accompagnement pédagogique par les enseignants se font aussi par les TIC.

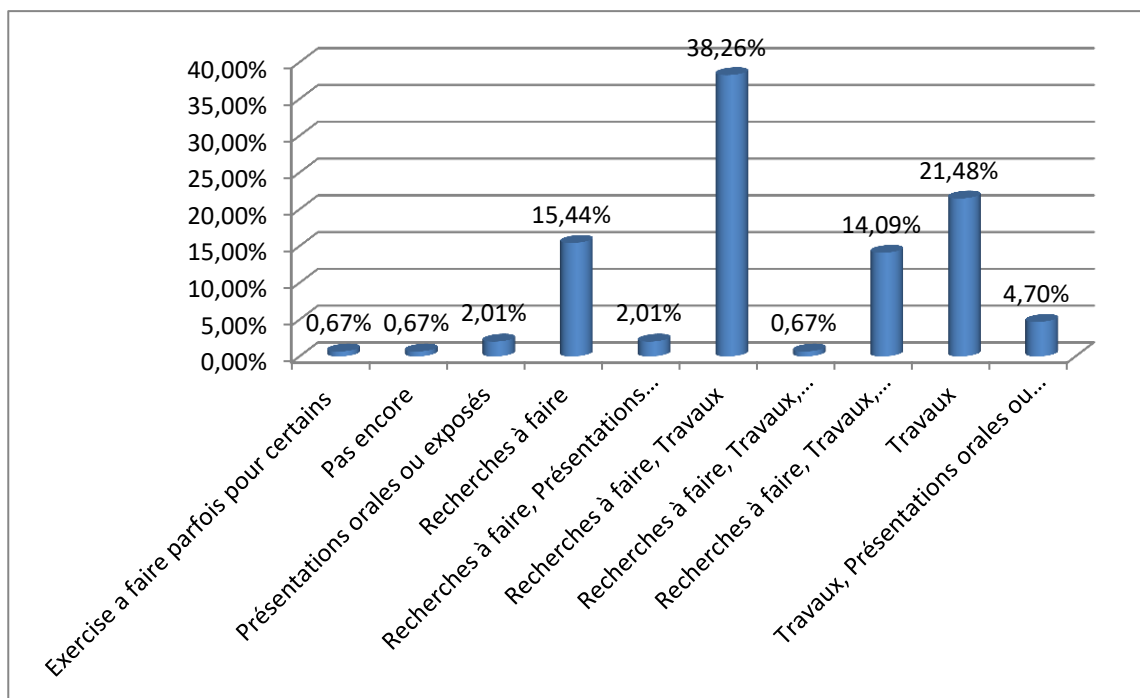


Figure 123: Les occasions de prescription ou d'incitation à l'utilisation des TIC par les enseignants

VII.3.9. Appréciation sur la qualité de la formation dispensée

Concernant la qualité de la formation, les étudiants ont eu à la juger sur une échelle de 1 (faible) à 5 (excellent) que nous leur avons proposée. Sur cette échelle, les étudiants se sont positionnés en majorité au milieu, à savoir au niveau 3, considéré comme la moyenne (31,11%). Vient ensuite le niveau 2 (insuffisante) avec 26,67% de citations, suivi du niveau 4 (bonne) avec 20% de citations. Seuls 12,22% d'étudiants ont cité le niveau 5 (excellent). On peut donc en déduire que les étudiants ont une mauvaise appréciation de la qualité de la formation qui leur est dispensée à l'UVS.

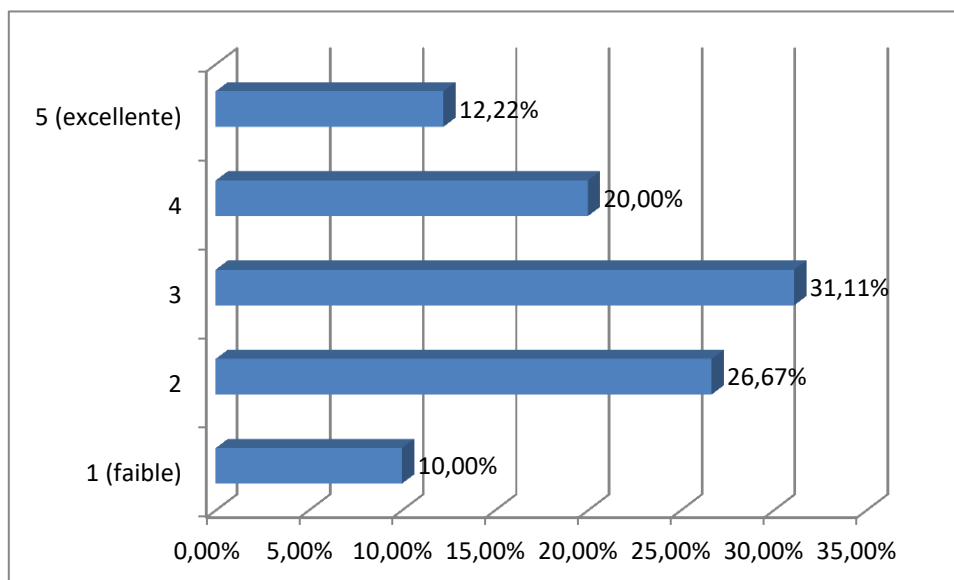


Figure 124: appréciation globale de la qualité de la formation

Ces appréhensions se ressentent aussi dans les commentaires laissés dans la « case libre » de notre questionnaire où les étudiants pouvaient s'exprimer ou donner leur avis librement et sur tout. On peut ainsi noter dans leurs commentaires, certaines déclarations assez péjoratives et dures à l'égard de la qualité de la formation qui leur est dispensée à l'UVS.

« La qualité de nos enseignants à l'UVS est tellement faible par ce qu'ils ne nous donnent pas les maximums des choses et ils ne respectent pas les forums. »

Ils semblent aussi que selon les disciplines, les critères de jugement sur la qualité de la formation changent parfois. Par exemple, ces étudiants en *Multimédia, Internet et Communication (MIC)* et en *Informatique*, demandent plus de travaux pratiques, en raison de la spécificité de leur filière.

« La qualité de notre formation à l'UVS pourrait être excellente si on alliait la théorie et la pratique comme ça en fin de formation, on bénéficie d'un diplôme d'informatique non contestable au niveau du territoire national. »

« Pour moi qui est en Multimédia Internet et Communication de la cohorte 3, je vois que nous devrions faire plus de pratiques que de théories. »

L'on voit également que les étudiants, considérés comme étant des maillons faibles de la chaîne, dépourvus de pouvoirs d'actions, et au plus bas de la hiérarchie aux côtés de l'administration, des enseignants et tuteurs, ne sont pas aussi passifs qu'on pourrait le penser. Ils subissent certaines difficultés, mais mettent en place des stratégies de contournement pour les surmonter. C'est ainsi qu'on voit la mobilisation d'autres moyens et stratégies insoupçonnées, pour réussir.

C'est une bonne filière (MIC), mais malheureusement pour en sortir il nous faut payer des cours de pratique ou même aller dans une école privée prendre la même filière. »

VII.3.9.1.: Qualité de la formation : qu'en pensent les étudiants selon l'ENO de rattachement ?

Faute d'avoir les taux de réussite des étudiants selon les ENO, nous nous contentons ici de leur appréciation de la qualité de la formation reçue à l'UVS selon l'ENO de rattachement de l'étudiant. Nous avons ainsi croisé les deux variables « *ENO de rattachement* » et « *jugement sur la qualité de la formation* ». Il s'agissait ici de voir d'abord comment les étudiants jugeaient la qualité de leur formation selon leur ENO de rattachement, et ensuite d'essayer de voir si la distance géographique (éloignement par rapport au siège et à la capitale) n'entraînait pas une distance pédagogique, qui influencerait à son tour sur le jugement que l'on pourrait porter sur la qualité de la formation.

L'on remarque au contraire que c'est à Guédiawaye et Dakar (département) où la qualité de la formation a été le plus sévèrement jugée (insuffisante). Aux ENO de Thiès, Mbour et Saint Louis, le bilan est mitigé, car c'est la modalité « *moyenne* » qui l'emporte sur les autres. La qualité de la formation est donc jugée moyenne par la majorité des répondants dans ces ENO. En revanche, à Ziguinchor, Kaolack, Diourbel et Bignona, la qualité de la formation dispensée a été relativement bien appréciée par les étudiants.

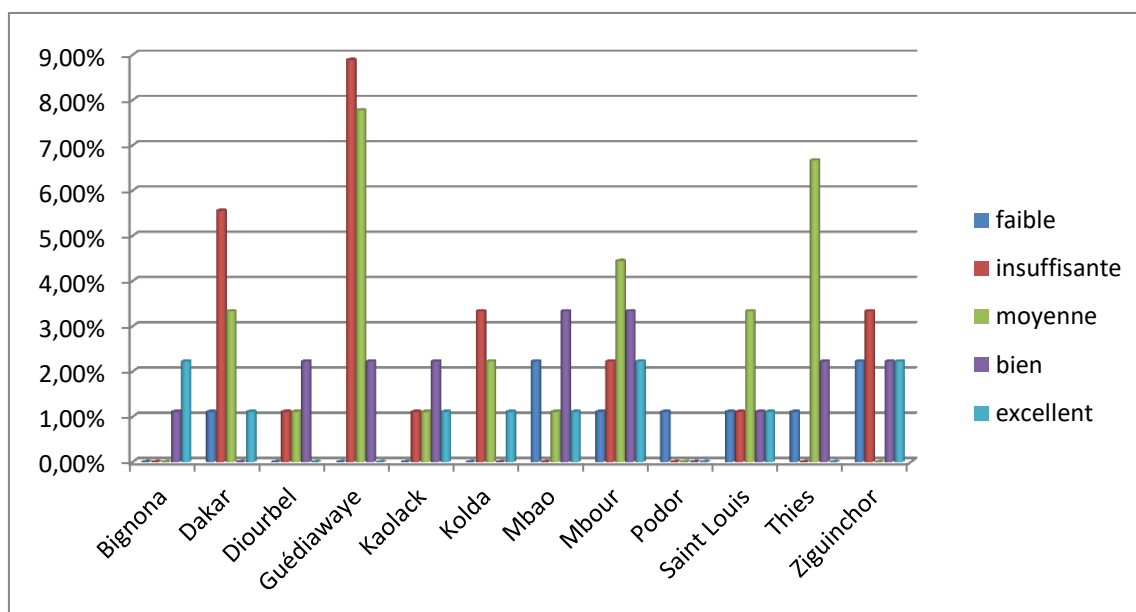


Figure 125: appréciation sur la qualité de la formation selon l'ENO

VII.3.9.2. Distance socio-économique et distance géographique

Nous avons voulu étudier les revenus des étudiants selon leur ENO de rattachement. Pour cela, nous avons croisé les variables « *ENO* » et « *revenus des étudiants* ». Le résultat montre que les étudiants situés dans les départements éloignés comme Podor, Kolda, Diourbel et Bignona bénéficiaient moins de bourses que leurs homologues des autres départements situés dans la capitale ou les grandes villes (Dakar, Guédiawaye, Mbao, Mbour, Saint Louis et Thiès) ou sur la petite côte (Mbour). Le taux de non-boursiers est plus important dans les premiers départements cités.

La distance géographique entraîne donc une distance socio-économique, car l'étudiant habitant loin de la capitale (Dakar) où se trouve le siège de l'UVS, et qui rencontre déjà des difficultés financières, a beaucoup plus de problèmes pour venir régler sa bourse au siège, sachant que les ENO, comme nous le verrons plus tard, souffrent de lenteurs administratives que les étudiants n'ont pas manqué de dénoncer dans leurs réponses. Le graphique suivant révèle aussi que c'est à Guédiawaye, banlieue de Dakar, et à Dakar ville même, que les étudiants trouvent plus d'alternatives financières ou autres sources de revenus, voire parfois un salaire, pour financer leurs études, que leurs homologues des autres départements.

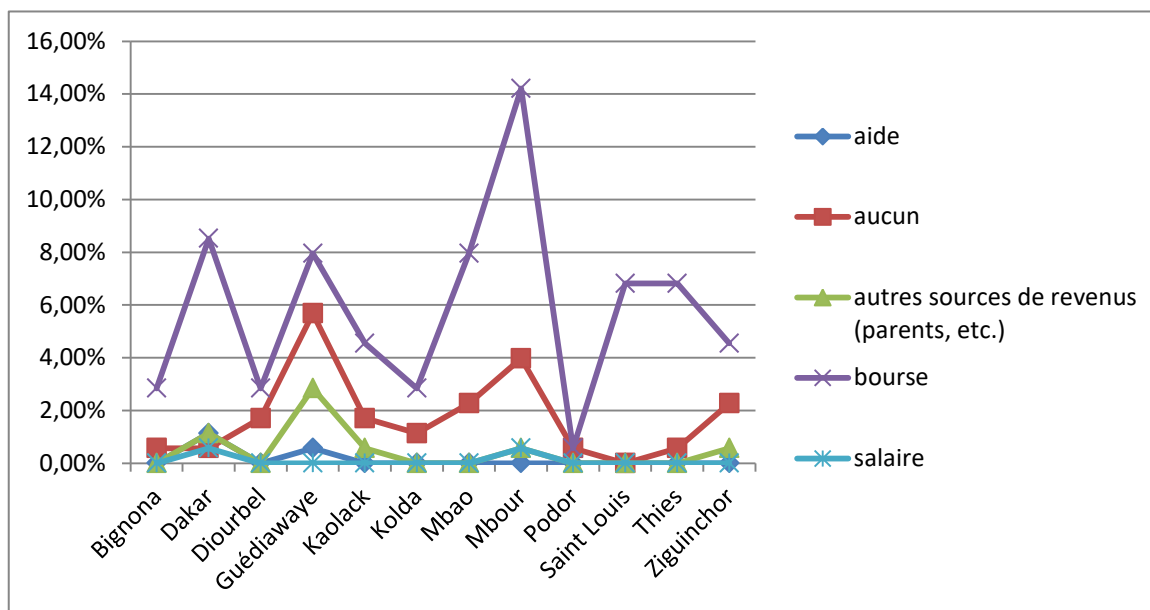


Figure 126: ENO et revenus

VII.3.9.3. Distance technique et distance géographique

Le graphique suivant nous permet de constater que les étudiants des ENO de Podor, Kolda, Diourbel et Bignona, ont le pourcentage le plus faible de réponses affirmatives à la question portant sur la possession d'un ordinateur portable ou pas. Même si les chiffres suivent les taux de participation, l'on constate qu'ils sont à moins de 4% de citations positives pour les étudiants de ces 4 ENO. En revanche, les étudiants des ENO des régions côtières (Guédiawaye, Mbour, Dakar, Mbaob et Thiès) ont obtenu les valeurs les plus fortes avec respectivement 14,77%, 15,91%, 10,80%, 9,09%, 7,39%.

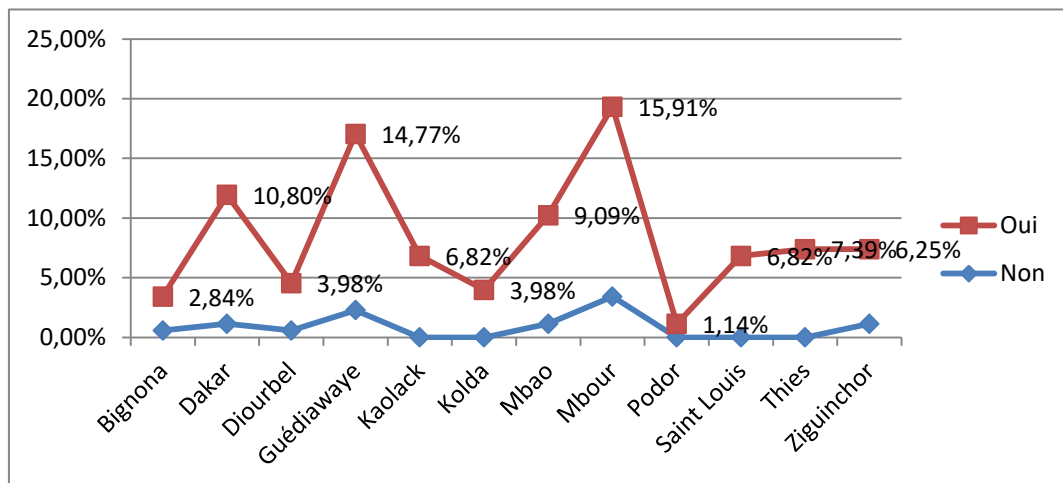


Figure 127: ENO et possession d'un ordinateur

Les ENO se distinguent également concernant l'accès à l'Internet. En effet, les chiffres suivent ici ceux donnés précédemment concernant la possession d'un ordinateur selon l'ENO de rattachement. L'on constate également que les ENO des départements côtiers, plus proches de la capitale et donc du siège de l'UVS, ont plus accès à Internet que ceux des départements se situant à l'intérieur du pays. Il semble donc que plus on est loin de la capitale et du siège, moins on a accès à Internet. C'est du moins le constat qui s'impose à la lecture du graphique suivant.

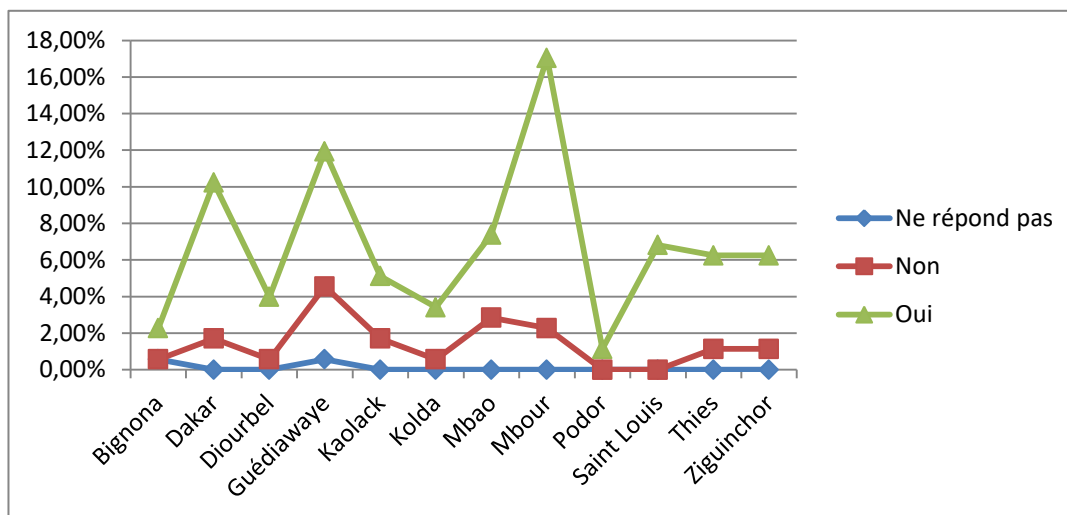


Figure 128: ENO et accès à Internet

Nous avons également croisé les variables « ENO » et « qualité de la connexion » pour voir s'il y a des variations de la qualité de la connexion selon les ENO. L'objectif était toujours de voir s'il n'y aurait pas une distance technique corrélativement à la distance géographique. Ainsi, le tableau croisé suivant montre en effet que dans les ENO de Mbao, Ziguinchor et Dakar, la qualité de la connexion est jugée trop faible, comparé aux autres ENO. En revanche, à Mbour et Kaolack, la qualité de la connexion est relativement bien appréciée par les étudiants.

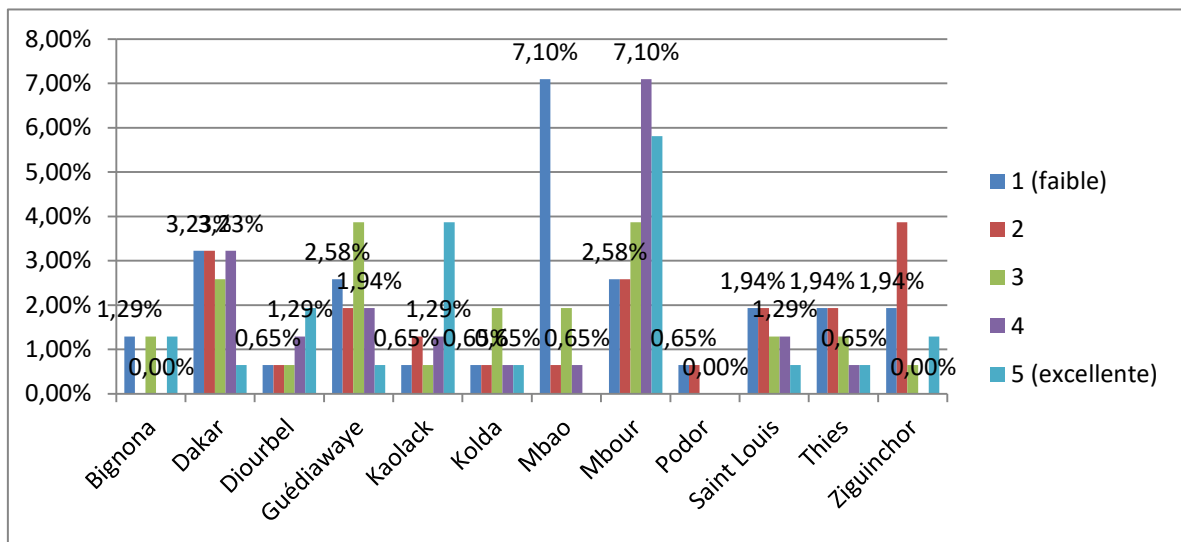


Figure 129: ENO et qualité de la connexion

Les résultats de notre enquête montrent que les ENO sont inégalement dotés en salles informatiques ou cybers. À l'exception des étudiants des ENO de Bignona et de Kaolack, ceux des autres ENO, en majorité, ne (re)connaissent pas l'existence de salles informatiques dans leurs ENO. Ceux de Mbour, Kaolack, Guédiawaye et Dakar ont reçu plus de réponses affirmatives à cette question sur l'existence ou non d'une salle informatique au sein de l'ENO.

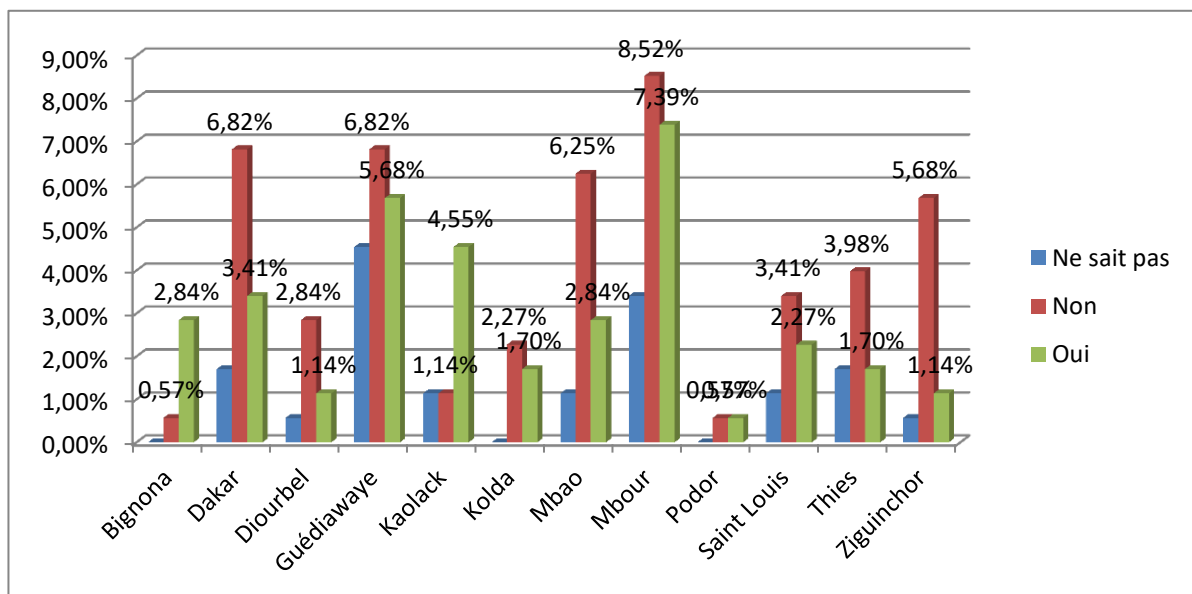


Figure 130: ENO et existence de salle informatique (cyber)

En réalisant les croisements des variables « ENO » et « connaissance et utilisation des systèmes d'exploitation », l'on constate que le système d'exploitation Windows est le plus connu et le plus utilisé par les étudiants, tous ENO confondus, suivi du système d'exploitation téléphonique Android (à l'ENO de Guédiawaye), et MOS d'Apple (à l'ENO de Dakar notamment). Cependant, les ENO de Podor, Bignona, Kolda et Diourbel sont ceux qui présentent les taux d'utilisation et les niveaux de connaissance des systèmes d'exploitation les

plus faibles.

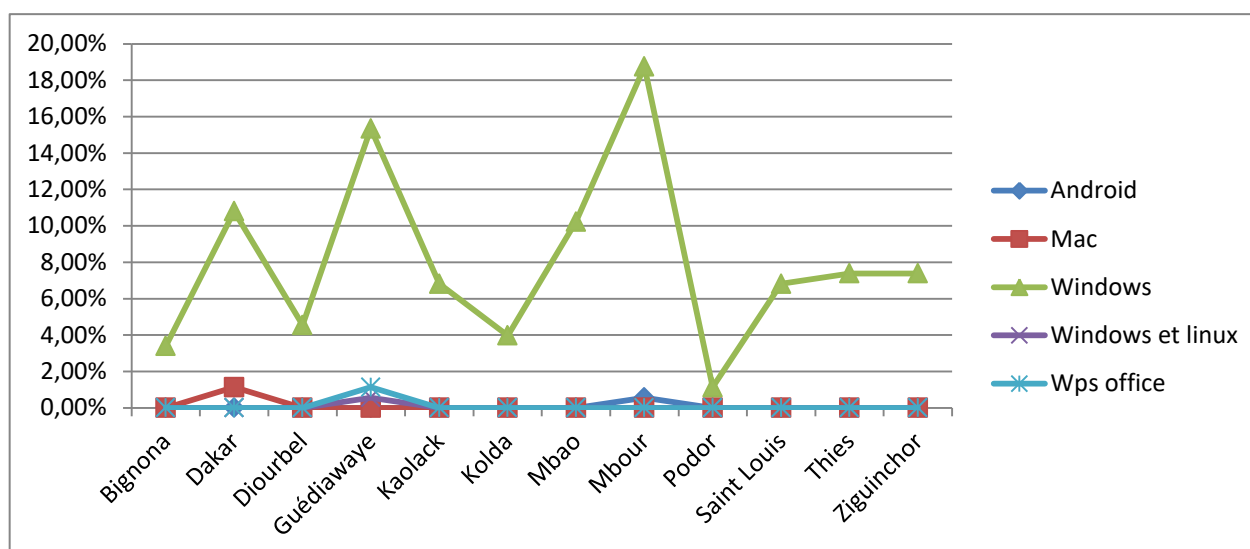


Figure 131: ENO et connaissances informatiques (connaissance et utilisation des systèmes d'exploitation)

VII.3.10. : Points de vue des étudiants sur leur formation à l'UVS : De nombreux problèmes et dysfonctionnements

Nous allons présenter ici les témoignages de certains étudiants de l'UVS. Nous avons recueilli leurs avis à l'aide de notre questionnaire, dans le champ qui était laissé libre pour leurs appréciations et commentaires sur leur formation et sur l'UVS en général.

Cette sous-partie tentera d'appréhender la perception que les étudiants ont sur leur formation à travers leurs propres discours et déclarations. Il s'agira d'étudier les difficultés rencontrées par les étudiants pour tenter de compléter et de comprendre les résultats présentés précédemment portant notamment sur le jugement de la qualité de leur formation. Cette sous-partie porte donc moins sur leurs usages des TIC que sur leur vécu étudiant.

À partir des déclarations des étudiants laissées dans la case « *commentaires libres* » de notre questionnaire, il s'agit de dresser un tableau ou un aperçu des difficultés qu'ils rencontrent dans leur expérience universitaire à l'UVS.

Des aspects purement pédagogiques à ceux liés aux conditions de vie des étudiants en passant par les aspects techniques et organisationnels, les obstacles ou difficultés rencontrées par les étudiants de l'UVS sont de plusieurs ordres : problèmes techniques, (manque ou défaillance des outils ou du réseau Internet) et organisationnels (organisation des séances de cours ou TD), nombre insuffisant des ENO et leur manque de personnel quand ils existent, difficultés financières (conditions de vie et d'étude des étudiants, problèmes de bourse), le décalage et le retard dans les années universitaires, l'abandon, entre autres.

VII.3.10.1. Les problèmes des ENO : insuffisance, éloignement, lenteur et sous-équipement (infrastructure et personnel)

Les ENO, rappelons-le, sont des espaces numériques ouverts, dirigés par un administrateur et son équipe. Ils constituent des relais du siège qui se situe dans le centre-ville de Dakar. Les ENO se veulent plus proches des étudiants. Ces derniers y sont affectés (dans les différents ENO) selon leurs lieux d'habitation et la proximité par rapport à celui-ci.

Ainsi, une insuffisance du nombre d'ENO a été notée par les étudiants. Rappelons que l'UVS est organisée sous forme d'ENO articulés autour d'un siège central situé dans le centre-ville de la capitale (Dakar). Les ENO sont répartis sur une bonne partie du territoire national, notamment à travers 12 départements que sont Bignona, Dakar, Diourbel, Guédiawaye, Keur Massar, Kaolack, Kolda, Mbao, Mbour, Podor, Saint Louis, Thiès, Ziguinchor, sur 45 au total.

Le nombre de ces ENO est jugé insuffisant par les étudiants qui réclament ainsi la construction de nouvelles infrastructures ou espaces. Quand on sait que la distance entre le lieu d'habitation de l'étudiant et son université ou école a des conséquences ou un impact sur le suivi des cours, sur les performances et l'efficacité de celui-ci, on comprend mieux que l'UVS gagnerait à réduire davantage cette distance physique ou géographique entre les étudiants et leurs ENO de rattachement. Ce, par la construction d'autres ENO encore plus proches des étudiants.

« Il y a une chose dont vous devez régler, c'est la construction de nouveaux ENO pour favoriser ou promouvoir l'excellence. »

L'insuffisance du nombre d'ENO soulignée par cet étudiant dans son commentaire cache mal le problème de la distance entre l'étudiant et son ENO (structure ou campus pédagogique). Cette distance, comme nous l'avons déjà souligné, peut avoir des conséquences sur les performances universitaires de l'étudiant.

Qui plus est, un ENO à proximité de la résidence de l'étudiant est un avantage pour venir assister aux cours ou pour venir utiliser le WiFi de la structure note Edouard Mien.⁸²⁰ Ce dernier qualifie la distance par rapport à l'ENO de rattachement de « *distance à la structure de cours* ». Pour lui, la distance géographique est un obstacle considérable à l'UVS, car engendrant des disparités entre les étudiants dans la mesure où ceux-ci peuvent être situés plus ou moins loin de leur ENO ou surtout de Dakar.⁸²¹ Pourtant, l'objectif premier de tous les projets d'enseignement à distance est d'effacer d'abord cette distance physique pour faciliter l'accès et l'inscription à tous, ensuite d'enrayer la distance temporelle, autrement dit donner la possibilité à l'apprenant de suivre les cours et d'apprendre à son rythme et d'exercer même une activité parallèle (souplesse, flexibilité).

Quand ils existent, ces espaces numériques ouverts manquent de personnel et cela influe naturellement sur le rythme de travail comme le font remarquer ces deux étudiants :

« Notre ENO manque de personnel et notre administrateur n'est pas accessible. »

⁸²⁰ Mien, E. (2018). Op. cit. p. 100

⁸²¹ Idem p. 87

« *Ma proposition est tout simplement de souhaiter que ce travail soit transmis à la DFIP⁸²² et que cette structure prenne soin de ces informations et d'essayer d'augmenter le rythme du travail, surtout au niveau des ENO, de permettre aux étudiants de L2 de pouvoir recevoir leurs cartes étudiants aussi !* »

Aussi, une lenteur administrative dans les ENO a également été soulignée par les étudiants. Edouard Mien avait déjà montré dans son mémoire que les étudiants, pour régler vite et rapidement leurs problèmes administratifs (inscriptions, bourses, emplois du temps, notes, cartes d'étudiants,...) préfèrent se rendre directement au siège, que de les régler au niveau de leurs ENO qui doivent théoriquement s'en charger. L'administration des ENO mettrait donc beaucoup de temps à régler les problèmes administratifs des étudiants ou à les aider dans certaines démarches administratives. Cette lenteur dans les démarches administratives, même si elle n'est pas propre et spécifique à l'administration de l'UVS (des lenteurs sont notées par les usagers dans toutes les administrations sénégalaises), peut être liée au manque de personnel des ENO déjà souligné par les étudiants. Le fait que cela soit une université virtuelle avec un enseignement essentiellement à distance exacerbe cette situation qui contribue davantage à l'isolement des étudiants. Ces derniers ne reçoivent pas toujours les bonnes informations et à temps.

Edouard Mien révèle ainsi les « *méthodes informelles* » mises en place par les étudiants, « *essentiellement pour faire face aux situations de manque d'information.* »⁸²³ Dès lors, cela amène les étudiants à créer d'autres cadres informels d'échange et de partage d'informations. C'est le cas des groupes *Facebook* ou « *Fans pages* » d'étudiants de l'UVS, créées dans les différentes plateformes numériques, pour se retrouver et échanger des informations et des bonnes pratiques. Ces groupes portent différents noms comme, *Collectif des étudiants de l'UVS*, *UVSsois*, *ActUVS.sn*, *UVS presse* (sur Youtube pour partager des informations entre apprenants à travers des capsules de vidéos), etc. Le but étant de contourner les voies officielles et institutionnelles de réception de l'information. Ces communautés « virtuelles » participent ainsi au développement du sentiment d'appartenance à un groupe, essentiel pour la réussite des apprenants dans une formation à distance d'après les travaux de recherche en sciences humaines et sociales portant sur cette thématique.

Qui plus est, la manière dont ces étudiants s'approprient de ces plateformes numériques pour pouvoir créer ce qu'Anne Jezeguou appelle des « *espaces personnels d'apprentissage* » (EPA)⁸²⁴ est une dimension importante à prendre à compte quand on étudie ce public de l'UVS. Nous aurons peut être l'occasion de revenir sur cet aspect à l'occasion de recherches ultérieures.

Toutefois, les résultats de nos enquêtes présentés ci-dessus montrent que la grande majorité des étudiants, tous ENO confondus, affirment qu'il n'y a pas de salle informatique ou ne sont pas au courant de l'existence d'une telle salle au sein de leurs ENO, leur permettant ainsi de se connecter sur place, soit pour suivre les cours, soit pour faire des recherches. De plus, la qualité de la connexion dans ces ENO est jugée très faible d'après les mêmes

⁸²² Direction de la Formation et de l'Ingénierie Pédagogique.

⁸²³ Mien E. (2018). Op. cit. p.96

⁸²⁴ Jézégou, A.. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Revue STICEF*. Volume 21, 2014, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 19/12/2014, <http://sticef.org>

résultats. Mais, à côté de ces problèmes des ENO d'ordre purement institutionnel, il y a en d'autres de l'ordre des infrastructures (techniques) et de l'organisation des séances de cours.

VII.3.10.2. Des difficultés d'ordre technique, fonctionnel et organisationnel

Les étudiants ont soulevé plusieurs problèmes techniques liés au réseau et à la connexion Internet, mais aussi à la plateforme de formation, et à l'organisation des séances de cours ou travaux dirigés. Rappelons que l'UVS met à la disposition de ses étudiants des ordinateurs et des clés 3G pour la connexion à Internet. Les Clés sont rechargées chaque mois par l'université pour permettre aux étudiants de pouvoir suivre ou télécharger les cours et faire des recherches sur Internet. Mais le retard noté parfois dans le rechargement de ces clés, les problèmes de réseau Internet et de qualité de la connexion font régulièrement l'objet de remous et de contestations de la part des étudiants de cette université. Comme on peut le noter ici à travers les extraits de leurs déclarations, les étudiants ne cessent de souligner les problèmes techniques liés au réseau et à la plateforme de formation :

« Les connexions devront passer en 4G. »

« Nos outils sont disponibles, mais il y a des incorrections dues au réseau et des incompréhensions sur la plateforme. »

« Nous voulons une bonne formation et l'accès à l'internet, car nous avons des problèmes avec nos clés... »

« Absence des tuteurs et problèmes de connectivité du à un réseau non fiable ou plate-forme non adéquate aux besoins des étudiants. »

Il faut souligner que sans une bonne connexion Internet, les étudiants ne peuvent suivre les cours régulièrement ou télécharger les supports laissés sur la plateforme par les enseignants, ou encore échanger avec ces derniers ou leurs tuteurs.

Quant à la plateforme de formation de l'UVS, elle est composée de deux outils précisément : une salle de TD et un salon de discussion. En effet, la salle de TD telle que décrite par Edouard Mien⁸²⁵ est utilisée par les enseignants pour dispenser les cours en direct ou en live. Ici, la communication est synchrone. Tandis que le salon de discussion est fait pour les communications asynchrones, c'est une sorte de forum ou Chat, pour permettre aux étudiants, en plus de la possibilité d'envoyer des mails à leurs enseignants et tuteurs, de leur poser des questions ou à leurs camarades de la même classe qui suivent le même cours, à travers ce salon. Celui-ci ne nécessite donc pas forcément la présence simultanée de l'enseignant et de l'étudiant, ou de ses autres camarades. Chacun peut y laisser un message ou une question qui sera lue par les autres quand ils se connecteront.

Mais, il semble que l'accès à cette plateforme et aux salles de cours pose souvent de nombreux problèmes aux étudiants. Cet étudiant a ainsi soulevé des problèmes techniques liés à cette plateforme.

« À l'UVS, l'enseignement demeure très difficile pour nous les étudiants de la licence 3, car depuis des semaines on ne parvient pas à faire des salons de discussion. Une fois au

⁸²⁵ Mien, E. (2018). Op. cit. p.66-68.

salon on ne peut rien faire et ces derniers sont très intéressants pour la compréhension de nos leçons. »

Edouard Mien a déjà montré dans son mémoire que par faute d'une bonne connectivité, les séances de cours qui devaient se faire par vidéoconférence sur la plateforme, se font le plus souvent sous forme audio (sonore) et non audiovisuelle où l'étudiant voit l'enseignant à travers une fenêtre de son écran. *« Si tous les cours se faisaient par vidéoconférence nous les comprendrions mieux. Nous avons beaucoup de difficultés avec le chat »* note un étudiant.

Les problèmes techniques peuvent créer et engendrer une distance technique entre des étudiants qui sont à l'aise avec l'outil informatique et qui le manient plutôt bien et ceux qui n'ont jamais utilisé un ordinateur ou un matériel informatique et n'ont pas eu une expérience avec le matériel mis à leur disposition. Une distance technique qui pourrait à son tour influencer sur l'accès au cours, et donc sur la performance et réussite des étudiants. N'est-ce pas la raison pour laquelle l'UVS a prévu des cours d'initiation en informatique dès la première année de formation, pour permettre aux nouveaux arrivants de se familiariser avec l'outil informatique. Car l'enseignement des TIC (comme objet d'enseignement) précède l'enseignement par les TIC (comme outil et support de l'enseignement).

Mieux, un autre étudiant a, dans sa déclaration, lié les problèmes techniques qu'il rencontre sur la plateforme à un autre : celui aussi crucial de l'organisation des séances de cours ou TD. Il semble donc qu'en plus des problèmes techniques liés à la connexion Internet et à la plateforme de formation à distance, les horaires de cours, de TD (re-médiation), ne sont pas toujours respectés par l'administration, les enseignants et les tuteurs de l'UVS.

« En fait, l'accès à l'Internet est très difficile pour accéder dans les salles de TD et des chats. Des fois, on rencontre des difficultés sur la plateforme. En même temps nous déplorons le chronogramme des activités surtout les heures de TD. »

« Nous avons un emploi du temps bien défini concernant les salons de discussion. Ils changent l'heure tout le temps de ce fait nous ne pouvons pas être réguliers ou suivre en direct les salons de discussion s'il existe. »

« Il est temps que l'administration établisse un calendrier universitaire fixe pour chaque promo » déclare un autre étudiant.

D'autres, dans leurs commentaires, ont fait des jugements plus globaux en mettant l'accent sur la lenteur de cette université.

« Le plus gros problème de l'UVS c'est sa lenteur. Cette dernière affecte la paresse chez les étudiants. »

« UVS est une bonne initiative, mais très lente. »

« L'enseignement est bon, mais c'est très lent, le temps file. »

« À l'UVS, les études sont trop lentes, il faut trouver des solutions. »

La présence ou l'omniprésence du mot « lent » dans ces trois déclarations témoignent de la grande préoccupation des étudiants quant au temps qui « file ». Mais ce problème peut s'expliquer par le fait l'UVS étant une université jeune, qui n'existe que depuis 2014, sa mise

ne place et son implantation dans le paysage universitaire sénégalais ne sont pas encore complètes et ne sont font pas d'ailleurs sans difficultés.

VII.3.10.3. L'exigence de plus de suivi et de présentiel dans la distance

La plupart des commentaires et déclarations que nous avons recueillis mettent l'accent sur un aspect aussi paradoxal qu'important dans une formation à distance : le présentiel. Les étudiants demandent plus de présence dans la distance. En effet, le système de l'UVS fonctionne avec des enseignants assistés par des tuteurs pour les re-médiations. Ces derniers sont également chargés de corriger les copies des évaluations et examens. Le système de l'UVS est fait de sorte que l'étudiant peut ne jamais voir son professeur durant tout son cursus. Ce dernier fait son cours depuis chez lui ou son bureau à travers la plateforme de formation à distance. Les tuteurs reprennent ces cours pour les réexpliquer sous forme de TD. Mais les étudiants ne semblent pas satisfaits de ce travail des tuteurs comme l'illustre cette déclaration.

*« Il nous serait très utile * d'avoir des explications sur les cours donnés par les professeurs par video * d'avoir les corrections des td à temps * de perdre moins de temps sur les cours d'introduction et d'en avoir plus sur les cours qui sont plus compliqués * d'avoir des remédiations en presentiel dans les ENO * d'avoir des cours presentiels sur des matières tels que les mathématiques * d'avoir plus de respect et de considération de la part de l'administration.. »*

Cet étudiant a utilisé un mot assez révélateur à savoir celui de « *remédiation* ». Les étudiants expriment le besoin de voir et d'échanger avec leurs professeurs de temps en temps. Pourtant, l'objectif de départ de cette université était d'éliminer cette contrainte de la présence physique de l'apprenant et de l'enseignant comme l'illustre son slogan « *fo nek fofou la* », tout en maintenant la relation et la distance pédagogique par des outils (chat, forum, plateformes, mail, etc.)

Tous les projets d'enseignement à distance intègrent une part de présentiel. Nous avons déjà vu pour le cas de l'EBAD que les examens finaux se faisaient sur place, en présentiel, de même que le stage de regroupement, en début d'année, une sorte d'amphithéâtre de rentrée, ainsi que les soutenances.

Ici, dans le cas de l'UVS, comme nous l'avons déjà évoqué, seuls quelques cours d'initiation en première année, les évaluations et examens se font sur place dans les ENO. Les étudiants demandent ainsi à ce qu'il y ait plus de présentiel dans leur formation à distance, une sorte d'hybridation.

Les recherches portant sur les dispositifs de formation à distance sont presque unanimes à ce sujet. Ceux-ci doivent intégrer une part de présentiel pour maintenir l'apprenant dans la formation et réduire les risques d'abandon. Certains dispositifs comme les MOOC misent beaucoup sur l'autonomie de l'apprenant pour suivre une formation à distance.

Il y a la nécessité de faire la distinction entre deux publics différents de l'enseignement à distance.

Le public de l'UVS, du fait du mode d'admission à travers la plate-forme *campusen*, est le même que celui des universités publiques traditionnelles du Sénégal (UCAD, UGB, UT, UASZ etc.). Ce sont des étudiants qui y ont été orientés juste après leur baccalauréat et qui n'ont jamais eu une expérience d'e-learning. Ce public est à différencier du public traditionnel des formations à distance, constitué pour la plupart de professionnels en reprise d'études, venu pour obtenir un diplôme dans le cadre d'une formation continue. C'est le cas du public de l'EBAD. D'ailleurs cette école exige dans ses critères d'admission une expérience de 5 ans dans le même domaine ou un domaine connexe, avant de pouvoir postuler à sa formation à distance.

Ainsi, les aptitudes, les ressources (cognitives comme matérielles) et les motivations ne sont pas les mêmes pour ces deux publics. Autant le premier est novice dans la formation à distance et a ainsi besoin d'être accompagné et guidé, autant le second se sent plus à l'aise et plus motivé. La première raison est que ce dernier public y trouve son compte, notamment par la possibilité de s'affranchir des contraintes de temps et de pouvoir suivre la formation sans pour autant avoir à se déplacer mis à part les examens et quelques séances qui se font en présentiel. Ils suivent donc leur formation depuis leurs lieux de travail ou depuis chez eux.

La seconde raison est que ce public traditionnel de la formation à distance a fait le choix d'une telle formation et n'a donc pas été forcé ou contraint à la suivre comme c'est le cas des étudiants de l'UVS.

Car, l'on sait que certains étudiants de l'UVS y ont été orientés contre leur gré. Ils ne connaissaient même pas cette université avant d'y être orientés et l'avaient même inscrite dans les derniers choix lors de leur demande d'orientation. C'est notamment le cas de la première promotion (celle de 2013-2014) considérée comme les cobayes de cette université. Les nouveaux bacheliers, dans la grande majorité, ne souhaitent pas être orientés à l'UVS pour plusieurs raisons. Cette diversité des publics explique ainsi celle de leurs motivations.

Le public de l'UVS a donc moins d'autonomie que celui des formations à distance classiques, d'autant que, comme nous l'avons déjà dit, ces étudiants n'ont jamais eu une expérience antérieure avec la formation à distance et n'avaient pas, pour la plupart, mis l'UVS dans leurs premiers choix d'orientation. Pour continuer et poursuivre donc une telle formation, ils doivent être plus assistés que les autres, et ne doivent pas se sentir délaissés ou laissés pour compte avec une machine et une clé 3G.

Malheureusement, c'est ce qui semble se passer si l'on se fie aux déclarations des étudiants. Cet étudiant de la troisième promotion ou cohorte (2015-2016) déclare : « *nous voulons que les professeurs nous fassent des TD au niveau des ENO au lieu de les faire chez nous et l'envoyer par e-mail. J'espère que nos revendications seront prises en compte.* » Un autre d'enchaîner « *si des déplacements pourront avoir lieu 2 à 3 fois dans le mois pour nous permettre d'échanger avec nos professeurs.....Nous avons besoin plus de présence des professeurs.* »

Ainsi, l'on voit que les étudiants réclament et demandent plus de présentiel dans leur formation à distance. Cela peut sembler paradoxal, mais tous les dispositifs de formation à distance connus, et déjà étudiés par plusieurs recherches, prévoient presque tous, des parts de présentiel ou face à face. Cette part de présentiel dans la distance est souvent assurée par les tuteurs, relayeurs de l'enseignement et donc des cours.

VII.3.10.4. Du rôle fondamental des tuteurs

Les résultats de notre enquête nous ont permis de comprendre le rôle important qu'occupe le tutorat dans une formation à distance. Une littérature scientifique exclusivement consacrée à cette thématique existe.⁸²⁶ Mais ici, nous n'aborderons celle-ci que très brièvement au risque de nous éloigner de nos questions de recherche, pour montrer la place importante que les étudiants lui accordent dans le dispositif de formation à distance de l'UVS. Ainsi, à l'analyse de nos réponses, l'on constate que les étudiants accordent une grande importance à cette fonction de tutorat dans leur formation. Et quand ils l'évoquent pour le cas de l'UVS, c'est pour parler de leur nombre insuffisant, de la faiblesse de leur niveau (académique) et des difficultés qu'ils rencontrent pour utiliser la plateforme.

Notons que dans cette université, plusieurs tuteurs sont associés à un enseignant pour remédier et relayer ses cours, faire les séances de TD et corriger les copies des examens. Or, l'on constate à travers les résultats de notre enquête que ces acteurs du système ne jouent pas pleinement leur rôle.

Par exemple, la présence physique de ces tuteurs dans les ENO est un souhait largement exprimé par nos enquêtés :

« Je préconise qu'on affecte les tuteurs dans les ENO... »

« C'est très difficile de travailler dans cette condition. Il nous faut des tuteurs qui doivent passer de temps en temps dans les ENO pour dispenser des cours. Sinon le niveau restera à désirer et surtout lors des recherches pour écrire nos mémoires on aura une grande difficulté pour l'effectuer cela. Donc il nous faut beaucoup de cours magistraux dans les différents ENO du pays pour améliorer le niveau de ces étudiants.»

« Nous voudrions plus d'assistance dans le cadre de nos recherches et que les tuteurs et tutrices viennent nous rendre visite dans les l'ENO. »

« Les enseignants devront parfois venir à l'ENO, se mettre en face des étudiants pour leur expliquer certaines leçons et les cours d'informatiques devraient être davantage renforcés.»

« Le premier semestre c'était formidable, mais depuis qu'on a commencé le second semestre je n'ai vu un tuteur faire des cours en ligne alors que c'était ça qui nous aidait à avoir plus de compréhension sur les cours.»

Un autre aspect qui ressort de notre enquête auprès des étudiants de l'UVS est le sentiment d'être laissés pour compte. En effet, il y a une dichotomie faite et entretenue,

⁸²⁶ Ben Salah B., Tuteur de formation à distance : une fonction, des tâches multiples. Disponible en ligne sur <http://cursus.edu/article/9870/tuteur-formation-distance-une-fonction-des/#.WCBV7TPbLIU>; Glikman, V. (2011). Chapitre 7. Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/le-tutorat-en-formation-a-distance—9782804163426-page-137.htm>; Jacquinet-Delauney G. (2000). Le tutorat : pièce maîtresse et pourtant parent pauvre des systèmes et dispositifs de formation à distance. Disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/194.htm>; Ralphson P., Le rôle du Tutorat dans l'enseignement en ligne. Le cas de la Licence en ligne de sciences de l'éducation. Disponible en ligne : http://www.memoireonline.com/03/08/996/m_role-tutorat-enseignement-en-ligne-licence-sciences-education-paris-VIII3.html, Rodet J. (2007). Tutorat à distance, une fonction essentielle. Disponible en ligne : <http://jacques.rodet.free.fr/xchroete.htm>; Depover C., De Lievre B., Peraya D., Quintin J.J et Jaillet A. (2011). Activités et responsabilités des tuteurs en ligne. Disponible en ligne : http://ds.revuesonline.com/gratuit/DS9_2_11_lecture_critique.pdf; Queyriaux, L. (2016). Le tutorat et les tuteurs à distance : un nouvel accompagnement ? *Adjectif.net* [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article418>

notamment par les recherches en sciences de l'éducation portant sur les dispositifs de formation à distance, entre les notions d'enseignement et d'apprentissage. Ces travaux suggèrent que la notion d'*enseignement* fait référence au système d'enseignement traditionnel où l'enseignant, dans un style directif et magistral, transmet ses connaissances et savoirs à des étudiants passifs et captifs qui ne font qu'enregistrer et boire ses paroles, tandis que celle d'*apprentissage* se veut mettre l'accent sur l'apprenant qui se retrouve ainsi au centre du dispositif de formation.

Ainsi, dans un système qui privilégie l'enseignement au détriment de l'apprentissage, le dispositif est plus centré sur l'enseignant que sur l'apprenant. Dans le dispositif de l'UVS, il semble qu'on privilégie l'*enseignement* au détriment de l'*apprentissage*. À titre illustratif, on peut citer cette déclaration d'un étudiant qui soutient : « *nous sommes obligés de payer des cours particuliers à des étudiants de 4e année pour des renforcements, car l'UVS on ne fait que recevoir des cours.* » Sa déclaration est révélatrice de l'approche de l'UVS en matière de formation à distance. Le suivi et l'accompagnement font clairement défaut dans cette formation à distance.

Sur un autre registre, certains étudiants, dans leurs commentaires, mettent en cause, tantôt le niveau académique des tuteurs, tantôt leur formation à former et à encadrer, et à la maîtrise de la plateforme de formation à distance. C'est le cas de cet étudiant en Science juridique et politique qui remet en cause le niveau académique des tuteurs et suggère même la présence des enseignants dans les ENO :

« *Je trouve l'UVS fébrile du fait que certains de nos tuteurs ne sont pas en mesure de nous dispenser correctement les cours voire des explications qui sont peu convaincantes. Sur ce, je suggère au coordinateur de nous faire un calendrier s'accumulant avec les cours en ligne, avec des professeurs qui viendront dans les ENO pour faire des cours présentiels. Hormis cela, les étudiants de l'UVS seront formés comme des facebookeurs et des internautes qui en revanche ne seront même pas capables de s'exprimer en français.* » Un autre de préconiser « *qu'on revoie leur mode de sélection.* »

Un autre répondant met plutôt un doute sur la capacité même des tuteurs à encadrer et à former des étudiants.

« *Si ce questionnaire est destiné à la prise de décision pour booster l'UVS, je vous en prie, formez les tuteurs avant de leur donner des groupes d'étudiants à encadrer, car c'est pas la connaissance qui leur manque, mais c'est la maîtrise de la plateforme qui laisse à désirer. Parce que corriger des td de comptabilité dans un salon de discussion est lent et ne nous permet pas de comprendre.* »

Si les tuteurs sont sensés répondre à toutes les questions des étudiants, du moins d'ordre pédagogique, et relayer les cours et messages des enseignants, force est de constater que les étudiants ne sont pas satisfaits de leur travail de *remédiation*. En effet, leur réaction aux questions ou messages adressés par les étudiants est jugée, mieux, lente, sinon absente. Les tuteurs ne réagissent pas assez et tout le temps aux sollicitations des étudiants comme le souligne cet étudiant qui déclare : « *nous voulons que les tuteurs nous répondent quand nous leur exposons nos problèmes sur certains points par message personnel.* »

En plus donc de leur nombre insuffisant et de leur absence notée dans les ENO, du problème de leur niveau (académique) et de ceux liés à leur capacité d'encadrement et leur

maitrise de la plateforme, on peut en ajouter celui lié à la faiblesse des interactions des tuteurs de l'UVS avec les étudiants. Mais ces problèmes ne sont pas les seuls que rencontrent les étudiants de cette université. La question du financement des études se pose plus que jamais pour les étudiants de cette université, allant même parfois jusqu'à impacter sur leur suivi et leur accès aux cours et à la formation.

VII.3.10.5. Des difficultés financières qui créent des inégalités de suivi et d'accès à la formation

La possibilité pour les étudiants de s'affranchir des contraintes de temps liées à une formation traditionnelle (en présentiel), éliminées à dessein par la formation à distance (distance temporelle propre à une formation à distance), et de pouvoir travailler en parallèle à leur formation, pourrait conduire à penser que les difficultés d'ordre financier et problèmes de bourses se posent moins dans cette université que dans les autres universités publiques traditionnelles. Que non ! Un étudiant pose même la question de l'inégalité de traitement des étudiants de l'enseignement supérieur du Sénégal, dans l'attribution des bourses. Il note tout de même qu'une telle discrimination est peut-être due au fait qu'ils sont déjà dotés de matériels (ordinateurs et clés), ce qui, du reste, est propre et spécifique à leur formation et indispensable pour la suivre selon lui.

« Mais aussi pourquoi pas que tous les étudiants ne reçoivent pas des bourses ou de l'aide comme les étudiants des autres universités. Nous savons que l'État se base sur les machines et les clés pour ne pas donner des bourses ou de l'aide à tous les étudiants, mais comme on est à l'UVS forcément il y aura la présence de ses deux choses c'est-à-dire les machines et la connexion. »

Les conditions de vie et d'étude, et les problèmes d'ordre financier des étudiants sont une dimension importante à prendre en compte dans l'étude du public de l'UVS. En effet, ils peuvent grandement impacter les possibilités d'accès au cours et à la formation des étudiants. Pour des raisons financières liées au coût du transport ou du déplacement, par exemple, cet étudiant du département « Anglais » déclare se rendre une fois par mois à son ENO.

« Je me rends une fois/mois à l'ENO parce que je n'ai pas les moyens pour payer le transport ni bourse, ni aide et je sais je ne suis pas le seul alors qu'il est bon de se rendre parfois à l'ENO pour pouvoir échanger avec les étudiants surtout nous les étudiants qui font Anglais parce qu'une langue doit être parlée ce que les Anglais disent "learning by doing". »

L'on voit que des inégalités socio-économiques liées à l'attribution des bourses peuvent engendrer des inégalités de suivi et d'accès à la formation. Nous ne connaissons pas les critères d'attribution des bourses dans l'enseignement supérieur du Sénégal pour s'étendre là-dessus, mais force est de constater que les conditions de vie et d'études des étudiants ne sont pas sans impact sur leur efficacité et leur performance académique comme vient de le souligner cet étudiant. C'est la raison pour laquelle, les universités publiques traditionnelles prévoient toujours des campus sociaux pour régler les problèmes de logement, de restauration, et de bourses des étudiants. Qui plus est, l'université dont il s'agit ici, à savoir l'UVS, est une université qui se veut et se réclame, légitimement, une université au même titre et au même statut que les autres publiques du pays. Et c'est en cela d'ailleurs qu'elle est la sixième université du pays.

Ces problèmes économiques touchent beaucoup d'étudiants qui ont répondu à notre questionnaire. Ces derniers ont ainsi noté dans leurs commentaires les difficultés d'ordre financier qu'ils rencontraient pour suivre leur formation :

«La première difficulté est l'orientation. Les étudiants sont dépayés. De plus, on n'a ni bourse ni aide sociale. Aidez-nous même pas de restaurants.»

« L'UVS doit améliorer les conditions d'études des étudiants.»

En plus donc d'un déficit de suivi et d'accompagnement pédagogique, les étudiants de l'UVS rencontrent d'énormes difficultés financières qui ne sont pas sans impact sur leur efficacité et leur performance académique (surtout quand on sait la plupart des étudiants et ENO se situent dans des zones reculés du pays, et souvent très pauvres, loin de la capitale). Mais, outre ces contingences socio-économiques, les étudiants doivent, pour apprendre et se former, maîtriser un calendrier universitaire trop changeant et complètement déréglé avec des années universitaires qui parfois se chevauchent.

VII.3.10.6. Un calendrier universitaire décalé

Les étudiants de la première promotion ont célébré l'obtention de leur diplôme de licence (cérémonie de graduation ou sortie de promotion) en mars 2018, soit 5 ans après leur première inscription à l'UVS. Cette cohorte a ainsi perdu au moins un an et cela n'a pas été sans répercussion sur les cohortes suivantes. Ainsi, la deuxième promotion, à savoir celle de 2014-2015 a fêté sa sortie de promotion en juin 2019, soit là aussi 5 ans après. On note ainsi un décalage de deux années de plus dans le cycle de formation des étudiants à l'UVS. N'est-ce pas la raison pour laquelle ces étudiants lancent ces cris d'alarme :

« Je lance un appel aux autorités de l'UVS à améliorer nos conditions d'étude des étudiants de l'UVS et surtout de respecter le calendrier universitaire. On a déjà perdu une année voire deux nous ne voulons pas en perdre d'autres. Nous devrions aussi tenir nos examens du deuxième semestre le mois d'avril, cela n'a pas été fait, nous sommes toujours à notre première année depuis 2014 alors que nos camarades orientés dans les universités classiques la même année en sont à leur deuxième voire troisième année. Nous sommes toujours en retard par rapport à eux ce qui est anormal.»

« La formation de l'UVS est certes bonne, mais le problème c'est que l'année académique est plus longue que l'UCAD et autres. Il faudrait améliorer ses lacunes.»

L'on voit que la comparaison avec les autres étudiants des autres universités traditionnelles du pays est toujours là, et ce, même dans le respect du calendrier universitaire. Cela signifie que les étudiants de l'UVS, pour plusieurs raisons dont certaines sont déjà évoquées, ne se sentent pas très différents de leurs homologues des autres universités publiques du Sénégal, même si leur formation est différente de celle des autres.

« Dans cette université, tout est en rade. On doit commencer les cours nos camarades sont en train de boucler leur premier semestre alors que nous nous n'avons pas encore de cours digne de ce nom, mais plutôt des initiations en informatique ses cours qui n'ont aucune

importance, car les profs ne font que du survol en disant que c'est une initiation qui veut devenir informaticien n'a qu'à se payer une formation.»

« Nous sommes vraiment très fatigués de la patience de la situation. Je ne cesserai de le dire après 2 ans jeter en l'air, je pensai que la situation s'améliora, mais désolé.»

« Nous ne voulons plus perdre plus de temps que nous l'avons déjà fait on est toujours en L1 alors que nos camarades qui ont le baccalauréat en 2014 comme nous sont en L 2 dans les autres universités.»

Il faut noter que l'UVS dès son ouverture a enregistré un retard de plusieurs mois avant le démarrage effectif des cours. Elle a ouvert ses portes en janvier 2014 alors que l'année universitaire démarre en octobre au Sénégal. Un retard de 3 mois donc, en plus du fait la première promotion a presque perdu une année puisque, car n'ayant pas fait cours cette année-là. L'UVS semble trainer ce décalage et ce retard depuis son démarrage. Ainsi, les années universitaires commencent tardivement à l'UVS et se terminent aussi avec du retard. Le problème semble se situer donc au niveau du calendrier universitaire. Les étudiants le donnent d'ailleurs à voir dans leurs déclarations.

« Après les cours d'initiation à l'informatique, nous voulons enchaîner directement avec le reste du programme au lieu de faire un arrêt de 2 à 3 mois pour commencer.»

« L'UVS est une université qui rencontre beaucoup de problèmes comme le retard du démarrage des cours. »

« Beaucoup trop lent! Les bacheliers 2015 n'ont même pas encore commencé leurs véritables cours, alors qu'on est en mai.»

« À l'UVS, ce qui est le plus grave, mais aussi difficile à attendre c'est que les étudiants commencent tardivement.»

« Vous devez nous aider à commencer à temps notre année scolaire et finir à temps comme les autres universités qui ne sont pas virtuel. »

Cependant, ce décalage et ce retard ne sont pas sans conséquence sur le système de fonctionnement interne de l'UVS. En effet, 5 promotions se retrouvent ainsi dans un espace numérique ouvert qui devrait en accueillir que 3 au maximum. Cela crée un problème d'engorgement de ces espaces qui deviennent étroits pour accueillir toutes ces promotions. Cet engorgement crée à son tour un effet inverse à celui qui était recherché à la création de l'UVS : désengorger les deux universités publiques traditionnelles du pays, à savoir l'UCAD et UGB. Cet étudiant le fait bien remarquer dans sa déclaration : *« il faut revoir la gestion du temps, car c'est le problème majeur et cela peut s'aggraver avec l'arrivée de la promotion 6, car les ENO non pas assez d'espace.»* Mais toutes ces difficultés rencontrées par les étudiants dans leur cursus de formation ne sont pas sans les conduire ou les pousser parfois à l'abandon et au décrochage.

VII.3.10.7. Abandon et décrochage

L'abandon dans la formation à distance a déjà fait l'objet de plusieurs travaux de recherche en SHS portant sur le numérique éducatif. Elle a souvent été traitée en creux, c'est-à-dire sous l'angle de la persévérance (l'absence d'abandon) dans la formation à distance. Des chercheurs ont ainsi cherché à comprendre et à expliquer les raisons du taux élevé d'abandon dans les dispositifs de formation à distance, avec un accent particulier porté sur les MOOC.⁸²⁷ Ainsi, les recherches ont montré que 43% des inscrits à une formation à distance abandonnent avant de la terminer contre seulement 15% dans une formation en présentiel. Les raisons qui expliquent ce taux élevé d'abandon et décrochage dans les formations à distance sont nombreuses et variées. Des « *curieux* » qui viennent s'inscrire sur une plateforme de formation à distance juste pour voir ce qui s'y passe, accéder aux contenus de formation et évaluer leur niveau par rapport à celui de la formation, aux apprenants fantômes qui s'inscrivent pour s'inscrire tout simplement, en passant par ceux qui ont de vraies raisons, les chercheurs ont plus ou moins tenté de comprendre et de donner les raisons de l'abandon par les différences de niveau de motivations initiales des inscrits.

À l'UVS, même si nous n'avons pas des données et chiffres relatifs au taux d'abandon des étudiants de la formation, force est de constater que ce phénomène existe et est une réalité dans cette université. Ainsi, un étudiant de l'ENO de Keur Massar (banlieue de Dakar) de déclarer : « *à l'ENO de Keur Massar, au début nous étions nombreux, mais à la fin, beaucoup ont abandonné, d'autres qui ont les moyens sont partis dans les écoles privées pour suivre la même formation.* »

« Je déteste UVS. Elle a détruit ma vie. Je recommanderai aux étudiants d'aller vers le privée c'est mieux. »

Ainsi, les étudiants donnent dans leurs réponses à nos questions, plusieurs raisons qui les poussent à abandonner la formation. C'est un acte qu'ils imputent tantôt à leur incompréhension du système et de la plateforme (rappelons que les étudiants de l'UVS pour la plupart n'ont pas eu une expérience antérieure en matière d'enseignement à distance parce qu'ils y ont été orientés juste après l'obtention de leur baccalauréat), tantôt au décalage et au retard qu'il y a dans le démarrage des activités pédagogiques, tantôt au manque de suivi et d'accompagnement par les tuteurs, sans oublier les difficultés financières que peuvent rencontrer certains étudiants non boursiers. Toutes choses qui, cumulées, peuvent, mieux, décourager et démotiver l'étudiant, sinon le pousser tout simplement à abandonner.

C'est le cas de cet étudiant qui pointe du doigt la difficulté qu'il a eue à comprendre le mode d'enseignement et à maîtriser la plateforme de formation à distance ; et d'une autre qui déclare avoir été une brillante élève, mais que l'UVS aurait freiné ses ambitions.

« J'ai abandonné par ce que je ne comprends rien sur le système d'étude à distance en plus je ne comprends pas la plateforme. Je ne reçois pas les informations normalement...je ne m'y retrouve pas, raison pour laquelle j'ai transcendé pour faire une formation. »

⁸²⁷ Clément Dussarps y a consacré une thèse de doctorat soutenue en 2014 à l'université Bordeaux- Montaigne. Nous pouvons aussi citer les travaux de nombreux auteurs comme Barbier et al. (2006), Desmarais (2000), SAUVE, L., Debeurme, G., MARTEL, V. et al. (2007), CARRE P. (2001), et AUDET L. (2008), tous cités par Clément Dussarps.

« En grosso modo, j'étais une élève brillante, mais depuis que je suis à l'université virtuelle, je n'ai presque plus la même ambition des études qu'avant, car je n'ai plus de motivation, c'est vraiment désenchantant cette université. Je ne peux pas savoir si je vais continuer ou pas! »

Un autre dans son commentaire, souligne le retard que l'UVS lui a fait enregistrer dans son cursus de formation, alors qu'en réalité celui-ci n'était pas de sa faute. En effet, le long retard enregistré avant le démarrage effectif des activités de cette université qui, nous le rappelons, a été ouverte en janvier 2014, et qu'ont hérité les promotions suivantes qui se sont retrouvées avec des années universitaires décalées, est encore une fois retenu ici comme un motif d'abandon.

« Personnellement, ils m'ont démotivé et je décide de chercher ailleurs parce qu'au lieu de L3, je suis en L2 ce qui n'est pas du tout de ma faute, donc je ne pense pas que perdre du temps de plus soit une meilleure solution. »

Qui plus est, ces étudiants, pour déceler et dénoncer les failles du système de l'UVS, ont tendance à se comparer avec leurs homologues des autres universités publiques du pays comme l'UCAD, notamment avec ceux, avec qui, ils ont obtenu le baccalauréat la même année, et qui sont, pour la plupart, en année d'étude supérieure à la leur.

Or, le système de l'UVS, du fait de sa différence dans le mode d'organisation et de fonctionnement inédit au Sénégal et même dans le monde, de sa nouveauté dans le paysage universitaire sénégalais, et de sa jeunesse, est différent de celui des autres universités publiques du pays qui existent depuis plusieurs décennies et dont le système est rodé. En 2020, l'UVS n'en est qu'à sa sixième promotion. Et eu égard à sa jeunesse et son originalité, il lui faudra au moins une à deux décennies pour que les étudiants puissent se familiariser avec sa plateforme et son mode d'enseignement, lequel est devenu incontournable pour évoluer dans un monde numérique, concurrentiel et en perpétuel changement.

Conclusion du chapitre

Comme nous l'avons déjà montré, l'UVS est un projet représentatif de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal. Cette université est la preuve même et un indicateur de taille de cette intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques au Sénégal.

Après donc avoir identifié les profils sociologique et technologique des étudiants de l'UVS, l'une des premières observations que nous pouvons faire concerne leur suréquipement en outils numériques. Comme on a pu le constater concernant ce public, ils étaient presque à 90% à affirmer posséder un ordinateur portable, et se connecter à Internet à l'ENO (77,27%) ou chez eux (81,82), avec une qualité de connexion moyenne chez eux selon la majorité des répondants (38,18%), et faible à l'ENO (25,16%) . Chez eux, ils se connectent plus avec la 3G (70,89 %), mais la cumule parfois à la 4G ou au WiFi. Le constat est le même chez tous les étudiants, quel que soit l'ENO de rattachement. En plus de ces outils et équipements, l'UVS a mis à la disposition de ses étudiants une plateforme de formation à distance. Mais Edouard Mien, dans son mémoire de master déjà cité, a montré qu'il y avait une « *déconnexion évidente entre le fonctionnement théorique des outils de la plateforme et leur utilisation effective par les acteurs* » ; il a aussi montré que les acteurs ont des marges de manœuvre et détournent parfois certains espaces ou outils numériques de leur fonction initiale.⁸²⁸

Qui plus est, la mise en place de salles informatiques ou d'autoformation était encore inachevée dans certains ENO de l'UVS. Notre enquête nous a permis de constater que la majorité des étudiants ne savaient même pas l'existence de salles informatiques dans leurs ENO. Certains affirment catégoriquement qu'il n'y en a pas dans leur ENO. Et quand elles existent, les étudiants ne les désignent pas comme les principaux endroits où ils pouvaient se connecter à Internet et travailler, car 37,5% n'y ont jamais mis les pieds, 17,61% y passent 1 à 2h par semaine ; 18,18% y travaillent de 2 à 4 h toutes les semaines.

La majorité des étudiants utilisent dans ces salles des logiciels de traitement de texte (59,28%) ; seuls 12,57% les utilisent pour s'auto former. Beaucoup d'étudiants ne savent pas produire de documents structurés. Seulement un nombre restreint d'étudiants avaient déjà utilisé des éditeurs de blogs (9,65%). Ils étaient également très rares les étudiants qui avaient déjà réalisé des documents graphiques. Cette situation est compréhensible, car, contrairement à l'idée qui pourrait faire penser que les TIC permettent de développer l'enseignement de disciplines liées au numérique au détriment des sciences humaines et sociales (qui seraient aujourd'hui dominantes dans les universités traditionnelles), un des objectifs initiaux de l'UVS était de désengorger ces universités traditionnelles surchargées et non d'offrir des formations en informatique. Par conséquent, si l'UVS offrait plus ou que des formations en sciences numériques et en informatique, elle serait dans une logique paradoxale et contradictoire par rapport à un de ses objectifs de départ.

Les résultats de notre enquête auprès d'un échantillon de ses étudiants montrent les usages et pratiques effectives des TIC des étudiants, ainsi que le décalage qu'il y a entre les objectifs de départ affichés par le gouvernement du Sénégal concernant le projet de création

⁸²⁸ Mien, E. (2018). Op. cit. p.68 et 70

de cette université, et la réalité du terrain. Les objectifs de démocratisation de l'enseignement, d'égalité et d'équité dans l'accès, de réforme des curricula de formation, et de modernisation) sont loin d'être atteints. Car, l'UVS semble reproduire toutes les inégalités d'accès à l'enseignement et aux bourses, d'équité (entre hommes et femmes) ou disciplinaire du système universitaire sénégalais. Les dysfonctionnements et problèmes notés sont en plus très nombreux. Nos enquêtes ont révélé qu'ils sont d'ordre technique, organisationnel, financier, et pédagogique (suivi, accompagnement et tutorat). Les étudiants demandent ainsi plus de considération de la part de l'administration, de respect du calendrier universitaire et des horaires de cours et TD, de suivi et d'accompagnement (de présence des tuteurs) et une amélioration de leurs conditions de vie et d'études (bourses et restaurants).

Contrairement à leurs homologues des autres universités publiques, les étudiants de l'UVS utilisent l'Internet plus de 4h par semaine (52,84%), de 2 à 4h par semaine (20,45%), de 1 à 2h par semaine (16,48%). Ils échangent avec leurs professeurs par mail à 66,48%.

Les étudiants de l'UVS sont également les plus habitués à faire usage d'Internet pour leurs recherches documentaires. À 93,75% ils font leurs recherches sur Internet, 27,84% en bibliothèque, mais très peu nombreux à se connecter à Internet dans leurs ENO. De même qu'ils sont nombreux à utiliser les différents systèmes d'exploitation (Windows, Mac et Linux). Ils sont également compétents pour créer des documents avec des outils informatiques, surtout en ce qui concerne les documents bureautiques (71,59%) et multimédias (46%).

Mais, il ressort également de notre enquête que l'équipement (informatique) n'est pas la seule condition de réussite d'une formation à distance. Il y a également d'autres paramètres à prendre en compte, notamment la distance (sous toutes ses formes), l'accompagnement, le tutorat et la présence physique, car il ne suffit pas de disposer d'un support de cours pour l'assimiler et y être évalué.

Les étudiants revendiquent en effet plus de présence dans la distance, une sorte d'hybridation, autrement dit, une part de présentiel dans leur formation à distance. Face à tous ces problèmes, ils cherchent malgré tout à être comme des étudiants « normaux », autrement dit, comme les étudiants des autres universités publiques du pays. Ce qui, du reste, était une des promesses et revendications des initiateurs du projet.

Comme le démontrent les résultats de notre enquête, l'usage des TIC dans le cadre pédagogique était une réalité à l'UVS au moment où nous avons réalisé notre enquête (2016-2018). Cependant, un énorme travail de suivi et d'accompagnement des étudiants s'imposait pour faire prospérer cette université.

De fortes disparités sont notées selon les ENO. Ceux qui sont plus éloignés de la capitale (Dakar) où se trouve le siège (Podor, Bignona, Kolda, Diourbel, Ziguinchor) semblent être moins équipés et moins dotés en infrastructures réseaux et matériels que ceux se trouvant dans la capitale ou sur la côte ouest (Mbour, Dakar, Mbao, Guédiawaye, Saint Louis, Thiès). Les étudiants des premiers ENO cités, même s'ils sont moins représentés dans notre échantillon, ont émis les déclarations et citations les plus négatives à l'endroit de l'UVS.

Nombreux sont d'ailleurs les articles dans la presse quotidienne locale qui relatent leurs mouvements de protestation, de grève, sit-in et autres, pour améliorer leurs conditions de vie et d'étude. Mais parallèlement, ces étudiants de l'UVS sont très présents sur les

plateformes de réseaux sociaux. Cette présence se traduit dans des groupes et pages, créés et animés par eux, et qui, selon nos répondants, sont très utiles dans leur parcours de formation, car fournissant des « informations utiles » à « temps réels ». Cette (co)présence numérique est un chantier à investir à l'occasion de travaux de recherche ultérieurs, notamment pour voir comment ces étudiants mobilisent les réseaux pour construire leurs environnements personnels d'apprentissage (EPA).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Guilaine Thébault a montré dans sa thèse de doctorat que toutes les tentatives de réformes mises en œuvre dans l'enseignement supérieur sénégalais nous ramenaient aux usages des TIC. Selon elle, quel que soit le type de réforme abordé, qu'il soit question de massification, de décentralisation, de professionnalisation, de modernisation, les TIC interfèrent systématiquement dans l'imaginaire des acteurs du supérieur.⁸²⁹ Pour notre part, nous avons vu que ces derniers sont constitués principalement des organisations internationales, des pouvoirs publics (Etat, et ses démembrements (ministères)) et des établissements d'enseignement supérieur (chef d'établissement, enseignants, étudiants). Notre analyse a porté sur chacun de ces trois niveaux.

En effet, les enjeux et objectifs de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique sont nombreux. Nous avons montré que ce sont d'abord l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur, de l'équité dans l'accès, de la qualité et la pertinence des enseignements dispensés, du financement des universités (optimisation et rationalisation), ouverture au monde, etc.

Ce sont là les différents objectifs que se sont toujours fixés les différents projets d'introduction des TIC dans l'enseignement, ce, depuis le lendemain des indépendances. Ces buts vont ainsi expliquer certaines stratégies et principes de fonctionnement et de financement (moyens), mais aussi les logiques, stratégies et jeux des différents acteurs.

Thébault considère que même s'il y a d'autres types de réforme dans l'enseignement supérieur comme celle du LMD par exemple, la réforme qui s'appuie sur les TIC est assez récurrente mais non principale. Elle a ainsi examiné la manière dont se fait cette réforme par les TIC dans le secteur de l'enseignement supérieur du Sénégal et en tire la conclusion qu'elle est une mise en politique (politisation) de l'innovation.⁸³⁰

Au Sénégal en particulier, des actions ou politiques publiques en faveur de l'intégration des TIC dans l'enseignement sont initiées. Mais des difficultés persistent dans leur mise en œuvre et leur généralisation. Les conditions locales ne sont pas toujours réunies pour que les TICE puissent être les vertus qu'on leur attribue. Dans le cadre de la formation à distance par exemple (e-learning), les étudiants, destinataires finaux de ces outils subissent souvent une distance économique, physique, et technique (déconnexion) entraînant une distance pédagogique.

L'OCDE notait dans une publication datant de 2015 que *« les différences qui se font jour dans les compétences numériques des enseignants comme des élèves, la difficulté à trouver de bons outils parmi l'offre pléthorique de ressources numériques d'apprentissage de piètre qualité, l'absence de clarté concernant les objectifs d'apprentissage, et l'insuffisance de la préparation pédagogique pour une intégration pertinente des nouvelles technologies dans les cours et les programmes, créent un décalage entre les attentes et la réalité. »*⁸³¹ [...]

⁸²⁹ Thébault, G. (2009). Op. cit. p.284

⁸³⁰ Idem p. 284, 334 et 328

⁸³¹ OCDE. (2015). Op. cit. P.37

L'organisation poursuivait : « *la réussite de l'intégration des nouvelles technologies dans l'éducation ne dépend pas tant des meilleurs choix en termes de matériel, de temps d'utilisation, de logiciels ou de manuels numériques, mais plutôt de l'intervention d'acteurs clés : les enseignants, les chefs d'établissement et autres décideurs, tous porteurs d'une vision et des capacités.* »⁸³² Ces assertions que nous prenons à notre compte se confirment dans cette étude.

De nos jours, s'il n'y a aucun doute que l'Internet a diversifié et élargi l'offre de formation à distance, le développement et l'expansion des formations à distance n'en est pas moins un moyen, parmi d'autres, d'encourager l'utilisation des TIC.

Apport scientifique

L'intérêt de cette thèse a été son analyse à plusieurs échelles (systémique) de l'intégration des TICE. Décrire, analyser et mettre en perspectives les différents niveaux d'analyse de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ouest africain a été notre programme de recherche.

L'intérêt de ce travail se trouve aussi dans le croisement des méthodes d'enquêtes qui ont été déployées : entretiens, questionnaires, analyse de discours (qualitative). Même s'il présente des limites sur ce plan, il n'en demeure pas moins vrai qu'une telle étude était utile car des travaux de ce genre sont encore peu nombreux, notamment sur les politiques publiques, et sur les stratégies des organisations internationales et des établissements d'enseignement supérieur.

Même si ce travail n'avait pas pour ambition de traiter toutes les questions liées aux TICE, il nous est possible d'effectuer un certain nombre d'observations qui permettent de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses émises au départ :

- Les TICE en Afrique de l'Ouest francophone sont un objet mythique (mythifié) et purement idéologique. Mais cette mythification de l'outil se confirme surtout dans les discours de **la Banque Mondiale et de l'UEMOA**.
- L'impact (effets) des politiques publiques au Sénégal dans ce domaine est encore très faible, peu perçu, par rapport à leurs ambitions. Beaucoup de difficultés dans la **mise en œuvre, l'achèvement ou la généralisation**.
- Intégrer les TIC dans l'enseignement ne consiste donc pas seulement à outiller et équiper un établissement, un enseignant ou un étudiant en infrastructures informatiques.
- L'articulation entre dépenses et usages des TICE pose un réel problème dans les universités publiques sénégalaises.
- La recherche d'une telle **articulation en termes de dépenses et usages aux TIC(E)**, semble être nécessaire pour une meilleure appropriation des TIC dans l'enseignement supérieur.
- L'offre de formation à distance dans l'ES ne repose pas que sur la disponibilité des outils et de partenaires, mais principalement sur des aspects et dimension socio-culturels (**formation aux outils, socialisation du projet, motivation financière**).
- L'utilisation des TIC pour les pratiques pédagogiques, la recherche et la gouvernance est aujourd'hui une réalité au Sénégal. Les usages des TIC en général se cristallisent mais ne se généralisent pas encore.

⁸³² Idem p.38

Rappel des hypothèses

- H1 : Les discours portant sur les TIC (E) en AOF sont associés à/chargés de mythes, d'idéologies, d'utopies et de représentations qui rompent avec la réalité du terrain. (Première et principale tentative d'explication du décalage, donc du problème détecté)
 - H1.1. les usages sont très limités, car l'équipement domine les usages et la formation.
 - H1.2 : La réussite d'un dispositif de FAD dépend moins de la disponibilité des équipements et infrastructures technologiques que de facteurs socio-humains.

Il est clair que l'injonction TIC faite par les organisations internationales tend souvent à présenter ces outils comme une solution à la crise universitaire en Afrique. Cette incitation à l'utilisation des TIC a d'ailleurs dépassé les frontières de l'université et a touché presque tous les domaines d'activité de la société (santé, commerce, agriculture, économie etc.) : les technologies de l'information et de la communication sont bien souvent perçues par les bailleurs de fonds, comme un « *levier de développement économique et sociale* » indispensable pour le décollage des pays du Sud.

Quand on sait que les discours institutionnels sont des discours constituant et autorisés, tendant à légitimer, on comprend mieux le poids et la force symbolique des discours des organisations internationales dans ce domaine et les effets qu'ils peuvent produire. Cela est d'autant plus vrai que ces acteurs sont les principaux bailleurs de fonds dans ce secteur.

Nous avons donc analysé cet objet et les discours qui le sous-tendent pour en ressortir les logiques institutionnelles et politiques, idéologies, mythes, utopies et stratégies de légitimation qui sont en arrière-plan.

Sur le plan des infrastructures et des équipements informatiques, comme nous l'avons déjà souligné, on note que nos répondants sont, dans une grande majorité, bien équipés en ordinateur personnel et bien connectés à Internet, leur permettant ainsi de suivre ou télécharger les cours et de pouvoir les lire depuis chez eux.

Ce constat induit une confirmation de notre hypothèse principale, car on voit qu'il y a une véritable politique d'équipement, voire de suréquipement, non accompagnée de stratégies d'accompagnement et de formation des acteurs aux TIC.

Notre seconde hypothèse de recherche se trouve également confirmée par les résultats de cette enquête. On constate assez facilement que l'accès aux TIC est devenu beaucoup plus aisé et facile, mais que les usages pédagogiques peinaient à suivre et à se généraliser. Nos observations nous ont permis de constater que la plupart des étudiants ne disposaient d'un accès aux TIC aussi facile et aisé. L'accès à un ordinateur et à une connexion Internet restent très limité.

Nous avons essayé de montrer que les discours sur les TIC dans l'enseignement supérieur tenus par les organisations internationales sont d'abord faits de promesses et de souhaits et mettent en avant les avantages de leur utilisation au détriment ou en négligeant les contraintes et attentes locales. Mais ce décalage entre prescription et usages réels n'est pas le seul problème. Il s'y ajoute que ce discours est porteur de mythes, de représentations et d'idéologies en rapport avec les intérêts idéologiques et visions des locuteurs. Ils contribuent

par la même à masquer la réalité du terrain. Pour cela, ces acteurs mettent en place différentes stratégies aussi bien institutionnelles qu'argumentatives pour parvenir à leurs fins.

Et le moins que l'on puisse dire est que le virage technologique pris par l'enseignement en général et l'enseignement supérieur en particulier depuis la fin des années 1990, avec l'arrivée de l'Internet et du web en Afrique suit toujours son cours. Les TIC sont considérées comme une bouée de sauvetage inespérée des universités du Sud dans la recherche d'une solution à la crise qu'elles traversent depuis les années 1980.

Mais dans ces pays, les problèmes les plus apparents sont le manque flagrant d'équipements et d'infrastructures appropriés à l'enseignement à distance. Ces problèmes ont tendance à camoufler les dimensions socioculturelles, politico-économiques et identitaires plus insidieuses que véhicule ce genre d'enseignement.⁸³³

En somme, l'intégration des TIC et leur usage dans l'enseignement supérieur au Sénégal reste une réalité mais teintée de mythes. Afin de l'accélérer et d'améliorer les usages, une politique de formation aux TIC devrait impérativement accompagner les vagues d'équipement. Dans la perspective d'une meilleure appropriation des TIC par les acteurs universitaires, il faudrait privilégier la formation à l'usage de ces outils, avant d'envisager l'intégration de nouveaux outils. Le phénomène de l'abandon et le tutorat à distance sont des perspectives de recherche intéressantes à étudier dans cette université.

Limites méthodologiques

Comme tout travail scientifique, cette recherche présente des limites liées notamment à la démarche méthodologique adoptée. Ces limites sont principalement liées à l'enquête quantitative que nous n'avons pas pu mener auprès des enseignants par exemple. Inversement, une enquête qualitative par guide d'entretien n'a pas été menée auprès des étudiants. Cela constitue également une limite principale à ce travail. Toutefois, nous avons pu pallier ce manquement grâce à la case « *commentaires libres* » laissée dans tous les questionnaires, pour les étudiants. Et pour les enseignants, des entretiens approfondis menés avec certains, notamment en poste dans des directions, ont pu combler ce manque.

La question de la représentativité de notre échantillon, en particulier à l'UVS a également été posée. Ici, c'est la question de la généralisation de nos résultats à toute la population (mère) qui se pose.

La méthode d'observation directe n'a pas été déployée. Si ce n'est dans le cadre de notre travail, nous n'avons pas eu un accès direct aux usagers des TIC

Le traitement des données quantitatives collectées a été très simple et basique (pas avancées). Un traitement poussé par des *calculs de distribution, de dispersion, et de corrélation* aurait probablement permis d'approfondir l'analyse des données.

Limites théoriques et épistémologiques

L'état des lieux des notions, concepts et connaissances sur le sujet a été particulièrement difficile à faire. Un investissement fort dans la bibliographie était donc nécessaire pour relever ce défi. C'est ce qui justifie que certains concepts n'ont pas pu être épuisés dans ce travail. Les concepts d'« objet-frontière » par exemple, de traduction, d'innovation, notamment le rôle des imaginaires dans tout processus d'innovation ont été découverts tardivement, vers la

⁸³³ Muhirwa, J. M. (2008). Op. cit. p. 118

fin de nos travaux, n'ont pas pu être creusé davantage, pour comprendre les stratégies des différents acteurs.

Aussi, l'articulation entre la logique de traduction et la notion *d'objet-frontière* pourrait offrir des compléments d'analyses sur les ressorts profonds des discours et actions des différents acteurs. S'y ajoute que ce travail de recherche reste presque muet sur les notions de tutorat et abandon dans les dispositifs de formation à distance étudiés, notamment chez les étudiants de l'UVS.

En perspectives, il serait intéressant de faire une étude comparative avec d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, tels que la Côte d'Ivoire, le Togo ou encore la Cameroun. Une telle approche permettrait de voir comment les TICE sont appréhendées dans ces différents contextes, de voir les similitudes, et les facteurs pouvant favoriser ou freiner leur développement dans l'un ou l'autre contexte.

Des dérives managériales et des logiques contractuelle et comptable ont été détectées à l'Université à partir de 2011. Il serait également intéressant de se pencher sur cette problématique dans des recherches ultérieures. Le potentiel éducatif des technologies dans l'enseignement n'est plus à démontrer. La question que l'on devrait se poser est la suivante : ce potentiel est-il exploité dans les pays du Sud ?

Tout compte fait, ce travail de recherche visait à combler le déficit de recherches universitaires dressant un état des lieux critiques des TIC dans l'enseignement supérieur et en particulier de l'enseignement à distance dans les pays du Sud.

Bibliographie

Ouvrages généraux

Barthes, R. (2014). *Mythologies*. Points.

Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse*. Nouvelle édition. Paris, Editions La découverte. 208p.

Bonnafous, S., Temmar, M., & Collectif. (2007). *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Paris: Ophrys.

Boutillier S. et al. (2017). *Méthodologie de la thèse et du mémoire : conseils pratiques, exemples*. Ed. Studyrama. 323p

Breton, P. Proulx, S. (2002). *L'Explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Paris : La Découverte. Montréal : Boréal, 400 p.

Certeau, M. de, Giard, L., & Mayol, P. (1990). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire* (Nouv. éd.). Paris: Gallimard

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris Seuil. 436 p.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil, p.125

Ducasse, R., & Akam, N. (2002). *Quelle université pour l'Afrique ?* Pessac: MSHA.

Jeanneret, Y. (2007). *Y a-t-il (vraiment) des nouvelles technologies de l'information?* Lille : Presses Universitaires du Septentrion. 136 p.

Mattelart, A. (2009). *Histoire de la société de l'information* (4e édition). Paris: La Découverte.

Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. 296 p.

Quivy R., Van Cempenhoudt L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4éd. Paris, Éditions Dunod, 262p.

Enseignement supérieur

- Aghali, A. (2002). En Afrique, l'enseignement supérieur sacrifié. Voir Le Monde Diplomatique <https://www.monde-diplomatique.fr/2002/03/ABDELKADER/8585> (consulté le 20 décembre 2017)
- Akam N. et Ducasse R. (dir.). (2002). Quelle université pour l'Afrique? Maison des Sciences de l'Homme Aquitaine., Pessac, 314 p
- Ba, M. (2016). L'UGB en chiffre : évolution des effectifs 1990-2015.
- CNAES. (2013). Rapport Final. 90 p.
- Diop B. (2016) La réforme LMD au Sénégal : le point de vue des étudiants, JHEA/RESA Vol. 14, No. 2, , pp. 21-48 © Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, 2017 (ISSN 0851-7762) p. 43
- Evaluation de l'enseignement supérieur en Afrique, assurance qualité: où en est-on? (s. d.). Consulté 22 juin 2016, à l'adresse <http://cooperationuniversitaire.blogs.docteo.net/2015/08/16/lassurance-qualite-de-lenseignement-superieur-en-afrique-de-louest/>
- Éyébiyi, E. P. (2011). L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Hors-série n° 3), 43-59.
- L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique - Persée. (s. d.). Consulté 22 juin 2016, à l'adresse http://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1964_num_5_17_1383
- L'avenir de l'Université africaine est-il dans les MOOC ? (2015, mai 13). Consulté à l'adresse <http://edupronet.com/enseignement-superieur-en-afrique-un-avenir-en-mooc/>
- Lésel, D. (2013). L'Enseignement supérieur en Afrique (1): Etats des lieux et défis| L'Afrique des idées. Consulté à l'adresse <http://terangaweb.com/lenseignement-superieur-en-afrique-1-etats-des-lieux-et-defis/>
- Publica, F. R. (s. d.). L'enseignement supérieur comme levier du développement de l'Afrique. Consulté 22 juin 2016, à l'adresse http://www.fondation-res-publica.org/L-enseignement-superieur-comme-levier-du-developpement-de-l-Afrique_a854.html
- Quel enseignement supérieur et quelle recherche en Afrique à l'horizon 2015 pour l'Afrique. (s. d.). Consulté à l'adresse http://www.idea-phd.net/images/doc-pdf/25_17.pdf
- Quel enseignement supérieur pour l'Afrique. (s. d.). Consulté à l'adresse http://www.adeanet.org/sites/default/files/v17n3_4_fr_web.pdf
- Réformer l'enseignement supérieur en Afrique: les ressources clés - SciDev.Net Afrique Sub-Saharienne. (s. d.). Consulté 22 juin 2016, à l'adresse <http://www.scidev.net/afrique-sub-saharienne/education/article-de-fond/r-former-l-enseignement-sup-rieur-en-afrique-les-ressources-cl-s.html>
- Report No - Quality_Assurance_report_FR.pdf. (s. d.). Consulté à l'adresse http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEDUCATION/Resources/444659-1212165766431/Quality_Assurance_report_FR.pdf
- Sagna, O. (s. d.). « L'Enseignement Supérieur Sénégalais à l'heure de la réforme. (...) - CIES : Conseil des Investisseurs Européens au Sénégal. Consulté 22 juin 2016, à l'adresse <http://cies.sn/L-Enseignement-Superieur.html>
- Tendance dans l'enseignement supérieur: l'Afrique subsaharienne. (s. d.). Consulté à l'adresse <http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Documents/fs10-2010-fr.pdf>

Vers l'assurance qualité de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone de l'Ouest: expériences récentes et perspectives d'évolution: réflexions à partir des résultats de deux formations en apprentissage mixte organisées dans ...; 2014 - 231860f.pdf. (s. d.). Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002318/231860f.pdf>

Télécommunications

ARTP. (2013). Rapport annuel. 25 p.

ARTP. (2014). Rapport semestriel (juin).

ARTP. (2017) Rapport sur le marché des télécommunications. 24 p.

Chaker, S. (2002). Pour une stratégie en faveur des NTIC dans les pays les moins avancés d'Afrique. p.1, 3

Chéneau-Loquay, A. (2010) La révolution des TIC : du téléphone à Internet. *Bulletin de l'Association de géographes français*, Association des Géographes Français, p.14 Disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00564186/document>

Chéneau-Loquay, A. (dir.). (2000). Enjeux des technologies de la communication en Afrique : du téléphone à Internet. Karthala-Regards.

Analyse de discours

Achard, P. (1987). L'analyse de discours est-elle brevetable ? *Langage & société*, n° 42 p. 45

Barats, C. et Cardy H. (2003). Société de l'information et émergence des discours sur les TIC : le cas de l'enseignement supérieur français Discours d'experts et de l'Administration... Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC Université de Bucarest, Juin 2003, Bucarest. Sic <00150638>Consulté le 12 novembre 2014.

Barats C. (2006). Les mythes du supérieur à l'heure des TIC : Analyse de la rhétorique ministérielle française pour l'intégration des TIC (négociation, promesse et avantages). EUTIC 2006 « Enjeux et usages des TIC. Reliance sociale et insertion professionnelle », Bruxelles, 13-15 septembre. Atelier 10 : Internet et libertés.

Barats, C. (2005). Les TIC dans l'enseignement supérieur français : Discours institutionnels et monographies - Promesse, menace et visibilité. Consulté 23 juin 2016, à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001391>

Barats, C. (2009). Le dire managérial porté par les Tic : « démarche qualité » et « bonnes pratiques » dans l'enseignement supérieur. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, (69), 75-91. <http://doi.org/10.4000/quaderni.320>

Bardin, L. (2009). L'analyse de contenu. Paris, PUF

- Bonnafeuf, S. (2006). L'analyse du discours. In Olivesi, Stéphane (dir) *SIC : objets, savoirs, disciplines*, PUG, p.2
- Bonnafeuf, S. et Krieg-Planque, A. (2013). L'analyse du discours, pp. 223-238 In : Stéphane OLIVESI dir., *Sciences de l'information et de la communication. Objets, savoirs, discipline*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, coll. La communication en plus, 302 p. Disponible sur https://www.academia.edu/4762625/Lanalyse_du_discours_2013_avec_Simone_Bonnafeuf (au 23 juin 2016)
- Bonnafeuf, S., Temmar, M., & Centre d'étude des discours, images (Éd.). (2007). *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Paris, France: Ophrys.
- Chaptal, A. (2003). L'efficacité des Technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches française et américaine. Paris, Editions L'Harmattan, 384 p.
- Dufour, F. (2004). Dialogisme et interdiscours : des discours coloniaux aux discours du développement. Cahiers de praxématique 43. Montpellier : Pulm p. 145-164
- Flichy P. (2001a). La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'Internet, Réseaux. N°109 pp. 52-73
- Flichy, P. (2001b). L'imaginaire d'Internet. Paris: La Découverte
- Krieg-Planque, A. et Oger, C. (2010). Discours institutionnels. Perspectives pour les sciences de la communication, *Mots. Les langages du politique* (en ligne) Disponible sur : http://mots.revues.org/19870_94/2010 , consulté le 29 septembre 2015
- Lejeune, C. (2008). Au fil de l'interprétation- l'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative. p.595
- Maingueneau D. (1995). Présentation. In: *Langages*, 29^e année, n°117,. Les analyses du discours en France, sous la direction de Dominique Maingueneau. pp. 5-11.
- Maingueneau D. et Cossutta F. (1995). L'analyse des discours constituants. In: *Langages*, 29^e année, n°117. Les analyses du discours en France, sous la direction de Dominique Maingueneau. pp. 112-125. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1709 consulté le 28 janvier 2020.
- Mœglin, P. & Tremblay, G. (2008). Éducation à distance et mondialisation: Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques. *Distances et savoirs*, vol. 6(1), 43-68. doi:10.3166/ds.6. pp. 43-68
- Musso, P. (1997). Télécommunications et philosophie des réseaux, la postérité paradoxale de Saint Simon, Paris : PUF, p. 9
- Oger C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques. *Langage et société*, 114 (4), 113-128p. (p. 113)
- Perelman, C. (2008). Traité de l'argumentation. Bruxelles : Université de Bruxelles, 740 p.
- Simon, J. (2013). Alice KRIEG-PLANQUE, Analyser les discours institutionnels. *Questions de communication* [En ligne], 23, mis en ligne le 30 septembre 2013, consulté le 12 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/8536>
- Thibault, F., Barats, C., et Cardy H. (2002). Le discours « institutionnel » d'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur français : écrire/s'inscrire dans l'innovation. Congrès de la SFIC. Marseille, France p. 3
- Tremblay, G. (2009). La formation à distance en contexte de globalisation. *Distances et savoirs*, volume 7, (4), 715-731. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-4-page-715.htm>

Politiques publiques

- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. (2006). Analyse et pilotage des politiques publiques. Genève, Helbing et Lichtenbalm. 383 p.
- Loiret., J. P. (2009). Politiques publiques et stratégies des acteurs. Distances et savoirs, 4, Vol. 7, pp-645-666
- Muller, P. (2010). Les politiques publiques. Paris : PUF 128 p.
- Thibault, F. (2008). L'étude des politiques publiques : trois écueils à éviter. Grenoble, Ecole d'été du GRESEC. 10 p.
- Thoenig, J. C. (2014). Dictionnaire des politiques publiques. 4e édition, Presses de Sciences Po.

Formation à distance

- Bates, T. (2002). La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales. Paris : UNESCO. 154 p.
- Béché, E. (2016). État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 14 | 2016, mis en ligne le 20 juin 2016, consulté le 08 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1401> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.1401>
- Ben Youssef, A. et Rallet, A. (2009). Usage des T.I.C. dans l'enseignement supérieur. *Réseaux*, 3 (n° 155), p. 9-20. DOI. Récupéré le 09 avril 2015 du site du CAIRN 10.3917/res.155.0009
- Benchenna, A. (2008). Universités à l'ère numérique : Vers de nouveaux rapports entre pays du nord et pays du sud ? *Distances et savoirs*, 2008/1 Vol. 6, p. 99-99. DOI : 10.3166/ds.6.99-116
- Benchenna, A. (2012). Les TICs dans les pays des Suds : Quarante années de recherche - 1970 – 2010. *tic&société* [En ligne], Vol. 5, n°2-3 | 2e sem. 2011 / 1er sem. 2012, mis en ligne le 21 juin 2012, consulté le 02 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/1130> ; DOI : 10.4000/ticetsociete.1130
- Biteye, D. B. (2009). Les étudiants de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, utilisation et pratique de l'ordinateur et d'Internet. Mémoire de maîtrise. Ndiaye, L. (Dir.). Sociologie. UCAD. Français. Disponible sur http://www.osiris.sn//IMG/pdf/memoire_Demba_Biteye.pdf (au 08 aout 2020)
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (2014). Les représentations sociales. Parsi, Dunod, 128p.
- Bonnafous, S. et Temmar, M. (2007). Analyse du discours et SHS, p.1-2
- Bres IN : (2001). Termes et concepts pour l'analyse du discours, p. 155

- Chantepie P. et Le Diberder A. (2010). Révolution numérique et Industries culturelles. Paris : La Découverte. 128 p.
- Charaudeau P. et Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours, Paris : Seuil, p.324
- Charlier, B. Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs (D & S)*, 4, n°4, p 470
- Condat, S. (2002). L'université virtuelle africaine, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 31 | décembre 2002, mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 07 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1806> ; DOI : 10.4000/ries.1806
- Cullière, O. (2005). Accompagnement et formes de légitimation des nouvelles entreprises technologiques innovantes. IVème congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Paris. Disponible sur <http://entrepreneuriat.com/congres-aei/4eme-congres-2005-paris/> (consulté le 22 décembre 2019)
- D'Antoni S. (2006). The Virtual University. Paris, IPE, UNESCO, cité par Depover et Orivel (2012). Op. cit. p. 29-34
- Depover, C. et Orivel, F. (2012). Les pays en développement à l'ère de l'e-learning. Paris : UNESCO, p. 97
- Diakhaté, D. (2014). Introduction pionnière du e-learning à l'université et son rôle dans l'élaboration de nouvelles compétences technologiques : le cas de l'EBAD. *Knowledge Management for Development Journal*, 10(2), 19-32
- Diarra M. (2005). La formation à distance dans un contexte sud-sud : défis et enjeux. In : e-Formation pour le marketing et le management des bibliothèques. *Actes du colloque satellite IFLA*. Genève. P 99-114
- Diarra M. (2013). Le LMD: Acquis organisationnels, pédagogiques (cas de l'EBAD) et opportunités. Acte du colloque « *Des exigences et mécanismes de l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest* », Dakar, UCAD.
- Didier, O. et Loiret, J. P. (2006). Histoire d'un dispositif francophone de formation ouverte et à distance. *Distances et savoirs* 1/ 2006 (Vol. 4), p. 113-121 URL : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-1-page-113.htm
- Diop, M. L. (2014). TICE : comment les organismes internationaux se sont substitués aux pouvoirs publics en Afrique de l'Ouest francophone ? POSTER aux Journées Communication et Apprentissage instrumentés en Réseau (JOCAIR 2014, Paris 5).
- Diop, M. L. (2015). E-Learning dans l'enseignement supérieur au Sénégal : entre succès et tensions. Cas de deux établissements de l'université de Dakar. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article352>. (au 19 août 2020)
- Fichez, E. (2007). Campus numériques français : pertinence des notions de réussite ou d'échec. *Études de communication* [En ligne], Numéro spécial | 2007, mis en ligne le 27 juin 2008, consulté le 28 décembre 2014. URL : <http://edc.revues.org/567>

- Fichez, E. (s.d.). L'industrialisation de la formation Disponible ici : http://www.revueterminal.org/www/no_speciaux/83/Fichez.html (au 17 aout 2020)
- Findings Developpement Humain. (2003). L'Université Virtuelle Africaine et la Croissance Afrique : un défi au savoir et à l'acquisition des connaissances,
- Flichy, P. (2001). L'imaginaire d'internet, Paris, La Découverte, 276 p.
- Foko, B. et Brossard, M. (2006). Coût et financement de l'enseignement supérieur dans les pays francophones d'Afrique. Pôle de Dakar, UNESCO BREDA, p.2
- Foucault, M. (1971). L'ordre du discours. Paris, Gallimard. 88p.
- Galy Kadir, A. (2012). De Niamey à Dakar : un parcours à travers les CNF de l'AUF In : *Un détour pour le futur : la FOAD à l'AUF*. Paris, Editions des archives contemporaines, p. 35
- Garrot T. Psillaki, M., Rochhia, S. (2009). Réflexion sur les enjeux du développement du e-learning à partir de l'étude de quatre universités européennes. *Réseaux*, 2009/3 n° 155, p. 111-136. DOI : 10.3917/res.155.0111
- Gioan, P.A. (2006) L'enseignement supérieur dans les pays francophones d'Afrique : tendances et défis. Les notes d'EduFrance. N°6 septembre, Voir https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/noindex/note_06_fr.pdf (consulté le 02 octobre 2018)
- Grevet, P. (2005). Du rapport Quéré aux appels à projets campus numériques : quelques orientations économique-institutionnelles, ERTE "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques", accessible à partir de http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2_Recherche/22_Programmes/ERTE/ERTE.htm
- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et Savoirs*/1 vol 2, p 94-95
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage », publié dans la Revue *STICEF* en 2014, Volume 21, 2014, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 19/12/2014, <http://sticef.org>
- Kane, O. (2008). La FAD en Afrique francophone : Éléments historiques et enjeux récents. Lavoisier « Distances et savoirs » /1 Vol. 6 | pages 69 à 82 Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-1-page-69.htm> , p.78
- Krieg-Planque, A. (2012). Analyser les discours institutionnels, p. 27
- Lacroix, E. (s. d.) L'utilisation de l'Internet dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso Disponible sur http://www.ntbf.net/IMG/pdf/NTIC_universite_burkina.pdf (consulté le 18 aout 2018)

- Leborgne-Tahiri, C. (2002). Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'ouest francophone: Passé, présent et avenir. Dakar, Sénégal: Bureau régional de l'Unesco à Dakar. 328 p. ; 24 cm.
- Leborgne-Tahiri, C. (s.d.). L'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur : premières approches p. 167 Disponible sur http://www.fastef.ucad.sn/aipu/th_23.pdf (consulté le 16 juillet 2019).
- Lésel, D.. (2017). L'enseignement supérieur en Afrique : états des lieux et défis. Disponible sur https://www.wathi.org/debat_id/enseignement-superieur/wathinote-enseignement-superieur/lenseignement-superieur-afrique-etats-lieux-defis/ (consulté le 06 octobre 2018)
- Loiret J.P. et Oillo D. (2012). Histoire d'un dispositif de formation ouverte et à distance francophone. In : Loiret, J. P. (Dir). Un détour par le passé : les foaf à l'AUF 1992-2012. Paris, Editions des archives contemporaines, p.8
- Loiret, J. P. (2012). La formation ouverte et à distance à l'École de bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar : Une « bonne pratique » reproductible ? Dans P-J. Loiret (dir.), Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la francophonie 1992-2012 (p. 125-137). Paris : Archives contemporaines
- Loiret, P. (2008). L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ? *Distances et savoirs*, vol. 6, (2), 187-209. doi:10.3166/ds.6.187-209.
- Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. *JHEA/RESA* vol. 4, n°1, pp 69-86, p.70
- Marquet P. et al. (2012). Les CNF en Afrique : entre politique d'intégration et modèle d'appropriation des TICE. In : Loiret, J. P. (Dir). Un détour par le passé : les foaf à l'AUF 1992- 2012. Paris, Editions des archives contemporaines, P 21
- Meyer, J. P. (2017). MOOCs et mobilités étudiantes : vers une nouvelle circulation des connaissances ? Observations au regard de l'Afrique francophone. PUF : *Journal of international Mobility*/1 n°5 p. 80
- Mœglin P. et Tremblay G. (2008). Éducation à distance et mondialisation - Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques. *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 1, p. 43-68. DOI : [10.3166/ds.6.43-68](https://doi.org/10.3166/ds.6.43-68)
- Muhirwa, J.-M. (2008). Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud. Le cas du Burkina Faso et du Mali. *Distances, Médiations et Savoirs*, p.133
- Oillo, D. et Mvé Ondo, B. (1999). L'université virtuelle francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 23 |, mis en ligne le 23 septembre 2002, consulté le 08 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2742> ; DOI : 10.4000/ries.2742
- Ollivier, B., & Thibault, F. (2013). Technologies, éducation et formation : une si longue histoire. *Hermès, La Revue*, (38), 191-197.

- Onguene Essono. L. M. La formation à distance en Afrique francophone à l'heure des TIC : bilan, perspectives et interrogations. Disponible sur <https://www.researchgate.net/publication/237485153/download> (consulté le 18 août 2018)
- Peraya, D. (1999). Médiations et médiatisation : le campus virtuel. Hermès, La Revue/2, n°25. p.155
- Peraya, D. et al. (2012) « Médiation, médiations ... », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 1 |, consulté le 21 avril 2015. URL : <http://dms.revues.org/153>
- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur, *Journal of Distance Education*, Vol. 17, n°2, p. 63
- Seck, M. L. (2004). Politiques publiques et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal. DEA de Sciences de l'Information et de la Communication. Fichez, E. (Dir.) Université Charles De Gaulle Lille 3. Français. Disponible sur http://www.osiris.sn//IMG/pdf/Memoire_de_DEA_lamine-3.pdf (au 08 août 2020)
- Seck, S. M. et Gueye C. (2002). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le système éducatif. Disponible sur [http://unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/59EEBBFE2D150ADEC1256BDB0050D69D/\\$file/seck.pdf](http://unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/59EEBBFE2D150ADEC1256BDB0050D69D/$file/seck.pdf) (au 08 août 2018)
- Thibault, F. (2007). Divorcer du technicisme : Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France, *Distances et savoirs*, 2007/3 Vol. 5, p. 367-391. DOI : 10.3166/ds.5.367-391
- Thibault, F., et al. (2006). Les universités européennes à l'heure du e-learning: regard sur la Finlande, l'Italie et la France. p 10. Récupéré le 04 avril 2015 https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/194332/filename/Livre_04-09.pdf

Usages des TIC

- De Certeau, M. de, Giard, L., & Mayol, P. (1990). L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire (Nouv. éd.). Paris: Gallimard.
- Formations à distance : au nom de l'utilisateur. (s. d.). Consulté à l'adresse http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D3_2_f.pdf
- Jeanneret, Y. (2007). Usages de l'usage, figures de la médiatisation. *Communication et langages*, 151(1), 3-19. <http://doi.org/10.3406/colan.2007.4629>
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487-521. <http://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>
- La convergence des télécoms et de l'audiovisuel : un renouvellement de perspective s'impose. (s. d.). Consulté à l'adresse http://revues.mshparisnord.org/lodel/disparues/docannexe/file/103/TIS_vol5_n1_4_p8_1_105.pdf

- La mise en place de l'offre et la formation des usages des NTIC. Les cas de Vidéoway et de Télétel - 1002221ar.pdf. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.erudit.org/revue/crs/1993/v/n21/1002221ar.pdf>
- Lacroix J.-G., Moeglin P., & Tremblay G. (1992). Usages de la notion d'usages. NTIC et discours promotionnels au Québec et en France. *Actes du 8è congrès Sfsic*, , p 241-248.
- Larousse, É. (s. d.). Définitions : usage - Dictionnaire de français Larousse. Consulté 22 juin 2016, à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/usage/80758>
- Flichy, P. (2001). L'innovation technique. Éditions La Découverte. (s. d.). Consulté 22 juin 2016, à l'adresse http://www.editions-ladecouverte.fr/catalogue/index-L_innovation_technique-9782707140005.html
- Maaroufi, F. (2016). Effets des TIC sur les pratiques pédagogiques dans un établissement d'enseignement supérieur marocain. Consulté 23 juin 2016, à l'adresse <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article385>
- Perriault, J., & Schaeffer, P. (2008). *La logique de l'usage : Essai sur les machines à communiquer*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Usage des TICE : où en sont les enseignants ? (s. d.). Consulté 22 juin 2016, à l'adresse <http://ticeddec35.eklablog.com/usage-des-tice-ou-en-sont-les-enseignants-a118799644>
- Usage des TICE : où en sont les enseignants ? - BLOG TICE. (s. d.). Consulté 22 juin 2016, à l'adresse <http://ticeddec35.eklablog.com/usage-des-tice-ou-en-sont-les-enseignants-a118799644>
- Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques. (s. d.). Consulté à l'adresse http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9439/HERMES_2004_38_141.pdf;jsessionid=159B57CF8431825622F9FDD18A0D1812?sequence=1

Littérature grise

- AFD, AUF, ORANGE et UNESCO (2015), *Le numérique au service de l'éducation en Afrique*, Savoirs communs n°17, Paris : AFD.
- AUF. (2013). Livre blanc sur le numérique éducatif dans l'enseignement supérieur. 57 p.
- AUF. (2014). Programmation quadriennale et indicateurs stratégiques 2014-2017. 15 p.
- BAD. (2013). Rapport d'évaluation du Projet d'appui à l'UVS (PAUVS), p.6. Disponible sur https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/S%C3%A9n%C3%A9gal_-_Projet_d%E2%80%99appui_%C3%A0_l%E2%80%99universit%C3%A9_virtuelle_du_S%C3%A9n%C3%A9gal_-_Rapport_d_%C3%A9valuation.pdf (consulté le 16 juillet 2019).
- Banque Mondiale. (1994). L'enseignement supérieur en Afrique : les leçons de l'expérience. 125 p. Disponible sur http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2004/03/25/000160016_20040325090805/Rendered/PDF/133500French0Lement120superieur1fr.pdf
- Banque mondiale. (2004). World Development Indicators.

- Jamil, S. (2002). Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur. Banque mondiale. Disponible sur http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/cks_tertiary_French.pdf
- OCDE. (2009). Cahiers de l'Afrique de l'Ouest Atlas région de l'Afrique de l'Ouest. p.147
- OCDE. (2015). Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies. UE : Bruxelles : p. 36 Disponible sur <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>
- UCAD. (2011). Plan stratégique 2011-2016. p.12
- UCAD. (2012). Contrat de performance : 2012-2016. Dakar, Sénégal.
- UEMOA. (2004). Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et qualité. Phase 1 « *Synthèse et Options d'appui* ». p. 48
- UEMOA. (2005). Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et qualité. Phase 2 « *Esquisse du projet d'appui à l'ESR* » 75 p.
- UGB. (2012). Contrat de performance. p. 51
- UIT. (2017). Rapport annuel. 170 p.
- UNESCO. (1998). Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives. Dakar : BREDA
- UNESCO. (2003). L'enseignement ouvert et à distance : tendances, considérations politiques et stratégiques. Paris, UNESCO,
- UNESCO. (2004). Technologies de l'information et de la communication en éducation : un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants
- UNESCO. (2005). Vers les sociétés du savoir: rapport mondial de l'UNESCO; Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>
- UNESCO. (2013). Renouveler la vision des sociétés du savoir: vers des sociétés du savoir pour la paix et le développement durable; Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002245/224541F.pdf>
- UNESO et UEMOA. (2011). Projet d'appui au développement des technologies de l'information et de la communication (tic) pour renforcer les capacités de mise en œuvre de la réforme LMD (licence-master-doctorat) dans les institutions d'enseignement supérieur des pays membres de l'UEMOA. 28 p.

Thèses et mémoires

- Awokou, K. (2007). De l'utilisation des médias et des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation de 1960 à 2006. Le cas du Togo. Thèse de doctorat. Sciences de l'Education. Université de Rouen. Français.
- Bogui, M. J.-J. (2007). *Intégration et usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation en Afrique: situation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (2003-2005)*. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2007BOR30071>
- Fournier Fall, A. (2006). Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : Vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ? Thèse de doctorat en Lettres. Université de Fribourg. Consulté à l'adresse <http://doc.rero.ch/record/8003?ln=fr>

- Lacroix , E. L'utilisation de l'internet dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso - NTIC_universite_burkina.pdf. (s. d.). Consulté à l'adresse http://www.ntbf.net/IMG/pdf/NTIC_universite_burkina.pdf
- Loiret, J. P. (2007). L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ? Wallet, J. (Dir.) Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université de Rouen. 500 p.
- Memoire_de_DEA_lamine-3.pdf. (s. d.). Consulté à l'adresse http://www.osiris.sn//IMG/pdf/Memoire_de_DEA_lamine-3.pdf
- Mien E. (2018). Mise en place d'un dispositif d'enseignement à distance par les TIC en Afrique de l'Ouest : le cas de l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS). Valluy, J. (Dir.) Mémoire de Master. Sciences politiques. Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne. Disponible sur http://www.reseau-terra.eu/IMG/pdf/Memoire_recherche_Edouard_MIEN_sept2018.pdf (au 19 aout 2020)
- Ndiaye, N. (2011). Les technologies de l'Information et de la Communication et l'Enseignement à distance dans un environnement de massification des effectifs d'étudiants : le cas de l'Université de Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Sous la direction de BAUDRIT A., Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Thébault G. (2009). Internet et dynamiques de l'institution universitaire : Rôle de la formation à distance – l'exemple des universités sénégalaises. Coulon, C. (Dir.) Thèse de doctorat en Science politique, Institut d'études politiques de Bordeaux. 395p.

Table des matières

<i>Dédicaces</i>	<i>i</i>
<i>Remerciements</i>	<i>ii</i>
<i>Sommaire</i>	<i>iii</i>
<i>Sigles et acronymes</i>	<i>v</i>
INTRODUCTION GÉNÉRALE	<i>xiii</i>
<i>Positionnements, problématique et hypothèses</i>	<i>14</i>
I. Approches et positionnements disciplinaires de la recherche	<i>15</i>
I.1. Différentes approches disciplinaires	<i>15</i>
I.1.1. Approche informatique	<i>15</i>
I.1.2. Approche sciences sociales	<i>16</i>
I.2. Positionnements temporel et chronologique de la recherche : 1963 – 2018	<i>18</i>
I.3. Cadrage géographique	<i>18</i>
II. Problématique et hypothèses de travail	<i>19</i>
II.1: Problématique	<i>19</i>
II.2.: Hypothèses de travail	<i>21</i>
III. Objectifs de recherche	<i>21</i>
IV. Méthodologie de recherche	<i>22</i>
V. Travaux de recherche antérieurs à cette thèse	<i>27</i>
VI. Positionnement de notre recherche	<i>30</i>
VII. Plan et structure de cette thèse	<i>31</i>
PARTIE I : DEVELOPPEMENT DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PUBLIC EN AFRIQUE DE L'OUEST FRANCOPHONE	<i>33</i>
Chapitre I: Contexte de l'enseignement supérieur des pays d'Afrique de l'Ouest francophone et en particulier du Sénégal	<i>35</i>
I.1. L'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophone	<i>36</i>
I.1.1. Evolution des universités et de leurs réformes	<i>36</i>
I.1.2. La situation actuelle de l'ESR en Afrique de l'Ouest : une situation de crise ?	<i>39</i>
I.1.2.1. Accès à l'enseignement supérieur: Massification et sureffectif	<i>40</i>
I.1.2.2. Financement des systèmes d'enseignement supérieur ouest-africain : de la raréfaction des ressources et de leur mauvaise répartition	<i>43</i>
I.1.2.3. Egalité et équité dans l'accès à l'enseignement supérieur des pays d'Afrique de l'Ouest francophones	<i>45</i>
I.1.2.4. Qualité ou efficacité interne de l'enseignement supérieur ouest-africain	<i>47</i>
I.1.2.5. La pertinence ou efficacité externe des systèmes d'enseignement supérieur	<i>48</i>
I.1.2.6. Déclin de la recherche scientifique	<i>50</i>

<i>I.1.2.7.</i>	<i>Les problèmes de gouvernance des universités africaines.....</i>	<i>50</i>
<i>I.1.3.</i>	<i>Les dernières réformes de l'ESR en Afrique de l'Ouest : le cas de la réforme de l'UEMOA.....</i>	<i>52</i>
<i>I.1.3.1.</i>	<i>Les 5 options d'appui à l'ESR de la réforme l'UEMOA.....</i>	<i>53</i>
<i>I.1.3.2.</i>	<i>De la réforme par la généralisation du système LMD dans l'Espace UEMOA53</i>	
<i>I.1.3.3.</i>	<i>...à celle par la mise en place des systèmes d'information et de gestion dans les universités.....</i>	<i>54</i>
<i>I.1.3.4.</i>	<i>L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur ouest-africain.....</i>	<i>55</i>
<i>I.2.</i>	<i>L'enseignement supérieur au Sénégal : état des lieux.....</i>	<i>56</i>
<i>I.2.1.</i>	<i>L'enseignement supérieur au Sénégal depuis la réforme de 1992.....</i>	<i>57</i>
<i>I.2.2.</i>	<i>Principales orientations de la dernière réforme de l'ESR (2013) : le rapport de la CNAES et les directives présidentielles.....</i>	<i>59</i>
<i>I.2.3.</i>	<i>La restructuration de l'ESR au Sénégal : une carte universitaire élargie et un enseignement privé en pleine expansion.....</i>	<i>61</i>
<i>I.2.3.1.</i>	<i>De l'élargissement de la carte universitaire.....</i>	<i>61</i>
<i>I.2.3.2.</i>	<i>Un enseignement supérieur privé en pleine expansion.....</i>	<i>68</i>
<i>I.2.4.</i>	<i>Un système universitaire en crise ?.....</i>	<i>70</i>
<i>I.2.4.1.</i>	<i>La massification et les problèmes d'encadrement dans l'enseignement supérieur public.....</i>	<i>70</i>
<i>I.2.4.2.</i>	<i>Crise de qualité ou d'efficacité interne: une mauvaise qualité des cours et une faiblesse du taux d'encadrement.....</i>	<i>73</i>
<i>I.2.4.3.</i>	<i>Crise de pertinence ou efficacité externe faible de l'enseignement supérieur: le chômage des diplômés et l'inadéquation entre formation et emploi.....</i>	<i>74</i>
<i>I.2.4.4.:</i>	<i>Les problèmes de financement dans l'enseignement supérieur au Sénégal.....</i>	<i>75</i>
<i>I.2.4.5.</i>	<i>Crise d'égalité et d'équité dans l'enseignement supérieur sénégalais.....</i>	<i>84</i>
<i>I.2.4.6.</i>	<i>Le problème d'accès à l'information scientifique et technique (IST) dans l'ESR au Sénégal.....</i>	<i>84</i>
<i>I.2.5.</i>	<i>Réformer pour endiguer la crise de l'enseignement supérieur au Sénégal.....</i>	<i>86</i>
	<i>Conclusion.....</i>	<i>88</i>
	<i>Chapitre II. Recours aux technologies dans l'enseignement en temps de crise de 1960 à nos jours.....</i>	<i>90</i>
<i>II.1. :</i>	<i>Bref état des lieux des TIC dans les pays d'Afrique de l'Ouest et au Sénégal.....</i>	<i>92</i>
<i>II.1.1.</i>	<i>État de l'infrastructure technologique en Afrique de l'Ouest.....</i>	<i>95</i>
<i>II.1.1.1.</i>	<i>L'Indice de développement des TIC (ou IDI en anglais) des pays sous-développés en général et de l'Afrique en particulier.....</i>	<i>96</i>
<i>II.1.1.2.</i>	<i>Les causes du retard de l'Afrique.....</i>	<i>101</i>
<i>II.1.2.</i>	<i>Etat des lieux des télécommunications au Sénégal : de 1985 à 2018.....</i>	<i>103</i>
<i>II.1.2.1.</i>	<i>Profil technologique du Sénégal.....</i>	<i>103</i>

<i>II.2. Usages et pratiques des TIC dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest francophone : de 1960 à nos jours</i>	106
<i>II.2.1. La radio pour l'apprentissage</i>	106
<i>II.2.2. L'enseignement télévisuel</i>	107
<i>II.2.3. Le Tamtel ou minitel africain</i>	107
<i>II.2.4. Les audios et vidéoconférences</i>	109
<i>II.2.5. L'ère de l'informatique et de l'Internet</i>	111
<i>II.2.5.1. L'informatique à l'université</i>	111
<i>II.2.5.4. L'Internet dans les universités</i>	111
<i>II.2.6. Les e-Ecoles de la commission e-Afrique du NEPAD</i>	113
<i>II.2.7. L'Université Virtuelle Africaine de la Banque mondiale</i>	114
<i>II.2.8 : Des centres SYFED aux Campus numériques francophones en passant par l'Université Virtuelle Francophone : les actions de l'AUF dans le domaine des TICE en Afrique de l'Ouest francophone</i>	117
<i>II.2.8.1. Des centres SYFED à l'Université Virtuelle Francophone (UVF)</i>	118
<i>II.2.8.2. De l'Université Virtuelle Francophone (UVF) aux Campus numériques francophones (CNF)</i>	119
<i>II.2.9. Le PADTICE de l'UEMOA/UNESCO</i>	120
PARTIE II. LES TICE DANS LES DISCOURS DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES ET DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES	126
<i>Chapitre III. L'enseignement supérieur et les TIC dans le discours des Organisations internationales (BM, AUF, UNESCO, UEMOA)</i>	129
<i>III.1. Etat de la recherche</i>	132
<i>III.1.1. Revue de la littérature</i>	132
<i>III.1.2. Terrain, lieux discursifs, et délimitation du corpus</i>	138
<i>III.1.2.1. Contexte et terrain</i>	138
<i>III.1.2.2. Lieux et genres discursifs</i>	140
<i>III.1.2.3. La délimitation du discours visé et la constitution du corpus d'étude</i>	143
<i>III.1.3. Cadre théorique et de référence du mythe, de l'idéologie et de l'utopie</i>	144
<i>III.1.3.1. Le mythe selon Barthes</i>	144
<i>III.1.3.2. L'idéologie et l'utopie selon Flichy</i>	146
<i>III.1.4. Méthodologie de recueil et d'analyse du corpus</i>	149
<i>III.1.5. Définition de quelques notions de base : acteurs, valeur, représentation</i>	153
<i>III.1.6. Premiers Constats</i>	156
<i>III. 2. Sortir les universités africaines de la crise qu'elles traversent : les TIC comme solution ?</i>	158
<i>III.2.1. Les arguments en faveur des TICE</i>	158

<i>III.2.2.</i>	<i>Les promesses des TICE pour répondre à des besoins et problèmes spécifiques : accès, qualité, pertinence et financement de l'enseignement supérieur</i>	<i>161</i>
<i>III.2.3.</i>	<i>Les TIC dans l'enseignement supérieur, un objet mythique et idéologique ?</i>	<i>163</i>
<i>III.3.</i>	<i>Le mythe des TIC dans l'enseignement</i>	<i>164</i>
<i>III.3.1.</i>	<i>Le mythe dans le discours de la Banque mondiale</i>	<i>168</i>
<i>III.3.2.</i>	<i>Le mythe dans le discours de l'UEMOA.....</i>	<i>170</i>
<i>III.4.</i>	<i>Les discours et actions des bailleurs : pour quelle perspective ?.....</i>	<i>174</i>
<i>III.4.1.</i>	<i>Les Objectifs politiques de la Banque mondiale.....</i>	<i>176</i>
<i>III.4.1.1.</i>	<i>Libéralisation, privatisation et mise en concurrence du secteur de l'enseignement supérieur public par le privé.....</i>	<i>177</i>
<i>III.4.1.2.</i>	<i>De la vision libérale et économique à une logique de marché dans l'enseignement supérieur (mondialisation et marchandisation).....</i>	<i>179</i>
<i>III.4.2.</i>	<i>L'AUF ou la promotion de la langue française</i>	<i>180</i>
<i>III.4.2.1.</i>	<i>A la recherche d'une influence et d'un maintien des relations bilatérales: les CNF, un instrument politique et idéologique ?.....</i>	<i>183</i>
<i>III.4.2.2.</i>	<i>Les fondements de la politique de l'AUF.....</i>	<i>184</i>
<i>III.4.3.</i>	<i>L'UNESCO et les TIC pour une « éducation pour tous »</i>	<i>186</i>
<i>III.4.4.</i>	<i>L'UEMOA et les TIC pour la mise en œuvre et la généralisation du système LMD dans l' espace sous régional.....</i>	<i>189</i>
<i>III.5.</i>	<i>Réformer l'enseignement supérieur par les TIC : stratégies institutionnelles et argumentatives de légitimation des organismes internationaux</i>	<i>192</i>
<i>III.5.1.</i>	<i>Stratégies institutionnelles d'introduction et de légitimation des projets TIC dans l'enseignement supérieur</i>	<i>195</i>
<i>III.5.1.1.</i>	<i>La Banque mondiale ou la stratégie du « top-down ».....</i>	<i>196</i>
<i>III.5.1.2.</i>	<i>L'AUF et la stratégie de la proximité (dow-top).....</i>	<i>198</i>
<i>III.5.1.3.</i>	<i>L'UNESCO et l'UEMOA : stratégies convergentes.....</i>	<i>201</i>
<i>III.5.2.</i>	<i>Stratégies argumentatives de légitimation des TICE</i>	<i>202</i>
<i>III.5.2.1.</i>	<i>La menace du retard.....</i>	<i>203</i>
<i>III.5.2.2.</i>	<i>La stratégie qui consiste à lister les avantages des TIC dans l'enseignement : l'argument ou lexiche de la promesse et l'utilisation du préfixe « co » de « coopération ».....</i>	<i>205</i>
<i>III.5.2.3.</i>	<i>Les TIC au service de l'accès, la qualité, la pertinence, du financement... de l'enseignement supérieur : l'argument moyen-fin</i>	<i>209</i>
<i>III.6.</i>	<i>Convergence des acteurs autour de projets communs : coopération autour d'objets-frontière.....</i>	<i>212</i>
<i>III.6.1.</i>	<i>PADTICE : un objet frontière, global et réunificateur.....</i>	<i>212</i>
<i>III.6.2.</i>	<i>Rôle de la coopération et du partenariat dans le domaine des TICE et de la FAD : des buts et stratégies différents.....</i>	<i>215</i>
<i>III.6.3.</i>	<i>Rôle de la coopération et du partenariat.....</i>	<i>217</i>

III.6.4.	Stratégies de coopération.....	221
	<i>Conclusion du chapitre</i>	<i>222</i>
	<i>Chapitre IV : Analyse des politiques publiques en matière d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal de 2012 à 2018.....</i>	<i>226</i>
IV.1.	L'analyse des politiques publiques comme objet de recherche : revue de la littérature	227
IV.1.1. :	L'apport de la science politique et de la sociologie des organisations.....	229
IV.1.1.1:	L'apport de la science politique.....	229
IV. 1.1.2.	Analyse des politiques publiques : apports de la sociologie ou théorie des organisations	230
IV.1.2. :	L'analyse des politiques publiques dans le domaine des TIC dans l'enseignement : apports des sciences de l'information et de la communication.....	235
IV.1.2.1:	Les écueils à éviter selon Thibault	235
IV.1.2.2.	Le modèle de « Thibault ».....	236
IV.2.	Analyse des politiques publiques en faveur de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal de 2012 à 2018	238
IV.2.1.	Pourquoi une université virtuelle au Sénégal et à quel moment intervient-elle ? Genèse du projet	239
IV.2.1.1.	UVS : quels modèles pédagogique et organisationnel ?.....	241
IV.2.1.2.	De l'UVS à la transformation du système d'enseignement supérieur traditionnel du Sénégal : quels effets ?	243
IV.2.2.	Le programme « Un étudiant, un ordinateur » : une généralisation non achevée.....	246
IV.2.2.1.	Genèse du projet.....	246
IV.2.2.2.	Des difficultés dans la mise en œuvre du projet.....	249
IV.2.3.	Les TIC pour la gouvernance universitaire : la plateforme Campusen pour l'orientation des nouveaux bacheliers et les demandes de bourses étrangères	249
IV.2.3.1.	Genèse de ce projet.....	249
IV.2.3.2.	Effets et impacts de Campusen sur la gestion du système universitaire sénégalais.....	251
IV.2.4.	Le projet d'interconnexion des universités : réalité ou effet d'annonce ?	255
IV.2.5.	Les contrats de performance (CDP) comme « référentiel TICE » et catégorie d'enregistrement des politiques publiques en matière de TICE	258
IV.2.5.1.	Genèse et substance des CDP	258
IV.2.5.2.	Les CDP comme référentiels des TIC et comme nouveau mode de financement du supérieur	259
IV.2.5.3.	Impact des CDP sur le système d'enseignement supérieur sénégalais	263
	<i>Conclusion du chapitre</i>	<i>265</i>
	<i>Chapitre V : Emergence de l'hypermédiatisation dans les universités publiques sénégalaises face à des usages limités</i>	<i>266</i>

<i>V. 1.:</i>	<i>De la médiatisation à l'hypermédiatisation : positionnement théorique</i>	<i>268</i>
<i>V.2.</i>	<i>TICE dans les contrats de performance : des équipements à la recherche d'usages dans les universités publiques</i>	<i>271</i>
<i>V.3.</i>	<i>Discussion des résultats</i>	<i>276</i>
	<i>Conclusion du chapitre</i>	<i>280</i>
PARTIE III.	LA FORMATION A DISTANCE A L'EPREUVE DU TERRAIN	283
	<i>Chapitre VI : Des initiatives mitigées d'enseignement à distance : cas de deux établissements de l'université de Dakar (l'EBAD et l'ESP)</i>	<i>290</i>
<i>VI.1.:</i>	<i>Retour sur les deux dispositifs de formation à distance en question</i>	<i>291</i>
<i>VI.2.:</i>	<i>Cadre de référence théorique ou modèle d'analyse</i>	<i>292</i>
<i>VI.3.:</i>	<i>Méthodologie d'enquête et de recueil des données</i>	<i>294</i>
<i>VI.4. :</i>	<i>Rôle des partenaires et constat sur les infrastructures dans les deux établissements</i>	<i>296</i>
<i>VI.4.1.:</i>	<i>Le rôle d'impulsion des partenaires (Organismes internationaux, Universités ou EES étrangers,..) leur importance et leur poids dans le déploiement des TIC et la mise en œuvre d'une FOAD</i>	<i>297</i>
<i>VI.4.2. :</i>	<i>Regard croisé sur les équipements et infrastructures technologiques dans les deux établissements</i>	<i>298</i>
<i>VI.5.:</i>	<i>Les projets de formation à distance dans les deux établissements : conditions de pérennisation et difficultés de mise en œuvre</i>	<i>300</i>
<i>VI.5.1. :</i>	<i>De la difficulté de la mise en place d'une formation à distance à l'ESP : un facteur socio-humain?</i>	<i>300</i>
<i>VI.5.2. :</i>	<i>Usages et pratiques des TIC : enquête auprès des étudiants de l'ESP</i>	<i>302</i>
<i>VI.5.3. :</i>	<i>Les conditions de pérennisation du dispositif de formation à distance de l'EBAD : formation au TICE, redistribution des gains, et division du travail</i>	<i>325</i>
<i>VI.5.4. :</i>	<i>Usages des TIC et rôle des comportements des acteurs au sein d'un dispositif de FAD: résultats de l'enquête auprès des étudiants de l'EBAD</i>	<i>327</i>
	<i>Conclusion et discussion du chapitre</i>	<i>353</i>
	<i>Chapitre VII : Université Virtuelle du Sénégal (UVS) : des promesses face à la réalité</i>	<i>357</i>
	<i>Introduction</i>	<i>358</i>
<i>VII.1. :</i>	<i>Contexte de l'étude</i>	<i>358</i>
<i>VII.1.1.</i>	<i>Éléments de cadrage</i>	<i>358</i>
<i>VII.1.2. :</i>	<i>Modèles ou formats institutionnels des structures de formation à distance</i>	<i>360</i>
<i>VII.1.3. :</i>	<i>Le modèle de l'UVS</i>	<i>365</i>
<i>VII.1.3.1. :</i>	<i>Modèles pédagogiques : de l'industriel à l'artisanal</i>	<i>366</i>

VII.1.3.2.	<i>Université Virtuelle du Sénégal : un modèle pédagogique industriel</i>	367
VII.2. :	<i>Les résultats de l'enquête.....</i>	369
VII.2.1. :	<i>La méthodologie d'enquête et de recueil des données.....</i>	369
VII.2.2. :	<i>L'UVS : une université structurée comme toute université.....</i>	371
VII.2.3. :	<i>L'UVS : une organisation et un fonctionnement inédits.....</i>	373
VII.2.4. :	<i>Poids des partenariats et de la coopération dans la politique ou stratégie institutionnelle de l'UVS.....</i>	376
VII. 3.	<i>Développement des usages et pratiques des TIC par les étudiants de l'UVS et leurs compétences.....</i>	378
VII.3.1. :	<i>Profils sociologiques des étudiants enquêtés (sexe, âge, cohorte, ENO, revenus,...).....</i>	378
VII.3.2.	<i>Profils technologiques ou équipements personnels des étudiants enquêtés (possession d'un ordinateur, mode d'acquisition de l'ordinateur, accès à Internet chez eux, type et état de la connexion,...).....</i>	384
VII.3.3. :	<i>Infrastructures et Internet dans les ENO.....</i>	386
VII.3.4. :	<i>Connaissances informatiques des étudiants</i>	390
VII.3.5. :	<i>Utilisation de l'Internet par les étudiants.....</i>	392
VII.3.6. :	<i>Pratiques en ligne des étudiants</i>	394
VII.3.7. :	<i>Matériels pédagogiques.....</i>	395
VII.3.8. :	<i>Suivi et encadrement par les TIC</i>	396
VII.3.9.	<i>Appréciation sur la qualité de la formation dispensée.....</i>	397
VII.3.9.1.:	<i>Qualité de la formation : qu'en pensent les étudiants selon l'ENO de rattachement ?.....</i>	399
VII.3.9.2.	<i>Distance socio-économique et distance géographique.....</i>	399
VII.3.9.3.	<i>Distance technique et distance géographique</i>	400
VII.3.10. :	<i>Points de vue des étudiants sur leur formation à l'UVS : De nombreux problèmes et dysfonctionnements</i>	403
VII.3.10.1.	<i>Les problèmes des ENO : insuffisance, éloignement, lenteur et sous-équipement (infrastructure et personnel).....</i>	404
VII.3.10.2.	<i>Des difficultés d'ordre technique, fonctionnel et organisationnel.....</i>	406
VII.3.10.3.	<i>L'exigence de plus de suivi et de présentiel dans la distance.....</i>	408
VII.3.10.4.	<i>Du rôle fondamental des tuteurs.....</i>	410
VII.3.10.5.	<i>Des difficultés financières qui créent des inégalités de suivi et d'accès à la formation</i>	412
VII.3.10.6.	<i>Un calendrier universitaire décalé.....</i>	413
VII.3.10.7.	<i>Abandon et décrochage.....</i>	415
	<i>Conclusion du chapitre</i>	417

<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	420
<i>Bibliographie</i>	423
<i>Ouvrages généraux</i>	425
<i>Analyse de discours</i>	427
<i>Usages des TIC</i>	433
<i>Thèses et mémoires</i>	435
<i>Table des matières</i>	437
<i>Liste des figures et graphiques</i>	445
<i>Liste des tableaux</i>	449
<i>Index des noms*</i>	450
<i>Glossaire</i>	454
<i>Table des annexes</i>	457
<i>Résumé</i>	650
<i>Abstract</i>	651

Liste des figures et graphiques

<i>Figure 1: Evolution des effectifs d'étudiants et projection de la demande sociale</i>	42
<i>Figure 2: Répartition des budgets affectés à l'enseignement supérieur (Source : Gioan, P. A. (2006) op. cit. p.2)</i>	44
<i>Figure 3: Carte universitaire du Sénégal en 2012</i>	67
<i>Figure 4: Evolution des effectifs de l'UGB par UFR</i>	72
<i>Figure 5: Evolution des effectifs à l'UGB de 1990 à 2015</i>	72
<i>Figure 6: Répartition des dépenses des universités (Source : Rapport final CNAES, p. 25)</i>	81
<i>Figure 7: Répartition des dépenses dans les établissements d'enseignement supérieur en 2012 (Source : Rapport CNAES, p. 29)</i>	82
<i>Figure 8: Les TIC dans le monde de 2001-2011 (Rapport annuel UIT 2012)</i>	93
<i>Figure 9: Parcours du câble en fibre optique SAT-3 (Crédit photo : SAT3/WASC/SAFE)</i> 96	
<i>Figure 10: Moyenne et classement IDI entre pays développés et pays sous-développés et place de l'Afrique dans le monde (2017)</i>	99
<i>Figure 11: IDI : comparaison par région du monde selon moyenne globale en 2017</i>	100
<i>Figure 12: Profil technologique du Sénégal en 2016 et 2017 (Source : UIT 2017)</i>	104
<i>Figure 13: Modèle d'analyse des politiques publiques de Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone (2006, p. 22)</i>	232
<i>Figure 14: cycle d'une politique publique, Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone (2006, p.36)</i>	233
<i>Figure 15: ENO de Guédiawaye, Banlieue de Dakar (source : site web du MESRI)</i>	243
<i>Figure 16: Cartographie des ENO (Source : site de l'UVS)</i>	245
<i>Figure 17: Processus d'acquisition d'un ordinateur dans le programme</i>	247
<i>Figure 18: Page d'accueil du site du programme</i>	248
<i>Figure 19: Procédure d'inscription sur Campusen</i>	250
<i>Figure 20: Page d'accueil de la plateforme Campusen</i>	251
<i>Figure 21: Modèle d'interconnexion des universités (Source : Site de l'ADIE)</i>	257
<i>Figure 22: Évolution des dépenses liées à l'intégration des TIC de 2012 à 2016 (Dépenses en millions de FCFA) : équipements et formations aux TIC (E) (Source : CDP-UCAD 2012)</i>	274
<i>Figure 23: Sexe des enquêtés</i>	303
<i>Figure 24: Âge des enquêtés</i>	303
<i>Figure 25: Formation payante ou publique</i>	304
<i>Figure 26: Promotion ou année d'inscription des étudiants</i>	305
<i>Figure 27: Revenus des enquêtés</i>	306
<i>Figure 28: Possession d'un ordinateur portable</i>	307
<i>Figure 29: Mode d'acquisition de l'ordinateur</i>	307
<i>Figure 30: Outils de stockage et de conservation de leurs données</i>	308
<i>Figure 31: Accès à Internet au domicile</i>	308

<i>Figure 32: Type de connexion</i>	309
<i>Figure 33: Jugement sur la qualité de la connexion au domicile</i>	309
<i>Figure 34: Systèmes d'exploitation connus et utilisés par les étudiants</i>	310
<i>Figure 35: Internet à l'école</i>	311
<i>Figure 36: Qualité de l'Internet à l'école</i>	311
<i>Figure 37: Wifi à l'école</i>	312
<i>Figure 38: Existence de salles informatiques à l'école</i>	312
<i>Figure 39: Temps passé dans cette salle</i>	313
<i>Figure 40: Logiciels utilisés dans ces salles</i>	313
<i>Figure 41: Temps de connexion à Internet des étudiants par semaine</i>	314
<i>Figure 42: Utilisation de l'Internet par les étudiants</i>	314
<i>Figure 43: Suites bureautiques connues et utilisées</i>	315
<i>Figure 44: Types de document réalisés</i>	316
<i>Figure 45: Échange avec enseignants par mail</i>	316
<i>Figure 46: Prescription des enseignants à l'utilisation des TIC</i>	317
<i>Figure 47: Occasions d'utilisation des TIC</i>	317
<i>Figure 48: Services et outils numériques à l'école</i>	318
<i>Figure 49: Outils que les enseignants utilisent en cours</i>	319
<i>Figure 50: Existence d'ENT ou non à l'école</i>	319
<i>Figure 51: Services proposés dans l'ENT</i>	320
<i>Figure 52: outils de recherche d'informations documentaires</i>	320
<i>Figure 53: Usage pédagogique du téléphone portable</i>	321
<i>Figure 54: Fréquence des usages pédagogiques du téléphone portable</i>	321
<i>Figure 55: Cours sur CD-ROM</i>	322
<i>Figure 56: Cours consultables en ligne?</i>	322
<i>Figure 57: Projection en cours</i>	323
<i>Figure 58: Usages d'Internet pendant les cours</i>	323
<i>Figure 59: Déjà suivi ou non une formation à distance et en ligne</i>	324
<i>Figure 60: Plates-formes ou établissements où ils ont suivi une FAD</i>	324
<i>Figure 61: Répartition des enquêtés par sexe</i>	328
<i>Figure 62: Répartition des enquêtés par pays et par sexe</i>	329
<i>Figure 63: Répartition des enquêtés par tranche d'âge</i>	331
<i>Figure 64: Répartition des enquêtés par promotion ou année d'inscription</i>	332
<i>Figure 65: Répartition des enquêtés par Option/Section</i>	333
<i>Figure 66: Catégories socio-professionnelles des apprenants</i>	335
<i>Figure 67: Par quels moyens ont-ils connu la formation?</i>	336
<i>Figure 68: Perception sur les contenus des enseignements</i>	338
<i>Figure 69: Utilisation des bibliographies des cours</i>	339
<i>Figure 70: Recours ou non à une aide extérieure pour comprendre les cours</i>	339
<i>Figure 71: Modules où ils font recours à une aide extérieure</i>	340
<i>Figure 72: Recours à des ressources extérieures complémentaires</i>	340
<i>Figure 73: échanges avec les enseignants</i>	341
<i>Figure 74: Fréquence des échanges avec les enseignants</i>	342
<i>Figure 75: Échanges avec les pairs</i>	342
<i>Figure 76: Fréquence des échanges avec les pairs</i>	343
<i>Figure 77: Perception et jugement du suivi administratif</i>	343

<i>Figure 78: Difficultés pour suivre la formation.....</i>	<i>344</i>
<i>Figure 79: Problèmes et difficultés liés aux évaluations.....</i>	<i>344</i>
<i>Figure 80: Attentes liées aux évaluations</i>	<i>345</i>
<i>Figure 81: Problèmes pour télécharger les cours.....</i>	<i>345</i>
<i>Figure 82: Problèmes de connexion et de débit.....</i>	<i>346</i>
<i>Figure 83: Fréquence d'utilisation de la plate-forme</i>	<i>346</i>
<i>Figure 84: Outils de la plate-forme utilisés.....</i>	<i>347</i>
<i>Figure 85: Utilisation du forum et du Chat</i>	<i>347</i>
<i>Figure 86: Utilisation du courriel.....</i>	<i>348</i>
<i>Figure 87: Utilisation d'autres moyens de communication.....</i>	<i>348</i>
<i>Figure 88: Jugement et perception sur la formation.....</i>	<i>349</i>
<i>Figure 89: Distance vs Présentiel.....</i>	<i>349</i>
<i>Figure 90: Jugement et perception sur le stage de regroupement</i>	<i>350</i>
<i>Figure 91: Avantages tirés de la formation.....</i>	<i>351</i>
<i>Figure 92: Jugements portés sur la formation selon la CSP</i>	<i>352</i>
<i>Figure 93: Cartographie des ENO. Source : Site de l'UVS</i>	<i>374</i>
<i>Figure 94: Nombre d'enquêtés et répartition par sexe</i>	<i>379</i>
<i>Figure 95: Âge des enquêtés</i>	<i>379</i>
<i>Figure 96: Répartition de nos enquêtés par cohorte ou promo.....</i>	<i>380</i>
<i>Figure 97: Répartition des étudiants enquêtés par ENO.....</i>	<i>382</i>
<i>Figure 98: Revenus des étudiants.....</i>	<i>383</i>
<i>Figure 99: Possession d'un ordinateur portable.....</i>	<i>384</i>
<i>Figure 100: mode d'acquisition de l'ordinateur</i>	<i>385</i>
<i>Figure 101: Internet au domicile.....</i>	<i>385</i>
<i>Figure 102: type/mode de connexion au domicile</i>	<i>386</i>
<i>Figure 103: État de la connexion au domicile.....</i>	<i>386</i>
<i>Figure 104: Accès à Internet dans les ENO.....</i>	<i>387</i>
<i>Figure 105: État connexion dans les ENO</i>	<i>387</i>
<i>Figure 106: Couverture WiFi ou pas dans les ENO.....</i>	<i>388</i>
<i>Figure 107: cyber ou salle informatique dans les ENO</i>	<i>388</i>
<i>Figure 108: Temps passé à la salle informatique de l'ENO.....</i>	<i>389</i>
<i>Figure 109: outils et logiciels utilisés dans les cybers des ENO.....</i>	<i>389</i>
<i>Figure 110: services et outils TIC à l'ENO</i>	<i>390</i>
<i>Figure 111: Système d'exploitation connu et utilisé par les étudiants.....</i>	<i>390</i>
<i>Figure 112: Logiciel de traitement de texte connu et utilisé par les étudiants</i>	<i>391</i>
<i>Figure 113: Types de document réalisés par les étudiants</i>	<i>391</i>
<i>Figure 114: Temps de connexion à Internet par semaine (ENO et hors ENO).....</i>	<i>392</i>
<i>Figure 115: utilisation de l'Internet et des outils offerts à l'ENO et Hors ENO.....</i>	<i>393</i>
<i>Figure 116: Services proposés dans l'espace personnel de la plateforme</i>	<i>393</i>
<i>Figure 117: Outils de recherche d'informations et de documentations</i>	<i>394</i>
<i>Figure 118: usage de l'Internet et des outils offerts à l'ENO.....</i>	<i>394</i>
<i>Figure 119: Outils de stockage et de conservation de l'information qu'utilisent les étudiants</i>	<i>395</i>
<i>Figure 120: Outils et matériels que les enseignants utilisent en cours.....</i>	<i>395</i>
<i>Figure 121: échange par mail avec les enseignants</i>	<i>396</i>
<i>Figure 122: incitation à l'utilisation des TIC et outils numériques par les enseignants ...</i>	<i>396</i>

<i>Figure 123: Les occasions de prescription ou d'incitation à l'utilisation des TIC par les enseignants</i>	<i>397</i>
<i>Figure 124: appréciation globale de la qualité de la formation</i>	<i>398</i>
<i>Figure 125: appréciation sur la qualité de la formation selon l'ENO.....</i>	<i>399</i>
<i>Figure 126: ENO et revenus.....</i>	<i>400</i>
<i>Figure 127: ENO et possession d'un ordinateur</i>	<i>401</i>
<i>Figure 128: ENO et accès à Internet.....</i>	<i>401</i>
<i>Figure 129: ENO et qualité de la connexion</i>	<i>402</i>
<i>Figure 130: ENO et existence de salle informatique (cyber)</i>	<i>402</i>
<i>Figure 131: ENO et connaissances informatiques (connaissance et utilisation des systèmes d'exploitation).....</i>	<i>403</i>

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Indicateurs de l'effort financier de l'État (Source : Rapport CNAES, p.23 s'appuyant sur des chiffres du MEF et du MESR).....</i>	<i>76</i>
<i>Tableau 2 : Situation des ressources des universités (en FCFA et en %) pour les années 2010 - 2012. (Source : Rapport CNAES, p. 20).....</i>	<i>77</i>
<i>Tableau 3 : Dépenses par étudiant selon les pays (source : UEMOA. (2004). Phase 1. p. 13)</i>	<i>78</i>
<i>Tableau 4 : Répartition du coût de l'étudiant sénégalais/coût unitaire en %, en 2012</i>	<i>79</i>
<i>Tableau 5 : Dépenses universitaires en 2012 (en millions de FCFA) (Source : Rapport final CNAES, p. 29)</i>	<i>82</i>
<i>Tableau 6 : Dépenses du personnel et coûts d'exploitation en 2012 (Source : Rapport CNAES, p. 30)</i>	<i>83</i>
<i>Tableau 7: Croissance des internautes dans le monde, par région, de 2011 à 2016, en %..</i>	<i>94</i>
<i>Tableau 8 : Moyenne et classement mondial par région, de l'IDI en 2016 et 2017 (Source : UIT).....</i>	<i>97</i>
<i>Tableau 9 : Moyenne et classement de l'IDI des pays africains en 2016 et 2017 (Source : UIT. (2017). Rapport annuel, p. 65).....</i>	<i>98</i>
<i>Tableau 10 : IDI par région du monde en 2016 et 2017.....</i>	<i>101</i>
<i>Tableau 11 : Profil technologique du Sénégal en 2018 (UIT 2017)</i>	<i>105</i>
<i>Tableau 12 : Indicateurs sur l'utilisation des TIC dans les stratégies pédagogiques (Source : Contrat de Performance-UCAD 2012-2016, p. 47).....</i>	<i>271</i>
<i>Tableau 13 : Tableau du budget pour l'utilisation des TIC dans les stratégies pédagogiques en millions de FCFA (Source : CDP - UCAD, p48)</i>	<i>273</i>
<i>Tableau 14: Tableau des effectifs interrogés et répartition par établissement</i>	<i>295</i>
<i>Tableau 15 : Sexe des enquêtés</i>	<i>303</i>
<i>Tableau 16 : Age des enquêtés.....</i>	<i>303</i>
<i>Tableau 17 : Formation publique ou privée des étudiants enquêtés.....</i>	<i>304</i>
<i>Tableau 18 : Promotion ou année d'inscription des enquêtés</i>	<i>305</i>
<i>Tableau 19 : Revenus des étudiants enquêtés</i>	<i>306</i>
<i>Tableau 20 : Répartition des enquêtés par sexe</i>	<i>328</i>
<i>Tableau 21 : Répartition des enquêtés par pays et par sexe</i>	<i>330</i>
<i>Tableau 22 : Répartition des enquêtés par tranche d'âge</i>	<i>331</i>
<i>Tableau 23 : Répartition des enquêtés par promotion ou année d'inscription.....</i>	<i>332</i>
<i>Tableau 24 : Répartition des enquêtés par Option/Section</i>	<i>333</i>
<i>Tableau 25 : CSP des apprenants.....</i>	<i>335</i>
<i>Tableau 26 : Réponses sur l'existence de relation entre apprenants et enseignants.....</i>	<i>341</i>
<i>Tableau 27 : Etudiants enquêtés.....</i>	<i>371</i>
<i>Tableau 28 : Nombre d'enquêtés et répartition par sexe.....</i>	<i>379</i>
<i>Tableau 29 : Age des enquêtés.....</i>	<i>380</i>
<i>Tableau 30 : Répartition des enquêtés par promo ou cohorte.....</i>	<i>381</i>
<i>Tableau 31 : Répartition des enquêtés par ENO.....</i>	<i>382</i>
<i>Tableau 32 : Revenus de nos enquêtés</i>	<i>383</i>

Index des noms*

- Abdel Benchenna 24, 27, 161, 162, 183, 185
 Achard 132, 426
 Adel Ben 293, 360, 366
 Afrique de l'Ouest francophone,.... 14, 18, 90, 266
 Afrique,.. 14, 24, 28, 37, 38, 42, 45, 46, 58, 63, 90, 92, 100, 101, 106, 113, 116, 124, 138, 139, 157, 158, 169, 173, 197, 214, 224, 226, 286, 297, 355, 356, 425
 Aghali 38, 425
 Akam..... 21, 425
 Akouete-Hounsinou 287
 Albero 17
 Althusser 136
 Amiens 22
 Annan 92
 AUF, 20, 22, 24, 28, 31, 90, 107, 112, 118, 119, 121, 124, 127, 128, 132, 136, 139, 143, 160, 174, 175, 182, 183, 186, 190, 195, 198, 201, 202, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 218, 219, 225, 297, 298, 326, 368, 376, 649
 Awoko 286, 376
 Awokou..... 28, 376
 Ba..... 41, 241, 288, 289, 357, 425
 Balandier 15, 124, 138
 Banque mondiale, 14, 18, 25, 45, 46, 48, 49, 58, 90, 91, 106, 114, 127, 130, 132, 136, 138, 150, 153, 160, 174, 175, 176, 178, 186, 188, 190, 195, 196, 198, 202, 204, 206, 208, 212, 224, 225, 246, 259, 260, 262, 263, 376, 649
 Baranshamaje..... 114, 177, 226
 Barats 28, 29, 127, 129, 134, 141, 142, 144, 157, 165, 166, 170, 184, 185, 203, 206, 208, 210, 222, 264, 426, 427
 Barbier 415
 Bardin 152, 426
 Barthes 144, 145, 146, 149, 153, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 205, 208
 Bates 117, 188, 267, 268, 269, 270, 279, 326, 368
 Beaud..... 25
 Béché 286, 287, 376, 428
 Ben Brahim 201
 Ben Salah 410
 Ben Youssef..... 293, 366, 428
 Benchenna 24, 27, 161, 162, 183, 186, 376, 428
 Biteye 29, 428
 Bitèye 29
 Bloche 184, 185
 BM, 20, 24, 31, 43, 128, 175
 Bogui..... 24, 28, 36, 39, 40, 41, 48, 49, 67, 100, 102, 113, 124, 127, 138
 Boigny 120, 122
 Bonardi 154, 155, 428, 455
 Bonnafous 132, 133, 135, 153, 427, 428, 649
 Boutillier 25
 Bres 428
 Breton 156, 236, 424
 Brossard 42, 43, 51, 430
 Calavi 120, 122, 172, 220
 Campenhoudt..... 22, 150, 369
 Campus Numériques Francophones vi, 15, 124, 138, 297
 Canada ...v, 24, 43, 71, 182, 196, 220, 373
 Capemhoudt 165
 Cardy... 127, 129, 134, 141, 142, 157, 184, 185, 222, 264, 426, 427
 CARRE..... 415
 Chaker 92, 93, 96, 101, 102, 426
 Chalier 293
 Chandler 194
 Chantepie 277, 429
 Chaptal 148, 158, 269, 427
 Charaudeau 133, 134, 429
 Charlier 29, 290, 292, 293, 363, 429
 Cheneau-Loquay 95, 426
 Chéneau-Loquay 426
 Christian Depover .. 24, 188, 205, 242, 367
 Christine Barats... 17, 24, 28, 129, 134, 135, 139, 140, 143, 151, 153, 157, 163, 165, 166, 184, 202, 206, 210
 Claudine Leborgne Tahiri, 27, 108, 111
 CNDST vi, 22, 25, 85, 86
 Collin..... 286, 287
 Condat 429
 Cossutta 135, 427
 Costin 45
 Crozier..... 195, 424
 Cullière 216, 217, 218, 219, 429
 D'Antoni 360, 361, 364, 429
 D'Unrug..... 23

Daniel.....	24, 187, 269
Daniel Peraya.....	24
Darvas.....	41, 45
de Certeau.....	17
De Gaulle.....	29, 432
De Lievre.....	410
Debeurme.....	415
Depover.....	205, 242, 293, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 410, 429
Deschryver.....	290, 292, 293, 363, 429
Desmarais.....	415
Diakhaté.....	287, 429
Diarra.....	274, 298, 325, 326, 429
Diop..xii, 18, 19, 20, 29, 37, 58, 61, 62, 64, 71, 74, 86, 111, 121, 192, 220, 238, 268, 271, 275, 280, 288, 290, 298, 425, 428, 429	
DIOP	57, 61, 123
Dogbe-Semanou.....	287, 288
Dubet ...	146, 154, 155, 156, 175, 193, 194, 424
Ducasse.....	21, 425
Dufour.....	133, 135, 427
Dulong.....	108
Dumez.....	26
Dussarps.....	415
École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD).....	20, 290
Ecole Supérieur Polytechnique (ESP). 20,	282
Egly.....	107
Éric Bruillard.....	24
Fall.....	29, 272, 288, 301, 302
Farrell.....	170, 177
Faye.....	71, 242, 364, 371, 372
Fernandez.....	116
Ferry.....	270
Fichez . 17, 24, 29, 176, 291, 429, 430, 432	
Flichy..... 17, 129, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 156, 162, 163, 211, 212, 213, 215, 236, 237, 427, 430	
Foko.....	42, 43, 51, 430
Foucault.....	133, 134, 430
France).....	24, 71, 235
François Orivel.....	24, 367
Françoise Thibault,.....	184, 236
Friedberg.....	195, 424
G. L. Baron,.....	24
Gaëtan Tremblay.....	24
Galy Kadir.....	162, 182, 430
Garrek.....	107
Garrot.....	301, 324, 430
Gassama.....	358
Georges Balandier,.....	15, 124, 138
Gilbert Touzot.....	24
Gioan.....	42, 43, 44, 430
Glikman.....	410
Griesemer.....	212
Guévert.....	376
Gueye.....	29, 65, 66, 432
Guèye.....	251
Guidon.....	286, 287
Guillemet .. 17, 24, 176, 292, 293, 326, 430	
Guinée,.....	221
Guiro.....	41, 73
Hansen.....	286
Harry.....	284
Hellman.....	286
Inzoli.....	286
Isabelle Dumez.....	26
Jacques Wallet.....	24
Jacquinet-Delauney.....	410
Jaillet.....	410
Jamil.45, 49, 115, 159, 161, 162, 168, 169, 178, 179, 186, 196, 204, 206, 208	
Jean Jacques . 24, 26, 28, 36, 40, 48, 49, 67, 100, 102, 113, 127, 288	
Jean Jacques Bogui.... 24, 26, 28, 36, 40, 48, 49, 67, 100, 102, 113, 127, 288	
Jean Pierre Loiret 15, 17, 19, 24, 28, 29, 38, 39, 41, 76, 107, 114, 115, 118, 124, 138, 142, 192, 215, 237, 274, 297, 298, 326	
Jeanneret.....	269
Jérôme Valluy.....	24
Jézégou.....	289
Jezeouou.....	405
John.....	187, 284
Jones.....	230, 256
Jopp.....	196
Kane.....	174, 226, 286, 287, 430
Karsenti.....	162, 286, 287
Kearsley.....	275, 359
Keegan.....	284, 361, 366
Knoepfel 230, 231, 232, 233, 236, 239, 428	
Kokou.....	28, 286, 376
Krieg-Planque 132, 133, 134, 135, 427, 430	
Krieq-Planque.....	17
L. V. Campenhoudt.....	25
Lacroix.....	28, 430
Larrue... 230, 231, 232, 233, 236, 239, 428	
Le Diberder.....	277, 429
Leborgne Tahiri 24, 27, 37, 57, 84, 91, 107, 108, 109, 110, 111, 359	
LeBorgne Tahiri.....	36
Leborgne-Tahiri 24, 27, 107, 108, 109, 110, 359, 431	
Lejeune.....	427
Lekeaka Alemnge.....	287
Lésel.....	47, 49, 431
Lo.....	387
LO.....	65
Loiret... 15, 19, 28, 38, 41, 44, 45, 80, 112, 114, 115, 118, 119, 124, 138, 177, 182,	

196, 215, 237, 274, 286, 287, 297, 298, 300, 326, 352, 376, 428, 429, 431, 435	Patrice.... 17, 129, 144, 146, 148, 156, 212, 213, 236, 367, 430
Loiret Pierre-Jean..... 19	Patrick Guillemet..... 24
Luc Van Campenhoudt..... 22, 150	Pêcheux 133, 136
Lyon 22	Peraya .. 24, 267, 268, 269, 290, 292, 293, 363, 410, 429, 432, 455
Maingueneau. 132, 133, 134, 135, 138, 427, 429	Perelman 140, 144, 149, 153, 209, 210, 427
Makosso 37, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 50, 431	Perriault 17
Mali, 36, 51, 102, 121, 123, 221	Pierre Moeglin 17, 24, 159, 160, 161
Marie Christine d’Unrug..... 23	Power . 267, 275, 284, 360, 361, 362, 363, 364, 366, 367, 432
Marquet.....118, 183, 184, 431	Proulx236, 424
MARTEL..... 415	Psillaki.....301, 430
Maryse Quéré..... 24, 367	Quééré.....23, 367, 430
Massy..... 367	Queyriaux410
Mauritanie, 221	Quintin.....410
Mauss..... 155	Quivy..... 22, 25, 150, 165, 369
Mbow..... xii, 61, 66	R. Quivy..... 25
McLuhan 159	Rallet..... 293, 360, 366, 428
MESRI ix, 22, 24, 68, 69, 86, 130, 239, 241, 243, 244, 253, 254, 255, 262, 377	Ralphson410
Michel Averous 24	Raymond Quivy22, 150
Michel Beaud 25	Reich286
Miege..... 17	Ricoeur146
Mien 131, 217, 244, 286, 288, 289, 357, 364, 365, 371, 374, 375, 377, 404, 405, 406, 407, 417, 435	Ricœur.....146
Mœglin.....24, 159, 427, 431	Roberge241
Moeglin..... 17, 161, 176, 268, 269	Rochhia.....301, 430
Mœglin P., Tremblay G. 24, 431	Rodet.....410
Moore 275, 359	Roussiau 154, 155, 428, 455
Moumouni 121, 122	Roux.....107
Muhirwa..... 130, 164, 196, 421, 431	Rumble 284, 360, 362, 363
Muller ... 227, 228, 229, 230, 234, 256, 428	S. Boutillier..... 25
Musso 427	Sagna27, 59, 103, 106, 107, 111, 238, 239, 241, 243, 244, 253, 255, 259, 262, 298
Mustar..... 216, 217	Salaûn..... 84
Ndiaye..... 26, 29, 258, 263, 287, 377, 428	Salmi Jamil..... 45, 159, 169, 176, 204, 206, 208
Ndiogou Ndiaye 28, 288	SAUVE.....415
Ndiogou Ndiaye,..... 28	Seck.....xii, 29, 61, 64, 65, 432
Ndong-Jatta..... 123	Sénégal, . 15, 21, 22, 25, 29, 31, 41, 51, 56, 57, 61, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 80, 81, 86, 87, 90, 103, 106, 108, 111, 123, 124, 151, 152, 171, 197, 221, 224, 225, 227, 229, 237, 239, 240, 241, 243, 244, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 262, 264, 265, 274, 284, 285, 288, 290, 291, 292, 297, 357, 370, 373, 376, 412, 413, 422
Niane 60, 67, 68, 85, 246, 255	Sfez156
Niang 248, 278	Shafika.....170, 177
Niass xii, 61, 66, 70	Sidir..... 17
Noble 39	Simon427
Nye 199	Simonne Bonnafous..... 17, 24, 133, 134
Oger.....17, 135, 136, 137, 427	Sock251
Ohene..... 169	Star.....212
Oillo..... 19, 117, 118, 119, 196, 286, 431	Temblay.....161
Olivesi..... 133, 166, 427	Temmar 132, 133, 428
Ollivier..... 16, 17, 24	Thébault 131, 146, 163, 177, 213, 220, 279, 280, 420, 435
Ollivier Bruno 24	
Ondo 117, 431	
ONGUENE ESSONO 28	
Onguene-essono 28	
Orivel... 188, 205, 242, 293, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 429	
Ouattara191, 214, 215, 219	

Thibault.....	16, 17, 24, 127, 129, 184, 185, 235, 236, 237, 264, 286, 292, 293, 360, 362, 363, 365, 427, 428, 432
Thibault Françoise	24
Thioub.....	60, 63, 71
Thoenig	428
Thomas	109
Tio-Touré	108
Tonye.....	287
Touré	288
Trebbi	196
Tremblay	24, 159, 160, 161, 269, 427, 431
Tudesq	108
UEMOA,	20, 31, 47, 48, 50, 52, 53, 55, 74, 77, 79, 121, 128, 132, 172, 174, 190, 191, 201, 202, 204, 205, 217, 218, 225, 260, 278, 298, 649
UNESCO...v,	xii, 14, 18, 20, 24, 25, 27, 31, 38, 39, 42, 47, 54, 71, 73, 74, 90, 106, 107, 108, 112, 120, 121, 122, 124, 127, 128, 130, 132, 136, 138, 139, 143, 150, 153, 160, 171, 173, 174, 175, 176, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 201, 202, 204, 205, 206, 208, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 222, 225, 226, 277, 278, 279, 286, 292, 293, 361, 366, 368, 376, 429, 430, 434, 649
UNESCO,	14, 18, 20, 24, 27, 31, 38, 39, 90, 106, 107, 112, 121, 122, 127, 128, 132, 138, 153, 174, 175, 187, 189, 195, 205, 212, 214, 222, 225, 277, 361, 376, 429, 649
Université Cheikh Anta Diop de Dakar	xii, 19, 20, 29, 37, 61, 111, 121, 238, 271, 290, 428
Université de Lyon 2	25
Université Virtuelle Francophone..	xii, 15, 91, 112, 117, 118, 119, 124, 130, 138, 180
UPJV,	25
Valluy.....	24, 286, 435
Van Dijk	132
Varone..	230, 231, 232, 233, 236, 239, 428
Wallet.....	286, 287, 298, 376, 435
Wilson	116
Wolton.....	156
Zacharia	224
Zempky.....	367
Zinsou.....	36
Zouya Mimbang.....	286

Glossaire

TIC : ensemble des technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations, principalement dans les secteurs de l'informatique, d'Internet et de la téléphonie mobile.

Enseignement supérieur : système qui doit répondre à tous les besoins de formation postsecondaire d'un pays et s'adresser aux étudiants qui ont un diplôme formellement reconnu. C'est un sous-système de l'éducation nationale.

TICE : La notion de TICE est la synthèse de TIC et Enseignement supérieur. Les TICE désignent donc l'ensemble des technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations, auxquelles les enseignants font appel dans l'enseignement et l'éducation.

E-learning ou e-formation : une formation à distance utilisant exclusivement les TIC c'est-à-dire des moyens techniques s'appuyant sur Internet pour communiquer et former (inscription en ligne, courriel, forum de discussion, contenu en ligne, webcam).

Enseignement à distance : Antonyme de formation en présentiel, l'EAD se compose de situations d'apprentissage durant lesquelles le mode de transmission de connaissances s'effectue autrement qu'en relation directe de face à face entre le formateur et la personne formée.

Enseignement par correspondance : ancêtre du e-learning et de la formation à distance telle que nous la connaissons aujourd'hui, l'enseignement par correspondance est un mode d'enseignement utilisant le courrier postal pour communiquer et former. Ici, le mode de communication est asynchrone.

Mythe : Le mythe est défini comme étant une représentation traditionnelle, idéalisée et parfois fausse, une construction de l'esprit, fruit de l'imagination, concernant un fait, un objet ou un homme et n'ayant aucun lien avec la réalité, mais qui donne confiance et incite à l'action. Exemple : une économie sans rareté et une société sans contrainte.

Dispositif : Système de formation constitué d'un ensemble de moyens matériels, techniques et humains. L'agencement et l'organisation de ces moyens visent autant à faciliter un processus d'apprentissage que l'atteinte d'objectifs pédagogiques et de formation enseignement supérieur.

Un dispositif est également défini comme étant un appareillage ou semi-système ouvert (qui pourrait être l'environnement numérique qui découle de tout dispositif), relié à un ensemble de ressources (qui pourraient être des contenus de formation) et qui a une intention et une utilité sociale (délivrance et certification de diplômes). Il va de soi que, même si un dispositif est avant tout un objet technique, un artefact, il crée autour de lui un environnement numérique et comporte également une dimension sociale et symbolique.

Pays des Suds : Notion ambiguë et galvaudée. Les pays qu'on désigne sous cette appellation ne sont pas homogènes. Il y a des « Suds » et non un « Sud ». Cette notion est à distinguer de la notion de «pays en développement» qui recouvre une dimension économique, de celle de «Tiers Monde», utilisée depuis les années 50 et en pleine période de décolonisation, et renfermant une dimension politique. La notion de « Pays du Sud » a été évoquée pour la première fois en 1980 par Willy Brandt dans son rapport intitulé «*Nord-Sud : un programme de survie*». Elle a une nouvelle appellation : « Pays en développement » qui semble être plus *soft*, moins englobante, et donc moins fragile que les notions de «Tiers Monde» et de «Pays des Suds». C'est la diversité de ces pays qui a ainsi amené à reconsidérer les termes précédents. Cette pluralité a ainsi amené certains auteurs à parler plutôt «des pays des Suds».

Quant aux notions de « **Pays les moins avancés** » et « **Pays émergents** », apparues dans les années 70 et 80, la production scientifique sur les TIC dans les pays du Suds privilégie le vocable de «Tiers Monde», en insistant sur le caractère politique des rapports qu'engendre la diffusion des TIC dans ces pays.

Puis, ce terme sera progressivement délaissé au profit des notions de «pays du Sud», plus neutre.

Le Sénégal est l'un de ces pays appelés « pays du Suds », « en développement » ou Tiers monde. Il se situe à l'extrême ouest de l'Afrique. Il est borné à l'Ouest par l'océan atlantique, à l'est par le Mali, au Nord par la Mauritanie et au Sud par les deux Guinées (Bissao et Conakry). Sa superficie est de 196 412 km carré et sa population est de 14 millions d'habitants.

Afrique de l'Ouest francophone : Partie occidentale de l'Afrique subsaharienne qui comprend approximativement les pays côtiers au nord du golfe de Guinée jusqu'au fleuve Sénégal et les pays couverts par le bassin du fleuve Niger ainsi que les pays de l'arrière-pays sahélien. Elle est composée de 16 pays selon la définition de l'ONU.⁸³⁴

Par « Afrique francophone », nous entendons tous les pays d'Afrique qui ont en partage la langue française, comme langue officielle et de travail. Plus précisément, ce sont 30 pays d'Afrique francophone⁸³⁵ comprenant ceux qui parlent le français comme première ou deuxième langue dans ces pays d'Afrique francophone, mais il ne comprend pas les francophones vivants hors d'Afrique francophone.

Usages : Selon Philippe Breton et Serge Proulx les usages sont des « *habitudes et manières de faire avec les objets numériques*.⁸³⁶ » Lacroix, Moeglin et Tremblay soutiennent que ce sont des modes d'utilisation se manifestant avec récurrence sous la forme d'habitudes relativement intégrées dans la quotidienne.⁸³⁷

Politiques publiques : Dans le domaine des TICE, on entend par *politiques publiques* l'ensemble des outils et des moyens mis en œuvre par les pouvoirs publics pour atteindre des objectifs avoués ou inavoués dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement.

⁸³⁴ Dont Benin, Burkina Faso, Cap Vert, Cote d'Ivoire, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée Bissao, Libéria, Mali, Mauritanie, Niger, Nigéria, Sénégal, Sierra Léone, Togo.

⁸³⁵ Voir la liste de ces 30 pays sur <http://www.afrique-francophone.com/pays.html> consulté le 12 août 2018

⁸³⁶ Breton P., et Proulx S. 2006. L'explosion de la communication. p. 251

⁸³⁷ Lacroix J.-G., Moeglin P., et Tremblay, G., *Usages de la notion d'usage : NTIC et discours promotionnels au Québec et en France, les nouveaux espaces de l'Information et de la Communication*. In Actes du colloque national des SIC, Lille, mai 1992. (cité par Abdelfettah Benchenna)

Stratégie : La notion de stratégie a une connotation et une origine militaire si l'on se réfère au Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales qui la définit comme étant un «*ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis.* »⁸³⁸ Ici, elle est synonyme de tactique et de manœuvre.

Acteur : un acteur est une personne qui prend une part active et joue un rôle important dans une action. Il y joue un rôle essentiel et déterminant. L'acteur est synonyme dans ce cas de protagoniste. L'évocation du mot «*acteur*» dans la problématique de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest renvoie d'abord aux opérateurs, bailleurs et promoteurs des projets d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique.

Représentation : Une représentation est un ensemble de valeurs, de représentations, de normes sociales et de modèles culturels. Les représentations sont avant tout symboliques. Elles sont le fondement de la pensée sociale et ont ceci de particulier qu'elles touchent tous les aspects et tous les domaines de la vie sociale. Elles sont partout et efficaces pour tout.

*« Une représentation sociale reste un ensemble de contenus, de savoirs qui nous sont propres, mais que nous partageons aussi avec d'autres... c'est une structure dynamique, évolutive, et en reconstruction quasi permanente... tissées d'opinions, d'information, d'attitudes, d'images et de croyances, elles constituent des entités complexes qui se transforment au fil du temps et des changements sociaux. »*⁸³⁹

Médiatisation : La médiatisation dans les activités de communication et d'apprentissage est entendue ici au sens de simple présence d'outils et médias éducatifs dans le champ de l'enseignement pour véhiculer les contenus de formation et faciliter la communication à distance comme en présentiel entre l'enseignement et l'enseigné. La médiatisation implique donc le médium, mais aussi un dispositif médiatique (espace numériques de travail, logiciels ou plateforme d'apprentissage, ..)⁸⁴⁰ Celui-ci est obligatoire et facilite la transmission de savoirs et l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

Hypermédiatisation : Cette notion est employée ici pour coupler la vision techniciste et le suréquipement des établissements d'enseignement supérieur dû à la forte présence de machines et outils à communiquer. Elle est comprise au sens d'un prolongement et d'une extension de la médiatisation que vise l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. C'est la dimension technique, techniciste, et mécaniste mise en valeur en négligeant la formation des acteurs (étudiants et enseignants), pour l'appropriation des outils. L'hypermédiatisation est synonyme ici de *technologisation augmentée* pour exprimer le déséquilibre entre la forte présence des machines et des outils de communication, issus pour la plupart du monde industriel et leur usage dans un cadre éducatif.

⁸³⁸ Voir <http://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie> consulté le 25 septembre 2018

⁸³⁹ Bonardi, C. et Roussiau, N. (2014). Les représentations sociales. Parsi, Dunod, 128p.

⁸⁴⁰ Peraya, D. et al. (2012) « Médiation, médiations ... », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 1 |, consulté le 21 avril 2015. URL : <http://dms.revues.org/153>

Table des annexes

Annexe I : Loi portant organisation du système LMD AU SENEGAL

Annexe II : Guides d'entretien et questionnaires

Annexe III : Retranscription d'entretiens (AUF, UVA, PADTICE, DISI, DGESS, ESP, EBAD)

- **Directeur Bureau Afrique de l'Ouest (AUF),**
- **Coordonnateur UVA (Banque mondiale),**
- **Coordonnateur PADTICE (UNESCO),**
- **Directeur des Etudes, de la Politique et de la Coopération (DEPC/ DGESS /MESRI),**
- **Directeur de l'Informatique et des Systèmes d'information (DISI/UCAD)**
- **Coordonnateur du CRTP (ESP/UCAD),**
- **Directeur EBAD/UCAD)**

Annexe IV : Panorama des plateformes de formation à distance dans les universités publiques sénégalaises

Annexe V : Les obstacles au développement des TIC en Afrique

Annexe VI : Situation des Téléphonies fixe et mobile, de l'Internet et du Mobile money en Afrique de l'Ouest

Annexe VII : Les grands projets dans le domaine des TIC au Sénégal

Annexe VIII : Décalage entre les promesses des projets TICE et leurs réalisations : bilan de l'UVA, des actions de l'AUF, et du PADTICE

Annexe I : Loi portant organisation du système LMD AU SENEGAL

LOI n° 2011-05 du 30 mars 2011 relative à l'organisation du Système LMD dans les établissements d'Enseignement Supérieur

EXPOSE DES MOTIFS

Le système LMD (Licence, Master et Doctorat) est le produit d'une réforme de l'enseignement supérieur ayant pour objet la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur soutenue par l'Union Européenne.

Cette réforme s'inscrit dans la perspective d'une harmonisation des diplômes pour assurer la mobilité des étudiants et des enseignants et une reconnaissance mutuelle des diplômes entre pays européens.

Dans le cadre du CAMES (Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur), les pays de l'UEMOA possèdent un espace universitaire commun.

Toutefois, les diplômes et programmes en cours au Sénégal, comme dans les anciennes colonies de l'Afrique Occidentale française (AOF), sont largement tributaires d'une ancienne réforme française de 1967, à savoir la Réforme FOUCHET qui a institué la licence en trois ans, la maîtrise en quatre ans, le Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) et le Doctorat de troisième cycle suivi d'un Doctorat d'Etat. Ce dernier diplôme est indispensable en Lettres et en Sciences pour accéder au grade de professeur. De plus, cette architecture comporte différents autres diplômes comme les diplômes d'Etudes Supérieures (DES) et les Diplômes d'Etudes Supérieures spécialisées (DESS).

Ainsi l'adoption du système LMD permettra une simplification de l'architecture des repères et des diplômes en ramenant ceux-ci à trois : Licence, Master et Doctorat, avec comme conséquence majeure la suppression de la thèse de Doctorat d'Etat, un facteur bloquant dans la carrière des enseignants du Supérieur en Sciences et en Lettres, par le temps que cette thèse prend pour sa réalisation.^[1] Ce réaménagement de l'architecture est une parfaite opportunité pour redéfinir le contenu des programmes et les méthodes d'enseignement, en vue de les conformer aux besoins, demandes et réalités de la société, et en intégrant l'utilisation des Technologies de l'information et de la Communication (TIC) dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Aux avantages du système LMD, ci-dessus, évoqués, s'ajoutent :

- Sa souplesse qui permet aux étudiants de construire leur carrière qui peut ne plus être linéaire (possibilité de passer de la géographie à l'agriculture par exemple) ;
- La possibilité de conserver définitivement les crédits acquis et de les faire valoir dans d'autres établissements universitaires, y compris hors du Sénégal. Un crédit est une unité de mesure de volume de travail qui est en moyenne de vingt heures de travail personnel et d'enseignements reçus ;
- La mobilité des étudiants à l'intérieur des universités et entre celles-ci ;
- L'accent mis sur la professionnalisation des formations dispensées par un renforcement des relations « Universités-Entreprises » ;
- Un alignement sur l'architecture du cadre de formation le plus courant dans le monde.

D'ailleurs, la Banque Africaine de Développement (BAD), à travers l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), est en train de financer actuellement un projet d'appui pour la mise en place de la réforme LMD dans ses pays membres.

Telle est l'économie du présent projet de Loi.

L'Assemblée nationale a adopté, en sa séance du lundi 21 février 2011 ;

Le Sénat a adopté, en sa séance du mercredi 16 mars 2011 ;

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article premier. - La présente loi porte sur la réforme de l'Enseignement supérieur au Sénégal, par la mise en place d'une nouvelle architecture des études universitaires comportant trois niveaux : License,

Master, Doctorat, appelée système LMD.

Art. 2. - Dans ce système, la licence se fait en trois ans (BAC +3), le Master en Deux ans après la Licence (BAC +5) et le Doctorat en trois ans après le Master (BAC +8).

Art. 3. - Le système LMD est organisé en semestres. Dans chaque semestre peuvent être acquis 30 crédits de formation, capitalisables et transférables dans et entre les universités, et en unités d'enseignement qui correspondent chacune à une ou plusieurs disciplines.

Un crédit est estimé à au moins 20 heures de travail ou d'enseignement.

Art. 4. - la licence est découpée en 6 semestres et est validée par 180 crédits correspondant à 03 années d'études au moins après le baccalauréat. Elle peut être générale ou professionnelle.

Le Master est organisé en 4 semestres et est validé par 120 crédits après la Licence. Il totalise 300 crédits, soit 5 années d'études au moins après le baccalauréat. Il peut être professionnel avec des possibilités de passerelles.^[L]^[SEP]Le Doctorat est validé par 180 crédits après le Master, soit au total 480 crédits.^[L]^[SEP]Les diplômes délivrés sont accompagnés d'une annexe descriptive dite « supplément au diplôme ».

Art. 5. - compte tenu des spécificités des structures composant les établissements d'enseignement supérieur, les programmes des unités d'enseignement sont fixés par arrêté du Ministre chargé de l'Enseignement supérieur, sur proposition de leurs assemblées délibérantes respectives.

Art. 6. - les écoles universitaires d'Ingénieurs continuent à délivrer des diplômes d'Ingénieurs. Elles peuvent également délivrer des masters et des licences professionnels.

Art. 7. - les facultés de Médecine, de Pharmacie et d'Odontostomatologie et/ou les Unités de Formation et de Recherche (UFR) des Sciences de la Santé organisent leurs enseignements sous forme de crédits capitalisables.

Art. 8. - la délivrance des anciens et des nouveaux diplômes s'effectue pendant une période transitoire dont la durée est fixée par arrêté du Ministre chargé de l'Enseignement supérieur.

Art. 9. - Sont abrogées toutes les dispositions contraires à la présente loi qui sera exécutée comme loi de l'Etat.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Dakar, le 30 mars 2011.

Abdoulaye WADE.

Par le Président de la République :

Le Premier Ministre,

Souleymane Ndéné NDIAYE.

Annexe II : Guide d'entretien et questionnaires⁸⁴¹

Guide d'entretien Organisations internationales

Guide d'entretiens UVA/CED

Entretiens à l'UVA et CED

Résumé : raisons pour lesquelles elle occupe ce poste (parcours, formation, intérêt personnel, degré d'expertise), **les projets mis en place** (pilotage, choix, responsabilités, participants, budget, obstacles rencontrés), **formations concernées**, **initiatives prises pour favoriser l'intégration des TIC**, et enfin ses **rapports avec les programmes PADTICE et UVS** et leurs avis par rapports aux stratégies de ces programmes. (Inspiré du guide d'entretien de C. Barats) (C'est fait)

Raisons pour lesquelles ils occupent ce poste (thème inspiré de C. B.)

Ici, nous allons parler de votre profil, parcours scientifique (formation) et professionnel (degré d'expertise) et intérêt personnel et professionnel pour les technologies. (Inspiré de Sidir et Benchenna)

- Parcours scientifiques, études?
- Parcours professionnel?
- Votre orientation politique/idée politique?
- Selon vous, comment ce parcours influence-t-il aujourd'hui sur votre travail ?

Projets mis en place

Ici, nous allons parler du ou des projet (s) mis en place, de leur pilotage, du choix du projet, des responsabilités (leurs implications dans les projets en lien avec les TICE), des participants, du budget ou mode de financement, des obstacles. Aussi, objectifs du ou des projets ? Son public?

Formations concernées

Ici, nous allons parler des formations concernées par ce (s) projets mis en place

Initiatives prises pour favoriser l'intégration des TICE

Ici nous allons parler des initiatives prises dans le domaine des TICE

Rapports avec les projets PADTICE/UVS/UVA, c'est selon notre répondant

Ici nous allons parler de votre point de vue ou avis par rapport aux stratégies de ces programmes. (Inspiré du guide M. Sidir et Benchenna)

⁸⁴¹ Les questionnaires ont été réalisés avec l'application Google Forms. Ils ne sont donc téléchargeables à partir de cette plateforme que sur format Excel. Ce qui fait qu'il est presque impossible de les reprendre ici.

Nous allons parler de votre point de vue sur l'enseignement supérieur en Afrique

- 4) Quelle conception avez-vous de l'enseignement supérieur ?
- 5) Quel regard portez-vous sur les **effectifs** dans l'ens. sup. en Afrique et au Sénégal ?
- 6) Quel regard portez-vous sur la **qualité** de l'enseignement supérieur au Sénégal ?
- 7) Sur la **valeur des diplômes** ?
- 8) Quel est selon vous **l'importance** de l'enseignement supérieur.
- 9) Quel rôle doivent jouer les TIC dans l'enseignement supérieur selon vous ?

Nous allons maintenant parler du financement de l'enseignement supérieur

- ⤴ En quoi selon vous le fait de faire payer l'enseignement supérieur par les familles et non par la collectivité est un moyen de sortie de crise de l'enseignement supérieur?

Selon vous qui doit financer les études supérieures? L'État, la collectivité ou la famille?

- ⤴ Quel est la part de votre budget que vous allouez au financement de l'enseignement supérieur ?
- ⤴ De quelle façon selon vous les TIC vont jouer un rôle dans la résolution de la crise de l'ens. sup. africain. depuis les années 80 ?

Guide d'entretien avec directeur DEPC/MESRI et DISI/UCAD

I. Raisons pour lesquelles il occupe ce poste (thème inspiré de C. B.)

Ici, nous allons parler de votre profil, parcours scientifique (formation) et professionnel (degré d'expertise) et intérêt personnel et professionnel pour les technologies. (Inspiré de Sidir et Benchenna)

- Parcours scientifiques, études?
- Parcours professionnel?

- Selon vous, comment ce parcours influence-t-il aujourd'hui sur votre travail ?

Projets mis en place

Ici, nous allons parler du ou des projet (s) mis en place, de leur pilotage, du choix du projet, des responsabilités (leurs implications dans les projets en lien avec les TICE), des participants, du budget ou mode de financement, des obstacles. Aussi, objectifs du ou des projets ? Son public?

Formations concernées

Ici, nous allons parler des formations concernées par ce (s) projets mis en place

Initiatives prises pour favoriser l'intégration des TICE

Ici nous allons parler des initiatives prises dans le domaine des TICE

Rapports avec les projets Un étudiant, un ordinateur, PADTICE/UVS/UVA, c'est selon notre répondant

Ici nous allons parler de votre point de vue ou avis par rapport aux stratégies de ces programmes. (Inspiré du guide M. Sidir et Benchenna)

II . Des difficultés et obstacles inhérents à leur mise en œuvre

- Quels sont selon vous les principales difficultés auxquelles vous faites face (points de blocage ou rédhibitoires) dans l'exécution de vos missions ?

- Selon vous qu'est ce qui a le plus marché? Et pourquoi à votre avis ? Inversement?

- Que souhaitez vous voir se développer ou s'améliorer dans les actions que vous menez?

-Obstacles rencontrés au développement ou à la mise en œuvre de vos politiques en matière de TICE ?

-Programmes d'actions à venir ?

III. Mode d'accès au FOAD qu'ils proposent; Modèle économique de leur FOAD, Statut de l'apprenant

Quels sont les modes d'accès à la FOAD que vous proposez?

Quelle est la nature de vos prestations et services? Elles sont payantes ou gratuites?

Quel est le public que vous visez?

Comment sont financés vos projets d'intégration des TICE?

Quelle est environ la part du budget allouée à l'intégration des TICE?

Quelle est environ la part de votre budget allouée à l'acquisition d'équipements matériels/ à la pédagogie?

IV. Nous allons parler de votre point de vue sur l'enseignement supérieur en Afrique

- 10) Quelle **conception** avez-vous de l'enseignement supérieur ?
- 11) Quel regard portez-vous sur les **effectifs** dans l'ens. sup. en Afrique et au Sénégal ?
- 12) Quel regard portez-vous sur la **qualité** de l'enseignement supérieur au Sénégal ?
- 13) Sur la **valeur des diplômes** ?
- 14) Quel est selon vous **l'importance** de l'enseignement supérieur.
- 15) Quel rôle doivent jouer les TIC dans l'enseignement supérieur selon vous ?

V. Nous allons maintenant parler du financement de l'enseignement supérieur :

- ✧ En quoi selon vous le fait de faire payer l'enseignement supérieur par les familles et non par la collectivité est un moyen de sortie de crise de l'enseignement supérieur?

Selon vous qui doit financer les études supérieures ? L'État, la collectivité ou la famille?

- ✧ Quel est la part de votre budget que vous allouez au financement de l'enseignement supérieur ?
- ✧ De quelle façon selon vous les TIC vont jouer un rôle dans la résolution de la crise de l'ens. sup. africain. depuis les années 80 ?

Questionnaire: thème :modernisation ou industrialisation de la formation ?

Aux responsables de formations, équipes pédagogiques et ou informatique de dispositifs de FOAD dans les différents établissements repérés et ayant initiés des actions dans ce sens, il sera adressé un questionnaire.

Ce questionnaire portera sur les axes suivants : d'une part leur *parcours personnel, leurs formations, leur intérêt personnel, leur degré d'expertise, et le pourquoi de leur poste*, et d'autre part sur le *infrastructure, type de formation qu'ils pilotent ou ont piloté, l'accès à cette formation et prérequis des potentiels candidats (ouvert ou non), sa plus value par rapport à leurs dispositifs de formation traditionnels ou présentiel, son mode de financement, et sur l'importance du tutorat...*)

Les TICE dans l'enseignement supérieur en Afrique : mythe ou réalité ?

Valeurs, perceptions et représentations des acteurs

Ce guide d'entretien s'adresse à différentes catégories d'acteurs du secteur des TICE et de son environnement direct (institutions et acteurs engagés dans les politiques et le secteur des TICE), notamment aux conseillers TIC ou TICE des différentes organisations internationales ayant un siège à Dakar/Sénégal et œuvrant dans le secteur des TICE (niveau 1 macroscopique), du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (Direction de la technologie, Direction de la recherche et Direction de l'enseignement supérieur) et des agences TIC type ARTP ou l'Agence de l'informatique de l'Etat, ou encore le centre de calcul (niveau 2 mésoscopique), et enfin aux conseillers TICE des Universités (publiques ou privées) et potentiellement aux gérants de cybercafés (niveau 3 microscopique).

L'objectif de cette démarche méthodologique sera de montrer l'écart qui existe entre les discours de promotion et les usages réels des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal.

I) Identification et profil du répondant et de son institution : définition des missions de l'interviewer, son expérience en matière de TICE, ses motivations et le positionnement de son organisme.

Identification de l'interviewé

Organisme:

Poste de responsabilité occupé et date prise de cette fonction

Parcours personnel,

Formations, leur intérêt personnel pour les TIC (E),

Degré d'expertise,

Principaux domaines d'intervention de l'organisme ou de l'institution

Type de politiques menés (dispositifs d'intégration des TICE ou de FOAD) que l'organisation pilote ou a eu à piloter.

II) Missions et rôles de l'organisme: Politiques et actions soutenues

Le pourquoi ?

-Quels sont les principaux projets, programmes, opérations, dispositifs ou actions menés ou mis en place jusque là en matière de TICE ?

- Pourquoi le choix de cette ou ces politiques ?
- Qui les pilotent ?
- L'organisme soutient -elle ou propose t-elle des programmes de FOAD ?
- Pourquoi ce choix de formations (insertion et adaptation des formations à l'environnement socio-économique?)
- Participants à ce ou ces programmes (les établissements partenaires et qui abriteraient un dispositif de FOAD?)

- Domaine scientifique ou filière de la formation (matières)?

-Autres initiatives prises pour favoriser l'intégration des TIC (E) ?

Le comment?

-Origines des outils mis en place et/ou des contenus dispensés pour les FOAD.

-Le mode de fonctionnement (dispositifs techniques ou actions de formation), son organisation concrète, sa structure et son déroulement (organisation administrative et technique).

-Budget : ressources financières et matérielles dont vous disposez ?

-Critères et modes de validation et suivi des politiques mises en places (dispositifs ou outils) ?

-Partenaires nationaux ou internationaux (Acteurs, bailleurs, opérateurs, responsables impliqués dans cette politique TICE?)

III) Perceptions et représentations

Ci-dessous, des représentations et perceptions que nous avons retenus en priorité et qui sont à classer et à ordonner selon l'échelle de grandeur allant de 1 (aucunement d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) selon leur degrés d'accord.

Voici nos propositions pour les répondants :

L'adoption des TIC nouvelle solution en général aux problèmes de développement économique de l'Afrique.

Les TIC vont contribuer à l'émergence et au décollage économique de l'Afrique

Les TIC vont contribuer à la réduction de la fracture numérique entre Nord et Sud,

Les TIC vont permettre l'expansion et l'impulsion des universités africaines et leur ouverture à la mondialisation

Les TIC vont moderniser l'université africaine, et faciliter sa technologisation-médiatisation

Les TIC permettent de résoudre les problèmes d'effectif et de masse des universités africaines

Les TIC permettent de résoudre les problèmes de qualité de l'enseignement supérieur africains

Les TIC vont désormais déterminer l'organisation et le fonctionnement de l'université africaine

Quelles sont les fondements de votre action ?

Vos objectifs de départ ?

Ces objectifs sont-ils atteints? point positifs?

Vos craintes et réticences ou freins dans vos activités?

Qu'évoquent pour vous les TIC intégrées dans l'enseignement supérieur ?

Autres remarques ?

IV) Besoins ou difficultés rencontrés dans l'accomplissement de leurs missions

D'ordre économique

D'ordre politique

D'ordre temporel ou culturel

D'ordre technique (infrastructures et Internet)

D'ordre pédagogique

- Les principaux points de blocage ou rédhibitoires à l'application des politiques et actions menées ?

- Qu'est ce qui a marché ? Qu'est ce qui n'a pas marché ?

- Que souhaitez vous voir se développer ou s'améliorer dans les actions que vous menez ?

Plus de ressources financières ou matérielles ?

Plus d'adhésion des enseignants et apprenants ?

Plus de soutien et d'actions publiques de la part des pouvoirs publics (de l'Etat) ?

Moins d'intervention de l'Etat ?

Plus de suivi et d'évaluation

Quels sont vos fournisseurs (FAI, infrastructures...)

Obstacles rencontrés au développement ou à la mise en œuvre de vos politiques en matière de TICE ?

Programmes d'actions à venir ?

Guide d'entretien EBAD et ESP (responsables TIC ou l'équipe pédago des établissements)

Thème : modernisation ou industrialisation (marchandisation) de l'enseignement supérieur par les TIC ?

- Quelles sont les différents parcours ou diplômes à distance proposés par l'école ?
- Partenaires de l'école pour ces FOAD ?
- Quel était et est le rôle de l'école dans le projet FORMation Continue en Information Informatisée en Réseaux) (FORCIIR) ? (acteurs, expérimentations,)

Effectifs

- Nombre d'étudiants en formation initiale? En FC (nombre d'étudiants touchés par cette formation par rapport aux effectifs totaux de l'école) ?
- Y a t-il des étudiants en apprentissage ?
- Le pourcentage des étudiants de l'établissement, par rapport à la totalité des étudiants de l'UCAD ?
- Quels sont les effectifs de la Licence Pro à distance aujourd'hui ? Nombre d'abandon ? Nombre de diplômés ?
- Quel est le nombre (pourcentage) des enseignants de l'établissement et les autres, professionnels intervenants ?

Infrastructures

- Quelle est la date d'informatisation de l'établissement ?
- Quelles en ont été les différentes étapes ?
- Quel est le nombre de postes informatiques (ordis) dans l'établissement?
- Leur age ? Ils datent de quand ?
- Leur répartition dans l'établissement ? (admin, Gestion, service/Bib, Doc/Salle de formation/libre service)
- Le type de câblage (satellite ou Internet)
- Niveau du débit?
- Opérateur ou FAI ? (réseau) (nature du contrat)
- Intranet ou pas ? Autre réseau ? (sous réseau)
- Serveurs ? Leur nombre et fonction ?
- Nom de domaines et adresse IP ?
- y a t-il des locaux câbles, connectés ?
- Si Oui : nombre de bâtiments, de salle Internet, bibliothèque connectée..?
- Quels sont les services informatiques proposés aux usagers ? (boite email personnelle, espace de stockage personnelle, salle informatique ou cyber, site web de l'établissement, logiciels bureautique ou autres services?)
- Quels sont les services offerts par l'intranet?
- Y a t-il une équipe de maintenance (administration, système, réseau) et quelles sont les

qualifications de cette équipe?

La formation proprement dite

-Quel est la part d'enseignement en présentiel dans le dispositif de FOAD? (regroupements début d'années, soutenances, stages, cours)

-Organisation concrète de la formation (structure, déroulement, matières et contenus dispensés, mode d'évaluation et de validation interne (scientifiques, expertise, pertinence par rapport aux besoins et contexte socio-économique et culturelle du Sénégal et du domaine)

-Fréquence des cours, TP, examens, travaux.

-Ressources documentaires et moyens utilisés à la disposition des apprenants?

-Le type de certification, de diplomation? Valeur des diplômes?

-Quels sont les différents outils de communication à distance ou présentiel, asynchrones ou synchrones, mis en place pour la coordination pédagogique, le suivi administratif et l'accompagnement ou l'encadrement des apprenants ? (forum, plate-forme pour cours, ressources en ligne) #relation pédagogique (atypique?)

-Importance tutorat?

-Prérequis des candidats pour suivre la formation? (formation antérieurs, concours d'entrée ou sur dossier ; insertion professionnelle parallèle; inscription dans une université traditionnelle ou autre école.)

-Valeur ajoutée de la FOAD par rapport à l'enseignement présentiel? (ses points positifs)

-Ses aspects négatifs

-Débouchées professionnelles pour les diplômés?

-Enregistrement, bilan et évaluation ? Par qui? Pour qui?

Usages des TIC (E)

-Quels sont les logiciels utilisés par le personnel admin. et technique?

-Quel système d'exploitation utilisez-vous? (Windows, Unix ou autres)

-Avantages et services offerts par ces logiciels? (leur application : annuaires, répertoires, BD ou autres)

-Quelles sont leurs applications dans l'enseignement : visioconférence, rétro-projecteur, powerpoint ?

-Quels logiciels utilisent les étudiants et enseignants?

-TIC pour la recherche : base de données, accès à Internet, revues en lignes etc ?

Principaux textes sur les TIC envoyés par le MESR aux établissements du supérieur.

Questions directes:

- Publication en ligne ?
- Bibliothèque électronique ?
- Cours en lignes ?
- Forums ou réseaux scientifiques en ligne ?
- Coopération ou échange avec d'autres chercheurs internationaux à l'aide des TIC ?

Pourquoi et comment ?

Quels sont les principaux projets, programmes, opérations, dispositifs ou actions menés ou mis en place jusque-là en matière de TICE ?

Pourquoi le choix de cette ou ces politiques ?

Qui les pilotent ?

L'organisme soutient -elle ou propose-t-elle des programmes de FOAD ?

Pourquoi ce choix de formations (insertion et adaptation des formations à l'environnement socio-économique?)

Participants à ce ou ces programmes (les établissements partenaires et qui abriteraient un dispositif de FOAD?)

Domaine scientifique ou filière de la formation (matières)?

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique est-elle un mythe ou une réalité?

Question que je me pose	Hypothèses	De quoi faire parler	Enchaînement
<p>Quel est le profil des personnes qui gèrent les projets TICE en Afrique de l'ouest francophone ?</p> <p>Le lien qui existe entre les discours sur les TICE et la réalité effective de l'utilisation des TIC sur le terrain ?</p>	<p>Hypothèse 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ceux qui gèrent les projets et programmes TICE sont... - Il y a un décalage entre les discours sur les TICE et la réalité 	<p>Objectifs de départ de son organisme</p> <p>Résultats obtenus</p> <p>Son intérêt pour les TICE, ses expériences antérieures</p>	<p>Bonjour</p> <p>Présentation objet de l'entretien.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profil du répondant (Organisme. Poste de responsabilité occupé, Parcours personnel, Expérience) - Quels étaient vos objectifs et missions qui vous étaient assignées quand vous avez pris fonction, au début de votre mandat ? - Quelles stratégies avez-vous mis en œuvre pour atteindre vos objectifs ? - Quelles actions ont été menées ? - Quelle place occupent les TICE dans vos missions et activités ? - Avez-vous le sentiment de les avoir atteints (vos objectifs) ? - Quel est votre intérêt personnel pour les TIC ?
		<p>-Perceptions et représentations</p>	<p>Ci-dessous, des représentations et perceptions retenues en priorité et qui sont à classer selon l'échelle de grandeur allant de 1 (aucune adhésion) à 5 (tout à fait d'accord) selon leur degré d'accord.</p> <p>Voici nos propositions pour les répondants :</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'adoption des TIC nouvelle solution en général pour le développement économique de l'Afrique. -Les TIC vont contribuer à l'émergence et au développement économique de l'Afrique -Les TIC vont contribuer à la réduction de la fracture numérique entre Nord et Sud,

-Les TIC vont permettre l'expansion et l'impulsion des universités africaines et leur ouverture à la mondialisation

-Les TIC vont moderniser l'université africaine par la technologisation-médiatisation

-Les TIC permettent de résoudre les problèmes de la masse des universités africaines

Y a-t-il une volonté de privatisation et de libéralisation de l'enseignement derrière les discours sur les TICE?

Hypothèse 2

-Il y a, dans les discours de préconisation, d'incitation et de promotion des TICE en Afrique de l'Ouest Francophone, une volonté de libéralisation et de privatisation de l'enseignement supérieur

Valeurs de l'enseignement supérieur

Situation initiale des établissements d'enseignement supérieur

Politiques d'orientation de l'enseignement sup.

Rôle des TIC dans la résolution de la crise de l'enseignement supérieur

Mode de financement de l'enseignement sup.

Quel est selon vous l'état du système d'enseignement en Afrique aujourd'hui? Quel jugement feriez-vous sur la situation des universités à faible SES ?

Quelle conception avez-vous de l'enseignement supérieur ?

Quel est la part de votre budget que vous allouez au financement de l'enseignement supérieur ?

Selon vous qui doit financer les études supérieures : l'État, la collectivité ou la famille?

De quelle façon selon vous les TIC vont jouer dans la résolution de la crise de l'ens. sup. africain. des années 80 ?

Que pensez vous du foisonnement de plusieurs établissements d'enseignement supérieurs privés ?

Hypothèse 3

Mode d'accès au FOAD qu'ils proposent;

Quels sont les modes d'accès à la FOAD que vous proposez (ouvert ou fermé et sélectif)

- Il y a dans les établissements d'enseignement supérieur, une forme d'industrialisation et de marchandisation des programmes et donc de l'enseignement, par les TIC et les dispositifs de formation à distance.

Modèle économique de leur FOAD

Statut de l'apprenant (client ?)

Quelle est la nature de vos prestations et services payantes ou gratuites?

Quel est le public que vous visez? (formation continue)

Comment sont financés vos projets d'intégration (modèle économique)

Quelle est environ la part du budget allouée à TICE?

Quelle est environ la part de votre budget allouée à l'acquisition d'équipements matériels/ à la pé-

Hypothèse 4:

Des difficultés et obstacles inhérents à leur politique.

L'intégration des TIC dans l'ens. sup. en Afrique bute sur les réserves et réticentes des acteurs du terrain (enseignants, étudiants)

- Quels sont selon vous les principales difficultés que vous faites face (points de blocage ou rédhibi- l'exécution de vos missions ?

- Selon vous qu'est ce qui a le plus marché? E avis ? Inversement?

- Que souhaitez-vous voir se développer ou les actions que vous menez?

-Obstacles rencontrés au développement ou à de vos politiques en matière de TICE ?

-Programmes d'actions à venir ?

Annexe III : Retranscription des entretiens avec :

- Directeur Bureau Afrique de l’Ouest (AUF),
- Coordonnateur UVA (Banque mondiale),
- Coordonnateur PADTICE (UNESCO),
- Directeur des Etudes, de la Politique et de la Coopération (DEPC/ DGESS /MESRI),
- Directeur de l’Informatique et des Systèmes d’information (DISI/UCAD)
- Coordonnateur du CRTP (ESP/UCAD),
- Directeur EBAD/UCAD)

Entretien n°1 du 23 septembre 2014 avec Directeur Bureau Afrique de l’Ouest (AUF),

N° ligne	Interview n° 1 du 23 septembre 2014	Commentaires
1	Pour la première question, je vais vous demandez de	
2	vous présenter svp	
3		
4	Non non passez outre, passer à l'essentiel, au scientifique	Trop sur la défensive, un peu
5	d'accord.	sévère pour une question très
6	Mon répondant m'a demandé d'arrêter l'enregistrement	simple.
7	qu'il avait autorisé quelques minutes avant.	
8	J'ai du renégocier pour le convaincre d'enregistrer	
9	l'entrevue pour les nécessités de la transcription.	
10		
11	Quels ont été vos objectifs et missions de départ à	
12	votre prise de fonction?	
13		
13	Là vous sortez du cadre, du rdv que vous avez pris avec	
14	moi. D'accord?	
15		
16	Oui	
17		
18	Le recrutement d'un directeur régional se fait par le biais	
19	d'un appel d'offre international, avec des missions qui	
20	sont détaillées dans une fiche de poste qui n'englobent	
21	pas uniquement le numérique éducatif mais qui concerne	
22	l'appui à l'ensemble du système d'enseignement supérieur	
23	et de recherche en partant des besoins des universités	
24	pour les accompagner.	
25	Les TICE sont un domaine, le numérique éducatif est un	
26	domaine parmi d'autres.	

27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39

petite pause pour un appel téléphonique

Vos stratégies pour le déploiement des Tice en AO?

Les stratégies du bureau régional s'inspirent de la stratégie de l'agence qui est votée lors d'une AG avec tous les recteurs de toutes les universités membres; et l'agence, elle a édité un livre blanc sur le numérique pédagogique au mois de mai 2013. d'accord ? c'est euff c'est ca la politique de l'agence

Alignement sur la politique, la vision et conception de l'Agence.

Qu'est ce qui dans ce livre blanc ? Concernant les tice.

OUI OUI dans le domaine des TICE il y a la vision de l'agence sur le déploiement du numérique éducatif dans les universités. Les universités vous savez elles ne sont pas toutes au même degré de développement.

Mais moi principalement, vous savez je m'intéresse à l'AO et particulièrement au Sénégal, c'est pour ça que je suis là; ce qui se passe en Afrique centrale, au cameroun ou Brésil m'intéresse peu en fait... c'est pour cela je me pose la question suivante : ce qui a été réalisées comme actions dans le domaines des tice, au Sénégal, par l'Agence? Quelles sont les actions réalisées principalement ?

Vous savez les actions qui sont déployées par l'agence au Sénégal l'ont été dans les CNF. L'agence elle a un CNF a dakar, un autre CNFP, c'est à dire un espace numérique ouvert accompagné par notre campus qui est ici dans nos murs, y a un autre CNFP à ziguinchor, basé à l'université de zig, et donc c'est un point où l'agence peut déployer ses actions de formation dans le domaines des tice, et donc c'est un accompagnement des besoins de l'université puisque c'est un campus qui est hébergé dans cette université et donc on fait des activités qui répondent à un besoin, y a une demande de cette université. On fait exactement la même chose à Saint Louis, ou nous avons un autre CNFP à l'UGB et là aussi nous accompagner ce campus numérique qui déploie des formations qui répondent à une demande, avec des sites différents, soit bon y a une demande de bibliothécaire, documentaliste soit à des demandes de doctorants chercheurs etc

Des doctorants comme moi?

Je ne sais pas vous...Oui évidemment, parce que vous savez là si vous voulez sortir du cadre de votre petit bouts de papier, on peut dire que...

Pas du tout...

non non c'est l'avenir
je dis que euhh les universités manquent d'enseignants
qualifiés et donc il faut former, former et former

bien sûr

pour faire face au besoin et donc l'encadrement classique
de «un encadrant-un encadré» c'est révolu, ca n'existe
plus et donc les CNF sont des outils d'accompagnement
des doctorants dans leurs thèses, dans leurs travaux

**Donc y a des doctorants qui sont inscrits dans les CNF
pour suivre des...pour être suivis par leurs
encadreurs ?**

Oui oui y a pas que ca, cad ils peuvent même être
encadrés par des enseignants à l'étranger qui ont des liens
de partenariats avec l'université, avec l'ED du Sud ici.

**La troisième question c'est :
Quelle place occupent les TICE dans vos fonctions de
directeur régional ? Quelle place, quel rôle , quelle est
l'importance des TICE dans vos missions?**

vous voulez dire dans le travail administratif?

**Non non d'une manière générale, dans vos fonctions
de directeur régional de l'AUF/AO,**

oui oui

Parmi vos fonctions y a le déploiement des TICE,

oui oui

**Quelle place occupent cette fonction là dans
l'ensemble des autres fonctions et taches
administratives, scientifiques?**

Mauvaise formulation de la
question

J'avoue que votre question elle est très mal posé?

AH oui ?

Oui oui elle est même très floue.
Et je sais si vous, non non, ou bien vous pouvez
l'expliciter ou bien je vais essayer de vous répondre.
Vous savez je vous ai parlé d'une programmation
quadriennale, pour l'AUF, qui s'étale sur la période 2014-
2017 qui couvrent quatre axes différents: la formation, la
recherche, la gouvernance et les partenariats.
Le numérique éducatif est un champs transversal qui
traverse tous ces axes là.

Donc le numérique est l'une des mes préoccupations dans l'axe formation de nos préoccupations, dans l'axe recherche, dans l'axe gouvernance, et dans l'axe partenariats; et donc le numérique il est présent partout dans nos préoccupations.

En fait c'est ca que je voulais savoir, c'était ca ma...

Ah d'accord..bon j'ai deviné, excusez moi, petit sourire.j'ai essayé de deviner...

Elle est mal posée ma question ? quelle place occupent les TICE dans vos fonctions et dans vos missions?

Non non c'est pas dans mes missions, dans mes fonctions, c'est pas ca, c'est dans la politique régionale de l'AUF qui elle aussi est encadrée par une programmation quadriennale qui réunit tous les bureaux, qu'il s'agit du Bureau AO ou bien d'autres bureaux régionaux.

Donc vous, vous êtes là vous appliquée cette politique là qui est... votée meme au dela, en plus haut niveau?

Non non c'est une politique qui laisse beaucoup d'autonomie, beaucoup de liberté et là on essaie d'accompagner les universités dans leurs besoins. Vous savez y a des université, où il y a des datacentres, y a un intranet où on peut aller loin et des universités où si vous voulez l'insfrastructure est à consolider.

D'accord

Ne répond pas à ma question

Et donc les accompagnements sont différenciées

Vous personnellement, en tant que chercheurs, scientifique, à votre avis quelle est la place des TIC dans l'enseignement et aujourd'hui quel rôle doivent-elles jouer dans l'enseignement supérieur?

Vous savez je crois qu'il y a certains freins si je parle en général, les frais à l'innovation c'est peut être euh euh euh l'insfrastructure, la bande passante, et donc à la limite au niveau des législations dans tous les pays, je parle en général., moi je parle pas du Sénégal, faudrait que les législations également dans les pays du Sud évoluent pour une reconnaissance des diplômes en distanciel identique au présentiel et faire la campagne de promotion et de sensibilisation auprès des professionnels de recruteurs etc donc en fait là c'est un ensemble de mesures.. et puis favoriser les enseignants innovants, euhhh s'ils sont innovants et qu'ils veulent utiliser les technologies de l'information et de la communication, et

ben il faudrait que dans l'évaluation de leur progression, de leur carrière, de leur promotion, dès que ce soit retenu, qu'on en tiennent compte d'accord? voila

Euhh il me reste quand meme.. 5 petites questions avez-vous le sentiment..oui je fais très attention à l'heure

Parce que là franchement vous nous avez dit que c'est un entretien qui est général mais là vous êtes entrain de me poser des questions euhhhh presque individuelles, «avez-vous?», «avez-vous?» etc pas sur politique, sur...

Son assistant : autre chose : pourquoi vous avez demander un entretien directement à la tête du directeur régional

En fait moi je...

Son assistant : Je vous dis pourquoi : parce que si vous m'aviez posée cette question de qui vous voulez rencontrer, moi je vais vous diriger vers vraiment des gens qui vont vous répondre terre-à-terre, sur ce qui se passe sur le terrain, parce que le directeur il est au plus haut niveau.

Attendez moi

Son assistant : excusez-moi je vais finir parce que y a le CNF de Ziguinchor, si vous étiez partis rencontrer son responsable, il allait vous dire exactement ce qui se passe sur le terrain. Vous allez.. vous êtes, vous avez été ? le CNF de Dakar, pas besoin d'aller..

Le directeur : laisse le finir parce que nos collègues nous attendent

En fait là on perd du temps, moi je vous explique très simplement, je travaille à ce stade au niveau macro, je n'ai pas encore besoin d'aller voir ce qui se passe sur le terrain, je le ferai le moment venu.

Le directeur : allez y allez y, posez vos question gagnez du temps.

Reprise normale de m'entrevue.

Vous avez le sentiment d'avoir atteint vos objectifs? Avez vous le sentiments Que l'AUF est entrain d'atteindre ses objectifs dans sa politique tice, de réussir ou réussit sa mission en Tice?

Vous savez l'autosatisfaction c'est pas une bonne chose.

Donc l'AUF accompagne ces universités, y a des universités qui ont des objectifs, qui ont des contrats de performances, qui ont contractualisé avec la tutelle pour atteindre des objectifs, bien précis, bien chiffrés; l'AUF n'a pas vocation à se substituer aux universités, elle accompagne les universités dans leurs objectifs et ne fixe pas des objectifs pour eux.

Mais dans sa politique quand même l'AUF a au moins, vu que l'AUF met les moyens, met un budget, met du personnel tout ça, y a quand même un but, une fin, enfin un objectif, même si c'est à court terme, à atteindre, des résultats

Oui oui les objectifs c'est le développement des universités, accompagner les universités, dans leurs missions.

Et là est ce que vous sentez réellement qu'il y a un développement des enseignants, donc un développement professionnel des enseignants et des étudiants dans le domaine des Tice.

Oui tout à fait et donc là, là il faut peut être euhh suivre les indicateurs le nombre de personnes formées en TICE dans un pays, et c'est avec ce background là qu'il a été possible de créer des universités numériques en Afrique d'une manière générale; donc là c'est grâce entre autres, et pas uniquement au déploiement de l'agence mais aussi d'autres opérateurs qui interviennent sur le même champs, sur le même secteur.

Vous savez moi dans le cadre de mes enquêtes, j'ai aussi un entretien à réaliser avec des responsables de l'Unesco, le responsable de l'UVA de la BM, donc c'est à ce niveau là que je me situe à l'état actuel de mon étude, je ne suis pas au niveau micro comme le pensait tout à l'heure votre collègue.

Non non, j'ai pas demandé avec qui vous avez rdv allez y, parce que là mes collègues sont devant la porte ils m'attendent.

Selon vous quel est l'état du système d'enseignement supérieur en Afrique aujourd'hui en votre qualité de direct. Régional de l'AUF AO?

C'est variable, on peut pas dire que toutes les universités sont au même niveau de développement. Y a des universités qui n'ont rien à envier aux universités du Nord, y a des université qui essaient de se frayer leurs chemins de se développer, donc y a toute la gamme.

Y a des univ. qui ont une gouvernance axée sur l'évaluation, sur l'autoévaluation, sur la qualification stratégique, et puis y a des universités qu'il faut accompagner vers, euhh euhh vers ces horizons là c'est pour ça que dans la programmation de l'agence, y a tout un axe qui est dédiée à la gouvernance.

reprise d'un Slogan

Quelle est la conception de l'Agence d'un système d'enseignement supérieur, selon votre organisme quelle est la place et le rôle que l'enseignement supérieur doit jouer dans une société, dans un pays.

Oui oui ca c'est le slogan de l'AG de l'Agence à Sao Polo, l'ens. sup., l'université doit être un moteur de développement des sociétés, d'accord?
Répétition de la phrase.
Elle doit répondre à la demande sociale.

C'est ca la conception de l'Agence?

C'est une évidemment c'est un havre de savoir où on... on innove où on prépare la science de demain mais en même temps elle doit accompagner les besoins de la société et donc une université qui est très ouverte sur son milieu, sur son contexte.

Une autre question, on finit bientôt, il me reste 3 questions...

Il me rappelle l'heure, il était 11H

On va bientôt finir...quelle est la part du budget de l'agence qu'elle alloue au financement de l'enseignement supérieur?

Non non là c'est central, vous savez moi j'ai une petite implantation et nous développons des projets qui sont sous fonds propre de l'agence et des projets qui sont accompagnés par des bailleurs, d'accord?

qui sont vos bailleurs?

Tous les bailleurs possibles, donc nous on sélectionne pas, on travaille avec tous les bailleurs, donc nous on monte des projets, on essaie de convaincre les bailleurs d'aller avec nous et donc quand les objectifs cadrent avec la vision du bailleur, ils peuvent nous accompagner.
Voyez cet après midi l'Unesco, On travaille sur les Tice avec l'Unesco, c'est un projet qui intéresse des universités

Quel est le projet ?

C'est le projet PADTIC (programme d'appui au développement des TIC)

Depuis quand avez-vous mis en place ce projet?

Posez la question à la principale agence d'exécution; nous sommes plusieurs à y contribuer.

Une autre question très simple, c'est selon l'Agence...

Depuis tout à l'heure vous dites 3 questions, vous en avez posé 10 là..

Il me reste deux question à vous posez : Selon vous quel rôle doivent jouer les TICE dans la résolution de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique. Vous savez l'enseignement supérieur en Afrique traverse depuis les années 1980 une crise profonde de qualité, d'effectif, etc.

**On est interrompu par une collègue.
Le répondant me donne 1 mn pour clore l'entrevue.**

Je vais vous répondre à votre question. D'accord? Les effectifs des étudiants sont pléthoriques dans les universités. D'accord? Et parce que y a une forte demande sociale d'enseignement supérieur. Le distanciel et les technologies de l'information peuvent apporter partiellement une solution; faut pas concevoir le distanciel comme la solution mais comme un complément au présentiel, d'accord? Et donc il faut peut être imaginé des modèles hybrides qui mélangent a la fois le distanciel et le présentiel pour alléger la pression sur les amphis et sur les salles de classes dans les universités. Merci beaucoup.

Je vous demande à nouveau de vous présenter rapidement. Vous êtes qui? Enseignant dans quel domaine et depuis quand vous êtes directeur régional de l'AUF AO ?

Non non vous avez définis les règles, vous m'avez écoulez en tant qu'enseignant, en tant qu'expert anonyme. C'est tout voilà.

Merci en tout cas de m'avoir accordé cette entrevue.

**Retranscription entretien n°2 Organisations internationales :
UNESCO, le mardi 07 octobre 2014 à 14h30, avec M. Youssouf
OUATTARA, coordonnateur régional de projet TICE à l'UNESCO,
coordonnateur projet PACTICE.**

***Thème: L'enseignement supérieur à l'épreuve des TIC en Afrique de l'Ouest
francophone : l'exemple du Sénégal.***

N° ligne	Questions-réponses	Commentaires/Analyses
1	Nous allons en premier lieu parler de votre vécu et votre expérience.	
2		
3		
4		
5	Quel est votre parcours scientifique d'abord?	
6		
7	Bon d'abord le parcours scientifique : j'ai commencé tout d'abord par des études de biologies, je suis Enseignant-d'université, plus spécifiquement à l'Université de Ouagadougou, Sciences biologiques, option Physiologie animale. Après j'ai été amené à m'intéresser de plus en plus aux technologies de l'éducation, surtout aux TIC pour l'enseignement et l'apprentissage; parce que de toute façon à l'université, il arrive un moment où on s'interroge, on se pose des questions sur notre pédagogie personnelle, nos interventions en classe et on voit que l'école n'est pas du tout à l'écart de ce qui se passe comme évolution dans la société. Alors ce qui nous fait non seulement nous poser des questions sur notre manière d'intervenir en salle de classe mais aussi sur ce que font les étudiants. Naturellement j'ai été amené de plus en plus à m'intéresser à la question de l'éducation, de l'enseignement supérieur dans sa globalité, la manière d'enseigner, de la pédagogie, et plus tard bon sur tout ce qui est techno-pédagogie. Ce qui m'a amené à aller vers une thèse en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.	
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28	En quelle année?	
29		
30	Euhhh là j'ai commencé ma thèse si je ne me trompe pas, en 2007. Mais compte tenu du fait que j'étais enseignant-thésard, on a mis du temps, pour aller jusqu'en 2013	
31		
32		
33		
34	Et votre parcours professionnel?	

35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88

Enseignant-Chercheur à l'université et après, j'ai participé à certains projets TICE, j'ai été essentiellement entre temps responsable, au niveau des CNF à l'AUF. J'étais responsable du CNF de Ouagadougou. A coté de ça j'ai participé également à certains projet TICE dans mon université, j'ai participé également au développement de centres, comme on appelle, ça c'était toujours sous l'AUF, on appelait dans le temps la mise en place des Maisons des Savoirs de la Francophonie qui existent dans 4 pays. Il y a l'accompagnement des universités essentiellement du Burkina à développer des FOAD. Et aujourd'hui quand on parle dans la sous région ouest africaines en nombre de FOAD, je peux peut être modestement dire que au niveau du Burkina j'ai pu amener les gens à proposer le plus de FOAD. Quand on prend en nombre de formations FOAD aujourd'hui. Le Burkina est le pays qui propose le plus de FOAD. Et bon y a pleins d'autres petites choses comme cela. Après on a participé également à la réflexion, au niveau du CAMES, sur la mise en place de du programme Silhouette Virtuelle du CAMES ainsi de suite voilà.

En quoi ce parcours que vous avez fait influe sur votre travail aujourd'hui ? quelle est l'influence de ce parcours?

Bon l'influence de ce parcours, non seulement étant enseignant dans une université de la sous-région, sachant que fait l'université, comment l'université se positionne, en plus de ça, vu mon parcours, la grosse connaissance que j'ai aujourd'hui du milieu universitaire ouest africain, je pense que je connais suffisamment le milieu universitaire ouest africain. Je connais les hommes, je connais le terrain, je connais les difficultés dans chaque pays,. Egalement le fait de savoir ce qu'on peut faire et ce qui est possible de faire aujourd'hui avec les moyens que nous avons dans la sous-région. Je pense que cela même se retrouve aujourd'hui dans le travail que je fais, parce que non seulement les moyens possibles et il y a les acteurs, ceux qui intervient sur le terrain. Bon ! j'ai eu une facilité avec tout ça.

Quelles sont vos orientations et quelles sont vos idées politiques?

Euh, mes idées politiques, il ne doit pas y avoir, quand on travail à l'UNESCO, on travaille dans une optique apolitique, la seule politique qui tienne c'est le développement.

Personnellement?

Je n'ai pas, je veux dire pour l'instant, pour moi, aujourd'hui, euhh je n'ai pas été un grand activiste politique, même si j'ai

89 mes idées, pour moi la seule politique qui tienne pour les
90 pays africains, y 'en a pas 10 mille, c'est le développement
91 point. Que l'on soit d'une politique gauche ou bien d'une
92 politique de droite généralement, ou centriste de toute façon,
93 la seule chose qui tienne pour moi c'est le développement
94 d'un pays. Où-est ce que vous sommes capables d'amener les
95 gens, les citoyens, d'un point A vers un point B qui est
96 meilleur, en termes de qualité de vie. C'est la seule chose qui
97 tienne pour moi.

98 Je ne suis pas, je ne peux pas dire que la gauche, je ne suis
99 pas au fait dans ces positionnements de gauche ou de droite,
100 je serai peut être centriste plutôt dans cette optique.

101 La seule chose qui tienne aujourd'hui c'est le développement
102 de nos pays qui ont beaucoup souffert peut être de biens de
103 travers, de bien de retards et on peut plus aujourd'hui être
104 dans des antagonismes G-D. Où est-ce que la meilleure idée
105 peut se trouver? Comment on peut amener le peuple, le pays
106 à un meilleur devenir? Et surtout de toute façon, qu'on se
107 flatte pas, j'aime toujours le dire, aujourd'hui l'avenir des
108 pays africains, c'est sa jeunesse, c'est cette jeunesse là qui
109 constitue aujourd'hui dans certains cas, comme je le disais à
110 quelqu'un, c'est une marmite qui bouillonne ! Euhh je l'ai dit
111 une fois dans une intervention bon tous les gens, bon c'est
112 une marmite et lorsqu'on oublie cette jeunesse là on la laisse
113 au bas coté de la route, on voit tous les problèmes.
114 Aujourd'hui c'est surtout cela, c'est une Afrique assez jeune,
115 très jeune, et c'est sa force. Et je me dit toujours que les
116 politiques doivent d'abord se dire que la base s'est assez
117 élargie et qu'on peut pas aujourd'hui bouger, gouverner
118 raisonnablement un pays en oubliant cette jeunesse, dont la
119 jeunesse, la partie estudiantine, la partie qui... aujourd'hui...
120 est la plus formée, la formation c'est la base, comme on le dit,
121 pour ne pas paraphraser l' ancien président américain qui
122 disait ben «si certains dirigeants pensent que l'éducation
123 coûte cher, alors qu' ils essaient l'ignorance» parce qu'on a
124 plus à perdre dans l'ignorance.

125 Aujourd'hui, de toute façon on le sait, les pays qui ont fait la
126 différence avec l'Afrique, quand on dit la Corée et la CI en
127 1974 étaient au même niveau de développement, on voit
128 aujourd'hui la Corée du Sud là où elle se trouve et la CI.

129 Y a eu des modèles de développement qui ont été adoptés par
130 chaque pays, et sans me tromper quand même, les coréens
131 ont beaucoup investi dans la formation. Alors je pense que,
132 comme le disait quelqu'un, ça doit être la première ressource
133 des pays africains d'autant plus que nous sommes «très
134 nombreux».

135
136

137 **Donc vous ici à l'UNESCO vous êtes chef de projet**
138 **TICE?**

139
140

Je suis le chef d'un projet, le projet est monté comment ?

141 C'est un projet qui est monté entre l'UNESCO et l'UEMOA.
142 C'est un projet financé par l'UEMOA et mis en œuvre par
143 l'UNESCO.

144 Je suis le coordonnateur de ce projet qu'on appelle Projet
145 d'Appui au Développement des TIC pour le renforcement des
146 capacités de mise en œuvre de la réforme LMD dans les
147 universités de l'espace UEMOA, qu'on résume PADTICE
148 généralement.

149
150 **Vous avez un document qui résume bien les missions, les**
151 **objectifs et les actions à mener tout cela peut être ou si**
152 **vous voulez les énoncer en résumé ?**

153
154 Le projet de toute façon c'est un projet qui est structuré en 3
155 grandes composantes programmatiques: la première des
156 composantes c'est ce qu'on appelle, c'est le développement
157 des infrastructures physique et virtuel des TICE: et dans cette
158 composante, nous avons tout ce qui est architecture réseau de
159 base dans les universités, nous avons aussi tout ce qui
160 accompagne la mise en place de plate-formes spécifiques
161 (développement et déploiement de plates-formes
162 informatique dans les universités).

163
164 Nous avons aussi une deuxième composante qui est surtout
165 l'équipement, les machines, infrastructure physique, on en a
166 fait une composante à part parce qu'il faut acheter maintenant
167 tout ce qui quincaillerie, acquérir des ordis, des serveurs,
168 imprimantes de production, des scanners, ...

169
170 et la troisième composante bien sur c'est ce qu'on appelle
171 généralement du renforcement des capacités même s'il ya
172 deux autres, c'est la capacité en infrastructure, mais
173 maintenant ce sont les hommes, parce qu'il faut renforcer les
174 capacités, on a la formation aux TICE et par les TICE. On a
175 également des projets qui sont liés à l'assurance qualité, parce
176 que de toute façon quand il s'agit du déploiement des TIC,
177 derrière, il y a il faut oublier aussi un volet qualité.
178 Aujourd'hui on parle de FOAD mais est ce qu'on se pose la
179 question de la qualité? Ou bien on parle aujourd'hui
180 d'infrastructures réseaux, est ce qu'on parle de qualité
181 derrière? Y a ça. Et bien sûr y avait une petite partie qui était
182 liée non seulement au renforcement mais ce qu'on appelle la
183 professionnalisation. Voilà. Tout ça là. Professionnalisation
184 non seulement des enseignants mais des étudiants. Parce que
185 c'est un projet quand on dit c'est un projet, moi je dois plutôt
186 ce projet est un porte-feuille de projets parce que à l'intérieur
187 il y a plein plein de choses chacun pris isolément peut
188 constituer un projet. Voilà.

189
190 **Donc ce projet TICE est financé par l'UEMOA et mis en**
191 **place par l'UNESCO, est ce que c'est le seul projet TICE**
192 **sur lequel vous êtes, que l'UNESCO pilote?**

193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240
241
242
243
244

Dans le domaine des TICE, y a plusieurs projets mais dans l'enseignement supérieur dans les université d' Afrique de l'Ouest c'est ce projet qui est essentiel, sinon y a plusieurs projets au niveau de l'UNESCO qui font par exemple qui font appelle aux TICE pour le renforcement des capacités. Parmi lesquels on avait le projet «SANKORE», le projet «PAGEF» par exemple Au Sénégal ici, il y a eu beaucoup de choses qui ont été faites, lorsqu'il faut apprendre à lire et à écrire aux femmes rurales bon par exemple ça c'est un projet qui su marcher et on a d'autres projets, y a d'autres projets des TICE. Aujourd'hui dans la sphère de l' l'Enseignement supérieur sur les 8 pays, de manière structurée, soutenu par un partenaire régional, c'est ce projet qui est l'essentiel, sinon y a d'autres projets TICE, l'UNESCO a fait assez de projets liés aux TICE dans l'éducation dans nos pays.

Dans l'enseignement supérieur ?

Voilà c'est un projet qui est au niveau de l'enseignement supérieur, voilà sinon y a plein de projets, vous avez au niveau du siège tout ce qui est fait comme projets et activités sur ICT literacy à l'endroit des enseignants et autres. Comme vous faites une thèse si vous regardez, non seulement il y a des référentiels par exemple pour les enseignants, de toute façon les enseignants, généralement qu'ils soient du secondaire ou du primaire, souvent ils sont formés dans le supérieur. Y a pleins de projets, pleins d'actions que l'UNESCO a mené dans le cadre de l'appui de l'enseignement supérieur. Voilà.

Quelle conception vous avez de l'enseignement supérieur ?

Bon quoiqu'on dise aujourd'hui, l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone rencontre des problèmes. Personne ne peut le nier. Et ces problèmes sont liés, il y a deux euhh, disons, il y 'a essentiellement deux grands problèmes. D'abord on n'a pas vu venir la bombe. C'est-à-dire, ...management de système, de l'explosion des effectifs. Souvent on se dit, cette explosion de l'effectif est sous-tendu avec la disponibilité des ressources, ressources financières et ressources humaines. Aujourd'hui, ben, cela fait aujourd'hui que dans presque tous les pays, il y a des problèmes. Et je ne pense pas qu'un seul pays de la sous-région échappe aujourd'hui au tumulte, à la crise universitaire; il y en a pas.

Les effectif sont dits pléthoriques parce qu'on a pas prévu, on est parti d'abord sur l'enseignement de base à l'encourager dans les années 1996, on a encourager à ouvrir des écoles partout, c'est bien, parce qu'on voulait atteindre les standards d'alphabétisation, les gens sont passés au secondaire, on a

245 ouverts des lycées et collèges un peu partout, en oubliant que
246 ceux là qui sont au niveau du bas, ils doivent aller quelque
247 part. On ne s'est pas dit qu'en poussant à la roue à la base on
248 devrait déjà commencer à pousser en haut parce que de toute
249 façon la finalité c'était l'enseignement supérieurs mais on
250 s'est dit, entre temps, que c'était cela le plus urgent.
251 Aujourd'hui on ne peut pas, en un claquement de doigt ouvrir
252 des amphis, construire des universités partout et même si
253 vous arrivez à les construire, il faut des enseignants, d'où ils
254 vont venir? On fabrique pas des enseignants en 3 mois ou en
255 1 année, voilà. Ca aussi c'est un problème. Et en second
256 lieux, y aussi le financement de cet enseignement.
257 Aujourd'hui dans tous les pays d'Afrique de l'Ouest
258 francophone cette fois-ci, la participation au financement de
259 l'enseignement supérieur pose problème parce que l'enseigné
260 il pense que c'est un droit pour lui d'aller librement en
261 amphis, c'est un droit d'être accueilli, il se dit pas aussi quels
262 sont les devoirs. C'est vrai dans le temps moi qui parle j'ai été
263 dans une université, peut être je n'ai pas payé grand chose; si
264 je ne peux trompe pas l'inscription était autour de 15 000f /an
265 mais aujourd'hui est ce que raisonnablement on peut aller à
266 l'université avec 15 000f ? Parce que de toute façon, les
267 budgets de nos États ne sont pas aussi extensibles à souhait.
268 Ca c'est une réalité; on est devenu comme on le disait, trop
269 nombreux, la capacité d'encadrement aujourd'hui est loin des
270 standards, mais que faire? Il faut aujourd'hui imaginer un
271 nouveau système de financement de l'enseignement supérieur
272 parce qu'on le veuille ou pas, il faudra une participation des
273 étudiants, bon disons des parents d'étudiants ou des étudiants.

274
275 **On va revenir sur la question du financement de l'E. S.,**
276 **mais vous avez parlé de problèmes d'effectifs, de qualité**
277 **et de ressources mais de quel type ressource vous faites**
278 **allusion, publique (provenant de l'Etat) ou privées ?**

279
280 De toute façon aujourd'hui quand on regarde la base de l'ens.
281 supérieur d'une manière général, vous allez voir il y a l'ens.
282 sup. public qui existe, dont les capacités sont dépassées il y a
283 longtemps. Heureusement qu'à côté il y a un privé national
284 ou bien parfois même international, qui a pu faire un
285 accompagnement, des supérieurs qui se sont ouverts mais
286 lorsqu'on parle d'ens. Sup. privé, ils sont pour la plupart de
287 ces établissements tournés vers les métiers du tertiaire, vous
288 voyez?

289 Soit on fait de l'économie, on fait des trucs bon où on pense
290 que l'emploi est immédiat. Finalement on a plein
291 d'établissements qui font aussi les mêmes choses, du tertiaire
292 souvent dans les mêmes domaines, si ce n'est pas
293 Informatique, c'est Gestion, Banque et autres, bon quand on
294 prend l'ensemble, finalement même en allant à ces écoles, in
295 fine, est-ce qu'on est sûr d'avoir un emploi puisque c'est
296 même l'emploi qui amène les gens au privé. Ils se disent, si je

297 vais dans le privé, j'aurai toute de suite un emploi, mais de
298 plus en plus, on voit aussi que ça commence à coincer là bas,
299 Parce que les gens ne se sont pas suffisamment diversifiés ;
300 Tout cela ça permet aujourd'hui d'accueillir pas mal
301 d'étudiants même si dans le privé aujourd'hui on sait que on
302 ne s'inscrit pas aux mêmes coûts que dans le public.

303

304 **Que pensez vous du problème de la qualité de**
305 **l'enseignement supérieur, de la valeur des diplômes?**

306

307 Oui il y a le problème de qualité au niveau de l'enseignement
308 supérieur. Ce n'est pas pour rien qu'il faut aujourd'hui pour
309 certains pays, qu'il faut les cadres de référence et de
310 qualification. Le problème est posé et ils essaient de
311 résoudre. Par exemple lorsqu'on prend l'exemple du Sénégal,
312 ils ont mis en place rapidement l'ANAQSUP (Autorité
313 Nationale d'Assurance Qualité de l'Ens. Supérieur) pour la
314 qualification et la reconnaissance des programmes et autres.
315 Ils sont capables aujourd'hui au niveau du Sénégal,
316 d'entreprendre des processus au niveau de l'assurance qualité,
317 d'évaluation de la qualité, que ce soit au niveau
318 programmatique ou institutionnel. D'abord c'est du ressort
319 des États de veiller à ce que les gens n'ouvrent pas n'importe
320 quoi. Au fait les gens n'ailent pas ouvrir n'importe quoi, des
321 boutiques, juste pour flouer les parents d'élèves et les
322 étudiants. Ça c'est une nécessité parce que c'est le
323 gouvernement qui donne l'ordre d'ouvrir un établissement,
324 c'est le gouvernement qui donne l'ordre au moins d'ouvrir
325 quelque part et de valider l'ouverture d'une filière donnée.
326 Mis à part le Sénégal au niveau de l'assurance qualité, il y a
327 certains pays qui essaient. Mais aujourd'hui, ben
328 heureusement, il y a aussi cet instrument sous-régional qui
329 est le CAMES qui fait de la reconnaissance de diplôme. La
330 reconnaissance c'est une question aussi mais aujourd'hui la
331 question est posée pour que chaque pays met en place
332 réellement une Agence national d'assurance qualité. C'est une
333 nécessité. Bon où on va faire des évaluations de manière
334 périodique des établissements pour que chacun sache ce qu'il
335 y a dans cette mare des établissements d'ens. Sup., savoir où
336 est-ce qu'on peut raisonnablement envoyer un étudiant, où
337 est-ce qu'on peut pas l'envoyer. Ou de toute façon que celui
338 qui ouvre un établissement respecte quand même les
339 standards. Certes il y a un besoin et pour faire fasse au
340 besoin, il faut les gens aussi ouvrent des EES puisque l'État
341 n'arrive pas à combler l'ensemble et de ce que je sais
342 d'ailleurs dans aucun État du monde où ce n'est que le public
343 qui fonctionne. Cela n'existe pas. C'est chez nous ici dans
344 notre concepts d'Afrique, on pense que c'est l'État qui doit
345 être seulement dans cette position.

346

347 **Selon vous, quel rôle doivent jouer les TICE dans la crise**
348 **que traverse l'université africaine?**

349
350
351
352
353
354
355
356
357
358
359
360
361
362
363
364
365
366
367
368
369
370
371
372
373
374
375
376
377
378
379
380
381
382
383
384
385
386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400

Au fait le rôle des TIC, de tout façon c'est un phénomène sociétal aujourd'hui. Qu'on le veuille ou pas, les TIC sont rentrées dans les écoles. L'école ne peut pas cheminer et laisser les TIC à côté. Ce n'est même plus possible. On sait bien sur que il y a eu des enseignants de la vieille école qui ont eu du mal à s'embarquer mais de plus en plus tout le monde s'embarque, même les plus anciens, ils n'ont pas le choix. Les TICE peuvent apporter un plus : pour résoudre les problèmes. Au niveau de la gouvernance d'abord, du système, pour plus de transparence, pour plus de célérité dans le traitement des dossiers mais également au niveau de la pédagogie. Mais de toute façon, on le sait bien les TIC ne sont pas la panacée. Ce n'est pas la panacée. Alors, au titre, sans revenir, vous le savez aussi bien que moi si vous faites une thèse, tout ce qu'on cite comme avantages des TIC. Mais de toute façon, la phase, comme on appelle, la phase d'intégration et d'appropriation, quand on parle d'appropriation, on pense des usages en contexte ici, c'est surtout cela, ce n'est pas tout simplement que les écoles ou bien les décideurs...Bon les écoles sont équipés mais ce n'est pas surtout la virtualité de l'outil mais c'est surtout ce qu'on en fait dans un cadre bien donné. C'est surtout ça qui doit être la ligne de force. Il faut un équipement quand même au moins de base c'est vrai, mais ce n'est pas poursuivre la technologie pour la technologie, c'est l'utilisation surtout qui doit être très réfléchi dans ces contextes de difficultés. Voilà.

Contexte africain...

Voilà, parce que pour que l'innovation soit une innovation, il faut qu'elle soit contextualisée. Voilà. On ne peut pas intégrer les TIC de la même manière qu'en France, au Sénégal ou en Guinée Bissau, quel est le meilleur schéma ? Inévitablement quel qu'il soit un ordinateur déjà apporte déjà beaucoup à un enseignant et un étudiant. C'est surtout ça. Aujourd'hui les technologies peuvent contribuer à résoudre des choses, certains problèmes, je dirais tout d'abord au niveau de la gouvernance aujourd'hui, qu'est ce qu'il y a ? On va au LDM, avec une complexification des parcours qui nécessite peut être parfois disons deux délibérations, entre guillemet dans la même année académique, avec des effectifs et des parcours qui sont assez compliqués, est-ce qu'on peut aujourd'hui continuer à travailler comme avant dans les scolarités ? Pas du tout, on ne peut pas, il faut changer.

Aujourd'hui lorsque par exemple, rien que même dans l'inscription de l'étudiant, d'abord, l'orientation et autre, il faut accompagner cela normalement avec une intégration et une appropriation des TIC en mettant les outils et les logiciels qu'il faut et en formant les gens pour pouvoir recevoir un étudiant l'inscrire en peu de temps ou qu'il fasse

401 son orientation à lui afin de... y a pleins de choses qui sont
402 possibles aujourd'hui, ça participe à la gouvernance. Sinon
403 qu'est ce qui se passe, on voit certains de nos établissements
404 surtout publics, les privés n'ont pas de problème parce que là
405 ce sont des clients qui y vont, parce que parfois l'effectif est
406 parfois mineur. Mais quand vous aller à la rentrée dans une
407 université parfois 10 mille étudiants à inscrire, qui viennent
408 d'horizon divers et quand on regarde s'il faut saisir tout à la
409 main, toutes les données sur l'étudiant pour pouvoir le suivre,
410 c'est pas pour rien aussi souvent que dans les universités vous
411 savez l'inscription commence en septembre souvent et jusqu'
412 en mars ils sont entrain de s'inscrire..c'est fréquent. Il faut les
413 TIC pour améliorer cette gouvernance même la gouvernance
414 la gestion financière, quand on regarde les étudiants
415 s'inscrire, le gars il arrive, il va à l'inscription administrative,
416 l'inscription administrative s'aligner une fois, il va aller faire
417 l'inscription pédagogique s'aligner deux fois, il va faire
418 l'inscription au COUD (CROUS) il s'alignera la-bas, il va
419 aller faire..bon on en finit pas. Vous voyez ? Ca c'est au
420 niveau de la gouvernance. Au niveau de la pédagogie aussi
421 beaucoup de choses. Quand on dit LMD, plaçons l'étudiant
422 au centre du dispositif, le placer dans une autonomie de sorte
423 qu'il soit, comme on le dit, maître de son apprentissage. Ce
424 paradigme là, c'est vrai qu'on le dit, mais il faut aussi que les
425 enseignants comprennent qu'ils doivent être tous des
426 accompagnateurs plutôt que ceux qui se bornent toujours à
427 dicter et réciter des cours. Il y a tout. Il y a comme on appelle
428 un changement qui doit être opérer non seulement au niveau
429 de la structure éducative mais également au niveau des
430 enseignants, les transformations qui sont demandées; et ça
431 aussi c'est pas facile parce que dans notre contexte quand tu
432 dis à un étudiant va faire des recherches, pourtant ils le font
433 pour leurs propres besoins lorsqu'il s'agit des réseaux sociaux
434 et autres et y en a qui diront tout simplement ben j'ai pas
435 d'argent pour aller au cyber. Vous voyez ? Ce qui veut dire
436 qu'il faut accompagner le changement et y en a qui disent bon
437 on pourra faire de la FOAD, donc, c'est fini, on aura tous les
438 étudiants qui sont à la maison qui vont étudier à partir de
439 chez eux. Moi je leur réponds tout simplement souvent, c'est
440 bon, c'est possible, lorsqu'il s'agit de faire de l'apprentissage
441 libre avec des MOOCS, chacun peut avoir des connaissances
442 mais quand on rentre dans la certification, ou bien on rentre
443 dans la diplomation c'est autre chose, l'enseignement c'est pas
444 comme...ces modèles qui disent tant que vous avez tout en
445 ligne, l'étudiant va se former. La formation, en modèle
446 français, on sait bien qu'il faut un formateur derrière. Lorsque
447 on va se mettre à faire rien que de la FOAD, cela veut dire
448 qu'il faudra trouver des tuteurs et les tuteurs, ça se paye.
449 Vous voyez ? Ca veut dire que ce modèle économique qui
450 veut dire qu'on gagne de l'argent rapidement, pour les
451 formateurs faudra qu'on les paie. Voilà. Plus tu augmentes, tu
452 prends en ligne des gens, plus tu dois trouver des formateurs

453 en ligne pour les suivre et qu'il faut payer. Et généralement
454 aussi, ces formateurs là, il faut qu'ils aient un bagage. Est-ce
455 qu'on aura autant pour être dans les standards toujours. Ce
456 qui veut dire qu'il faut encore travailler, il faut encore
457 travailler, je pense que chaque pays a...

458
459 **Et vous à l'UNESCO ici quelles sont vos stratégies pour**
460 **s'adapter au contexte africain, que ce soit social, culturel,**
461 **pour l'intégration des TIC ? Par exemple dans le projet**
462 **que vous coordonnez, quelle est l'effectivité de votre**
463 **travail réellement? Qu'est ce que vous voyez sur le**
464 **terrain ? Quels sont les problèmes que vous rencontrez,**
465 **les blocages et résistances sociales, culturelles,**
466 **économiques et comment vous faites pour en faire face, ?**
467

468 Pour l'instant, avec ce projet on peut dire peut-être que nous
469 sommes un peu dans un cadre, un peu optimal. Pourquoi je le
470 dis? Un cadre optimal parce que aujourd'hui il y a un besoin
471 qui est là. Il n'y a pas de résistance au niveau des décideurs.
472 Même s'il y a un financement derrière, ce projet est mené,
473 c'est un projet de partenariat avec les universités elles-
474 mêmes. Elles ne reçoivent pas tout gratuitement. Il y a la
475 contrepartie en tant que projet. Parce que aujourd'hui vous
476 dites, avec ce projet, l'objectif à termes c'est ce qu'on appelle
477 un Espace technologique intégré de l'enseignement supérieur
478 en Afrique de l'Ouest. Ca veut dire que les universités ont
479 déjà mené la réflexion, les universités aujourd'hui pensent
480 que avec le LMD, il faut de la mutualisation des données, il
481 faut la mutualisation des moyens. On dit, d'abord, prenons un
482 exemple, on dit pour les réseaux, on va équiper les salles, on
483 va renforcer les data centers, les salles serveurs, mais il
484 faudra que l'université fasse quelque chose. Le projet
485 amènera la quincaillerie mais le bâtiment qui l'offre ? c'est
486 l'université. Qui doit aménager les bâtiments mettre les
487 climatiseurs et autres, c'est l'université. Les salles d'accès
488 pour l'instant on voit sur un certain nombre de salles d'accès
489 dans les universités, ce sont les universités qui doivent
490 préparer ces salles, donner le mobilier et tout pour que la
491 quincaillerie qu'il y a derrière, les machines qui sont achetés
492 par ce projet soient déployées dans ces espaces. Il y a un
493 engagement des universités qui est certain.

494 Après tout ça, lorsqu'on va aussi pour le cas par exemple de
495 la mise en place une Bibliothèque régionale, numérique, qui
496 permettra de mutualiser les fonds documentaires, ben le
497 projet prend en charge non seulement le déploiement de la
498 bibliothèque, les formations, par exemple ce sont les
499 universités qui s'occupent de leurs agents. Ce qui veut dire
500 qu'il y a un engagement, on a pas de résistance à ce niveau. Il
501 n'y a pas une résistance ouverte. Les difficultés souvent c'est
502 d'attendre que l'université arrive à valider les prérequis, pour
503 nous se sont des pré-requis et souvent ça mets du temps,
504 compte tenu des procédures, compte tenu des moyens

505 disponibles parce qu'on ne peut plus aller dans le cadre de
506 projet où tout est déballé, déroulé de A à Z. Il faut la
507 participation au niveau universitaire qui montre qu'il y a un
508 engagement.

509

510 **Nous allons maintenant parler du financement de**
511 **l'enseignement supérieur, donc en trois question. La**
512 **première en quoi selon vous le fait de payer**
513 **l'enseignement supérieur par les familles des étudiants et**
514 **non par l'État et par la collectivité est un moyen de sortie**
515 **de crise de l'ens. sup. ?**

516

517 Au fait dans l'ens. sup. on ne peut pas parler d'un engagement
518 total de l'État. L'État doit continuer à être présent. De toute
519 façon, ces universités qui sont publiques ou privées c'est
520 selon, l'État doit être présent ou les collectivités sont
521 présentes. Mais le niveau de financement possible... parce
522 que quand on dit un État c'est tout, c'est l'enseignement, c'est
523 la santé, c'est l'agriculture, la sécurité et autres et l'action
524 sociale de manière générale c'est l'État, dont l'enseignement.
525 Aujourd'hui lorsque vous avez dans les années 1980 à 1990,
526 sinon bien avant peut être certains universités étaient autour
527 de 1000, 1200, 2000 étudiants maximum. Aujourd'hui, les
528 universités sont autour de 70 000-100 000 étudiants. A
529 l'Université d'Abomey-Calavi, on parlait de 100000. par
530 exemple. Vous voyez? Les besoins ne sont plus les mêmes,
531 les niveaux de financement nécessaires ne sont plus les
532 mêmes. Et même aujourd'hui ce qui arrivé au secondaire,
533 arrivera inéluctablement au supérieur. Puisque dans les
534 années 1970, les parents ne payaient rien au secondaire.
535 Aujourd'hui on paye les inscriptions, au secondaire; et même
536 comment on appelle, les fournitures, les cahiers et autres on
537 les paie, y en a qui ont eu ça tout gratuitement, qui avaient
538 même en plus de ça des bourses, si on se rappelle bien au
539 secondaire, y a eu des bourses d'études, c'était tout frais
540 payés. Mais aujourd'hui on paie les inscriptions au
541 secondaire. Il y a certains secondaires de toute façon
542 aujourd'hui où on paie plus qu'on ne paie à l'université. Dans
543 le secondaire, il y a certaines écoles qui coûtent plus cher à
544 l'élève que les 15 000 f qu'on réclame à l'université. On ne
545 peut pas aujourd'hui se désengager du fait que l'éducation a
546 un coût et ces coûts là il faut que quelqu'un les supporte.
547 Parce que lorsque qu'on prend le coût de la formation d' un
548 étudiant pour un niveau donné, ça dépend des niveaux, plus
549 on monte, tu vois plus ça coûte cher. Quand on fait le calcul
550 souvent l'étudiant, peut revenir au bas mot à 1 millions 500 à
551 2 millions à l'État. Souvent c'est ça, sinon même plus. Mais
552 est-ce que on peut continuer avec le nombre d'étudiants qui
553 augmente à moins qu'on se dise ben mettez tout le budget de
554 l'État dans l'enseignement et oublier les autres secteurs, donc
555 faudra que l'étudiant participe.

556

557 **L'éducation est un service public, comme...**

558

559 Non, on en disconvient pas. On dit qu'il y a le droit. Le
560 service est public, mais, est ce que tout service public est
561 dit...comment on appelle, il y a le droit à l'éducation, on a dit
562 de toute façon que l'UNESCO reconnaît à chaque État
563 d'assurer le droit à l'éducation.

564

565 **C'est dans la charte de l'UNESCO.**

566

567 C'est une charte, ça fait parti de la charte de l'UNESCO

568

569 **Ouvert, gratuit, accessible...**

570

571 Mais aujourd'hui la question est là, la question est là. Est ce
572 que aujourd'hui, si on dit ouvert, gratuit accessible, vous avez
573 parlé tantôt de qualité, comment ça se fait? Si aujourd'hui on
574 dit bon, tout le monde, moi je suis d'accord, je dis souvent, je
575 suis d'accord, je dis généralement, je ne suis pas sûr que
576 réellement, la gratuité comme on la pense à nos niveaux ici
577 sera possible. Non je dis comme on le pense souvent dans
578 nos pays..tu vas trouver le plus souvent, ce qui est bizarre, tu
579 trouves des étudiants qui ont fréquenté le secondaire et qui
580 payaient 100 000f/an en termes de frais d'inscription, quand
581 ils arrivent à l'université ils disent non ! Je ne vais rien payer,
582 je dois payer 15 000 f pendant qu'ils ont payé dans le
583 secondaire où ils étaient scolarisés 60 000- 75 000 fcfa/an ou
584 100 000f pour le secondaire. A l'université où il y a plus de
585 contraintes, non je dois payer 15000 -10 000f parce que nos
586 aînés ont payés 8000 c'est comme ca.

587 Ben, c'est vrai que l'Etat doit assurer. L'État doit mettre en
588 place d'abord des universités, construire des universités.
589 L'État doit former les enseignants. Ça c'est un devoir. Mais
590 est-ce que l'Etat, si on s'arrête rien qu'à ca, l'Etat pourra
591 recevoir tout le monde. Si on le veut ainsi, l'État peut dire
592 aussi d'accord, dans l'égalité des chances, nous ferons un
593 concours, un concours d'entrée à l'université et ceux qui
594 auront réussis entrerons librement, gratuitement à
595 l'université, et on va se retrouver dans des histoires de
596 «numéris closus».

597 Ca aussi c'est une question d'équité, ça peut être un truc
598 équitable que les États décident ainsi, c'est la solution la plus
599 simple et facile pour un État, de se dire bon l'équité des
600 chances, sans distinction aucune, voilà vous avez eu votre
601 BAC maintenant au fait l'entrée, parce que y a tant de places,
602 on ne peut pas recevoir plus que ca; ceux qui auront réussi
603 vont rentrer. Moi je me dis ca serait encore plus dramatique.

604

605 **Ca serait très sélectif pour un service public...**

606

607 Ce serait sélectif. Où on ouvre on dit il nous faut prendre bcp
608 plus de gens, alors il faut, cela veut dire une approche

609 participative, c'est la société qui se prend en charge.

610

611 **L'étudiant...**

612

613 L'étudiant, pas l'étudiant c'est la société parce que aujourd'hui
614 c'est quoi, on a un paradigme totalement francophone de
615 l'approche participative, participer à sa formation, c'est la
616 société elle-même qui se prend en charge, elle se prend pas
617 en charge en dehors... de l'Etat. Pour moi c'est une vision. Ce
618 n'est pas dit que c'est pas gratuit, la gratuité aussi il faut voir
619 les limites objectives. Dans quel cadre bon on peut dire on
620 paie 0 franc sinon normalement un étudiant, qu'est ce qui se
621 passe généralement aujourd'hui, dans les universités? Avec
622 l'approche de vouloir coûte que coûte aller à l'université, c'est
623 un droit, d'avoir accès à l'ens. sup. mais et si tu es dans un
624 espace où les conditions matérielles ne permettent pas
625 l'exercice de ce droit. Aujourd'hui, moi je sais par exemple
626 que le Sénégal qui a un des plus vieux et des plus gros
627 campus de la sous-région, même si on met 10 à 15 ans à ne
628 construire que des universités, il faudra mettre des
629 enseignants ainsi de suite. Cela veut dire quand on parle de
630 ce droit on se retrouve dans des limites.

631

632 **C'est vrai que le ratio est très faible entre le nombre**
633 **d'enseignants et le nombre d'étudiants...**

634

635 Oui le ratio est faible. Et c'est l'un des ratio les plus faible. Et
636 d'ailleurs paradoxalement quand on prend le nombre de
637 jeunes arrivant à l'université, notre région se trouve aussi
638 dans les ratios les plus faibles. Pour l'instant c'est pour cela je
639 dis que ce n'est pas une question d'effectif des étudiants
640 pléthoriques qui explose mais tout simplement les États n'ont
641 pas vu venir cette bombe, cette explosion des effectifs entre
642 guillemets. Malgré ladite explosion on voit que les taux,
643 quand vous regardez les statistiques, c'est pas la région qui a
644 plus d'étudiant par rapport à la masse de la jeunesse. C'est
645 quelque chose qu'il aurait fallu démarrer depuis les années
646 1990. Peut être que aujourd'hui 24 ans après on aurait formé
647 plus d'enseignants ainsi de suite. La capacité d'accueil, l'aide,
648 augmentée en construisant plus d'universités, plus
649 d'enseignants. Aujourd'hui les gens avaient le choix de
650 rester.. Aujourd'hui qu'est ce qu'ils font la plupart des États,
651 dans tous les pays on ouvre une université chaque 2 ans ou
652 bien même chaque année pour certains pays, sont passées
653 d'une université à 5,6,7, 8 universités pour certains pays mais
654 le corollaire il faut des enseignants. Beaucoup de décideurs
655 tablent sur les TIC en disant non on peut mettre des cours en
656 ligne, on va faire des cours séminaires mais tout ça, ça pose
657 un problème. Même ça il faut quand même, il faut des
658 standards, il faut respecter certains standards. Certes y en a
659 qui disent, bon, si on a des capsules de cours en ligne et
660 autres, les étudiants vont rester chez eux, ils vont apprendre

661 avant que l'enseignant n'arrive, lorsqu'il arrive il y aura tout
662 juste une présence assez écourtée, pour discuter, passer
663 directement aux questions-réponses. Tout ça se sont des
664 solutions. Mais même quand vous le faites, toutes les filières
665 qu'on ouvre est ce qu'on a pensé, est ce qu'on se dit, il faut
666 aller à l'université, l'université c'est un lieux où on accède
667 pour avoir la capacité, d'augmenter sa capacité de réflexion,
668 d'anticipation, de compréhension des choses, c'est pour cela
669 qu'on dit ce sont des études supérieures, mais souvent,
670 aujourd'hui on parle de plus de plus de professionnalisation.
671 Comment mettre en route une machine de
672 professionnalisation? avec très peu d'encadrants, très peu de
673 formateurs, pour le suivi normal des étudiants? Et d'ailleurs
674 professionnalisation pour quel bassin d'emploi? Ce qui fait
675 normalement que toutes ces affaires mises les unes après les
676 autres on a des problèmes au niveau de l'enseignement
677 supérieur en Afrique de l'Ouest. C'est pas ailleurs, les autres
678 ils sont dans d'autres schémas. Que ce soit les États Unis, ou
679 bien l'Angleterre ou l'Allemagne, ils sont dans d'autres
680 schémas de l'université.

681
682 **C'est vrai que dans le monde anglophone, ils ont une**
683 **autre conception du financement de l'ens. sup. C'est**
684 **l'étudiant lui-même qui paie sa formation. Mais en fait**
685 **nous en Afrique de l'Ouest francophone, les francophones**
686 **ont une certaine conception aussi de l'enseignement,**
687 **service public, pris en charge par l'État et donc moi mon**
688 **soucis c'est euh dans le fait de faire payer l'ens. sup. par**
689 **les étudiants, par les familles, est ce qu'il y a pas un**
690 **risque de libéralisation, de marchandisation de**
691 **l'enseignement sachant que l'enseignement supérieur doit**
692 **être un service public, c'est ça mon soucis en fait, est ce**
693 **que y a pas.. véhiculé par les TIC?**

694
695 Non non ce qu'on comprend pas aujourd'hui, c'est que nous
696 sommes dans un monde en mouvement, il ne faut pas
697 l'oublier. Ce n'est pas seulement que les TIC ! Parce que
698 aujourd'hui c'est vrai qu'avec l'explosion des TIC de manière
699 générale, si on y prend garde, il y a un marché mondial de
700 l'enseignement supérieur qui se crée. Ça c'est une réalité.
701 C'est un marché qu'on le dise ou pas, y a une
702 marchandisation. De toute façon quand on prend l'Europe ou
703 les Etats Unis qui ont été les zones qui ont aspiré le plus
704 d'étudiants à l'extérieur pour rentrer dans leurs systèmes pour
705 apprendre. Avec les TIC, ça se décuple. Parce que après
706 l'immigration pour étude, il y a même comme on appelle,
707 pire, y a les délocalisations physiques d'établissements. Ca se
708 fait. Lorsque aujourd'hui, tu rencontres telle école privée qui
709 est en partenariat avec quoi, Boston ou quoi machin, c'est
710 l'école qui existe, après ils finissent les stages. Mais avec les
711 TIC on va encore plus loin. Si, il y a un concept de
712 marchandisation de l'ens. sup., comme ça dit, et qu'on le dise

713 ou pas, peut être ce sont les francophones qui comprennent
714 pas quelque chose. L'enseignement, avant d'être service
715 public, c'est un service, nous sommes dans presque de la
716 prestation de service. Et comme service, de manière générale,
717 dans le monde anglo-saxon, il le conçoivent comme un
718 service qui se paie.

719

720

avec des clients..

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

On a vu les conséquences, avec les grèves des étudiants...

757

758

759

760

761

762

763

764

Oui bien sûr, ça a commencé il y a longtemps. Dans aucun pays, rares sont les pays aujourd'hui où les gens arrivent à obtenir une augmentation. Soit ! si on ne prend garde, c'est peut être aussi la mort de l'université publique, parce que quand la qualité ne va pas du tout suivre, qu'est ce qui se passera? Les gens naturellement, seuls peut être les très très très démunis vont y aller, sinon naturellement vous allez voir

765 que beaucoup vont rejoindre le privé.

766

767 **Ca c'est de l'ens. sup. tertiaire...**

768

769 Non mais Il y a des universités privées qui sont au delà.
770 Quand vous prenez par exemple les universités catholiques
771 d'Afrique de l'Ouest, ben ils font de l'enseignement, ils sont
772 dans toutes les filières. Mais les gens paient pour y aller. Ils
773 font de la biologie, du droit, ainsi de suite. Il y a certaines
774 universités de cet ordre là qui feront tous les types
775 d'enseignement. Même de la médecine y en a qui le font
776 aujourd'hui.

777 Au Burkina Fasso, il y a une université privée, qui est
778 confessionnelle mais qui est dans l'enseignement, ils font de
779 la médecine ils sont en tout...ils commencent à faire de la
780 recherche, vous voyez? Cela veut dire plus le privé va
781 pouvoir, si les bons privés qui ne sont pas réellement de
782 nature mercantiles se développent et si nous continuons ainsi
783 et que la qualité du public continue de baisser, naturellement
784 les enfants après le bac risquent de partir dans le privé. Déjà
785 on peut dire que ca existe puisque de nombreux étudiants
786 s'inscrivent au public pour tout juste avoir l'aide, le pécule,
787 mais ils sont effectivement inscrits au privé. Il y a un bon
788 nombre, alors on joue avec le système. Si bien que
789 aujourd'hui il n y a pas 14 mille solutions, il faut réfléchir, il
790 faut se donner le mot d'ordre. L'État ne doit pas désertier,
791 c'est une de ses missions régaliennes de donner le droit à
792 l'éducation et à l'enseignement à tous les jeunes, à tous ses
793 fils, d'autant plus que d'ailleurs, en Afrique de l'Ouest ici, ils
794 étaient partis très loin dans le cadre de l'espace UEMOA en
795 disant qu'il faut une uniformisation des procédures et des
796 droits d'inscription pour les étudiants. Ce qui veut dire que
797 une université qui est public doit recevoir dans la même
798 condition et au même prix tous les ressortissants de l'espace.
799 C'est en cours..Voilà. Ils essaient. Si c'est 25000f c'est une
800 participation, 25000f c'est pas le coût. Ce n'est qu'une
801 participation. Même si je dis moi je n'ai pas payé 25000f.

802

803 **25 000 f/an de frais d'inscription, c'est beaucoup pour**
804 **certains...dans les pays pauvres d'Afrique.**

805

806 Parlant des TIC je vous dirai qu'un étudiant ne va payer 25
807 000 mais il a deux téléphones portables et ils mettent du
808 crédit tous les jours.

809 Quand on dit ça, aujourd'hui dans la plupart des États, en AO
810 spécifiquement, tu as des étudiants, s'ils n'ont pas ce qu'on
811 appelle une demi-bourse, ils ont une aide non remboursable
812 ainsi de suite, qui est supérieur à 25 000f.

813

814 **Mais il n'y a pas que les frais d'inscription pour toute**
815 **l'année, il y a aussi les fournitures, la nourriture, le**
816 **logement quand on sait souvent ce sont des étudiants qui**

817 **n'habitent en ville là où il y a l'université? Donc ils sont**
818 **obligés de prendre des logements... c'est très difficile.**

819
820 C'est pour cela on dit aujourd'hui, si on avait vu venir, on ne
821 serait pas dans ce cas c'est maintenant qu'on parle de
822 rapprocher l'université, le service, du client, comme on le dit.
823 Ce n'est pas un client comme on le dit, dans la démarche
824 comme on appelle marketing, aujourd'hui les Etats
825 comprennent parce que le service universitaire doit être
826 rapproché. Je parle en termes de démarche qualité. Cela veut
827 dire que quand tu offres un service à quelqu'un, c'est ça qu'il
828 faut voir. L'université c'est un service qu'on propose à
829 quelqu'un qui doit être satisfait qu'il paie ou qu'il paie pas,
830 l'étudiant, il doit être satisfait. Maintenant on dit quoi, il faut
831 rapprocher l'université des régions. C'est ça qui amène la
832 création des CUR pour la plupart. On intègre le coût du
833 déplacement. Cela veut dire un étudiant qui vient de la
834 province, qui parachute à Dakar où il connaît personne sauf
835 un cousin du village ou une connaissance interposée par
836 cousinage du village.. il a beaucoup de problèmes, il a bcp de
837 problèmes. Je sais de quoi je parle. Vous voyez? Nous autres,
838 tu te retrouves en ville, tu accueilles les cousins, tu accueilles
839 tout le monde, liée à nos systèmes sociaux, tu n'as pas le
840 choix que de l'accueillir. Tu as les cousins, tu as les amis de
841 la famille, ainsi de suite, du village, des démembrements, tu
842 te retrouves avec 4,5, 6 chez toi, tu n'as pas le choix. Mais,
843 aujourd'hui qu'est ce qu'on fait? On délocalise. Mais pour
844 délocaliser il faut des enseignants. Et si bien que c'est ça qui
845 fait que les technologies deviennent parfois intéressantes
846 lorsqu'elles sont bien adaptées à la situation.

847
848 **En Afrique c'est pour la massification, pour les effectifs,**
849 **en règle générale, et comme exemple l'UVS qui a été créé**
850 **en janvier au Sénégal pour désengorger les universités**
851 **traditionnelles. Donc qu'est ce que vous pensez de ça, de**
852 **cette vision la? parce que ailleurs c'est pas pour les**
853 **mêmes raisons.**

854
855 Non ce n'est pas mauvais, il y a des pays où de toute façon,
856 les grands espaces je pense tel que l'Australie dans le
857 temps..., C'est nous ici qui pensons que l'EAD et autres tout
858 ça, que le télé-enseignement pose problème. Et j'ai discuté
859 une fois et ça, c'était un peu une boutade et on a rit un peu.
860 Pourquoi? Je dis en discutant avec des collègues, je crois
861 c'était les Monsieur Mansour et autres, je dis il faut
862 accompagner tout ça. Un changement qu'il faut accompagner,
863 c'est l'innovation, ne serait que de manière psychologique et
864 sociale. Un étudiant qui se dit, je suis dans une université
865 virtuelle, je dis qu'il faut d'abord que les parents comprennent
866 ce qu'est une UV. Parce que son enfant est à la maison avec
867 un ordinateur et une clé de connexion, il est tout le temps à la
868 maison. Les voisins vont dire, mais écoute ton enfant dit qu'il

869 est à l'université. C'est quelle université, où il est tous les
870 jours à la maison? Mais ce n'est pas dans nos habitudes. Il
871 faudra qu'ils comprennent que non il est à la maison, qu'il fait
872 un véritable apprentissage, et d'ailleurs qu'il peut faire autre
873 chose en plus même de ce que ton enfant... l'autre là. Il va
874 dire ton enfant il y va le matin, il revient, il ne va qu' à
875 l'université, moi mon enfant peut apprendre quand il faut, il
876 peut même faire autre chose, c'est un plus. Vous voyez? Il
877 faut aujourd'hui que les gens comprennent ce qu'est de nos
878 jours l'EAD, la télé-enseignement de manière générale. Alors
879 il y a ça mais il y a l'autre côté où ça nécessite beaucoup
880 d'argent. Les investissements de base sont lourds. Parce que
881 tous ces enfants là, il faut leur donner la possibilité de se
882 connecter, d'être aux rencontres synchrones avec les
883 enseignants et tout, et de toute façon l'expérience prouve que
884 lorsque les standards sont respectés, quelqu'un qui fait de
885 l'EAD j'allais dire est mieux formé et mieux suivi que
886 quelqu'un qui va en amphis. Parce qu'il est obligé d'interagir,
887 il a des heures de rencontre avec ses tuteurs, il participe à des
888 forums, il a des lectures à rendre, dispose de ressources, il a
889 des agenda qu'il doit respecter, c'est très contraignants l'EAD.
890 Si bien que, et d'ailleurs, ce qui en ont fait, ils voient que ça
891 crée un lien, un lien virtuel, ça crée de la camaraderie, ça crée
892 des connaissances même virtuelles, et lorsque ces gens se
893 rencontrent lors des regroupements, ça crée des
894 communautés.

895
896 Développement des capacités technologiques, dans
897 l'autonomie, la capacité à travailler seul, à se mettre une
898 pression, à respecter des agenda, deadlines, ça c'est
899 obligatoire. En amphis, vous êtes ben 2000 pour un
900 enseignant, est ce qu'il a le temps de vous suivre de manière
901 aussi rapprochée? Non. Mais l'investissement lourd c'est
902 quoi? Ce sont les installations de départs, après c'est le
903 personnel. Parce que tout ce qui suit c'est du personnel qu'il
904 faut que vous recrutiez en amont, les tuteurs, ainsi de suite. Il
905 y a des stratégies à développer par les États, ce qui est
906 possible. C'est possible de le faire. Ce n'est pas mauvais. Si
907 on le fait aujourd'hui, ben on pourra bien sûr permettre aux
908 étudiants, si, avec la TNT et la dividende numérique qui se
909 dégage, si on a la connexion qui arrive normalement dans nos
910 provinces, et lorsqu'il y a de l'électricité pour recharger les
911 batteries pour se connecter, cela peut être une solution mais il
912 faut recruter beaucoup, beaucoup de tuteurs. Voilà.

913
914
915 **On arrive à la fin, on va passer à des questions éclair,**
916 **vous allez pouvoir répondre vite. Ce sont des questions de**
917 **perceptions par rapport à des items. La première : en**
918 **quoi selon vous l'adoption des TIC est une solution au**
919 **problème de développement de l'Afrique. Que se soit**
920 **dans le domaine de la gouvernance, de l'enseignement, de**

921
922
923
924
925
926
927
928
929
930
931
932
933
934
935
936
937
938
939
940
941
942
943
944
945
946
947
948
949
950
951
952
953
954
955
956
957
958
959
960
961
962
963
964
965
966
967
968
969
970
971
972

la santé etc.

Je dirais, c'est une des solutions. Ou bien une solution. C'est un axe, à prendre en compte dans le développement. C'est un élément aujourd'hui important. Pour l'émergence et le décollage économique de l'Afrique bien sûr. Ce n'est pas pour rien que lorsqu'on prend l'UA ou le NEPAD, il y a un point, il y a un axe sur le développement TIC. Sur la réduction de la FN, rien que, non seulement de la réduction de la FN tout ce qu'il y a comme aujourd'hui services, et même au delà des services, euhhh tout ce qu'il y a comme euhh les gens disent affaires de manière générale, ou business comme on le dit, comment dire... Voilà c'est important.

En quoi selon vous les TIC vont-elles permettre l'expansion, l'impulsion et l'ouverture à la mondialisation des universités africaines?

Si ! parce qu'aujourd'hui, la présence, de toute façon, quand vous regardez, il y a aujourd'hui des indices web, euhhh il y a des classifications, comme le web index, aujourd'hui le Web ranking des universités, il y a de plus en plus de classification des universités suivant le web ranking. Cela participe, cela veut dire? Ça ouvre l'université. Plus vous êtes sur la voile, plus vous êtes connus, plus vous publiez sur la toile, plus vous êtes connus aujourd'hui, vous êtes visibles et bien sûr cela fait que les universités africaines sont de plus en plus connus et pour dire quelque chose que j'ai suivi lorsque j'étais à Ouagadougou, d'ailleurs pour les FOAD, on avait accompagné la mise en place d'une licence professionnelle et d'un master et chose curieuse, on avait des européens qui s'inscrivaient dans les formations du Sud. La plupart du temps on s'inscrit dans les formations du Nord, mais de plus en plus on a créé des formations où les étudiants sont du Sud mais il y a certaines formations où vous avez des étrangers, (des français) qui sont inscrit dans des formations d'Afrique. Ca c'est une ouverture, une expansion.

Selon vous en quoi les TIC vont contribuer à la modernisation de l'université Afrique et faciliter sa technologisation?

Modernisation techniciste ou bien modernisation...?

Modernisation-technologisation, en quoi ca facilite sa médiatisation de l'enseignement supérieur?

Mais de toute façon aujourd'hui, comme on appelle, quand on parle de médiatisation déjà ce sont les technologies généralement, ce sont les médias. Aujourd'hui de toute façon on ne peut pas éviter ca, c'est un point important. Euhh la

973 médiatisation de l'enseignement supérieur, ca me rappelle
974 d'ailleurs une anecdote, lorsque j'étais à l'université, au début
975 rien que pour faire, rien que des PowerPoints simplement
976 dans les classes, au début les anciens ne voulaient pas. Nous
977 qui étions jeunes enthousiastes et autres, on se disputait les
978 vidéoprojecteurs. Et pendant que y a en qui disaient que
979 écoute tous les enfants là vont maintenant faire du cinéma en
980 classe, on ne sait pas ce qu'ils apprennent aux enfants. On
981 vous a dit de venir enseigner et ils font des projections et des
982 petits cinémas. Mais bizarrement, avec les années, on voit
983 que même les vieux, (rires), demandaient, commençaient à
984 dire bon écoutes vous me faites un PowerPoint parce qu'ils
985 constataient que les étudiants étaient plus enthousiastes,
986 venaient au cours, discutaient beaucoup, ils parlaient du
987 cours après, ils comprenaient mieux et en plus ce qui
988 faisaient le cours étaient moins fatigués. Voilà. Rien que par
989 exemple ca.

990
991 **Enfin, après on reviendra sur votre projet avec l'AUF.**
992 **Parce que je sais que vous travaillez avec l'AUF sur un**
993 **projet TICE. Mais la dernière question : en quoi selon**
994 **vous les TIC vont permettre de résoudre les problèmes de**
995 **qualité, qu'on a évoquée tout à l'heure, d'effectif, de**
996 **masse dans l'enseignement supérieur africain avec la**
997 **FOAD peut être?**

998
999 Vous avez non seulement tout ce qu'il y a comme ressources
1000 en ligne, parce qu'un étudiant aujourd'hui quand on parle du
1001 système LMD et de mettre l'étudiant au centre du dispositif,
1002 de le responsabiliser, cela veut dire que tu lui donne des
1003 ressources. S'il n'a pas de ressources, il est au centre de quel
1004 apprentissage? Il faut.. Et les bibliothèques on connaît aussi
1005 leurs limites. Non seulement le nombre de places assises est
1006 restreint, les ouvrages obsolètes, y en a qui sont en
1007 exemplaire unique, mais avec les TIC on peut non seulement
1008 faciliter l'accès aux ressources, accompagner les enseignants
1009 à produire des contenus et à les mettre à la disposition des
1010 étudiants, au moins ils ont l'accès aux ressources.

1011
1012 **Vous travaillez avec l'AUF sur un projet TICE?**

1013
1014 Les projets on essaie de faire aujourd'hui, de les sortir de
1015 certains chantiers battus et de faire plutôt de ce projet, un
1016 projet multipartenarial.

1017
1018 **Quel est ce projet d'ailleurs?**

1019
1020 Non je parle de manière générale d'abord pour ce projet
1021 PADTICE. Le PADTICE c'est un projet piloté par
1022 l'UNESCO actuellement, avec l'UEMOA-UNESCO, on a
1023 mis en place ce qu'on appelle un cadre de partenariat, pas
1024 seulement avec l'AUF. Il ne faut pas, il faut tout faire

1025 aujourd'hui dans notre sous-région pour une question
1026 d'optimisation des ressources, de faire travailler, c'est à dire
1027 de construire des partenariats, de ne pas faire des doublons,
1028 qui sont inutiles. Il y a déjà des acteurs qui interviennent dans
1029 des domaines donnés. Alors raisonnablement, il faut voir si
1030 est ce qu'on peut avancer sur certains points? Cela veut dire
1031 est ce que nous pouvons mettre en œuvre certaines actions
1032 en conjonction, autrement dit en coordination. Autrement dit
1033 tout simplement, en plus de ce qu'ils font, il y a, on fait..on
1034 arrête tout simplement le programme d'intervention et que le
1035 projet va financer. C'est comme une action déléguée mais
1036 avec des livrables que ces partenaires doivent nous fournir à
1037 termes. Avec l'AUF, avec l'ESMT (Ecole supérieur
1038 multinational de technologie), avec le CAMES, avec
1039 l'EBAD, ce sont des partenaires.
1040 Avec l'AUF, tout ce qui concerne aujourd'hui les
1041 technologies éducatives de manière générale, surtout en ce
1042 qui concerne la formation, on est partis d'abord sur un
1043 montant, une activité, sur ce projet, sur aujourd'hui ce qu'on
1044 appelle alphabétisation numérique et méthodologie de e-
1045 learning. Cela veut dire quoi? Il faut accompagner d'abord
1046 par une première série de formations des enseignants dans
1047 leurs universités. On était partis sur 20 enseignants au
1048 moins/université, qui sont les pionniers et qui après
1049 pourraient être remis dans les circuits de formation à
1050 l'intérieur des universités. Parce que à la fin du projet, il faut
1051 qu'il y ait quelque chose à l'université. Il faut que l'université
1052 puisse faire l'appropriation. Il y a ça mais il y a également la
1053 question aujourd'hui de, ça c'est la volonté de l'UNESCO, de
1054 concourir vers la mise en place d'un Institut virtuel
1055 d'enseignement sous régional. Il faut appuyer les universités
1056 parce qu'il y a des formations qui se font à l'intérieur, il y a
1057 des formations qui peuvent intéresser des étudiants qui sont
1058 hors de l'université et hors du pays. Mais comment gérer ?
1059 On a demandé l'AUF également de faire une étude et nous
1060 proposer un scénario commun qui sera adopté par les
1061 universités pour la mise en place d'un Institut Virtuel
1062 d'enseignement. Il y a ce projet qui est mené avec l'AUF.
1063 Avec l'ESMT, on a parlé d'abord aussi du réseau interne
1064 parce que lorsque tu veux développer les TIC il faut un
1065 réseau de base au niveau de l'université, un réseau de fibre
1066 optique. Sur les 8 universités publiques qui constituent les
1067 nœuds, parce qu'il faut construire à partir de nœuds
1068 nationaux, à ces nœuds seront reliés d'autres établissements
1069 dans le même pays, et ces nœuds doivent être interconnectés
1070 à termes entre eux. On est partis sur la base des 8 principales
1071 universités, qui sont les plus grosses de chaque pays, les plus
1072 anciennes et qui malheureusement sont celles qui ont plus de
1073 problème d'ailleurs (l'Université de Cheikh Anta Diop,
1074 Abomé Calavi, Félix Houphouet Boigny, Abdou Moumouni
1075 de Niamey, Université de Lomé, Université de Ouagadougou
1076 et Bissau, si j'en ai pas oublié une, et puis bon l'Université du

1077 Mali, l'université des Sciences et techniques de Bamako) il
1078 faut faire des réseaux de base, faire une extension ou
1079 construire carrément les réseaux de base. Actuellement il y a
1080 des universités qui n'ont pas de réseau de base encore moins
1081 de fibre optique. Y en a qui en ont pas. On a contribué à
1082 mettre ça en place avec l'ESMT. Il fallait faire l'évaluation
1083 d'abord des réseaux, pour des réseaux qui soient à niveau. On
1084 a travaillé avec l'ESMT (école sous-régionale, sinon régional
1085 même) avant d'aller aux appels d'offres pour retenir les
1086 sociétés spécialisées.
1087 Avec l'EBAD, à l'UCAD, on parle de bibliothèque
1088 numérique. La bibliothèque numérique, on a travaillé avec
1089 l'EBAD parce que non seulement c'est la plus, l'école
1090 aujourd'hui, qui était d'abord l'école régionale de formation,
1091 pour la mise de cette bibliothèque numérique sous-régionale.
1092 Ils ont formés la plupart des bibliothécaires, des directeurs,
1093 de conservateurs sont passés par l'EBAD. L'EBAD est
1094 reconnue au niveau sous-régional en ces termes. Ils ont du
1095 personnel qu'ils peuvent mobiliser, ils peuvent agréger toute
1096 une expertise autour, dans ce domaine. Alors on travaille
1097 avec eux pour la mise en place de la Bib. numérique. Cela
1098 veut dire d'abord de pouvoir faire les... avec tel logiciel
1099 donné, de pouvoir se concerter, de pouvoir retenir les
1100 logiciels qui fassent consensus, d'adopter les méthodes, ce
1101 qu'il faudra par exemple quand on va partir aux notices, par
1102 exemple le MARC 21 quels sont les champs minimums, il
1103 faut que tout ça se raccorde.

1104

1105 **Pour harmoniser tout ça...**

1106

1107 Pour harmoniser tout ça, on a travaillé avec l'EBAD. Cela
1108 veut dire nous ne centrons pas tout ici et on déroule. Parce
1109 que les projets lorsque vous n'impliquez pas les acteurs, les
1110 universités, vous vous plantez. Vous venez, bon vous avez la
1111 science infuse, et puis vous allez tout dérouler, vous aller
1112 vous planter. Même si c'est très bien calé, il faut que ceux
1113 qui reçoivent le projet et qui doivent lui donner une suite,
1114 soient impliqués, si bien qu'on a essayé de faire de ce projet
1115 une participation, une discussion, des allers-retours entre les
1116 universités, entre ceux qui euhh mènent des actions
1117 déléguées et chez nous ici aussi nous aussi qui sommes à
1118 l'UNESCO. Voilà comment on essaie de travailler dans un
cadre que je dirais multipartenarial dans le cadre de ce projet.
Ne pas oublier les acteurs de terrain, ne pas oublier les
institutions et autres qui interviennent sur le terrain pour qu'il
y ait des synergies évidentes.

On est au terme de l'entrevue. Je vous remercie.

OK, c'est nous qui vous remercions.

Impressions sur l'entretien.

Retranscription entretien n° 3, Organisations internationales : UVA (Banque Mondiale), le 4 mars 2015, avec Mme Fernandez T., chef du bureau régional de l'UVA, pour l'Afrique de l'OUEST

Thème: L'enseignement supérieur à l'épreuve des TIC en Afrique de l'Ouest francophone : politiques publiques et stratégies des acteurs

En ce qui concerne l'expérience de l'enseignement télévisuel, l'on impute son échec tantôt à..., tantôt à...

N° ligne	Q/R	Commentaires/ Analyses
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34	<p>Les raisons pour lesquelles vous occupez ce poste ?</p> <p>Bonjour, Dr Therezina Fernandez, chef du bureau régional de l'UVA, pour l'Afrique de l'Ouest. Pourquoi j'occupe ce poste, euhh</p> <p>C'est à dire votre profil, parcours scientifique, formation, professionnelle, etc. et l'intérêt que vous avez pour les TICE...</p> <p>Donc j'ai un doctorat en Informatique à la base, euh j'ai aussi fait des formations plus pointues en GDP international, et j'ai toujours été intéressée par l'éducation, euhhhh, notamment je faisais du bénévolat bien avant d'arriver à l'UVA pour l'UNICEF, pour des institutions qui faisaient de la formation pour les adultes, par exemple francisation des jeunes adultes, au Canada, quand j'étais au Canada, Donc comment je suis arrivée à l'UVA, quand j'étais à l'université au Canada je faisais mes recherches pour mon doctorat en informatique, je faisais aussi, donc j'étais aussi chargée de cours, je donnais des cours, à des étudiants, je corrigeais des copies d'examen etc, dans le cadre d'un programme qui s'appelle PILAF (Programme d'informatique pour l'Afrique francophone) qui était donné par l'institution canadienne, l'Université de Laval, aux étudiants d'Afrique francophone, en collaboration avec l'UVA, donc je travaillais déjà entre guillemets pour l'UVA, puisque je corrigeais les copies des étudiants d'Afrique francophones qui suivaient cette formation délivrée depuis le Canada.</p> <p>Et vous étiez doctorante ?</p> <p>J'étais doctorante. Et quand je suis venue au Sénégal pour des raisons personnelles donc, j'ai appris qu'un poste s'est ouvert à l'UVA, j'ai appris que c'était pour gérer le programme en question, le PILAF et j'ai eu ce poste et puis après plusieurs années,</p>	

38

naturellement les choses ont fait que je suis arrivée de l'UVA pour l'Afrique francophone.
Donc mon intérêt c'est l'intérêt pour l'éducation de façon générale et en même temps mon intérêt pour les TIC, sinon je n'aurais pas fait un doctorat en informatique, donc j'ai toujours été attirée par les TIC d'où mon doctorat en informatique et par l'éducation dont mon bénévolat bien avant l'UVA, dans le domaine de l'éducation, donc j'ai trouvé l'occasion de combiner les 2 en travaillant à l'UVA et puis voilà, c'est comme ça que ça s'est fait.

Comment ce parcours influence votre travail, sur ce que vous faites aujourd'hui ?

Déjà j'ai un background technologique, je suis informaticienne, je suis mathématicienne à la base, donc euhhh je suis moi même très pour l'utilisation des TIC dans le quotidien, puisque je suis informaticienne, toujours intéressé par l'utilisation des TIC, par le développement des TIC et donc déjà à la base j'avais, j'étais dans la même façon de penser que l'UVA, c'est à dire, l'utilisation des TIC pour l'enseignement supérieur, pour moi l'utilisation était plus large, en général, puisque j'ai fait ma thèse en informatique, euhhhh et donc c'est quelque chose que j'étais d'accord avec leurs principes de base, moi même l'utilisais les TIC pour mon travail quotidien, donc c'est quelque chose que j'utilise ici, j'essaie de, en organisant le travail, en travaillant avec les collaborateurs, les institutions d'ES, à transmettre la vision de l'UVA qui est celle d'utiliser les TIC pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur, qui est quelque chose que je pense, porte, puisque déjà à la base quand j'étais...j'utilisais bcp les TIC, je militais pour un enseignement pour tous, donc voilà tout ça se rejoint, l'enseignement pour tous, les TIC ca fait que j'avais le profil idéal pour faire le travail que je fais maintenant et que aujourd'hui je travaille avec les universités, or que moi même, je suis, quand j'étais chercheuse dans le domaine, etc, donc je reste dans le domaine, donc j'ai une bonne connaissance de l'université, de l'enseignement supérieur, puisque j'étais doctorante, je me prédestinais à être universitaire, chercheuse, enseignante dans l'enseignement supérieur et dans les TIC.

2. Les projets que vous avez mis en place à l'UVA, pilotage, choix du projet, responsabilités, votre implication dans les projets, de l'UVA,

Pourquoi on s'intéresse à moi, à ma personne, mon profil à moi,

Alors ca c'est juste la 1^è partie, ensuite y a d'autres parties, qui porte sur la formation, les rapports, relations, que vous avez avec l'UNESCO, l'AUF, etc. ...je suis dans le profilage en ce moment, quelles sont les personnes, qui sont les acteurs, qui gèrent ce domaine,

Vous auriez alors du interroger le recteur, c'est lui qui représente

l'institution, moi je représente l'institution au niveau régional.

Ah bah au Sénégal vous êtes la représentante de l'UVA, C'est pour ça en fait, parce que moi ma thèse elle porte sur le « Sénégal », Afrique de l'Ouest, et le cas du Sénégal. Donc moi je suis en train de voila.. c'est ça, la base, l'hypothèse de base c'est ça, quel est le profil des acteurs qui travaillent dans l'intégration des TIC dans l'éducation ? Cela peut vous paraître banal mais...

Non ce n'est pas que banal, pas du tout, mais c'est que j'ai du mal à voir en quoi mon profil, mon expérience...oui donc si vous faites des hypothèses sur le profil d'accord mais ok allons y, mais fait pas que ca devient trop personnel, ce n'est pas moi qui suis à la base de l'UVA

Alors quels sont les projets que vous avez mis en place en fait ? je sais que y a l'UVA etc. et où en êtes vous avec ce projet ?

Bon les projets que l'UVA a mis en place, y en a bcp depuis la création, **ca était créé en 1997 au sein de la BM, c'était un projet à la base qui s'est ensuite transformé en une institution, qui a déménagé en Afrique, parce que c'était un projet pour l'Afrique,** donc la mission de l'UVA était donc d'utiliser les TIC pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur, et à une formation de qualité, en Afrique Subsaharienne, en Afrique d'une façon générale, précisément en Afrique subsaharienne, alors on a eu plusieurs projets, au début, on utilisait, on faisait comme j'expliquais tout à l'heure, des formations qui venaient du Nord, Canada, Australie, etc qui étaient délivrées à travers les TIC, des vidéoconférences, etc., à des étudiants en Afrique, mais expérience on a décidé de changer de paradigme et de se concentrer à développer des capacités, des compétences, des institutions sur place, ici en Afrique, leur donner des outils des moyens, des connaissances et des compétences, peut être mêmes, quelles même développent leurs propres formations à distance, donc on a plusieurs projets dans ce sens, on a le projet, notre plus gros projet, c'est le **projet multinational de l'UVA, qui est le projet, financé par la BAD et l'UVA et est en 2 phase, la première de 2005-2009, la seconde est en cours et a commencé en 2012, et qui devrait se terminer, s'achève en 2016.** Ce projet multinational, donc financé par la BAD et l'UVA est un projet qui est vraiment dans le domaine de renforcement des capacités des institutions partenaires en Afrique subsaharienne francophones,

C'est qui les institutions, ce sont les universités ?

Ce sont les universités, la très grande majorité, sont des institutions publiques d'enseignement supérieur, des universités, ou des instituts, qui voilà, en Afrique francophone, on a, ici au Sénégal, qui

nous intéresse particulièrement, on a l'UCAD, on travaille avec l'UGB, dans le cadre de ce projet, mais on a des institutions dans les pays lusophones au cap vert, Guinée Bissao, Mosambique, mais aussi anglophone Nigéria, Ghana, Kenya etc. **donc on a bcp d'institutions, dans le cadre de la phase 2 qui est en cours, on travaille avec 27 institutions d'enseignement supérieur dans 21 pays d'Afrique subsaharienne**, donc comme je dis c'est un projet qui vise à renforcer les capacités des académiques, c'est à dire les professeurs mais aussi les administrateurs de l'université et les techniciens,

Pas les étudiants ?

Si les étudiants, mais on fait le renforcement de capacité pour ces gens là et ensuite on offre des formations pour les étudiants, donc quand je dis renforcement de capacité, c'est à dire on va travailler directement avec les académiques pour qu'ils développent leurs compétences en développement de curriculums, euhhh en développement de contenus de cours, basés sur ces curriculums dans certains domaines, par exemple y a un programme de formation des enseignants, y a un programme de sciences informatiques appliquées, on a aussi un programme sur la gestion de la paix et la résolution des conflits, euhhh donc renforcer les capacités à développer des curriculums, à développer des contenus, à développement des plateformes de cours pour la formation en ligne, euhhh à mettre ses cours en ligne, à faire le tutorat etc. gérer les cours de façon technique, administratif, pédagogique, etc, on met en place des centres, ce qu'on appelle des centres Foadel (formation ouvertes et à distance en e-learning), des centres donc qui sont des centres high tech, qui contiennent tout le matériel informatique nécessaire, et de réseau, pour offrir une formation à distance en e-learning

Y en a combien ?

Alors on a 27 institutions dans le projet, il doit y avoir 12 centres nouveaux, c'est à dire qui sont, on est parti de zéro, il doit y avoir 14 mis à niveau, c'est à dire c'est 14 institutions avec lesquelles on a déjà travaillé par le passé, qui ont déjà eu un centre de l'UVA à l'époque, et qu'on met ces centres à niveau c'est à dire qu'on rajoute du matériel, pour les mettre à niveau, donc 26 centres au total.

Au Sénégal ?

Au Sénégal y en a un à l'UGB, on en avait déjà un à l'UCAD en 2009.. dans le cadre de la phase 1 du projet,

Dans quel département ?

Au Centre de Calcul

Donc le mode de financement, par la BAD ?

De ce projet.

Donc y a en a d'autres ?

Ah oui y a d'autres projets, alors...

TICE ?

C'est notre mission, on fait que des TICE. On a eu des consultations par exemple, pour l'Agence Internationale de l'Energie Atomique, avec elle ce qui l'intéressait c'est de voir comment elle pouvait mettre en œuvre un réseau, mettre des médecins, spécialistes du Cancer, en réseau, pour former une université, VUCC (Virtual University for Cancer Control), donc elle voulait voir l'UVA pour qu'elle face une consultation pour l'Agence, pour voir dans quel cadre elle pouvait mettre en réseau, créer une université virtuelle de médecins, dans plusieurs pays d'Afrique Subsaharienne qui allaient collaborer ensemble, pour ensemble développer des formations dans le domaine du contrôle du cancer. Donc ca c'est un autre projet qu'on a dans le domaine des TICE.

On a des formations, dans le cadre des projets multinationaux, on a des programmes qu'on développe, par exemple le programme de formation des enseignants, programme sciences informatiques appliquées, qui est des programmes développés en collaboration avec des universités partenaires dans le projet et qui sont délivrées aux étudiants dans les maquettes d'institution dans les 3 langues, On a aussi travaillé, par exemple on a fait des formations pour, avec des institutions comme l'UCAD, à la FASTEF, des formations courtes d'intégration des TIC dans l'éducation.

Pour qui ?

Destiné aux enseignants en formation, en formation dans le service, des enseignant qui souhaitent se former dans l'intégration des TIC dans l'éducation, donc y a avait des formation qui.. avec la FASTEF, les enseignants venaient, on les formait à comment intégrer.. déjà on faisait une formation « compétences de base en TIC », complètement dédiées à la formation de base en TIC, ensuite, quand ils ont acquis les formations de base en TIC, à comment intégrer les TIC dans l'enseignement quotidien.

Ce sont des formations dispensées en ligne ou vous y allez sur place ?

Alors c'est mode mixte,. Y avait d'abord des formations complètement en face à face, pour ce qui est la compétence de base en TIC, pour pas qu'on apprenne à utiliser la souris le clavier etc à distance quand même. donc c'était mieux de les avoir en face à face quand même pour la première... familiarisation à l'outil informatique, et ensuite les autres formations qui sont « intégration des TIC dans

l'éducation », donc y avait 3 domaines, « intégration des TIC en Sciences physiques, sciences naturelles, en mathématique,...

En médecine ?

PC, biologie et mathématiques.

Y avait une courte session de face à face en 3 jours, ensuite tout le reste se faisait à distance, en ligne.

On a, excusez moi, dans le cadre des projets, on vient de lancer un MOOC, avec le *Commonwealth of Learning*, donc un MOOC sur l'intégration des TIC dans l'éducation destinés aux enseignants en service et en formation, donc c'est un MOOC qui est en anglais, et qui sera traduit en français

Il est dans quelle plateforme ?

Il est dans la plateforme, EDUCAS, il est lancé le 09 mars 2014, c'est très très récent.

On a répondu à la question suivante qui portait sur les formations concernées, on a parlé de la FASEG, de la Fac Medecine avec les enseignants qui s'organisent pour une université virtuelle pour lutter contre, le contrôle du cancer, on a parlé aussi de projet dans le domaine de la biologie, non ?

Euh enfin, c'est des projets pour la formation des enseignants qui, qui, enseignent donc au niveau du secondaire en sciences naturelles, en biologie, en PC, et en mathématiques. C'est les enseignants de Science et de Mathématiques,

Donc ce n'est pas dans l'E.S., c'est dans le secondaire ?

C'est les enseignants du, on forme euhhhh des enseignants qui vont former les étudiants au secondaire, mais ce sont, ces enseignants là ce sont des enseignants qui sont formés au niveau de la FASEG, donc dans le supérieur,

OK c'est pour la formation des enseignants en fait ?

C'est pour la formation des enseignants, pour qu'ils apprennent à intégrer les TIC dans leur enseignement de tous les jours, dans l'enseignement au secondaire, mais on forme les enseignants même donc au niveau de l'université, FASEG.

On a donc le MOOC, je vous l'ai dit, on va avoir plusieurs autres MOOC, un programme sur la prévention des Conflits, renforcement des capacités avec FP FOADEL (formation professionnelle FOAD en E-learning,) on fait des ateliers sur les REL, expliquer les gens ce que c'est les REL, leur expliquer...c'est un pladoyer pour faire avancer les choses, on fait aussi des « polices brief » c'est des

notes, conceptuels, des notes politiques qui visent à supporter les politiques, les administrateurs, pour qu'ils aient des idées de bonnes pratiques, à mettre en œuvre, dans le cadre des FAD, etc

Vous connaissez le PADTICE ?

Le PADTICE oui, de l'UEMOA, mis en place par l'UNESCO

Vous y avez participé ?

J'ai participé à plusieurs des réunions, j'ai été moi même à Bamako, quand c'était géré par le bureau de l'UNESCO à Bamako, je suis venu ici à Dakar et depuis que le BREDA de Dakar a récupéré le projet, j'ai participé à des réunions aussi ...mais on a pas pris part, participer à bcp de réunions, parce qu'on était nous même impliqué dans un autre projet de l'UEMOA qui est un projet de mis en réseau des institutions d'enseignement supérieur, donc on est pas impliqué plus en avant dans PADTICE, mais on l'a été dans le cadre de réunion on a participé, on a donné notre avis en tant que acteur du domaine, on a, on a, donc voilà, on est venu donné notre avis en tant qu'acteur du domaine,

Dans la mise ne oeuvre ?

Non on n'est pas impliqué dans la mise en œuvre du PADTICE.

D'accord, juste dans l'étape consultation, préparation,

On a avait commencé à rédiger, on nous avait demandé, le BREDA avait souhaité que l'UVA soit un des acteurs dans la mise ne œuvre mais finalement c'était trop, trop de travail pour nous à l'époque, on a as pu, on a pas pu..

Et que pensez vous de ce projet ? Quel est votre point de vue sur ce projet ?

Ah je ne peux pas commenter un projet dont j'ai pas participé à la mise en œuvre...

Sur la mis en œuvre je ne peux pas dire parce que je sais pas où ils en sont, mais le projet de façon générale, l'objectif est très bon, c'est, comme je vous l'ai expliqué, nous à l'UVA, ca fait partie des projets que je vais vous mentionner **on met en œuvre un projet de la Commission de l'UEMOA, projet d'étude de faisabilité et de mis en réseau des structures d'enseignement supérieur, ca encore c'est les TICE, au niveau macro, c'est mettre en réseau des institutions d'enseignement supérieur de la sous région, l'UEMOA, la zone UEMOA, donc 8 pays, pour créer ce qu'on appelle des RENER (Réseaux nationaux d'enseignement et de recherche) Donc ca c'est un projet qu'on a aussi au niveau de l'UVA pour les TICE, au niveau macro, donc le PADTICE, euhh qui est un projet qui vise à, c'est un projet de l'UEMOA, mis en place par l'UNESCO, qui vise à apporter un support pour les institutions de**

la zone UEMOA pour qu'elles mettent en œuvre le LMD de façon réussie, y a bcp de composantes dans ce projet PADTICE, y a un composant TICE avec...ils doivent installé des équipements, c'est à dire la mise en réseau des institutions ont été cablées, .ils ont fait bcp de travail dans le cadre technique, fait la mise en réseau pour mettre à niveau ces institutions pour qu'elles aient une bonne connectivité, et après ils devaient installer du matériel, y a une bibliothèque virtuelle, y a des outils, pour la gestion administrative des institutions d'ES etc, **l'objectif est très bon, parce que c'est de permettre aux institutions d'enseignement supérieur de la sous-région de s'approprier vraiment des TIC, pour mettre en place le système LMD, pour mettre en place vraiment un système universitaire qui soit adapté aux besoin du 21 è siècle (faire des inscriptions en ligne, pouvoir donner des cours à distance, c'est on se rejoint dans ces missions là)**

Quelle est votre conception de l'enseignement supérieur d'une manière générale, en Afrique ?

Alors ma vision, l'ES est indispensable hein, c'est lui qui forme les cadres et les élites, qui contribuent au développement d'un pays, mais c'est le cadre et les élites qui généralement donne la direction dans laquelle le pays doit s'engager pour son développement, donc il nous faut des cadres, il nous faut des élites qui sont bien formés et c'est l'ES qui fait ça, donc l'ES est indispensable,

Il doit être public, privé où ?

Public et privé, parce que le public ne peut pas absorber la quantité d'étudiants qui sortent des institutions secondaires en Afrique, y a tellement d'étudiant qui sortent des institutions secondaires avec leur baccalauréats en poche, en Afrique tous les ans, qui veulent rentrer dans l'enseignement supérieur. Les institutions publiques dans l'ES en Afrique ne sont pas capables d'absorber tous les bacheliers, et donc, il faut du privé pour aussi apporter une réponse à cette demande qui est très forte.

Donc vous êtes pour la privatisation de l'enseignement supérieur ?

Je ne suis pas pour la privatisation de l'ES, je suis pour chercheur des solutions, qui permettent aux étudiants de pouvoir s'inscrire, de pouvoir faire des études supérieures, quand l'enseignement public ne peut pas tous les accepter.

Maintenant, la privatisation de l'ES, c'est le fait que les universités publiques deviennent privées tous

Non pas du tout, c'est le fait de développer, favoriser le développement des établissements d'ES privés, qui vont concurrencer l'ES public, et puis voilà, c'est ca la privatisation.

Moi je suis pour offrir des solutions aux étudiants pour qu'ils

puissent accéder à l'enseignement supérieur. Nous, notre façon de nous y prendre, nous on travaille pas avec le privé dans le cadre de nos programmes de renforcement des capacités, on fait la consultation pour des privés, on travaille avec le public et le privé mais **dans le cadre des renforcement des capacités, on se focalise sur l'enseignement, sur l'ES public, parce que nous notre mission c'est de faire en sorte que ces institutions d'ES publics utilisent l'énorme potentiel des TIC, pour justement offrir le plus de formation possible, pour qu'ils puissent former le plus d'étudiants possible, donc le fait qu'on est une barrière, l'enseignement public ne peut pas répondre à tous les besoins parce qu'on ne peut construire des universités toutes les semaines, ca couterait trop cher, c'est difficile à entretenir etc., donc à l'UVA on pense que l'utilisation des TIC est un très bon moyen pour permettre à l'ES public de donner l'accès à un enseignement supérieur de qualité à plus d'étudiants possibles, donc la première solution, que nous on préconise c'est pas d'aller dans l'enseignement privé, c'est de permettre à l'ES public de développer des solutions alternatives autres que la formation face à face, comme les TIC pour donner accès à l'ES à plus d'étudiants.**

Donc c'est ce à quoi on travaille effectivement.

Alors que pensez vous de la qualité de l'ES en Afrique de l'Ouest francophone ? et la valeur des diplômés ?

La qualité de l'ES, la valeur des diplômés ? Les universités d'ES publics sont des universités reconnues, sont des universités qui ont, l'ES public je parle,

Oui mais on peut généraliser, on peut aussi parler en même temps de l'ES privé.

Bah je ne peux pas dire que l'ES privé ceci ou cela, on sait que y a de gros problèmes dans l'ES privé, ca c'est pas une surprise pour personne, on sait que y a des institutions d'ES privés qui n'offre pas de qualité dans leurs formations, qu'ils offrent des cours qui sont de très piètre mauvaise qualité, très médiocre et tout ce qui les intéresse c'est d'inscrire les étudiants pour faire de l'argent, ca on le sait, mais dans le public de façon général, l'université d'ES public, donc ouvert par l'Etat, l'Etat est garant de la qualité qui se donne dans cette formation, il recrute des profs, vous savez, qui sont des profs d'université en Afrique de l'Ouest, ce n'est pas quelque chose comme ça, ca ne se fait pas, c'est des professeurs qui ont leur doctorat tous, qui ont fait des années d'enseignement, qui ont publié etc., donc l'ES public est un ES je dirai de qualité, y a les professeurs qui font bien leurs cours etc., Maintenant...

Mais c'est au niveau des effectifs

C'est au niveau des effectifs les effectifs sont pléthorique, y a trop d'étudiants, donc par exemple, pour exemple pour les corrections,

cela pose problème évidemment, mais pour la formation, le contenu du cours peut être bon maintenant pour le suivi, l'encadrement des étudiants, c'est là où cela pose problème, y a trop d'étudiants, l'encadrement des étudiants, il faut des solutions pour pallier à ca.

Alors quel rôle à votre avis les TIC peuvent jouer pour justement régler tous ces problèmes, d'effectif, de qualité, parce que s'il y a bcp d'effectif, des effectifs pléthoriques etc. ? Cela fait que le nombre d'enseignants disponible pour le nombre d'étudiants, est trop bas, le ratio est trop faible justement et c'est là où les effectifs influent sur la qualité de la formation de l'ES, alors à votre avis quel est le rôle que les TIC peuvent jouer pour résoudre cette crise, parce que c'est une crise que l'ES africain traverse depuis les années 80, tout le monde le sait. Quel est le rôle des TIC ?

Alors le rôle des TIC déjà d'une c'est de permettre l'accès d'améliorer l'accès, en permettant que les cours ne se donnent plus forcément dans les salles comme on dit, , ce n'est plus la brique qui compte, que les cours ne se donnent plus dans une salle où un professeur, 2000 étudiants, où il fait chaud, y a pas de place, , les étudiants assis par terre, etc, c'est des mauvaises conditions, déjà pour permettre à ce que les étudiants puissent être chez eux, dans de meilleures conditions, assis à un bureau, devant un ordinateur suivre un cours, bon déjà c'est l'accès, euhhhh d'une donc les TIC ont un rôle à jouer dans l'accès à l'ES.

Dans la **qualité**, les TIC aussi offrent **des outils pour permettre de contrôler la qualité de la formation**, déjà les professeurs, quand on donne un cours en e-learning, il y a des concepts pédagogiques qu'on doit, il faut que l'étudiant soit engagé dans le cours, l'étudiant trouve ça intéressant, on ne peut donner un cours en utilisant les TIC comme on donne un cours en classe,, ce n'est pas un cours, où le professeur est là il donne son cours, il lit son texte non, quand on donne un cours en utilisant une plateforme etc., il faut des outils les forums,

les étudiants développent des compétences, c'est sûr.

Les étudiants, les enseignants développent des compétences, les plateformes etc, les étudiants qui par exemple étaient trop timides, trop gênés en classe pour poser des questions à l'enseignant, là ils sont décomplexés devant leurs ordinateurs pour poser des questions, et même si l'enseignant est plus forcé de faire l'effort de chercher donner une réponse à la question, ou même s'il ne l'a connaît pas, les autres étudiants, puisque c'est un forum, c'est une plateforme ouverte, peuvent... donc y a de la formation qui se fait par les collègues,

Co-contruction de contenus

Voilà et y a une formation collaborative, c'est exactement ce qui est fait dans le cadre des MOOC, c'est une formation collaborative, parce que y a les encadreurs qui sont là dans la formation, mais dans un MOOC puisque c'est une plateforme ouverte pour tous, l'enseignant ne peut pas corriger, donc c'est la correction qui se fait, l'évaluation qui se fait par les pairs, donc y a une formation aussi par les pairs parce qu'on réponds à des forums, on travaille en groupe, ca c'est bcp accès sur le travail en groupe, euhh le travaille en groupe peut, y a bcp on compte les formateurs comptent bcp sur les étudiants pour que eux même répondent à certaines questions, donc y a une discussion très animée sur les plateforme, donc y a le travail en groupe qui est très important, qui est permis par les TICE, y a la construction de savoir qui est très important, donc la construction de savoir collaboratifs,

et l'accès au contenu

l'accès au contenu et y a le fait que voilà donc l'évaluation par les pairs, donc, y a plusieurs personnes qui évaluent ton devoir, donc y a plus de qualité que quand c'est une personne qui doit évaluer 25000 devoir, je veux dire y a plusieurs personnes, donc ces personnes là qui sont dans le cours qui eux même qui doivent être à ton niveau donc ca permet une certaine qualité de l'évaluation en tout cas, et quand on se forme en utilisant les TIC, on sait qu'on doit aller chercher nous même certaine part de l'information nous même, etc. on est pas des acteurs...

c'est l'autonomie de l'apprenant...

Voilà, on est pas des acteurs passifs dans la formation utilisant els TIC, on est des acteurs actifs et c'est ca le but de toute façon s'il y a une chose à retenir c'est que les TIC doivent permettre de recentrer l'apprentissage sur l'étudiant, c'est un apprentissage centré sur l'étudiant, pas l'apprentissage centré sur l'enseignant comme cela se faisait avant, l'enseignant est là il doit faire son cours magistral, il est là il doit donner son cours tout le monde écrivait, donc c'est le professeur qui a la connaissance et qui l'a diffuse, alors que là c'est en utilisant les TIC ce qu'on cherche, c'est à recentrer l'apprentissage sur l'étudiant que c'est lui qui soit acteur de son propre apprentissage, et que l'enseignant est là pour le diriger pour le guider, vous dire dans quelle direction chercher etc. mais c'est à lui de faire un certain effort aussi.

Alors ca le principe c'est très bien mais alors la réalité c'est qu'on est en Afrique han, est ce que, comment..

C'est les mêmes objectifs

Hen ?

C'est les mêmes objectifs ;

Oui mais alors réellement, concrètement, en Afrique est ce que par exemple tous les étudiants...

Il ne faut pas être afropessimiste...

Pas du tout, je suis afro-optimiste...au contraire et je veux dire, alors ca n'empêche pas de voir la réalité...

Oui, c'est quoi la réalité ?

A savoir qu'en Afrique tout le monde n'a pas par exemple les moyens d'avoir un ordinateur, un accès à Internet, d'avoir de l'électricité. Ca, en Europe, moi j'ai suivi des MOOC, des formations à distance je pouvais le faire parce que j'avais une bonne connexion, un ordinateur, l'électricité qui ne coupe pas etc. mais en Afrique on a des problèmes d'électricité, des problèmes de connexion, de débit, pour faire/suivre un MOOC, il faut avoir du haut débit, euhhh et le problème déjà d'avoir un ordinateur, donc c'est ca.. alors comment vous faites avec toutes ces contraintes là.. en Afrique ?

Déjà il faut y aller progressivement, et puis il faut y aller, Rome ne s'est pas construite en une journée déjà..

C'est clair. Riess des deux côtés

Donc on se donne plus qu'une journée, euhh Rome ne s'est pas construite en une journée, Dakar non plus, donc on se donne plus qu'une journée pour y arriver euhhh d'une, de deux il faut y aller en utilisant des solutions adaptées au contexte, il faut toujours faire la contextualisation de ce qu'on fait, il ne s'agit pas d'appliquer, c'est pour ca qu'on a arrêté les formations qu'on donnait à partir du Nord, vers nos institutions africaines, c'est parce que c'était pas trop tjrs adapté au contexte, on se dit que non on va arrêter ca , ca avait un certain bénéfice les étudiants, les parents etc, tout le monde était trop content des formations, parce que c'était des formations de très grande qualité mais c'était pas adapté au contexte parce que justement problème de bande passante, problème de décalage horaire, donc on s'est dit que non, il faut des formations qui soient adaptées au contexte et c'est ca qu'on a cherché à faire en développant des capacités à l'interne, de nos institutions partenaires en Afrique, pour que elles mêmes développement leurs capacités à développer des formations de très grande qualité, utilisant les TICE mais qui soit contextualisées. Donc cela veut dire quoi ? si tout le monde n'a pas les moyens d'avoir un ordinateur bon, ca, c'est vrai, c'est aux politiques de mettre en place des politiques dans ce sens, diminuer les taxations sur l'équipement informatique, encourager les banques à faire des prêts aux étudiants pour qu'il puissent acheter un ordinateur, mettre en place des initiatives du genre « un étudiant,

pour un ordinateur », ce qui est mis en place au Sénégal d'ailleurs, donc oui, ce sont les politiques qui doivent faire ce travail, euhhhhhh y a des tablettes qui se font, y a des initiatives au niveau du primaires, la tablette à un dollard ... à l'époque, y a des initiatives qui se mettent en place, mais de moins en moins cher, il faut le dire aussi, donc les choses bougent, il faut le reconnaître d'une, de deux, bon y a les possibilités de cybercafé, les mashins etc, bon je parle des possibilités, de 3 les institutions doivent mettre en place des laboratoires, des centres pour permettre à leurs étudiants d'accéder quand ils peuvent pas accéder etc.

Bon maintenant y a pas de solutions miracles hein, si on a besoin d'un ordinateur il faut l'acheter, soit qu'on, le louer, soit il faut qu'on vous le mette à disposition, y a énormément de façons de faire, Pour l'électricité c'est pareil c'est une question politique, je veux dire c'est au gouvernement de mettre en place des politiques pour mieux gérer l'électricité de son pays, donc nous on est là, on offre des solutions, des compétences pour développer les capacités, en se disant que tout doit avancer en parallèle, donc nous on avance dans notre domaine, le gouvernement avance dans le domaine de l'électricité, dans la gestion efficace de l'électricité, dans les politiques pour l'informatisation etc, mais tout ça c'est des projections mises en œuvres avec l'UEMOA, c'est le genre de projet qu'on a avec la Commission de l'UEMOA, le projet PADTICE tout ça, chacun amène sa petite pierre à l'édifice, et puis y a les grands de ce monde qui ont leur rôle à jouer, les Google, les mashins s'ils veulent venir se développer en Afrique, parce qu' a un marché, le BOOM des TIC ca va se faire en Afrique, Ca va se faire ici le prochain BOOM, je veux dire toute cette population qui est prête aujourd'hui à utiliser les TIC puisque c'est encore le continent où on utilise le moins les TIC, donc ca veut dire que le continent où y a un plus grand potentiel de développement des TIC c'est ici, déjà partout d'ailleurs, c'est déjà ou très développé, donc y a plus de grands marchés à conquérir ou en très grande voie de développement donc c'est déjà en cours, donc c'est le prochain continent où il ne peut y avoir qu'un BOOM de l'utilisation des TIC c'est celui-ci,

Avec toute la jeunesse à former...

Avec toute la jeunesse à former, avec... donc c'est ici que, donc c'est aussi aux grands industriels de faire une étude de marché, c'est déjà fait parce que ce n'est pas pour rien qu'on voit comme Google qui, des noms de domaines .sn .mashin ils sont en place, ils attendent, ils savent que ca va venir, et puis, donc forcément les coûts vont chuter, les coûts de l'accès à l'informatique, ca a déjà ont déjà chuté, avant un ordinateur c'était extrêmement cher, maintenant on peut acheter un ordinateur à 50 000,

C'est vrai maintenant pour les ordinateurs, cela pose de moins en moins de problème

La connectivité, alors ca peut poser bcp de problème dans certains pays de la sous-région, mais alors au Sénégal elle est trop bonne, la connectivité Internet au Sénégal est trop bonne, trop fluide, donc oui on peut avoir facilement une très bonne connectivité, pour pas grand chose par mois, on a les clé 3G, donc c'est, la connectivité au Sénégal est très bonne,

Dernière partie de l'entretien, le financement de l'enseignement supérieur, est ce que vous avez un budget pour le financement de l'ES. ? Est ce que vous intervenez dans le budget, est ce que vous intégrer dans votre budget une partie destinée à aider les EES ?

Ah oui puisque **on fait le renforcement de capacité, ce renforcement de capacité** qu'on fait avec nos projets, comme le projet multinational, sont des projets qui ne coutent rien à l'institution publique, donc c'est nous qui allons chercher, les concevoir, les développer, chercher les bailleurs de fonds etc et qui avec ces bailleurs de fonds, nous co-financons hein, c'est pas juste la BAD nous aussi on a un financement dedans,

Nous c'est qui ?

Nous l'UVA..

L'UVA c'est qui ?

L'UVA

Oui mais je veux dire l'UVA, c'est...

C'est ses RH, quand je dis nous ce n'est pas nous à partir de notre poste on va..

Non non bien sûr, bien sûr,

Mais notre temps, notre énergie etc.

Bien sûr ca j'ai compris mais je parle de l'UVA alors c'est quel organisme qui a mis ca en place, enfin je veux dire l'UVA c'est pas tombé du ciel comme ca,

Non, **c'est la BM qui a crée ça, en 1997, cela fait 18 ans déjà, mais depuis la BM ce n'est plus la BM qui gère ca, maintenant c'est indépendant, oui oui c'est une organisation à part entière, intergouvernementale, on a notre statut, on a notre charte.**

La BM n y est plus pour rien...

La BM ne nous donne pas notre budget à 100%, je veux dire on est une organisation à part entière, autonome,

Ca c'est depuis quand ?

Depuis qu'on est devenu une institution à part entière, peut être dans les années 2000, quand on s'est installé, au Kenya, c'est en 2000 qu'on a été créé, nos statuts au Kenya, comme organisation

intergouvernementale.

Donc autonome et indépendante de la BM ?

Indépendante oui.

D'accord, donc vous intervenez dans le financement de l'ES, par des projets, de développement des compétences etc, amélioration de l'utilisation des TIC, et que pensez vous, est ce que vous pensez que l'enseignement supérieur par exemple doit être financé par l'étudiant, les familles, par l'Etat, on revient sur la question de la privatisation,

Par tous ces gens là, oui

Par l'Etat, par la collectivité,

Par l'Etat, et la collectivité, les familles (les étudiants encore la très grande majorité c'est les parents), par le secteur privé, parce qu'il en profite, enfin je veux dire les RH qui sortent de ces institutions publiques, c'est le secteur privé qui les absorbe, donc le secteur privé a son rôle à jouer, l'Etat évidemment parce que c'est l'Etat qui a ouvert ces institutions, qui est garant de leur fonctionnement, donc l'Etat est le bailleur de fonds entre guillemet principal de l'ES public, euhhh les parents, les élèves, les étudiants aussi, il doit contribuer à la qualité de leur formation.

Alors moi Tessa, je vais vous dire, l'hypothèse de base sur laquelle j'étais partie c'est que l'ES doit être public, c'est un domaine régalien comme la santé, comme la sécurité, etc., il ne doit pas être privé, d'accord. Raison de plus qu'on est en Afrique, voilà les moyens ne sont pas suffisants, l'économie n'est pas assez développés, l'enseignement doit être accessible par toutes les bourses, tous les étudiants qui ont le BAC en poche doit pouvoir s'inscrire dans l'ES sans être obligé de payer,

Moi j'étais parti de l'hypothèse que les TIC, qu'avec les TIC, y a une conception de l'ES, qui le dénature, cad qui n'en fait plus un ES public, accessible par tout le monde, d'accord, en facilitant la privatisation, de faire payer l'ES par les étudiants, par exemple le projet « un étudiant, un ordinateur » ca c'est l'étudiant qui le paie, pour pouvoir suivre sa formation.

Mais l'ordinateur c'est pour l'étudiant, l'ordinateur ca lui reste, hein, et puis dans le monde d'aujourd'hui, un adulte sans ordinateur c'est, a part quand on est ouvrier etc, dans le monde,

--	--	--

Entretien avec Olivier Sagna, Directeur des politiques, des études, de la coopération au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et de l'innovation (MESRI)

Numéro de ligne	Q/R	Observations
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15.	<p>Interconnecté dans un réseau à haut débit 300 mgbts. Donc voila à termes on est entrainer de construire, la construction a commencé à Diamniadio de ce qu'on appelle le CMP (centre de mutualisation et de partage), qui va être le cœur informatique non seulement du MESR mais de l'ES, donc on va avoir laba un data center donc c'est la-bas ou on va heberger de manière centrale les applications de l'ES, les cours en ligne, on est également aussi aussi, en discussion avec ATOS, pour un projet de mise en place d'un centre de calcul intensif donc avec un supercalculateur aussi qui sera à Diamniadio donc je dirai voila les grands projets, bon maintenant ca c'est les grands projet du MESR en tant que tel bon maintenant.</p> <p>Petite Relance, concernant l'intégration des TICE</p> <p>Oui maintenant y a eu la création de l'UVS donc la aussi faudrait...., l'UV maintenant elle existe, elle a son fonctionnement...</p> <p>Avec énormément de difficultés hein</p> <p>.... Autonome</p> <p>J'ai fait une enquête auprès des étudiants de l'UVS mais ils ralent bcp han</p>	

Oui oui y a eu des difficultés mais je pense qu'ils vont là progressivement être derrière nous parce que ce qui s'est passé c'est que donc bon quand l'UVS a été lancé s'est posé le problème de la **disponibilité des cours en ligne** ça ça a pris du temps, après on a été confronté à des problèmes de **disponibilités des ordinateurs**, les questions de passation de marché et autres, après on a eu des **problèmes avec la sonatel pour la fourniture des clés de connexions**, donc ça pour la première et en partie la deuxième promotion ça avait créé des **problèmes bon maintenant la question de l'approvisionnement en machine c'est quelques chose qui est réglé** et on s'est réorienté vers des machines qui ont un slot GSM et donc on n'a plus besoin d'avoir des clés en tant que telles mais on met simplement une puce 3G et peut-être demain une puce 4G dans le stock de la machine donc c'était le problème en fait on a, on avait signé un contrat avec la sonatel et la sonatel n'a pas été en mesure de respecter son contrat bon maintenant dans des cas de figure je dirai nous on est l'Etat on peut pas aller crier sur tous les toits que c'est la sonatel qui n'a pas respecté sa partie du contrat et je veux dire que c'est normal pour l'étudiant bon son interlocuteur c'est le ministère, c'est l'UVS en même temps que les je dirai les manquements ne sont pas

Ne sont pas que technologiques parce que moi dans mon enquête

Non mais je veux dire dans les difficultés y a eu ça, y a le fait aussi que les ENO puisque c'est le concept c'est formation à distance mais qui s'appuie sur des infrastructures donc les ENO, voilà ! qui au début donc bon ont été des ENO provisoires ont donc logé, je veux dire en termes de perception c'était pas très valorisant, je veux bon quelqu'un qui vient dans un lycée et qui va demain étudier dans une maison, on dit que bon ça c'est l'ENO de l'UVS, bon là on a lancé, c'était pareil, ça a pris du temps les questions d'appels d'offres etc., restera la construction des ENO, donc là en gros je pense que **d'ici la fin de l'année (2016) on devrait en réceptionner pas loin d'une dizaine et donc là on va avoir des bâtiments je dirai bon flambant neufs avec équipés, avec des clés, donc 200 ordinateurs connectés à**

Internet, un système de visioconf. Amphi, etc
etc, donc il va y avoir bon je pense que les premiers qu'on devrait sans inauguré parce que en termes de construction c'est celui qui était le plus avancé, celui de Louga, donc y a kolda après les autres en gros cava suivre, donc je dirai que d'ici la fin de l'année 2016 là on va avoir au moins un minimum de 5 ou 6 ENO et après 2017 cava continuer on va avoir entre 2016-17 on aura au moins un ENO par région, l'objectif, la planification c'est un ENO par département donc...

Le projet est financé par qui ?

Oui le projet c'est un financement sur le budget national maintenant y a une partie des ENO disont ou il v a y avoir le siège de l'UVS et 5 ENO qui sont financés par la BAD, le reste alors on cherche toujours d'autres partenaires des financements mais ce qui se fait, ca se fait sur le budget national. Donc y avait ces dimensions je dirai matérielles qui posait problème maintenant y a effectivement la nouveauté de la FAD mais ca aussi c'est des choses qui sont entrain ...les lignes sont entrain de bouger, y a maintenant des gens qui demandent à venir à l'UVS bon parce que les gens voient aussi que ca présente un certain nombre d'avantages. Y a des gens qui sont obligés de travailler, qui pouvaient pas être étudiants à plein temps, bon avec l'UVS c'est possible bon donc y a tout un enfin y a un certain nombre de cas et puis maintenant dans le cadre de la mise ne œuvre, je veux dire en termes d'efficacité interne,

C'est aussi les usages, parce que pour les équipements, moi j'ai constaté dans mes enquêtes qu'ils sont bien équipés mais en fait ils réclament bcp plus de relation pédago. Et plus de pédagogie que d'équipement, équiper, équiper équiper...

Donc ca c'est des choses qui vont être plus facile je dirai à mettre en œuvre quand il y aura les ENO parce qu'effectivement y aura un endroit où ils pourront être là pris en charge je dirai effectivement bon bah formés notamment à l'utilisation de l'ordinateur

Et des cours

Voilà sinon y a quand même un système de tuteur qui est en place euhhhh donc....bon les choses sont entrain de se mettre en œuvre, tout n'est pas rose loin de là et puis surtout voilà l'UVS en gros a dématérialisé globalement les processus, les procédures d'évaluation et bon les évaluations en termes d'efficacité interne bon ils ont de meilleurs résultats que l'UCAD dans les filières correspondantes. Euhhh ils ont des résultats qui sont très corrects. Alors bon maintenant je dirai y a toutes les... y a les dimensions je dirai frustration parfois

Surtout appropriation de ces outils et leurs appropriations par les étudiants dans l'enseignement ? est ce que vraiment ils les utilisent pour...

Bon mais là c'est nous, je veux dire c'est ce type de travaux qui nous permet de le savoir, nous on met à leur disposition les outils pour leur formation bon maintenant y a les choses qu'on peut pas, autour desquels c'est.. on peut pas communiquer et nOn je veux dire on peut pas trop communiquer publiquement parce que c'est délicat mais il faut voir que globalement ca veut dire tous les gens qui vont à l'UVS sont les plus mauvais des bacheliers, je veux que dire que quand on regarde objectivement une bonne partie c'est des gens qui n'auraient même pas du avoir le bac. Bon mais c'est notre système qui est comme ca

C'est une bonne transition, euh quel est votre point de vue sur l'enseignement supérieur, en Afrique en général et au Sénégal en particulier

Bon point de vue c'est...

Conception

C'est globalement les problèmes que s'est confronté l'ES en Afrique en général c'est aujourd'hui un problème de massification. Or, le secteur de l'ES je veux dire il a été.... des politiques de bailleurs de fonds qui pendant plus d'une décennie ont sevré l'ES de financement parce qu'on disait que la priorité c'est l'enseignement de base ; l'ES ca apparait comme un luxe, en oubliant que les gens qui sont allés à l'école primaire...., plus après y a eu les politiques de construction de collèges et lycées de proximité

mais ces gens là ils viennent naturellement aujourd'hui et c'est les premières vagues, nous on va aller en progression 152 000 candidats au bac, donc ca c'est des effectifs qui vont croître d'années en années et pendant plus d'une décennie y a pas eu d'investissement dans l'ES. Ca veut dire qu'au Sénégal on a pas construit d'université depuis l'UGB de Saint Louis qui a été construite dès, **1990**

non qui a ouvert en 1990, la construction a commencé au milieu des années 70, c'est que ca c'était un projet à l'époque de Senghor, moi j'ai mon ami là Boubou Diop en Fac de lettres qui a eu le Bac en 1976 ils devaient être la première promotion à aller à l'UGB. Cela veut dire quand ils avaient le bac ils devaient aller à l'UGB. Bon cette université y a pas eu... après est intervenu la crise pétrolière, les Ajustements Structurels etc. etc. ca a mis 15 ans avant que l'Etat ne puisse l'ouvrir difficilement en 1990. Parce que les bailleurs de fonds aussi étaient contre l'ouverture de cette université. Donc ca était un véritable défi pour la faire fonctionner mais depuis y a pas eu de construction d'université. L'université de Thiès on a pris des établissements qui étaient à gauche à droite quand on va dans Thiès partout l'université était en location c'est maintenant dans le cadre du programme du gouvernement c'est-à-dire PGF-Sup, donc on est véritablement entrain de construire l'UT qui va avoir des locaux digne de ce nom. L'UASZ n'était pas prévu comme une université de Thiès, c'était prévu en fait comme un centre universitaire régional, mais elle n a même pas eu le temps d'être un CUR, ca a ouvert directement comme une université donc les locaux l'infrastructure c'était pas prévu pour être une université, on a aussi des constructions importantes en ce moment pour accroître les capacités d'accueil. Bambey était prévu comme un CUR après a été transformé en université, ce qui n'était pas sa vocation donc voilà là maintenant avec les efforts importants qui sont entrain d'être faits avec la construction de 2 université l'UAM qui va être une université je dirai construite à partir de rien pour l'accueil des 35 000 étudiants donc ca c'est un investissement de 65 milliards . Même chose pour l'USSEIN ca va être une université qui va être construite à partir de rien ; là aussi calibré pour 35 000 étudiants donc bien entendu on arrive à un moment où bon bah il faut du temps pour que

ca se fasse... plus maintenant les projets de création de diversification de l'enseignement supérieur avec la création des ISEP. Bon l'Isép de Thiès j'étais à Thiès hier hein ils ont terminé 80% du gros œuvre.

ISEP signifie, veut dire quoi ?

Institut supérieur d'enseignement professionnel. Donc là c'est pour la formation bac + 2 en grande partie dans les milieux socio-économiques et le lieu.. donc il va y avoir un réseau de 14 ISEP. Donc là aussi y a l'ISEP de **Thiès** qui est en construction, y a l'ISEP de **Diamniadio**, on est.. qui va être financé par les Coréens. EUhhh là les construction... les gens travaillent déjà sur les filières. Y a 2 autres ISEP qui vont être financés par l'AFD, on vient de signer les conventions pour **Bignona et Richard TOIL**, plus un **ISEP sur le budget national à Matam**. Donc ça, ça va permettre aussi une diversification de la formation et donc ça va élargir la carte universitaire, plus maintenant la nouveauté **l'UVS hein qui cette année sera la deuxième université du pays en termes d'effectifs**. Parce que ce que les gens ne voient pas c'est que quand on parle d'universités, c'est des universités je dirai qui n'ont rien à voir. **C'est la mastodonte UCAD avec plus de 80 000 étudiants. L'UGB tout de suite c'est autour de 10 000 étudiants**. Quand on envoie, quand on fait l'orientation des bacheliers ces dernières années, l'UCAD on envoie 22 000 bacheliers, l'UGB on envoyait 2 000. On leur a dit de faire des efforts, il faut aller à 2500 ça crée la révolution.... C'est 2500 étudiants. **Thiès Bambey Ziguinchor ils prennent pas plus de 1000 bacheliers par an donc c'est ça le problème en terme de capacités d'accueil auquel on n'était confronté**. Et maintenant la surcharge je dirai globalement de l'UCAD bon ben ça a un impact négatif sur l'encadrement et sur la qualité parce que moi j'ai toujours l'habitude de dire bon j'ai pas la prétention d'être un meilleur enseignant que mes collègues dans les autres facultés. **Bon nous en tant que telle l'EBAD c'est 95% de taux de réussite alors que y a des endroits où c'est presque 95% d'échec. Mais ça c'est clair c'est lié aux effectifs. Saint Louis pourquoi ils avaient de bons résultats. 1. Ils sélectionnent les étudiants à l'entrée. 2. ils ont des effectifs limités donc voila..**

Donc là les effectifs, la masse influe sur la qualité ?

Mais ca c'est clair.

La pertinence, l'employabilité

Autour de l'employabilité bon là aussi y a énormément de ... on est vraiment dans une période de réforme et de grands bouleversements hein. Y a eu la création de l'ANAQ, donc l'introduction de ce concept de l'ANAQ-Sup ... l'assurance qualité qui avant n'était pas dans le système c'est-à-dire que bon on faisait les cours les gens réussissaient, bien, ils échouaient tant pie. Et donc c'est ca qui a fait que pendant des années y a eu des facultés où y avait de forts taux d'échec. Je veux dire personne ne se posait vraiment de question... Je veux dire aujourd'hui ca fait partie de l'évaluation des universités, efficacité interne mais aussi l'efficacité externe... comment les gens.... l'insertion professionnelle des diplômés et c'est aussi... une autre dimension de la réforme c'est la professionnalisation des formations. On avait plein de formations généralistes, bon les gens ils étudiaient pendant 3 ans 5 ans. Ils avaient 4 ans avant avec la maîtrise bon on a rajouté une année des masters, 5 ans, mais je dirai qui leur permettait de rien faire quand ils arrivaient sur le marché du travail. Donc ca aussi c'est des choses qui sont entrain d'être remises en cause, y a une professionnalisation de toutes les séries de formation. Donc ca c'est des choses qui vont jouer je dirai sur une meilleure employabilité des sortants de l'ES. Bon maintenant l'impact je dirai ca c'est.. l'impact c'est pas un impact à court terme. Il faut s'illusionner ; il faut le temps que les réformes soient digérées, qu'elles aient leurs effets. Bon je crois que en gros voila c'est un horizon de 5 ans on va véritablement voir les... mais on a déjà les ...alors là aussi faut pas regarder toutes les universités sur le même plan. Euhh on a des universités comme bambey où dès le début quasiment toutes les formations sont des formations à caractère professionnel. Les licences, les masters.... des taux d'insertion j'étais hier à l'EPT euhh de thiès alors c'est une formation d'ingénieur c'est des petits...c'est pour montrer je veux dire que c'est pas la formation en tant que

telle souvent c'est les conditions dans lesquelles la formation est dispensée... à l'EPT bon ben voila eux leurs étudiants sortent ils sont pratiquement déjà placés c'est-à-dire que eux y a une pression, on leur demande des ingénieurs qu'ils sont capables de fournir. Donc là aussi eux ils arrivent... ils étaient bloqués par des questions de capacité d'accueil parce que y avait aussi, y a des modèles qui étaient là qu'on a du mal à faire bouger. L'EPT c'est une école d'ingénieurs, ils font un concours tous les étudiants sont logés bon y a des limites en termes de capacités d'accueil. Si on dit vous doublez les capacités d'accueil c'est facile à faire, on ouvre 2 fois plus de place au concours après ou est ce qu'on loge les étudiants et on construit pas je dirai là ils sont entrain d'accroitre les capacités d'accueil, notamment les capacités d'hébergement mais tout ca c'est des choses qui prennent du temps.

Si on regarde à Saint Louis ils ont globalement de bon taux d'insertion donc voila. Maintenant le gros problème c'est le mastodonte l'UCAD c'est quand on a des dizaines de milliers d'étudiants au département d'anglais. C'est-à-dire que quelqu'un qui a une licence d'anglais général mais il sort il fait quoi avec de l'anglais. Mais rien...

A part enseigner

EUhhh appart enseigner... tout le monde ne peut pas être enseignant. Bon quelqu'un qui sort avec un master même chose. Donc la aussi ils sont entrain de diversifier. Y a des master en ... y avait déjà eu l'initiative avec la création de l'ILEA. maintenant ils sont entrain de créer un master en interprétariat traduction donc c'est ca un petit peu qui est entrain de se mettre en œuvre mais ca se fait à différentes vitesses et c'est clair que bon l'impact ne sera pas immédiat y a toutes les cohortes qui sont en droit, en science éco bon ben c'est pareil les gens qui avaient une licence de droit en tant que tel bon après ca exige de faire des concours professionnels de faire l'ENA, de faire le CFJ euh etc..etc... Parce que aussi c'est ca qui fait que aujourd'hui quelque part on questionne la pertinence de l'ES mais que c'est que avant c'était quoi la mission de l'ES c'était ca, c'était de prendre les grandes formations généralistes après y avait les effectifs étaient peu important ceux qui avaient

réussis les concours professionnels qui donnaient notamment accès aux écoles professionnelles et les gens étaient les gens ils partaient avec une licence, avec une maîtrise... il faisait ces écoles, donc y avait pas alors c'est vrai que dès les années 1980 y avait on avait noté y avait ce problème du chômage de ce qu'on appelle les maitrisard mais ça se posait pas dans les termes où ça s'est posé après parce qu'on avait pas eu à l'époque de massification de l'ES. Bon moi quand j'arrivais ces dernières années les étudiants qui faisait l'EBAD ils terminaient, en juillet en août ils étaient dans la fonction publique, ils étaient recrutés ; les étudiants du CESTI pareil etc. etc. donc y a ya c'est sur on le contexte a complètement changé. On a une forte massification de l'ES et maintenant ce qu'on avait oublié ou fait semblant d'oublier c'est-à-dire que l'université n'a jamais pour vocation de donner des métiers. C'était pas ça le job de l'université quand on fait. Quelqu'un qui va jusqu'au bout quelqu'un qui a une thèse en histoire mais il a aucun métier. C'est-à-dire que même enseignant cela veut dire que même s'il enseigne à l'université il va enseigner sans qu'on lui apprenne le métier d'enseignant donc y avait certes des gens qui pouvaient occuper des positions dans différents endroits mais ils avaient pas de... quelqu'un qui a une maîtrise en anglais il n'a pas de métiers, c'est des connaissances, c'est pas des compétences. Et donc là toute la révolution en ce moment c'est de voir comment professionnaliser un maximum diversifier la formation en mettant l'accent sur la formation professionnelle courte parce que pourquoi aussi les gens restent à l'université parce qu'ils n'ont pas de perspectives mais y a plein de gens qui ne sont pas intéressés et ou qui n'ont pas les moyens et ou qui n'ont pas le niveau parce que y a tout ça pour faire des études universitaire longues mais on leur offre pas de... y a pas véritablement d'alternatives. Quelqu'un qui est aujourd'hui en fac de lettres bon on va pas prendre toujours.. Quelqu'un qui fait une licence de socio il a pas de boulot, il a pas un métier. Avec une licence on est pas véritablement un sociologue euh master bon on commence à faire un certain nombre de choses mais encore une fois c'est des... c'est pour l'essentiel des connaissances bon alors il faut pas exagérer quelques compétences, quelqu'un qui va faire un master en sociologie oui voilà il va quand même avoir acquis comme

compétence de savoir faire des enquêtes sociologique ben si on prend d'autres domaines tous les gens qui font lettres classiques modernes avec un master ils ont pas de métiers. Or ils sont des milliers et puis ils sont des dizaines de milliers. Quelqu'un qui sort de science éco ou quelqu'un qui sort de la fac de droit bah même chose.

Donc c'est ça aujourd'hui la problématique de la professionnalisation des formations

Euh quel est le rôle que peuvent jouer les TIC dans cette crise là, crise des effectifs, de qualité ? Quel est le rôle que doivent jouer les TIC ?

Bon moi je dirai que je vois pas forcément les.. elles peuvent jouer un rôle.. **oui mais les TIC enfin elles ne sont pas là comme fondamentalement elles ne sont pas là comme remède. Moi je les vois pas comme remède même si effectivement elles peuvent jouer ce rôle** mais il faut bien voir que effectivement la manière dont fonctionnait l'ESR je dirai y avait bcp d'érégie, bcp de choses qui peuvent être améliorées quand on regarde les couts en gros si on prend aujourd'hui le cycle de la licence y a une bonne partie du travail de l'étudiant c'est quoi il va en cours, il prend des notes, c'est des cours magistral, y a peu de valeur ajoutée apportée par l'enseignant. Aujourd'hui on voit tres bien avec le développement du numérique alors ça ne veut pas forcément dire qu'on est dans, qu'on bascule dans le tout à distance mais je dirai y a toute une série de.. on voit bien **avec l'apparition de nouveaux modèles comme la pédagogie de la classe inversée que y a des choses qui sont possibles avec les TIC et qui permettent d'apporter de la valeur ajoutée, je dirai de manière intrinsèque et d'où l'intérêt d'utiliser massivement les TIC dans l'ES** et c'est ce que l'autre par exemple la petite expérience de l'UVS quelqu'un qui est dans un amphi ou sont plusieurs milliers où y a une bonne partie de ces cours, c'est-à-dire que qu'est ce que le prof apporte véritablement comme valeur ajoutée ? Aucune ! L'étudiant il est làba il prend des notes quand il arrive à les prendre et après il apprend par cœur un cours et y a une évaluation où on va lui demander de « recracher » ce cours. Si ce cours il est dispo en ligne, qu'il peut le voir, l'écouter le

repasser etc. etc. C'est un plus, d'abord il perd rien parce qu'il a soit les supports électroniques ou la leçon il peut voir, il peut revoir X fois s'il a des questions qu'il n'a pas bien comprises mais maintenant avec des dispositifs de tuteurs et autres maintenant il peut quand il va venir en cours il va être dans un autre commode... il peut venir maintenant...c'est parti du cours, s'adoucir poser des questions et là quand il pose des questions c'est là tout ce qu'amène l'enseignant, c'est là la véritable valeur ajoutée de donner les explications. Donc vraiment je crois que les TIC pendent de la dimension crise. Les TIC elles peuvent apporter énormément dans l'ES.

-Mais pas le révolutionner ?

-Ah ça va ça va révolutionner l'ES, il le répète, parce que ce n'est pas les mêmes manières d'enseigner pour les enseignants, c'est pas les mêmes manières d'apprendre pour les étudiants et c'est pas, je dirai aussi avec le numérique globalement c'est pas les mêmes manières de gérer le système. Bon la preuve l'orientation en ligne on voit comment se passait avant l'orientation de manière manuelle... je dirai bon voilà aujourd'hui c'est rentré dans les mœurs, c'est dépassé. Tout ce qui est la gestion des bourses en grande partie les problèmes de bourses etc. c'est lié à quoi c'est lié en grande partie qu'on a des étudiants dont on connaît pas leur statut parce qu'il faut attendre que les bourses remontent, alors même si les bourses sont informatisées, on a pas de système d'information global. Le temps que ces informations là soient après remontées au niveau de la faculté, que ça soit renvoyé par la faculté à la direction des bourses. **Là le système d'information intégré dans l'ES qu'on va mettre en place, c'est à dire c'est la direction des bourses elle voit les... c'est à dire qu'en permanence quand un étudiant il a des notes son statut il est connu par la direction des bourses, automatiquement.** Donc quand il faut renouveler une bourse, supprimer une bourse, ça en va pouvoir le faire automatiquement. Les gens qui s'inscrivaient avant bon bon voilà ils avaient la bourse pour l'année. Là on va voir quelqu'un qui suit pas les cours qui fait pas les examens, et bien là je dirai au bout d'un trimestre on peut supprimer la bourse, c'est quelqu'un qui n'a plus droit à la bourse.

Ca c'est en cours de réalisation ou ?

~~Oui oui ca c'est des choses qui sont entrain d'être réalisé petit à petit donc là y a déjà une application informatique pour la gestion des bourses et demain ca va être complètement transparent et ca facilite, ca a facilité la mobilité des étudiants pour le LMD parce qu'on va tout de suite avoir le dossier avec l'INE, les gens vont avoir un dossier qu'ils vont garder toute leur vie dans lequel il y aura tous les crédits qu'ils auront obtenu donc quand ils voudront faire une formation ailleurs non seulement au Sénégal mais éventuellement à l'étranger, bah on aura cet ensemble.~~

Donc **les technologies cava révolutionner les manières d'enseigner clairement.** C'est-à-dire que bon le prof il va falloir et ca ca met énormément de pression sur les enseignants, déjà ce que font les étudiants bon déjà ils vont sur Internet prendre tous les cours qui existent etc. etc. je veux dire en terme de mise à jour des cours, en termes de qualité des cours. Moi j'ai ma fille qui était en médecine mais au bout de 15 jours, ils avaient créé leurs groupes facebook y a des gens qui allaient partout sur le Net, tous les cours de medecine dispensés dans les universités francophones qu'ils trouvaient, ils les téléchargeaient donc tout de suite ca fait une comparaison avec qu'est ce qui leur est enseigné. Ils ont d'autres sources euh l'enseignement n'est plus la source unique...

-principale

- Oui unique même pratiquement unique parce que bon y avait très peu de gens qui allait voir et on n'avait pas la possibilité en terme de cours de voir qu'est ce qui se faisait ailleurs bien entendu, les étudiants se les recommandaient y avait le travail personnel de l'étudiant et était sensé faire des lectures etc. etc. mais où est ce qu'on pouvait véritablement.. alors que la bon on va sur Internet dans certains domaines voila les gens ont accès aux cours du MIT, c'est une école d'élite. Mais maintenant on sait que les cours ils sont dispo ils sont accessibles donc.. je crois que ca ca va fondamentalement changer la manière d'enseigner et ca va changer fondamentalement le rôle des enseignants qui vont véritablement... bon il va falloir que l'on soit en mesure de...alors peut être

ce qu'ils étaient capables de faire y a très lgtps quand il y avait pas des effectifs massifs. Mais dans une config où euhhh les gens viennent en cours y a 1000, 2000 personnes dans l'amphi, bah à la limite personne ne posait de question.

Y a quelqu'un qui va poser une question, si c'est la réponse à sa question c'est bien maintenant tous les autres, personne ne peut poser 2 questions, on peut même pas faire l'appel avec les effectifs, donc les étudiants étaient dans des postures complètement passives, écoutaient un prof qui déroule un cours, pas d'interactions, et ca c'est des choses qui vont être complètement, potentiellement mise en cause avec le numérique. Le fait de pouvoir prendre connaissance du cours avant, le fait de pouvoir accéder maintenant à une multitude de ressources numériques autres que celles du cours et puis on voit bien avec l'émergence de ces nouveaux métiers aussi dans l'enseignement supérieur, les tuteurs bon alors c'est vrai que y avait dans certaines disciplines les gens utilisaient les moniteurs, c'était plus pour les travaux pratiques que pour ...mais là avec.. par exemple le cas de l'UVS, quand les gens font les TP et les TD mais tout le monde est corrigé, répète, donc ca veut dire que les étudiants individuellement ils voient qu'est ce qui n'allait pas dans ce qu'il avait produit. Quand on est en présentiel, on corrige jamais tous les TP et les TPE c'est-à-dire que même quand on a des groupes raisonnables, on fait une seance de TP, de TD et puis on choisit à tour de rôle, on va choisir un thème, on dit que bon voila présentez nous ce que vous avez fait et on corrige oui. Maintenant tous les autres, toutes les autres ne sont jamais corrigés. Là par exemple **avec les systèmes comme c'est à distance, tout le monde est corrigé. Donc ca améliore globalement le système.**

-Bon alors quels sont vos rapports (le veux dire le MESR) avec les organismes internationaux type l'AFD, la BM, l'AUF, l'UNESCO, quels sont les rapports que vous avez avec ce genre d'organisme ?

-Bon

-En termes de politique en matière de TICE, qu'est ce que vous faites ensemble ?

-Bon on

-Est-ce qu'ils passent toujours par vous, ou est ce qu'il arrive de passer, d'aller directement voir les établissements sur le terrain ?

-C'est par là commencer, c'est-à-dire que le secteur de l'ES c'est un secteur particulier puisque les Universités dans le cadre de leur autonomie, elles ont leur propre politique de coopération donc typiquement l'AUF que je connais bien pour y avoir été c'est-à-dire que l'AUF lance des programmes et maintenant ces prog ils sont destinés aux universités qui vont s'y impliquer ou pas donc ça elles vont le faire de manière autonome. Donc y a un certain nombre de, de..

-La BM par exemple..

-D'activités..euh l'UNESCO bon l'Unesco n a plus d'argent depuis des années donc je dirai que y a pas de.. **y a aucun programme d'envergure de l'UNESCO dans l'enseignement supérieur**

-Y a le PADTICE, mais il est financé par l'UEMOA

OUI C'est le PADTICE, de l'argent de la BAD de l'UEMOA et on a pris l'UNESCO comme agence d'exécution mais sinon y a aucun programme majeur bon l'UNESCO voila organise des rencontres, est dans la réflexion mais y a aucun projet de l'UNESCO véritablement dans le domaine de l'ES et je dirai que d'une manière générale y a quasiment pas, y a pas de projets, y pas de bailleurs de fonds qui financent des projets dans le domaine des.... alors notamment dans le domaine des TIC hein. Et aussi ce qu'il faut voir c'est qu'on est dans une... y a un changement de configuration dans les rapports avec les bailleurs, c'est-à-dire que nous aujourd'hui on a notre politique, on a, y a une vision, y a des objectifs et nous on va vers des bailleurs en disant que nous on veut faire ça est ce que vous êtes prêts à nous accompagner. Donc c'est plus je dirai la logique d'antan où y avait des projets je dirai clairement qui étaient amenés, souvent imposés par les bailleurs de fonds. Par exemple nous l'UVS, je veux dire c'est une

décision souveraine c'est le Sénégal qui a décidé de créer son université virtuelle. On a demandé l'autorisation à personne. Bon maintenant on est allé chercher des partenaires et on est allé convaincre la BAD de nous appuyer pour construire le siège de l'UVS, de nous appuyer en partie pour construire et équiper des ENO. Mais je dirai c'est le oui vraiment un là là BAD elle est bailleurs de fonds ils amènent l'argent. C'est pas un concept de la BAD qui est déroulé par le Sénégal. **Donc** je dirai dans l'interconnexion des universités on l'a fait avec un financement de la BM mais ca c'est nous qui avons décider d'interconnecter les universités, la promotion de la FAD c'est une dynamique aujourd'hui qui est une dynamique euhh... je dirai à la fois nationale et locale. Nationale ca fait partie des orientations retenues par le Conseil présidentiel sur l'ES et les 11 directives et le cas quasiment de manière on peut dire quasi spontanée aujourd'hui toutes les universités ont créé des IFOAD. A Saint Louis y a l'IFOAD, Bambey, Ziguinchor, Thiès, l'UCAD non y a l'ucad globalement et puis à l'intérieur donc je dirai, tout ca montre bien que y a une prise de conscience global que la le recours au numérique, le recours aux.... je dirai à de la mise en ligne de cours y compris pour des formations qui ne sont pas des formations à distance mais qui sont des formations en présentiel parce que c'est ca enrichie. En faculté de lettres y avait certains départements... bon l'actuel recteur avait été un peu pionnier... où les gens déjà avaient mis une bonne partie des cours en ligne.

Interruption, par quelqu'un qui donne du thé

C'est bon puisque je parle bcp j'en ai besoin. Donc je dirai c'est ca par rapport au... en tout cas dans le domaine du... je dirai dans le domaine du numérique globalement y a quasiment plus de projet financé par les bailleurs depuis près d'une dizaine d'années, je dirai en gros ca c'était dans les années sommet mondial sur la société de l'information, y avait bcp d'actions mais aujourd'hui y a pas de... je prends le mais alors c'est-à-dire ce n'est pas les choses qui sont intégrées. Y a le projet par exemple USAID ERA (enseignement et recherche dans le domaine de l'agriculture) qui est développé dans certaines universités sénégalaises, il y a une dimension formation en ligne.

-Et les CDP avec les universités ?

-Alors les CDP ca c'est quelques effectivement qui a été..

-Toutes les universités, j'en ai fait une petite enquête toutes les universités en ont signé un avec ...

-Oui oui les 5, c'était...dans le cadre du PGF-Sup il était prévu justement qu'on introduise, alors ca ca était introduit dans la dynamique je dirai BM

~~C'est la BM qui finance ca ?~~

~~Oui la première version, c'est à dire que les CDP quant le projet de la BM va se terminer en fin 2017 je dirai les CDP vont continuer, c'est à dire que maintenant c'est un mode d'allocation des ressources parce que globalement aussi y a les réformes qui ont lieu, enfin qui ont eu lieu, qui ont été pris au niveau de l'UEMOA c'est à dire y compris maintenant le budget national se fait sur un mode programme et donc les ministères pour l'années 2017 tous les ministères vont faire des budgets de programme, plus de budget de moyens c'est à dire que chaque ministère s'engage à atteindre un certain nombre d'objectif donc c'est la généralisation de la gestion accès sur les résultats et donc les universités seront aussi dans cette modalité donc le principe des contrats de performance, ils ont été initiés et ils ont été financés par la BM mais après ca va continuer sur des financements nationaux~~

~~-Ce n'est pas quand même, quand on sait que la vision de la BM ils ont une vision un peu libérale libéraliste, ce n'est pas une manière là d'introduire un professionnalisme et un libéralisme dans l'ES qui est public en.. par essence ?~~

~~Bah je dirai du professionnalisme oui, du...~~

~~Y a une dimension managériale quand même~~

~~Oui oui mais qui était...~~

~~On parle de qualité, de performances, de contrats, de...résultats~~

Oui mais oui ca personnellement moi je me suis longtemps opposé aux politiques de la BM quand elles étaient contre l'ES mais je dirai on peut pas vouloir continuer à évoluer dans le secteur de l'ES quand on voit les masses d'argent qui sont impliqués sans que cet argent soit mieux gérés, soit géré autrement. C'est-à-dire que ca c'est plus possible...

Donc y a de l'argent, il faut bien l'utiliser

Ahhhh mais ca c'est clair, c'est-à-dire que, mais non mais ca c'est une exigence, je ne vois pas comment ca pourrait être autrement, on demande partout la réédition des comptes, on demande la transparence on est dans un globalement à l'échelle mondiale et on est dans un environnement ou nous en tant que pays en tant que nation on a peu de ressources ? Les gens qui bénéficient de ces ressources sont des privilégiés. Je vois pas comment on pourrait se permettre de continuer à gaspiller cet argent.... Je vois pas comment même si la comparaison est brutale mais on a considéré que le système d'ES c'est une usine à produire des RH. Est ce qu'on peut avoir une usine qui produit et qui a 90% de ses produits qui ne sont pas utilisables à la fin du cycle de production ? **C'est-à-dire que ca c'est une aberration, c'est une aberration**, donc on peut..ca **peut être qu'une exigence pour le système d'améliorer l'efficacité interne. C'est-à-dire que effectivement on doit changer, y a des paradigmes qui doivent être changés. On peut plus être dans une logique ou on trouve normal que c'est une minorité qui réussit et que la masse échoue et ca pose de problème à personne.**

-Mais est ce que ca règle vraiment le problème de la masse, de la qualité, de la pertinence et de l'employabilité

-Non ca c'est c'est un tout, c'est-à-dire il faut améliorer l'efficacité interne. Les gens doivent réussir mais réussite c'est pas de la réussite, c'est pas uniquement de la réussite aux examens. Donc je veux dire ca c'est maintenant, les autres dimensions autour de la professionnalisation. Je veux dire c'est 2 leviers, répétition, on est obligé

~~aussi la encore une fois euhh bon ça paraît bizarre que ce système ait pu fonctionner pendant des années où on s'est pas véritablement posé la question de savoir les gens à qui on donne des diplômes qu'est ce qu'ils peuvent faire quand ils arrivent sur le marché du travail. Je veux dire y a plein de... pour plein d'enseignants dans le supérieur je dirai c'est des questions qui sont nouvelles ils se les ont jamais posés pourtant ils font de la formation, ils se sont jamais posé la question de savoir qu'est ce que les gens sont capables de faire avec la formation qu'on leur donne. Est ce qu'ils sont capables de faire quelques choses et je dirai même dans...~~

Si on demande aux enseignants de l'EBAD bah l'écrasante majorité ils sont incapables... Qu'est ce qu'ils vont dire ils vont dire que moi je forme des archivistes ou je forme des documentalistes. Un documentaliste voilà il doit savoir faire un résumé, du catalogage etc etc. est ce que ça correspond aux pratiques professionnelles aujourd'hui voilà.

-Pas du tout

~~Mais voilà, donc on forme, on forme des gens sans se poser de question sur la pertinence de ce qu'on enseigne, est ce qu'on enseigne les bonnes compétences. On sait très peu. Est ce qu'ils auront vraiment besoin de ça. Moi quand je suis arrivé je me suis battu pendant des années avec les collègues à m'en faire pratiquement des ennemis, en disant ça sert à quoi de...., quand je voyais le nombre d'heures de catalogage alors personne ne fait de catalogage quand on est dans une unité d'information.... bon mais c'est ça qu'il faut complètement revoir, c'est-à-dire que et là moi je trouve c'est une démarche qui est très saine alors maintenant c'est vrai que y a des y a des équilibres à trouver euhh parce que euh il faut tjrs que la formation universitaire je dirai qu'on forme pas des ouvriers spécialisés, c'est-à-dire on forme pas des gens qui savent faire une tâche et si la tâche disparaît ils ne sont plus employables mais c'est important que dans les différentes filières que les gens qui développent les formations mais ils sont allés sur le terrain qui savent aujourd'hui c'est-à-dire que quelqu'un qui est...qu'est ce qu'on attend d'un professionnel de l'information dans une entreprise ? Catalogage les gens ils ne~~

connaissent pas ?

-Savoir mettre en place un projet de numérisation, installer un logiciel

-Bah voilà faire du résumé... c'est important le... c'est important comme aptitude mais quel est le professionnel qui fait des résumés. C'est-à-dire que on a formé des gens encore une fois qui étaient formatés pour des types de professions parce que pourquoi l'essentiel des gens qu'on formait ils allaient dans le public, ils allaient dans des BU ou dans des Bib publiques, les Archives nationales ou autre dans des endroits où on leur demandait effectivement de prendre un document de faire un résumé etc. etc. Mais dans la vraie vie ailleurs c'est des choses que les gens ne faisaient absolument pas.

-Hier j'ai reçu une étudiante qui vient de sortir qui vient d'avoir sa licence, on lui a demandé dans un cabinet de notaire de mettre en place un projet de numérisation, créer une base de données...

-Bah oui voilà parce que alors ca c'est des questions de fonds bon ben moi j'ai .. on a eu des débats et moi j'ai continué d'avoir avec des collègues, je sais pas s'ils ont évolué. Ils étaient tjrs par exemple leurs documentaire moi j'ai tout fait pour que ca saute, quand on dit que oui c'est science de l'information. Je veux dire que le document c'est un support, je veux dire fondamentalement on ne ... un utilisateur il ne cherche pas, on ne cherche pas un document, on cherche de l'information. Cette info elle est sur un support qui est un document et aujourd'hui le support il est dématérialisé

-très changeant même maintenant ..

-voilà donc voilà donc hein c'est pour montrer si on ramène un secteur dans lequel toi évolue mais on voit bien que la manière dont on a enseigné pendant des années c'est plus tenable

-Oui c'est plus tenable c'est sur...

-ce n'est plus tenable, c'est-à-dire la manière de faire des curricula qu'on avait avancé c'est plus

tenable bon maintenant **on met en œuvre des nouvelles dynamiques par exemple les ISEP, l'approche par compétences, les gens font ce qu'ils appellent la APC avec...** ils mettent en œuvre ce qu'on appelle des **AST** (ateliers de situation de travail) donc ca c'est des gens, tu en parles à nos collègues à l'université personne ne sait ce que c'est à part les gens qui ont fait la, qui sortent de l'ENSPT qui ont fait la formation technique et professionnelle. **AST** c'est quoi ? c'est de se rendre dans... oui de se rendre et de discuter avec les gens qui emploient c'est-à-dire que vous... la personne qui gère un service de documentation cette personne là qu'est ce qu'elle doit avoir comme compétence ? **Donc c'est ca les ateliers de situation de travail.** Quand on est là qu'est ce qu'il faut que la personne sache faire Oui bon nous documentation c'est information donc on va être d'accord, personne doit avoir utilisé un ordinateur etc. etc. et maintenant c'est de ca qu'on va décliner les curricula. Bon est ce que à l'EBAD y a quelques enseignants qui le font mais juste des hobbies personnelles, c'est-à-dire que je suis désolé mais les community manager moi j'en connais aucun qui sortent de l'EBAD. Les gens qui font ce boulot et qui sont partout. Or, ca c'est quelques choses qui aurait du être pris en charge par l'EBAD depuis longtemps...

-Très d'actualité et très intéressant

-Voilà mais ca change complètement les profils et quand maintenant les enseignants sont incapables de se remettre en question parce que ca change complètement parce que c'est des choses qu'ils n'ont jamais apprises ils ne savent pas qu'est ce que c'est ils ne savent pas comment ca fonctionne bon les RS bon ils ont peut un truc là facebook où ils mettent des photos mais ils ont pas conscience du rôle que ca joue. ~~Voilà donc ca veut dire les compétences, les savoirs faire qui sont attendus de nos formés ils ont complètement évolué. Or, ca dans la manière dont c'est géré traditionnellement dans les systèmes d'enseignement on se pose pas ces questions là on forme et puis c'est tout et donc moi je dis je suis désolé mais de prendre en compte la question de l'employabilité, la meilleure gestion des ressources c'est essentiel. On a des moyens qui ne sont pas illimités, si le peu de moyens qu'on a ils sont utilisés à bon escient bah~~

bon ben voilà c'est ça de gagner, c'est de l'argent qui n'a pas été gaspillé parce que là c'est des gaspillages qui sont des gaspillages invisibles. Quelqu'un qui fait une formation bac +5, il sait rien faire, il est encore obligé de faire une autre formation y a quelqu'un qui va payer s'il n'est pas boursier de l'Etat etc. Ca va être ses parents, ca va être de l'argent gaspillé c'est quelqu'un qui avait déjà fait 5 ans de formation si ses parents sont encore obligés de lui payer mais cet argent ils auraient pu l'investir ailleurs, donc globalement c'est de l'argent qui est gaspillé par la société. Donc il faut, ca c'est essentiel donc cet accent sur à la fois un là... et **tous les processus maintenant de qualité dans la dispensation des enseignements.** D'ailleurs on peut continuer aussi à avoir des gens qui font leur cours qui font pas leurs cours ou la personne qui reçoit le cours elle n'a pas son mot à dire bah bon c'est normal que l'on évalue les enseignements, c'est normal que l'apprenant quelque part alors ca je le dit de manière provocatrice mais quelque part l'étudiant c'est un client, il vient pour recevoir une formation mais il a droit à une formation de qualité et donc il a le droit d'exiger que l'enseignant qui lui donne un cours que cet enseignant lui donne un cours de qualité et c'est normal qu'on ait des gabarits, qu'on est des référentiels pour voir est ce que cet enseignant là est ce qu'il donne un cours de qualité, en tout cas est ce qu'il donne un cours conformément déjà à un certain nombre de standards parce que maintenant y a des choses qui sont plus difficile à mesurer, est ce que l'enseignant est un bon pédagogue etc. et dans les révolutions que ca va poser demain c'est la question du profil des universitaires. Est ce qu'on peut les universitaires nous je dirai on est c'est comme les artistes on est seul à pratiquer un métier, à pratiquer quelque chose qui ne s'apprend pas mais ca peut pas durer. C'est-à-dire ce qu'on demande aujourd'hui de mobiliser comme ne serait que comme outils c'est-à-dire que plus on utilise les outils, mais plus y a des techniques pour les utiliser. Quand on met l'enseignant avec le tableau et la craie bon c'est pas grave, quand on commence à utiliser le vidéoprojecteur qu'il fallait faire des diapos déjà, là ca commence à demander des compétences. Quand on va utiliser des powerpoints, y a une manière de faire le powerpoint etc. etc. donc on ne va pas pouvoir

continuer pendant très longtemps à avoir des gens on a un doctorat on ..très bien et voila vous êtes enseignants et vous n'avez jamais dispensé un cours, vous ne connaissez rien, alors on appelle ca la pédagogie..... c'est pas le debat mais je dirai y a des choses qui sont le B.A.B.A. qu'un enseignant du secondaire euh va connaitre et donc nous on ignore tout ca... ca fait partie des, ca va aussi etre, ca fait partie de la des choses oui plus qu'à améliorer c'est-à-dire ca va changer fondamentalement la manière dont on conçoit l'ES c'est-à-dire ca c'est un métier qui doit s'apprendre et pas un métier qui doit s'apprendre sur le tas quoi qu'on arrivera est ce que ca sera des modules ? est ce que ca sera etc. etc. etc. et c'est vrai pour plein de choses dans l'enseignement supérieur, ~~on parlait de la gestion, on est spécialiste de Kant on a eu sa thèse, on est prof titulaire et demain on gère une université. Est ce qu'il y a des entreprises ou des structures dans les... que les gens gèrent sans avoir aucune notion de gestion. Oui mais on c'est ca aujourd'hui l'université. On va gérer un budget de plusieurs milliards de FCFA et gérer les RH, gérer les Ressources financières et on doit être capable d'avoir une vision stratégique pour notre institution, on sait pas ce que c'est une vision stratégique, on a jamais fait de planification stratégique etc. etc. Donc y compris pour l'exercice de responsabilité mais il faudra que les gens aillent vers des... je veux dire on conduit pas une voiture sans permis de conduire, on peut pas conduire une institution sans avoir un permis de conduire une institution et donc il faudra aussi que les gens, parce que ca s'apprend, soient formés au management des institutions. On a eu ce qui s'est passé dans le domaine de la santé pendant longtemps ce qui était normal c'est quoi c'est les médecins qui dirigeait les hopitaux mais est ce que quelqu'un qui est le meilleur chirurgien du monde est ce qu'il capable de gérer un hopital ?~~

-Pas tjrs sur

~~-Oui et dans la majorité des cas, il va... parce qu'il a pas été formé tout simplement. **On a initié de nouvelles formations, la gestion des établissements hospitaliers, oui on a changé la gouvernance et maintenant à la tête des hôpitaux ce ne sont plus les médecins.** Je dis moi je trouverai pas aberrant **que demain à partir**~~

~~du moment ou ce qui est le cœur de métier des enseignants à savoir l'enseignement et la recherche je dirai tant qu'ils sont je dirai autour de ces questions souverain pour ce qui les regarde mais qu'on ait à la tête des structures des administrateurs et si on regarde ce qui se passe à l'étranger mais c'est ça parce que souvent nous on a notre gare sénégalos sénégalaise ou le modèle français qui n'est pas forcément le plus performant. Mais un président d'université aux USA c'est quelqu'un qui vient du secteur privé c'est pas un universitaire. Lui son job c'est d'aller chercher de l'argent et d'être capable de vendre la structure et maintenant lui il a des professionnels qui vont faire la renommée sur le plan scientifique de cette université.~~

~~-Ca c'est génial ça, ça c'est le projet de la BM finalement, c'est ça qu'ils veulent ?~~

~~-Oui ça peut être le projet, ça peut être le projet de la BM mais je veux dire si on regarde nos universités comment elles ont fonctionné depuis les années 1980 non non depuis que nos université ont été créées qu'est ce que euhhh vision c'était quoi la vision dans les universités c'était quoi ?~~

~~Bah on formait entre guillemet l'élite~~

~~Non non c'était quoi la vision y avait pas de vision !
-----même pas ?~~

~~-y a avait pas de vision non on dit que une université est là pour c'est comme l'école primaire du quartier, l'école primaire on apprend à lire et à écrire on forme à un niveau. La vision y avait pas de vision~~

~~-Pas de boussole~~

~~-Y a pas de boussole ! Ça, c'est la même chose au niveau des facultés, c'est la même chose au niveau des établissements.~~

~~-On forme pour former quoi ?~~

~~On forme pour former, donc on est bien, on voit bien que si on veut faire de bonnes choses, on ne peut pas laisser le système fonctionnait comme ça~~

en lui-même et puis bon bah y a des gens peut être qui sont brillants etc. ils sortent de l'université ils vont faire une bonne carrière mais souvent c'est plus grace à leurs aptitudes professionnelles mais pas parce qu'ils auront été bien préparés. Donc ca je veux dire c'est important que pour nous. Parce que si on regarde l'université est ce que l'université peut tout faire ? Donc il faut qu'elle fasse des choix. Si elle fait des choix ca veut qu'il y a réflexions ou l'ensemble des composantes des gens se sont assis et sont dit... donc voila... encore une fois c'est les outils du management mais analyse SWOT. Quelles sont nos forces nos faiblesses, les opportunités, les dangers et avec les moyens qu'on a et l'environnement, l'environnement dans lequel on est, quel est le role que l'on assigne à cette université qu'est ce qu'on peut faire, qu'est ce que... nous qu'est ce qu'on sait faire de bien ? Qu'est ce qu'on peut faire pour ... c'est pas..., mais nous qu'est ce les priorités du pays ? Est-ce que nos collègues quand les universités connaissent les priorités des politiques publiques, non, Comment on peut faire de la recherche s'il y a pas de priorité ? Partout on s'émerveille les gens, disons des prix nobel etc. y a de l'argent qui est donné, c'est de l'argent qui est donné dans des priorités, les gens ne font pas de la recherche tout azimuts, bon ils ont plus de moyens donc ca leur.... de faire plusieurs choses mais nous on a des problèmes qui sont des problèmes aigus à régler dans notre..., bon je veux dire que je trouve normal que ce soit le soucis des autorités bon alors maintenant elles le font bien ou pas, là on rentre pas dans le..., je rentre pas dans le debat a ce niveau mais je dis y a des priorités on sait depuis l'indépendance on a dit que l'agriculture c'est la priorité et les universités le sont mais personne ne leur a demandé l'agriculture 1 :01.50

est ce que c'est normal. Donc c'est ca maintenant, il s'agit pas de quand on dit l'idée qu'il doit y avoir un alignement avec les politiques publiques euhh c'est pas les gens qui définissent les politiques publiques, qui définissent qu'est qu'on va enseigner, qu'est ce qu'on va faire de la recherche etc. etc. mais c'est simplement de dire que nous dans l'agriculture qui fait vivre la majorité des ménages qui est confronté à des problèmes, il faut qu'on puisse apporter un certain nombre de réponse mais ca ca me parait légitime. Et si on doit

faire de la recherche dans un certain nombre de domaine, bon voila ca ca va être un domaine prioritaire c'est ca la réflexion stratégique, c'est pas autre chose.

Mais on peut pas avoir justement un monstre aujourd'hui comme l'UCAD où... ben pourquoi on .. ou même le fonctionnement du système éducatif pourquoi on a 60% de bacheliers (1 :02 :50) littéraires. Est-ce que ca correspond à une politique ? non ! C'est le système qui fonctionne comme ca, qui produit 70% de bacheliers littéraires et on s'aperçoit que si on veut développer ce pays c'est pas avec 30% de gens qui ont un background technique qu'on pourra le développer parce que tous ces gens là donc... je viens des sciences sociales, c'est pas un discours contre les sciences sociales, c'est-à-dire que ca doit être.. ca c'est un constat objectif et que les pays qui sont des pays émergents bah c'est la science qui permet à l'époque où on est c'est la science. Donc on a besoin de former plus de gens, donc ca veut dire qu'il faut revoir, donc on a ce même problème qu'on a au niveau de l'enseignement supérieur, mais qu'on a au niveau du système éducatif. Ca dire il faut réorienter le système éducatif pour qu'il soit en mesure de former une majorité de gens demain pour pouvoir inverser les choses qu'on ait 70% des scientifiques et 30% de littéraires. C'est pas que les littéraires sont inutiles c'est pas le débat, ils sont indispensables mais voila c'est des questions de proportion, donc c'est des questions de vision, c'est des questions de stratégie, c'est des questions de politiques et donc encore une fois on peut pas avoir des universités qui échappent à ca... qui fonctionnement parce que bon ben voila on peut plus avoir des gens qui décide de créer une formation sans savoir est ce que ca correspond à un besoin, si les gens qui sont formés vont trouver du travail, bon nous on a formé on a éventuellement on a encaissé l'argent parce qu'on a fait ca dans le cadre d'une formation payante et puis bon ben voila, on est on ne se pose pas plus de questions.

-Est-ce que vous pouvez répondre très rapidement sur ces 3 questions la ?

Le première c'est : qui doit financer l'ES à votre avis ? l'Etat, la famille l'étudiant ou qui ?

-Le, l'Etat qui doit financer le l'ES, principalement, parce que c'est pas une question justement, ca aussi c'est une conception des choses, on n'est pas dans un monde je dirai, on n'est pas dans un monde dichotomique, on est dans un monde où en permanence comme on disait ils continue à voir ..

-c'est pas noir ou blanc...

-il est gouverné par la dialectique. Moi je m'inscris dans ces c'est ma dernière, **donc c'est tout le monde qui doit contribuer à...** oui c'est c'est euhh tout le monde c'est caricatural mais ca veut dire que principal... la responsabilité principale ..

-parce que c'est un service public comme la santé, la culture le sport...

-non non c'est pour ca, non non non **la responsabilité principale c'est l'Etat. L'Etat doit etre le principal bailleur de fonds de l'ES, ca c'est 1. 2 dire que c'est un service public, le service public il n'est pas gratuit.** Quand tu prend le train en France la SNCF, c'est une société nationale mais tu paie, quand tu vas à l'hospital c'est un service public mais tu paie, donc il doit y avoir aussi une participation des familles. Il doit y avoir maintenant, il doit y avoir une participation du secteur privé. Le secteur privé c'est lui qui, c'est pour lui qu'on forme, demain c'est lui qui va employer donc maintenant après je dirai pas que... y a ces trois composantes que je mets pas sur un même pied d'égalité mais je dirai si on devait, si on devait euhhh hierarchiser je dirai d'abord euh l'Etat parce que en tant que régulateur social garant de la cohésion nationale c'est son rôle principal mais je mettrai en deuxième position le secteur privé et maintenant les familles, parce qu' aussi on s'apercois dans notre environnement que quelque chose qui est gratuit, ca n'a pas de valeur...

- Oui tout ce qui est gratuit est dérisoire...

-et donc voila avec les dérives qu'il y a.. donc ca c'est la réponse à la première question

-La part du budget de l'Etat alloué à l'ES ?

La part du budget de l'Etat à l'ES...

-40% c'est ce qui est dit mais quelle la part dans ces 40%...

-non non pas.. 40% non du budget de fonctionnement de l'Etat. Mais si on prend par exemple l'ES mais c'est 60 ou 70% qui part dans le social, c'est les bourses, c'est les œuvres universitaires. Alors si on mettait dans un... si on était ne serait qu'à là encore une fois si on inversait la proportion, mais on aurait d'autres cadres on aurait des universités qui ressemblerait à d'autres choses qui aurait d'autres moyens, et quand on regarde ca maintenant euh euh c'est 60 -70% dans le social.. **ce sont des dépenses non académiques**... et maintenant sur ce qui reste l'essentiel c'est je ne sais pas le fonctionnement et dans ce fonctionnement l'essentiel c'est les salaires, donc il reste...

-finalement pour la recherche et la pédagogie rien, que dalle...

-un peu pour la pédagogie et très peu pour la recherche. Ca c'est, c'est ca les questions aussi qu'il faut...

-il y a un problème de financement...y a un problème de répartition donc des moyens disponibles ?... Oui c'est deux... je dirai c'est deux problèmes qui s'articulent encore c'est la dialectique ; c'est-à-dire parce que si on voulait donner plus pour la pédagogie et la recherche, ca veut dire qu'il faut augmenter, il faut réaugmenter de manière significative le le le budget. Donc aujourd'hui ca veut dire ca clairement c'est des choses qui seront pas soutenables à long termes c'est-à-dire que nous on est sur un modèle qui est quasiment unique euh on a des étudiants là dans les pays de la sous région bon ben ca n'existe pas. En Gambie l'inscription à l'Université c'est 1000 dollars et puis y a pas de bourse, Cameroun y a pas de bourses dans plein de... dans plein de pays ca fonctionne complètement autrement bon ben là on est dans une situation où et c'est pas parce que la majorité des étudiants ont des bourses que la majorité des étudiants ont des bons résultats, c'est-à-dire que là aussi c'est des questions qu'il faut être capable de mettre sur la table, normalement quelqu'un qui a une bourse c'est pour l'aider à avoir de bons résultats ...bon là on est dans .. au fil

des des grèves qu'il y a eu, je dirai on a cédé véritablement sur toute une série de question, bon qui vont que en fait euh euh en L, à partir de la deuxième année, en gros entre la 2è et la 3è année tout le monde est boursier. Puisque le simple fait quelqu'un qui n'avait pas de bourse simplement passer dans la classe supérieure, ça donnera à une bourse bon est ce que ça fonctionne comme ça dans les universités française où les gens ont bcp plus de moyens que nous ? **bon eh ca c'est des questions, je veux dire que y a des problèmes il faut pas je dirai vouloir tout faire porter sur je dirai le chapeau de la BM et les visions de la BM.** Je veux dire y a des aberrations dans notre système en termes de fonctionnement. Est-ce que simplement passer dans une classe, parce que si on suivait la logique aussi quelqu'un rentre il a une demi-bourse, il passe en année supérieure il a une bourse entière mais pourquoi quand il passe après là pourquoi on lui donne pas une demi bourse. Bon donc c'est des questions, alors ça c'est délicat etc. etc. mais il faudra que politiquement les gens adresse ces questions.

-D'accord

-Troisième question ?

-Troisième question est ce que, vous y avez déjà répondu, c'était le rôle que le numérique peut jouer dans la résolution de la crise de l'ES ?

-Oui bon ben je je je pense que ça peut euhh aider à gérer la massification de différente manière. Ça peut aider en permettant de la formation à distance, donc c'est de gens qui ne sont pas dans des lieux physiques et ça peut aider parce que ça apporte un plus je veux dire en termes de qualité, ça ca ca amène de la valeur ajoutée oui dans un certain nombre de disciplines et autres aujourd'hui avec le numérique les gens peuvent faire de la simulation, les gens peuvent faire des à travers la simulation ils peuvent faire des exercices qu'ils sont capables de faire en réel, soit parce que c'est couteux ou et puis y a quand même des tas de choses aujourd'hui il faut pas les voir comme des axes (1 :11 :50).. quand on prend un avion, le pilote il a passé plus de temps sur un simulateur que dans un cockpit de d'avion. Donc y a pas de raison

qu'on ne tient pas profil aussi de ces opportunités du numérique, que les gens qui sont en science, en chimie et physique etc. etc. mais qu'on puisse dématérialiser toute une série de travaux pratiques d'expériences, que les gens puissent faire de la simulation et que maintenant en terme de... quand on va faire la validation finale, on va regarder. C'est valable en médecine, aujourd'hui dans les pays développés... les y a qu'ici où on commence déjà pratiquement en première la toucher les malades et puis à ce faire ... (1 :12 :36) dessus mais ailleurs avec toute la réglementation les gens ils utilisent quasiment pas, bon ben y a la simulation sur les opérations etc. etc. Donc ca permet quand même d'enrichir fortement la qualité de la formation justement en permettant un tas de choses qui ne sont pas pratique dans le réel.

-D'accord, Ok moi j'aurai besoin quand même de données... sur l'enseignement supérieur, là c'est la DGES

-Oui oui

-Je pense que c'est le lieu

-Tu as besoin tu as besoin de quoi comme...

-En fait c'est votre dernier rapport par exemple que vous avez fait

-Bon alors je ne sais pas

-Des effectifs voila sur l'employabilité....

-Bon ce que je pourrais demander, bon attention le... sur les questions d'employabilité, c'est des questions nouvelles c'est pas des questions qu'on gère aujourd'hui euhhhh personne n'est capable de dire les diplômés de l'ES voila en termes de... y a des poches et c'est là où les gens de formations techniques...euh où les gens oui ils ont oui une visibilité voila. J'étais à l'EPT hier ils te disent bon voila ils 95% ils peuvent te dire. Si tu vas voir les gens de l'ESP, il vont... il vont pouvoir te le dire... bon même à l'EBAD est ce que vous vous savez là vous les gens qui sortent là c'est quoi le taux d'employabilité ? Voila donc Ca parce que c'est une problématique qui n'était pas distinctes. Pour avoir des données, il faut qu'il y ait

un système de collecte des données en amont et donc ça ça c'existe pas globalement. Euh donc c'est aujourd'hui on a pas de réponse à ça.

-Mais au moins sur les effectifs vous avez des
....

-Ah ou non sur les effectifs euhh oui sur les effectifs euhh je pourrais te donner les chiffres de 2013 ou 2014. Il doit y avoir une nouvelle campagne qui va être faite oui ça on a les effectifs globaux c'est-à-dire je pourrai...

-Sur les financements ?

Sur le financement oui

-Y a aussi la direction du financement de l'ES à côté ...

-Euhh oui oui mais je sais pas, en fait cette direction là pour le moment elle gère surtout la dimension PGF Sup, donc le CDP etc. etc. c'est cette partie là mais y a le... parce que c'est des documents publics hein... **le CDP je l'ai moi de l'UCAD**...le...les.. je dirai le budget ça n'a rien de secret c'est voté à l'assemblée nationale donc elle est... y a les documents c'est ça le financement han.. C'est le budget qui doit... je sais pas si on le trouve sur le site de l'assemblée ou autre mais voilà c'est ça le... bon ça je pourrai demander en... je pourrais voir, demander en interne d'avoir le mais c'est...

.....

Non y a pas de soucis, centre de documentation...

-Bon des documents sommaires, des prospectus, des dépliants sur le numérique dans l'enseignement

-Y a pas de prospectus véritablement sur le numérique dans l'ES

-Des circulaires ?

Si tu vas à l'UVS, tu vas, bon ben tu vas trouver leur plaquette, tu vas voir ce qu'ils ont, euhhh y a le tu vas sur le site web, tu vas sur le site web de

l'UVS, tu vas sur le site web « un étudiant un ordinateur » , donc voila mais c'est ca hein y a pas bcp de ... là tu vas trouver ca... des circulaires sur le numérique non y a pas, y a ya pas, cad que y a....

-Les documents par exemple de la BM sur les politiques, ou des textes...

-Non non

-Une sorte d'injonction...

Non non non non bon c'est y a je dirai que y a je dis que la banque mondiale n'est pas dans des logiques internationalistes, je dirai ca se passe pas comme souvent comme les gens le croient c'est y a bcp de mythes euhh autour de ca..

-La DCRESI, vous en avez parlé au début, vous pouvez y revenir ?

~~-La DCRESI justement pour montrer je dirai peut être l'importance des technologies, le MESR a créé une direction qui en charge des réseaux et des systèmes d'informations...~~

~~-Qui est basée ou ?~~

~~-Euh bon ben leurs locaux ils sont dans l'immeuble Adja Fatou Diop euhh avec le cabinet du ministre, c'est laba où ils sont, allée pape gueye fall ...~~

~~-en ville ?~~

~~-voila, c'est laba où ils sont donc voila donc ca c'est, ca c'est justement ca c'est la direction qui a pour mission de gérer toute la partie numérique...~~

-C'est direction....

-des centres, réseaux et systèmes d'informations.

-D'accord...Ok ils ont un site j'espère ?

-Non non non y a pas...

Y a pas un site et puis y a pas une raison que cette direction du MESR ait un site donc non y a pas

-c'est que le site du ministère ?

-Oui y a pas mais voila tu pourra bon aller laba

c'est en gros ils ont une équipe d'informaticiens, des développeurs ils développent et voilà bon ben ca c'est des choses qui ont ...oui c'est eux qui ont développé campusen, c'est eux qui sont entrain de développer l'application pour les bourses, c'est eux qui développent toutes nos applications, donc bon bah c'est des choses qu'on a réussi à.... je dirai oui à diffuser même on a d'autres pays qui... on leur a donné les sources, on voit comment améliorer avec eux les applications, donc c'est ca le..

-d'accord...bon je suis un peu déçu parce que je pensais que pouvoir avoir des documents en fait sur lesquels travailler, des documents de base quoi, des documents que vous aurez peut être reçu, sur les moyens les textes des déclarations...

-Les textes...non non les textes que tu vas avoir, tu vas avoir les textes qui crée la DECRESI bon ben voilà c'est la attributions de bon mais c'est ca qui existe han y a pas de uhh je dirai ~~ce qui~~ **charpente la politique c'est-à-dire que les recommandations de la CNAES !**

~~-Ouais ca je les eu lu...~~

~~-voilà, les décisions du conseil présidentiel hein qui sont la la mise en forme voilà et maintenant c'est ca cad qu'on dit qu'il faut.. parce que après je dirai y a pas bcp de littérature à faire, on dit qu'il faut faire la promotion des TIC, bah **qu'est ce qu'on fait pour la promotion des TIC, bon on crée une Université Virtuelle, on interconnecte les universités...**~~

~~-un étudiant un ordinateur.. ?~~

~~On.. après c'est la déclinaison de la politique~~
~~**Oui, on facilite l'accès à l'outil informatique et à la connectivité et on va créer, on crée les ENO.. on développe un Système intégrée de gestion de l'ES...**~~ bon y a énormément de choses qui se font, c'est-à-dire que bon ben ca y a pas besoin de littérature ~~grise~~ euhhhh oui même grise autour de ca..Après on est dans la mise en œuvre des politiques

d'accord

euhhhh bon c'est alors eh bon peut être je te vois sourire c'est vrai que nous on a une euhh bon je

sais pas s'il faut oui... faut en partie le regretter pas trop mais c'est vrai que contrairement à ce qui va se passer ailleurs où quand les gens... ca oui on peut le ... mais voila le pays fonctionne globalement comme ca c'est-à-dire on mène rarement des exercices de réflexion approfondie avant de définir les politiques. C'est ca qui fait que tu vas avoir des documents, des livres blancs, des mashins etc. etc. parce que y a des gens qui vont travailler sur quelques chose et à partir de cette réflexion on va maintenant mettre en œuvre une, on va mettre en œuvre une politique...

-d'accord...

-donc mais sinon parce que c'est ca vraiment s'il y avait des ...

-OK bon là on est au termes de ..

bon ben voila je vois par exemple page suggérer tu vois la DISI ils sont...

-Disi de l'UCAD... ?

-voila Disi de l'UCAD bon ben ils sont présents sur les... **RS**... il faut aller voir les gens hein c'est beau y a bcp de...

-J'y suis allé...

-tu y es allé, tu as vu Ibrahima Niang, tu as...,

-non j'ai fait un, c'est une sorte de focus groupe avec les informaticiens en fait qui sont là qui travaillent sur place...

-Oui oui c'est important de parler avec les responsables parce que souvent les gens qui sont assignés à des tâches, ils n'ont pas forcément la vision cette vision globale et puis bon y a plein de choses aussi c'est des c'est des...

-sur les Politiques publiques...

-c'est des réflexions qui ont été menées depuis longtemps ... je veux dire nous à partir du moment où on a connecté en 1996 quand on ... le petit groupe quand on connecté l'université à Internet bon bah les gens on disait voila il faut faire de la

formation à distance etc. etc. Bon on a prêché dans le dans le... peut être dans le désert en tout cas on a fait le prosélytisme pendant, il a bien fallu... je dirai globalement une bonne décennie avant que les choses se mettent en œuvre. ~~Quand on parlait du numérique dans l'ES bon on nous présentait comme des doux rêveurs, on avait pas les moyens, y avait pas de... on a pas d'électricité, on avait pas d'ordinateur, on avait pas la connectivité euhh je veux dire un bon exemple c'est campusen, quand on a lancé campusen qu'est ce qu'on a pas entendu.. oui on est dans un pays... les gens y a pas l'électricité dans les écoles etc. etc. Quand on a regardé en back offices les log. Là où on a 100 pour 100 des nouveaux bacheliers qui sont inscrits c'est à Koumpétoum, etc. etc. parce que les gens se donnent les moyens de le faire et là où y avait les plus faibles taux d'inscription sur Campusen c'est à Dakar et pourquoi c'est à dakar parce que à Dakar y a les gens qui vont dans le privé qui vont pas aller dans le public, ils vont aller faire leur études à l'étranger ou dans le privé national et c'est là où on avait... on regarde.. nous on pouvait on pouvait voir établissement pour établissement là où y a les plus faibles taux d'inscription c'est Maristes c'est Collège Sacré cœur etc. etc. c'est là où y a les privilégiés parce qu'ils sont pas intéressés mais et quand on regardait les gens qui sont inscrits ben les gens c'est 95% des ... ah ce que les gens oublient c'est qu'avant quand l'orientation était manuelle mais tout le monde n'était pas orienté, y avait plein de gens qui n'étaient pas orienté pour des tas de problèmes, le dossier papier n'était pas.... mais quand c'est informatisé tout de suite là c'est la magie parce que là on ... tout de suite on peut voir mais oui mais toute de suite là on peut voir les chiffres donc les chiffres avant ils existaient pas, y avait plein de gens qui n'étaient pas orienté dans les dossiers mais maintenant c'est passé dans les mœurs, les gens ils sont... et ça a bien montré que les gens comme tu disais alors c'est vrai que.. parce que y a plein de... systèmes de remédiation, les lycées jouent, les centres d'orientation, les... y a plein de dispositifs qui..~~

~~-le bouche à oreille aussi...~~

~~-Oui Oui y a et puis y a tjrs hein on est dans la prise en charge par les grands frères etc. bon ben~~

y a tout ca..

-d'accord d'accord c'est la fin...

-bon de toute façon moi je vais y aller on doit récupérer un document là faut que je téléphone à quelqu'un là pour qu'on se donne rdv là vers ETICCA là d'accord donc on...

-Merci pour avoir relu mon article rires, j'ai vu que vous avez mal mal

-Oui bon...

-annotée, commenté...

-ce que je voudrais de dire quand même ca reste un peu, ca reste un peu superficiel c'est vraiment autour quand même **des HN**, voila des HN bon on voit pas véritablement

-mais le problème c'est que c'est un sujet qui est assez assez, relativement récent et que y a pas encore des travaux nombreux qui sont faits là-dessus etc. enfin voila... bon parce que limités les entre guillemet les HN en rapport avec les SIC à quelques blogs

-oui c'est vrai que c'était.. que les c'est pas, moi je reconnais anh je sais que du tout elle est vraiment, ca reste vraiment un peu terre à terre là je suis d'accord mais c'est que c'est un sujet ...

-tu aurais pu globalement montrer justement...

-moi je l'ai écrit l'article en 2-3 jours han

-Oui oui mais tu aurais pu je pense que c'est un sujet qui est intéressant qui aurait pu creuser.

En marge :

Parce que l'un des projets je dirai, les projets de numérisation, je veux dire c'est des projets qui sont déjà euh euh je veux dire c'est des projets qui sont déjà dépassés en termes de perspective, ils sont dépassés parce que ca c'est c'est de l'existant, bon ben les gens ils ont encore euh euh mais c'est-à-dire que de plus en plus aujourd'hui voila ...

-On a plus le papier quoi... on a des livres électroniques...

Voila, regarde le Bac, les gens sont inscrits maintenant le PJ il a le Bac dans son ordinateur

portable, c'est bac, toutes les notes c'est chargé dans une base de données...hun... cette BD nous on la charge pour campusen.. hun hun... les gens à partir de là s'inscrivent pour aller à l'université... hun... qu'est ce qui va y avoir demain comme document papier...

-matériel...

bon on imprime les notes etc. etc. donc encore une fois le document origine...

-il est numérique, électronique oui.. il est numérique, les notes elles ont été rentrées sur le ... par le PJ...hun ... il a pas de version papier des notes... hun... donc on a toute cette chaîne qui est là, de plus en plus et dans tous les secteurs mais c'est c'est comme ca..quelqu'un qui a besoin d'informations aujourd'hui, il va plus dans une bibliothèque, il tape sur Google...bruit... il demande même plus aux professionnels etc. etc. c'est d'autres outils...

-C'est un autre environnement

-C'est un autre environnement donc c'est d'autres logiques... bruit ... euh c'est des ressources qui sont des ressources électroniques et donc si principalement les gens qu'on forme ils ne sont pas formés à la gestion des ressources électroniques bon ben voila on va se faire avoir....on va se donner bonne conscience parce qu'on aura continuer à former des gens comme on les formait avant ... oui oui il faut faire catalogage, moi j'ai mon frère qui est lui il est parti des langues et puis il a ensuite il a fait l'enssib à Lyon et il travaille à la BNF, mais il n'a jamais fait de catalogage las-ba, il gère des acquisitions, il a Electre..bruit... Amazone ... il regarde est ce que c'est catalogué conformément

Il récupère des notices...

...A la norme, il récupère des notices..s<c'est-à-dire que le catalogage il va se faire pour quoi, il va se faire pour un petit nombre de document qui sont produits par les structures....bruit... BU ou euhh dans des structures d'enseignement supérieur. **FIN**

Retranscription entretien avec Directeur de la DISI de l'UCAD, Ibrahima Niang,

Voilà c'est un guide d'entretien, vous pouvez vous présenter rapidement, votre parcours scientifique, cad votre formation, je sais que vous êtes MCF et votre parcours professionnel c'est-à-dire votre degré d'expertise en TICE et l'intérêt personnel que vous avez pour les TIC en fait ?

1) Présentation du répandant, parcours scientifique (formation), parcours professionnel cad degré d'expertise et intérêt personnel pour les TICE ?

Professeur Ibrahima Niang, maître de conférence en informatique à l'UCAD, à la FST depuis 2006 directeur du centre de calcul, qui en réalité en fait s'occuper de l'utilisation des TIC par les acteurs de l'université que ce soit les PATS, les PER et les étudiants, donc cela consistait à assurer leur formation sur l'usage des TIC, et depuis 2009 nous avons commencé à travailler sur la formation à distance, pour introduire des activités de scénarisation et de médiatisation de cours en ligne.

2) Le centre de calcul existe toujours ?

Il a été transformé en CRTP, qui a été fusionné avec l'ancienne Direction des Systèmes d'information et cela a créé la Direction de l'informatique et des systèmes d'information qui regroupe deux départements : le département en charge de l'infrastructure et des systèmes d'informations (qui était l'ex direction des systèmes d'information) et le CRTP qui est devenu le DRTP (département de ressources technologiques et pédagogiques)

3) C'est récent ça ?

En fait c'est depuis la fusion, depuis la création de la Direction de l'informatique et des Systèmes d'information. Donc le DRTP, c'est le CRTP et le CRTP c'était le centre de calcul.

4) D'accord

Mais en réalité en terme d'activités c'était la même chose, ce qui a changé c'est le nom ; le centre de calcul était devenu CRTP et ensuite avec comme on a fusionné le centre de calcul et la direction des Systèmes d'information, on a créé une direction avec deux départements. Donc le CRTP est devenu DRTP et la dernière, la grande direction c'est la DISI.

5) L'intérêt personnel que vous avez pour les TICE ?

Oui bon en fait de toute façon nous, on est, on a fait des études en informatique, dans le domaine des réseaux et des systèmes, donc depuis longtemps on est convaincu que les TIC font partie des outils qui vont faire développer l'enseignement, les apprentissages et l'administration au niveau de l'université (gouvernance universitaire). Donc on a commencé par tout ce qui est utilisation des TIC dans les activités pédagogiques, donc aujourd'hui en fait on gère plus de systèmes d'informations qui viennent en fait compléter pour des outils

qu'on va utiliser pour la gouvernance pédagogique et la gouvernance administrative de l'université.

Donc en fait les TIC parce que j'ai fait un cursus en informatique plus ou moins oui.

6) quels sont les différents et principaux projets que vous avez mis en place, leur pilotage, leur mise en œuvre, les choix des projets, leurs responsabilités, les budgets etc. ?

Alors, les projets y 'en a eu plusieurs hein bon de toute façon moi quand je suis venu au centre de calcul, celui-ci ne faisait que de la fonction service et avait une académie qui s'appelait CISCO pour en fait former les gens sur des modules de réseaux.

7) C'est quoi la fonction de service ?

La fonction de service c'est des formations payantes. Donc l'essentiel de l'activité du centre de calcul était tourné sur ça, y avait quelques formation en initiation en informatique qu'il faisait donc nous quand on est venu on a un peu renversé la tendance, on a essayé à ce que les **TIC soient introduites au niveau des établissements, des facultés**, on a élargi plus la masse de **formation au niveau des enseignants et au niveau des PATS. Chaque année y a plusieurs ateliers pour les PATS et les PER et en même temps on intervient dans les formations en informatique dans les facultés. Donc aujourd'hui, au niveau de la FST, au niveau de la Fac de Médecine, au niveau de la FASEG, donc le DRTP participe en fait, assure les formations en initiation en informatique et même en perfectionnement en informatique.**

Du personnel ou des étudiants ?

Des étudiants. Sinon toutes les formations concernant les Per et les PATS ça se fait au niveau du DRTP. Donc ça c'est un premier aspect, le grand projet qu'on a introduit au niveau du centre de calcul qui est devenu le DRTP, c'est le **développement de l'enseignement à distance**. OK ? donc **par la création de mise en ligne de cours, la formation des enseignants sur le tutorat, sur tout ce qui est scénarisation, et médiatisation de cours en ligne**. Donc en résumé si on peut dire c'est ce qu'on a fait au niveau. C'est ce qu'on est entrain de, en innovant toujours au niveau du centre de calcul. Aujourd'hui, nous sommes entrain de travailler bon si je résume **4 grands projets**.

Le premier c'est la **mise en place d'un référentiel en compétence informatique qui est le certificat Internet et Informatique de l'UCAD, le C2I de l'UCAD, pour les étudiants**,. Le C2I en fait c'est une compétence, ça veut dire que même les PATS ils peuvent le faire pour vous montrer que vous avez les premières compétences en informatique mais après on peut aller plus loin parce que y a des C2i pour les enseignants. Voilà. Donc pour le moment nous on s'occupe que pour le C2i des étudiants et des PATS, le niveau 1. Parce que y a le niveau 1, y a le niveau 2, et y a ce qu'on appelle les C2i métiers. Voilà. Don pour le moment on est au niveau C2i 1.

Moi j'ai été moniteur C2i

Peut être on va aller après sur C2i métiers, par domaine de spécialisation, ça peut être.

Maintenant le 2è projet qu'on a c'est en fait la **mise en place de plusieurs modules, ce qu'on appelle les cours transversaux**, qu'on va essayer de mettre, qu'on est entrain de

mettre en ligne, par exemple les cours d'anglais qui sont utilisés dans toutes les maquettes qui ne sont pas faits, les cours d'initiation en informatique, des cours de recherches documentaires, des cours de création d'entreprise, et management donc tous ces cours là, voilà on va les mettre en ligne pour que demain les formations qui ont des difficultés pour animer ces cours là qu'il y ait une équipe pédagogique au niveau de la direction des affaires pédagogiques pour animer ces formations là avec des enseignants et des tuteurs.

Mais le contenu est déjà là ?

En fait on a, on est entrain de démarrer, je pense que le contenu est là parce qu'on a ces cours là dans l'espace universitaire.

Je veux dire l'objectif il est là c'est d'avoir les cours sur place et après...

Oui oui ces cours seront sur des plateformes et après chaque année y a des sessions dans le 1^{er} semestre et dans le deuxième semestre il y aura à chaque fois une session et maintenant les étudiants vont être enrôlés dans ces cours. L'objectif c'est qu'il valide ces éléments constitutifs ou ces unités d'enseignement donc qui sont déjà dans leurs maquettes mais que les facultés ont des difficultés à exécuter han c'est le cas des cours d'anglais han dans toutes les maquettes vos verrez (anglais 1^{ère} année, Anglais 2^{ème} année, Anglais 3^{ème} année) mais les cours d'anglais ne sont jamais faits. Donc tu vois des cours d'initiation en informatique 1, informatique 2, ça n'a jamais été fait. Donc l'idée c'est de un peu utiliser le virtuel.

Alors le deuxième projet que nous avons au niveau du DRTP, c'est en fait la mise en place ce qu'on appelle l'enregistrement et la diffusion de cours en vidéo, c'est ce qu'on appelle le Streaming video. Donc là on est là-dessus, l'idée est après de prendre des cours dans des amphis et de pouvoir les stocker pour en faire des vidéos à la demande ou bien de les diffuser en direct mais ça pour la diffusion en direct y a deux aspects : on peut le faire dans l'espace universitaire ça ça devrait pas poser de problème mais si on doit le faire sur Internet il faut qu'on ait l'accord de l'enseignant donc c'est un peu c'est ces aspects là qu'il faudra regarder.

D'accord et qui finance ces projets ? budgets et mode de fonctionnement etc ?

L'avantage qu'on a c'est que bon c'est qu'au début nous tout ce qu'on faisait parce que en dehors des activités que nous faisons sur le plan initiation au niveau de l'université, donc on avait en fait en parallèle ce qu'on appelle les fonctions de services, donc les formations payantes que nous organisons, donc on utilisais l'argent des formations payantes, jusqu' à présent c'est la cas pour accompagner ce qu'on fait dans l'espace université parce que dans les temps le département avait un budget de 11 millions qui depuis 4 ans n'est plus disponible. Le budget n'est plus disponible pour le moment y avait que les fonds des fonctions de services qui nous permettaient en fait de faire ces projets là. Les projets dont j'ai parlé tout à l'heure sont aujourd'hui pris en charge dans le **cadre du contrat de performance (CDP)** de l'Université, dans le CDP 2004.

Financé par la BM ?

Financé par la....par l'Etat du Sénégal à travers un prêt de la BM, c'est ca qui est juste. C'est un prêt qui a été fait à l'Etat sénégalais mais ce prêt c'est la BM.

Rires

Hein c'est un prêt qui a été fait à l'Etat sénégalais mais ce prêt c'est la BM.

D'accord. Et est ce que le programme « un étudiant, un ordinateur » qu'est ce que cela vous dit ?

Donc le programme « un étudiant, un ordinateur », avant que je ne sois directeur de la direction de l'informatique, ce programme était initié avec le CDP,

Vous vous l'êtes depuis assez récemment ?

moi je suis le directeur depuis fin 2014, donc le directeur de l'informatique et des systèmes d'informations.

Avant y avait qui ?

Donc avant y avait M. Alex Corentin qui était là. Donc **le projet en fait était initié au niveau du ministère et ca concernait toutes les universités**. Bon moi quand je suis arrivé j'ai vu que l'équipe qui devrait se charger de ce projet n'était pas à l'UCAD mais était à Colobane pour gérer des étudiants qui sont à l'UCAD. Donc moi depuis 2015 j'ai ramené l'équipe au niveau de l'espace universitaire.

C'est peut être parce que cela ne concernait pas que les étudiants de l'UCAD, ca concernait

Non non parce qu'en fait en réalité, dans cette équipe là y a une sous équipe qui travaille pour l'UCAD

OK

Une équipe qui travaille pour les autres universités etc. Donc au moment où je vous parle, plus de **12 000 étudiants de l'UCAD on déjà un ordinateur sur un total de 70 000** mais par contre non quand vous regardez, quand on est arrivé nous en 2015, on a introduit la notions pour une enquête qu'on fait à **l'inscription pour savoir le niveau d'équipement des étudiants mais nous avons plus de 60% des étudiants qui ont un ordinateur**

60% ?

Ah oui. Plus de 60 % des étudiants de l'UCAD ont leur propre ordinateur donc ces étudiants là ils ne sont pas intéressés par le programme « un étudiant, un ordinateur ».

D'accord. Et donc le programme « un étudiant, un ordinateur » c'est dans le cadre du CDP ou pas ?

Le programme un étudiant, un ordinateur c'est dans le cadre d'un projet de PGF-Sup. Parce que les CDP viennent du projet PGF-Sup qui est un programme de financement de la gouvernance de l'enseignement supérieur, donc c'est le ministère qui pilote ce projet et l'Etat du Sénégal a mis bcp de moyens parce que chaque année y a un milliard qui est injecté dans ce projet là pour la partie subvention sans compter que l'Etat a enlevé tout ce qui est

taxe douanière et autres donc ce qui fait que le prix est un prix en fait réduit pour les étudiants. Donc maintenant ce projet, toutes les universités en sont bénéficiaires.

D'accord.

Voilà, maintenant y a des critères et y a en fait un processus qu'il faut suivre...

Pour l'obtention du...

Ah oui oui y a les critères, de toute façon le projet ce qui l'intéressait c'était les étudiants du premier cycle

Ok

Plus que ...même le projet PGF-Sup c'est pour le premier cycle en fait, les CDP c'était le premier cycle qui les intéresse.

On sait que les CDP et tous les projet ont des durées d'exécution. Par exemple le CDP c'est jusqu'en 2016, 2012-2017 c'était ca

Oui oui c'est ca

Alors quand le contrat sera terminé, comment vous allez faire, comment cela va se passer ?

Oui pour le PGF-Sup, pour le programme « un étudiant, un ordinateur » y a pas de problème parce que...aujourd'hui « un étudiant, un ordinateur », aujourd'hui l'exécution de ce projet c'est entièrement au niveau du ministère avec le budget du ministère, donc c'est l'Etat sénégalais qui met de l'argent la-dessus. Donc ca je pense que c'est un acquis et y a je pense ca va rendre le projet durable. Même...

Donc ce n'est plus la BM ?

Non non non même si c'est la BM qui a initié le projet, y a eu des activités qui ont été financé dans le cadre des CDP mais depuis depuis 2 à 3 ans ce n'est plus la BM c'est le MESR. Qui s'occupe de ce projet de « un étudiant un ordinateur. »

Alors maintenant il reste tout ce qu'on est entrain de faire en termes d'investissement au niveau de l'université après comment on va faire la prise en charge pour continuer à développer des projets à... ca c'est un débat, donc aujourd'hui à l'UCAD, nous nous menons un combat pour qu'il y ait un budget pour l'informatique. Pour le moment c'est pas le cas, donc on vient de finir ce qu'on appelle le **Plan directeur informatique**, de l'université qui nous a permis d'avoir en fait un document de gouvernance sur l'université et l'ensemble des composantes qui vont participer à cette gouvernance. Et on a identifié les axes stratégiques et les projets prioritaires donc cela a un coût. Peut être qu'en un moment donné l'université va mettre des moyens, donc quand je dis l'université par rapport au Rectorat dans son budget avec ses partenaires financiers mais c'est sûr que demain pour une prise en charge durable de toutes les activités concernant l'informatique, il faut que les établissements participent, il faut que les étudiants participent donc etc, donc ca c'est pas encore tranché

mais c'est sûr qu'après il faudra une prise en charge sur le financement, donc nous on l'a fait dans le cadre de cette

Retranscription Entretien ESP/Dakar, jeudi 25 septembre 2015, à 11h, avec Baye Mama Fall, responsable FOAD ESP

N° ligne	Questions-réponses	Analyses
1	Présentation :	
2		
3	Donc je suis Baye Mama Fall, je suis de formation en ingénierie	
4	pédagogique, j'ai fait un master qu'on appelle Analyse et	
4	recherche dans le domaine de l'ingénierie des technologies	
5	de l'éducation. Donc c'est un master qui va dans le même cadre	
6	donc qui cherche à voir l'intégration des technologies au niveau	
7	du secteur de l'éducation.	
8	Et donc je suis arrivé à l'ESP en mars 2013 en tant que	
9	responsable de la FOAD, donc fonctions que j'ai exercées	
10	jusqu'en août 2013 et depuis le début de ce mois, je suis	
11	coordonnateur du centre de ressources pour l'environnement	
12	numérique de travail donc qui va englober un peu plus que la	
13	FOAD. Donc grosso mo do c'est ça , je sais pas si y a des	
14	précisions à faire sur les fonctions quotidiennes ou bien ça	
15	dépend.	
16		
17	D'une manière générale quelles sont les différents parcours	
18	ou diplômes qui sont proposées ici à l'ESP ?	
19		
20	Donc pour faire simple on va dire pour le moment il n y a pas de	
21	parcours proposés, en réalité, à distance, y en a pas, maintenant	
22	si vous voulez on peut aller dans l'historique, qu'est ce qui est	
23	prévu, qu'est qui est fait? qu'est ce qui n'est pas fait ? Je sais pas	
24	si ça rentre dans votre guide d'entretiens	
25		
26	C'est en cours en fait?	
27		
28	Voilà, en réalité y a toute une historique han au niveau de l'ESP	
29	parce qu'en réalité la FAD c'est des projets qui étaient là bien	
30	avant moi même. Donc ça remonte au années 2000 hein, donc	
31	début des années 2000 y' avait des projets pour la mise en place	
32	de la FOAD à l'ESP. Et moi j'étais pas là à l'époque mais il	
33	paraît qu'ils avaient même implémenter un système parce que	
34	vous savez à l'ESP avant y 'avait un centre à Dakar un autre	
35	centre à Thiès. Donc à l'époque ils avaient réussi à faire de	
36	l'enseignement à distance, pas tel que nous le connaissons	
37	aujourd'hui, mais à faire des cours ici dans ce bâtiment même et	
38	que ces cours puissent être suivi à Thiès mais aussi dans les	
39	autres bâtiments, les autres départements. Voilà, donc c'était une	
40	forme d'EAD, donc moi même quand je suis venu j'ai trouvé un	
41	service d'EAD qui a été mis en place je pense en 2009, han, et	
42	donc il s'agissait à terme d'avoir des formations, donc des	
43	parcours carrément à distance mais pas que ça. Si on arrivait	

44 aussi à mettre quelques cours en ligne, c'est différent, donc de
45 mettre quelques cours en ligne et que ces cours puissent être
46 disponibles pour les étudiants qui sont ici en présentiel donc
47 qu'il y ait un prolongement de ce qui se fait
48

49 **Une hybridation?**

50
51 Une hybridation très exactement. Donc c'était les, les.. la
52 démarche c'était ca, d'avoir une hybridation et peut être d'avoir
53 un projet plus costaud de parcours de FAD carrément. Alors
54 donc presque tous les départements, bon là je dirais pas tous les
55 départements en tout cas il y a des départements qui ont émis le
56 vœux avec celui qui m'a précédé dans le service de la FAD, à
57 ma venue aussi les vœux ont été renouvelés mais c'est justement
58 dans la mise en œuvre qu'il y a bcp de **difficultés, voilà. Mais**
59 **ces difficultés ne sont pas d'ordre techniques, ni du point de**
60 **vue des compétences pour pouvoir mettre en place ce type de**
61 **formation mais c'est plutôt le facteur humain** parce que nous
62 sommes dans un milieu universitaire, donc les enseignants,
63 parce que le principal problème il faut le souligner ce sont les
64 enseignants, donc je vous donne schématiquement vous avez
65 une formation où vous avez par exemple 10 enseignants qui
66 doivent intervenir, vous allez en convaincre les 7, il y a 3
67 enseignants qui ne veulent pas intégrer le dispositif, la formation
68 en tant que telle ne peut pas exister, tant que vous cherchez
69 d'autres enseignants etc., et c'est très compliqué, donc quand au
70 niveau du département déjà on arrive pas à mobiliser toutes les
71 ressources surtout au niveau des enseignants, il faut être précis
72 han, au niveau des enseignants surtout, quand on arrive pas à
73 mobiliser tous les enseignants et que aussi y a pas cette, comme
74 nous sommes dans un milieu universitaire, y pas cette hiérarchie
75 hein ou bien cette relation de il faut faire ca, vous allez faire ca,
76 donc les enseignants sont très libres, très autonomes de vouloir
77 intégrer ou pas. Et même dans le conseil pédagogique si une
78 formation doit être validé au niveau du département ou de
79 l'établissement pédagogique, là aussi ils peuvent dire nous nos
80 enseignements ne peuvent pas... vont pas être donc vous voyez
81 toutes les difficultés, depuis 2009 jusqu'en 2014, donc ca fait
82 déjà 5 ans que les gens courent derrière ca qu'ils n'arrivent pas à
83 le mettre en œuvre, donc c'est un peu cela **bien que à l'ESP**
84 **nous avons vraiment toutes les infrastructures nécessaires,**
85 **nous avons toutes les compétences, au delà même de moi, il**
86 **ya beaucoup d'enseignants qui ont suivi, y a même des**
87 **experts internationaux qui sont dans l'établissement et qui**
88 **sont consultés un peu partout dans le monde, justement sur**
89 **cette Formation d'EAD, moi même je suis consulté en dehors**
90 **de cet établissement. C'est dire que les compétences sont là**
91 **peut être même que y'en a trop, les infrastructures**
92 **techniques sont là mais la mise en œuvre c'est vraiment le**
93 **facteur clé qui pose problème.**
94
95

96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147

Freins

A votre avis pourquoi ces quelques enseignants là refusent de scénariser, de mettre en ligne leurs cours?

En réalité il y a **plusieurs types de raisons**. Il y a certains, lorsque vous leur présentez un projet, ce qu'ils cherchent c'est est ce qu'ils ont un **intérêt immédiat dans le projet**. Donc ils n'ont pas un intérêt immédiat dans me projet, ils ne sont pas intéressés. Y en a d'autres, s'ils voient un **projet dans lequel ils sont pas disons, je dirai pas partie prenante mais ils sont pas leaders, c'est à dire que c'est pas eux qui porte le projet, ils ne s'investissent pas**; Vous voyez ? En plus y en a d'autres qui sont simplement en fait qui n'ont même pas le **temps matériel** pour pouvoir s'y consacrer parce que je vais donner aussi un anecdote, y en a qui on explique le principe, comme on connaît le milieu, on va dire que y a de l'argent, la FAD c'est un marché, ce qui est vrai, y a des enjeux financiers, des avantages tout tout tout, on les amène en formation, on leur explique ce qu'ils doivent faire mais juste après leur avoir expliquer de quoi il s'agira pour faire le travail, ils se rendent compte que le travail est **extrêmement difficile, en réalité mettre un cours en ligne ca demande un travail d'élaboration extrêmement rigoureux, il faut refaire le cours, le scénariser, et puis il faut maîtriser le contenu** et plus grave, disons plus délicat encore il faut s'assurer des **droits d'auteurs**. Donc vous voyez dès fois lorsqu'ils viennent, bon ils ont pris le cours d'un collègue qu'ils ne maîtrisent pas tellement, ils croient que.. oui oui oui mais bien sûr, et puis ca moi je dis toujours que cela ne pose pas problème c'est a dire le fait de prendre le cours d'une autre personne, parce que en réalité tous les enseignants, presque du monde, tout ce que vous enseignez minimum 95% ce sont des contenus que vous avez trouvés dans les livres que vous enseignez. Donc en soi ca ne pose pas problème. La seule chose qu'il faut préciser c'est de donner les sources. Donc cela ne pose pas de problème mais en réalité donc voilà c'est ca qui fait que bcp d'enseignants sont réfractaires, donc les raisons vous voyez c'est un peu de ces ordres là, ca tient à ca.

Quels sont peut être vos partenaires, vous avez des partenaires avec qui vous travailler à l'ESP, en dehors des

Oui nous en avons bcp, énormément, parce que l'ESP fait d'abord partie intégrante de l'UCAD, nous faisons partie de l'UCAD bien que nous sommes autonomes mais nous faisons partie de l'UCAD et au niveau de l'UCAD il y a le **CRTP** (Centre de ressources technologiques et pédagogiques) qui au niveau de l'UCAD gère tout ce qui est EAD. D'ailleurs pour le sujet, c'est a dire que au niveau de l'UCAD on a signé ce qu'on appelle les **CDP** et donc dans le **contrat de performances**, il y a un axe qui concernent l'intégration des technologies. Donc cet axe là est géré par le CRTP. Et donc bien évidemment nous

148 travaillons à l'ESP avec eux. Nous travaillons aussi avec **l'école**
149 **polytechnique fédéral de Losagne** qui est en Suisse sur les
150 MOOCs, et donc ce travail là se fait dans un cadre plus grand
151 qui s'appelle le **RESCIF** (réseau d'excellence des écoles en
152 sciences de l'ingénierie francophones). Donc nous travaillons
153 avec eux aussi; donc eux ils ont produits beaucoup de MOOCs,
154 et ils les proposent à des institutions partenaires comme nous,
155 c'est à dire nos enseignants et nos étudiants s'ils le souhaitent
156 peuvent utiliser ces cours, s'inscrire, les suivre; les enseignants
157 ont la possibilité d'intégrer le cours, le MOOC et de pouvoir
158 suivre en tant que enseignants leurs étudiants qui sont inscrits
159 dans le MOOC.

160

161 **Comme des tuteurs?**

162

163 Oui comme des tuteurs, pas forcément comme des tuteurs mais
164 c'est à dire pour qu'ils puissent savoir sur la plateforme, ce que
165 leurs étudiants font; un peu comme des tuteurs mais pas
166 forcément le tuteurs en ligne comme tel que c'est conçu. Donc
167 nous travaillons avec eux aussi, tout le réseau de RESCIF hein
168 et tous les autres membres du **RESCIF** mais particulièrement
169 **l'Ecole polytechnique de Losagne**. Bah sinon aussi y a **l'AUF**
170 avec laquelle nous travaillons, mais le partenariat n'est pas
171 actuellement très développé. Bon moi même j'irai là-ba, en
172 réalité j'ai des contacts là-ba qui sont vraiment bien mais on a
173 pas encore de projet bien ficelé sur lequel nous travaillons.
174 Voilà donc principalement c'est avec ceux là que nous
175 travaillons. Bon nous travaillons aussi avec des écoles
176 partenaires, presque tous les départements ont presque des
177 écoles un peu partout dans le monde hein, et peut être l'exemple
178 que je vais donner c'est seulement l'université de **Lille 1** avec
179 qui nous faisons un master et donc c'est pas de l'EAD mais bon
180 c'est entre les deux quoi, entre les deux. Des ils leur arrivent de
181 faire un cours ici par visioconférence avec un enseignant qui est
182 à Lille, ça aussi on fait. Bon on fait aussi un système de
183 visioconférences, y a beaucoup de soutenance de thèses, de
184 mémoires avec des professeurs qui sont dans les pays du Nord.
185 Ou bien même la soutenance se fait dans un pays du Nord et les
186 enseignants sont ici participent à la visioconférence. Don ça
187 aussi c'est des choses qui arrivent souvent.

188 Donc principalement ce sont nos partenaires hein, donc CRTP
189 l'UCAD, RESCIF particulièrement (**EPFL**), Lille 1 et l'AUF.

190

191

192 **Est ce que vous avez par exemple des liens avec le MESR,**
193 **recevez-vous parfois des instructions, des incitations, des**
194 **préconisations du Ministère ou de la Direction de**
195 **l'enseignement supérieur?**

196

197

198 En réalité, euhh parce que l'interlocuteur du ministère, comme je
199 vous l'expliquais tout à l'heure, c'est l'université. Et donc les

200 **CDP** dont je vous ai parlé en réalité c'est un **contrat entre**
201 **l'université et le MES**. Et donc l'université sur financement de
202 la BM, la BM a financé le MES, celui-ci a donné une partie de
203 l'argent à l'UCAD en leur disant on va signer un contrat, de
204 performances, et **dans ce CDP comme je vous ai dit, il y a un**
205 **axe que concerne l'utilisation des TIC dans l'enseignement**.
206 Et dans ce contrat, il est clairement établi que donc à termes,
207 qui est 2016, l'université devra produire tel nombre de cours en
208 ligne, devra disposer de tel nombre d'ordinateurs, tel nombre de
209 supports de cours (pas de FAD) devrait être disponible, tel
210 nombre de formation en ligne devrait être disponible. Bon j'ai
211 pas les chiffres, le nombre mais dans la documentation vous
212 pouvez regarder. Le CDP, normalement il est dispo sur le site de
213 l'UCAD.

214 Le CRTP c'est l'ancien centre de calcul.

215

216 Donc le centre a la responsabilité d'atteindre ces objectifs, donc
217 c'est lui qui gère cet axe là et **tous les établissements**

218 **travaillent avec le centre**.

219 Donc ici a l'ESP déjà l'année dernière on avait organisé une
220 formation où nous avons à peu près une dizaine de cours que
221 nous avons commencé à mettre en ligne. Donc les 10 cours ne
222 sont pas tous aussi élaborés mais quand même, on a une bonne
223 partie, l'ensemble du support sont déjà en ligne, donc voilà.
224 Nous participons, donc comme l'ESP a peut être pu mettre en
225 ligne 10, bon un autre établissement va mettre 20, etc etc,
226 comme ça peut être que l'objectif général sera atteint et
227 l'université pourra présenter au ministère. Donc c'est comme ça
228 que ça marche mais nous ne sommes pas l'interlocuteur direct du
229 ministère ou de la direction bien évidemment quand des
230 séminaires, des réunions se font aussi, nous sommes présents en
231 tant que ESP, c'est à dire quand l'UCAD y va, l'UCAD souvent
232 moi même j'y participe ou bien d'autres membres de
233 l'établissement, mais nous y allons en tant que UCAD. Voilà.
234 C'est ça.

235

236 **On va passer aux effectifs, le nombre d'étudiant en FOAD,**
237 **on va parler à peu près, environs, donc quel est le nombre**
238 **d'étudiant en FOAD environ?**

239

240 Comme nous n'avons pas de FAD, bien évidemment c'est 0.

241 Mais je peux vous donner un chiffre peut être qui..sera

242

243 **Tout à l'heure vous 'avez parlé d'étudiants qui soutiennent**
244 **leurs mémoires ou thèses par visioconférence ? Sur quel**
245 **dispositif, parcours sont-ils ces étudiants ?**

246

247

248 Non non en général ce ne sont pas...en général une thèse en
249 réalité c'est pas la peine d'être sur place.

250 Voilà. Donc souvent les thèses c'est comme ça ; dès fois même
251 c'est des thèses qui se font ici même au niveau de l'UCAD

252 mais les membres du jury sont à Lyon etc; donc tout ca c'est
253 possible; donc moi je peux pas appeler ca une FAD, hein donc
254 ca je le considère comme une formation en présentiel, donc c'est
255 plutôt... ce que l'on peut dénombrer ici, en termes de chiffres, s'il
256 s'agit véritablement de formation, je pense pas qu'on puisse dire
257 une FAD, en toute sincérité. Maintenant ce que l'on peut
258 dénombrer c'est peut être les nombres d'étudiants inscrits sur la
259 plateforme, ca on peut le dénombrer facilement euhhhh sinon je
260 sais pas peut être le nombre de supports de cours disponibles en
261 ligne, en fait d'ici des cours, même si ce n'est pas des cours
262 élaborés totalement mais au moins y a des briques de cours
263 dispo en ligne, ca on peut l'avoir, en fait c'est des statistiques
264 que j'avais déjà préparés, donc ca on peut facilement l'avoir.
265

266 Maintenant, bon il y a **un milliers** sur la plateforme, en réalité il
267 y avait une plateforme qui existait avant ma venue, mais quand
268 je suis venue la plateforme était assez obsolète, vieille, donc j'ai
269 mis en place une nouvelle plateforme, celle n'est pas encore
270 déployé, mais sur l'ancienne plateforme au moins nous avons
271 labo bcp de.... Là je vais chercher, je sais pas si je peux avoir
272 rapidement mais disons **un milliers hein, un milliers**
273 **d'étudiants inscrit (1000) et le nombre de cours une**
274 **trentaine (30)** même si tous les cours n'étaient pas assez
275 élaborés mais quand même au moins on avait commencé à faire
276 quelque chose. Et moi depuis cette année, j'en ai mis en place
277 une dizaine depuis 2014, une dizaine de cours qu'on a
278 commencé; pour ces cours pour le moment on a pas inscrits
279 d'étudiants. Peut être à la rentrée prochaine si les enseignants
280 sont d'accord, on pourra inscrire certains étudiants.
281

282 **J'ai su, d'ailleurs c'est comme ca en allant sur votre site que**
283 **j'ai su que y avait des actions de FAD à l'ESP, je suis allé**
284 **sur le site de votre FAD mais en fait j'arrivais pas à voir tout**
285 **ca les effectifs etc c'est normal ?**

286 Effectivement c'est normal oui. Ca c'est l'administrateur qui doit
287 pouvoir voir
288

289 **Parce qu'il fallait se connecter etc.**

290 Voilà exactement

291 **et c'est les étudiants inscrits qui peuvent y accéder?**

292 Même ceux qui sont inscrits, tous n'ont pas la possibilité de
293 pouvoir voir le nombre de cours en ligne. Il y a que les
294 administrateurs, donc les administrateurs ils peuvent voir tous
295 ceux qui sont inscrits, euuuh le nombre de cours, tout tout.
296 Mais un étudiant il n' accède qu'à ses cours et à ses ressources.
297

298 **Ce millier d'étudiants c'est combien par rapport à la totalité**
299 **des effectifs de l'établissement, l'ESP ?**
300
301
302
303

304
305 Nous avons environs **3500 étudiants en moyenne**, bien que ce
306 milliers d'étudiants, c'est pas aussi un millier sur une année, c'est
307 l'ensemble des étudiants inscrits depuis la mise en place du
308 dispositif, en 2010. Donc sur 3 ans quoi, le millier c'est sur 3
309 ans.

310 **L'UCAD c'est environ 85 000 étudiants.**

311

312 **Le nombre d'enseignants de l'établissement ?**

313

314 Ça tourne autour de **100-107** quelque chose comme ca. Environ
315 une centaine d'enseignants permanents, mais nous avons
316 beaucoup d'intervenant, peut être y a plus, on appelle ici
317 vacataire hein, parce qu'ils ont des vacances en réalité.

318 En fait le problème c'est que, en réalité, les professionnels ça
319 devrait être comme vous avez expliqué, des gens qui d'autres
320 préoccupations mais qui viennent intervenir etc. mais ...on a
321 cette catégorie d'enseignants mais on a aussi d'autres catégorie
322 qui sont disons, qui interviennent mais qui sont pas, euhhh, qui
323 sont des vacataires mais en réalité qui n'ont presque que ces
324 fonctions, que de faire des cours ici.

325 Ils sont ni dans une entreprise, ni dans une autre organisation
326 mais...

327 Bon, on a des rapports de 200 pages, donc trouver des chiffres
328 c'est pas évidents, mais c'est chiffres sont quand même dispo.

329 Les vacataires ils sont environs **3 à 4 cent (400), les**
330 **enseignants à 100, bon moins de 110.** Ça c'est sûr.

331

332 En tout cas, ce qui sûr, c'est que y a plus de non permanents que
333 de permanents. Ca c'est sûr.

334 Voilà les chiffres sont là.

335 **104 enseignants permanents en 2013.**

336 Pour les autres, non permanent, vacataires, ils ont mis plus le
337 nombre d'heures que le nombre de personnes.

338 Mais moi je sais que déjà au niveau du département de Gestion,
339 pour le seul département, ils ont plus 200 vacataires donc
340 disons avec, environ **3 à 400 vacataires** au total.

341 Ce sont des chiffres aussi qui sont difficiles à avoir quoi. C'est
342 pas évident.

343 Mais bon y a 104 enseignants permanents.

344

345 **On va passer maintenant aux infrastructures, ca va être des**
346 **questions un peu plus techniques : La date d'informatisation**
347 **de l'établissement?**

348

349 Informatisation, qu'est ce que vous voulez dire par là?

350

351 **Euh depuis quand vous avez mis en place, depuis quand**
352 **vous avez commencé à utiliser les TIC, des ordinateurs, ca**
353 **doit dater quand même de longtemps, je ne sais pas,**
354 **mais depuis quand vous avez commencé à intégrer**
355 **réellement les TIC, à les utiliser, utiliser des ordinateurs, des**

356 **imprimantes, Internet pour les cours etc?**

357

358

359 Ca c'est une question à la quelle, moi j'aurai beaucoup de mal à
360 répondre parce que je suis venu ici en 2013 mais tout de même
361 comme ce que vous faites, moi je suis venu j'ai posé des
362 questions sur le contexte de l'établissement, l'historique bien
363 évidemment, quand on travaillant dans un structure c'est bien de
364 connaître un peu l'histoire. Mais je sais déjà que le centre là dans
365 lequel nous sommes qui s'appelle maintenant **Centre de**
366 **ressources pour l'environnement de travail** mais qui
367 s'appelait avant **Centre Multimédia (CEMU)** dont je pense ça
368 été **inauguré en 1978**. C'était carrément un Centre multimedia
369 où ce n'était pas les technologies actuelles que nous avons mais
370 y'avait des studios de montage, des régies, vraiment toute une
371 structure pas d'ordinateurs, mais en tout technologique comme
372 on peut qualifié, qui permettaient de faire même de
373 l'enseignement, des projections en tout cas de ces salles vers les
374 salles de cours. C'était une forme de technologie hein. Donc
375 comme nous sommes une école de supérieure polytechnique, ce
376 qui est sûr c'est que nous sommes aussi une école avant gardiste,
377 donc en réalité, je suis presque sûr que cet établissement fait
378 partie des premiers à... maintenant à quelle date on a introduit
379 les ordinateurs, les imprimantes, ca vraiment je ne saurais le
380 dire, oui mais je sais que ca date quand même.
381 Déjà dans le CEMU il y avait beaucoup de chose hein, la video,
382 la photographie etc, tout ca ca existait déjà.

383

384 **Le nombre de poste de travail informatique, d'ordi que vous**
385 **avez environ ?**

386

387 Que nous avons dans cet établissement ? Le nombre de poste de
388 travail ?

389

390

391 **Oui**

392

393 Ca ce sera difficile à savoir mais en tout cas ce qui est sûr c'est
394 que **y en a suffisamment, dans l'établissement vraiment y en**
395 **a suffisamment**, nous en avons, même moi même vous avez vu
396 j'ai une unité centrale qui est là que je n'utilise pas, on a
397 beaucoup, dans ce service on a **minimum une dizaine de poste**
398 **de travail qu'on utilise pas, dans ce service**, comme l'école est
399 assez grande quand même, presque dans chaque département, il
400 y a une salle informatique pour les enseignants, donc vraiment
401 **les postes de travail c'est pas ce qui manque, on en a**
402 **suffisamment, ca c'est sûr.**

403

404 **L'age du parc informatique? Ils datent de quand ?**

405

406 Là aussi ca varie, parce que en réalité chaque année, on fait un
407 renouvellement des équipements, chaque année hein y a un

408 renouvellement, donc on ne renouvelle pas tout mais y a une
409 partie de l'équipement qui est renouvelée; chaque année, on fait
410 une commande, ca peut être, bon ca c'est le service
411 approvisionnement qui gère, ca peut être une cinquantaine, une
412 centaine, en fonction des besoins, on renouvelle, donc tel service
413 a des ordinateurs assez vieux, on les enlève on mets des
414 nouveaux. Donc vraiment, on a pas ce problème quoi.

415

416 **La répartition des ordinateurs dans l'établissement en**
417 **administration, gestion, bibliothèque, centre de formation,**
418 **salles informatique ?**

419

420 Salle informatique, c'est bien ca, c'est à dire que nous avons 6
421 départements, chaque département a sa ou ses salles
422 informatiques, ca dépend, tous les services ont leurs postes de
423 travail, des ordinateurs, aussi bien des ordinateurs de bureaux
424 que des PC, ca existe partout, **donc vraiment du point de vue**
425 **infrastructures, vraiment y en a partout et même disons, en**
426 **réalité, vraiment le niveau est satisfaisant.**

427

428 **Y a un manque mais ce n'est pas plutôt dans les postes de**
429 **travail; c'est pas les ordinateurs et serveurs qui manquent,**
430 on a suffisamment d'ordinateurs, on a suffisamment de serveurs,
431 on a même des salles serveurs avec tout ce qu'il faut mais quand
432 même y a toujours quelques chose qui manque par exemple au
433 niveau du réseau, le câblage.

434 Donc vraiment postes de travail, imprimantes, cartouches, des
435 fois, il peut y avoir des ruptures, mais quand même vous avez vu
436 moi même j'ai 2 imprimantes, **donc vraiment c'est pas ce qui**
437 **manque quoi.**

438

439 **Donc le type de cablage, satellite, Internet ?**

440

441 On a, en fait, on a tout, en réalité on a la **fibre optique** qui relie
442 les différents bâtiments, ici c'est un peu, nous sommes un peu le
443 centre qui gère les ressources informatiques et donc nous
444 avons des liaisons en fibre optique avec les principaux
445 bâtiments, tous les bâtiments même. Donc nous avons aussi,
446 c'est pas une liaison en fibre optique c'est **cables RJ 45,**
447 **connexion par paire torsadée RJ 45** que nous utilisons, avec
448 ...on a un maillage **WIFI** aussi, une **liaison satellite** nous ne
449 l'avions pas mais nous allons en bénéficier d'ici peut être deux
450 semaines, c'est justement notre partenariat avec l'Ecole
451 polytechnique de Losane qui, pour permettre à nos étudiants de
452 pouvoir suivre leurs cours en ligne facilement, donc vont nous
453 donner une connexion satellite, bon, bien que la connexion
454 satellite quand même c'est pas la meilleure connexion mais
455 quand même non quand même on a un réseau aussi, c'est pas
456 très performant mais quand même acceptable hein, on est mieux
457 lotis que les autres établissements de l'UCAD vraiment. Et nous
458 sommes en train d'améliorer hein.

459

460 **Le niveau du débit ? Haut ou faible ?**

461

462 Le débit, en réalité ça dépend de euh ça dépend de là où on se
463 connecte, par exemple comme c'est nous qui gérons vraiment
464 nous avons un débit plutôt satisfaisant.

465

466 **D'une manière générale, dans les différents départements,**
467 **dans l'école ?**

468

469 En réalité c'est quoi, en fait la difficulté c'est que nous avons une
470 structure centrale qui est là. Mais nous avons aussi des
471 structures qui ont des connexions propres. En tout nous ce que
472 nous gérons, le réseau que nous gérons vraiment, le débit pour le
473 travail qu'ils veulent, vraiment c' est bon, c'est suffisant.

474 Maintenant par exemple il y a des laboratoires qui ont leurs
475 connexions spéciales han, parce qu'on y traite des données etc,
476 bon y a certains bureaux, parce que avant y avait des problème
477 avec le réseau quand y avait trop de problèmes, ils sont allés à la
478 SONATEL chercher leurs propres connexions, donc voilà.

479 Mais quand même ici nous avons je pense, peut être faudra
480 vérifier avec les techniciens, mais nous avons **4 liaisons ADSL,**
481 **que nous mutualisons et que nous distribuons aux**
482 **utilisateurs** que nous gérons. Mais par exemple y a d'autres
483 services qui ont leurs propres connexions Internet.

484

485 Mais de manière générale, la **difficulté au niveau de la**
486 **connexion, c'est plus au niveau du WIFI pour les étudiants**
487 **qui n'arrivent pas pour le moment à y accéder**
488 **convenablement** mais ça avec le projet que nous allons mettre
489 en place j'ai prévu que cette connexion satellite soit dédiée
490 spécialement aux étudiants, dans le campus, c'est 8 Mo je pense,
491 on va le leur distribuer, en principe ils devraient être satisfaits.

492

493 **Votre FAI, opérateur ?**

494

495 **Fournisseurs c'est Orange, SONATEL.**

496

497 **Y en a pas d'autres ?**

498

499 Euh bon SONATEL, peut être la liaison satellite qui va venir
500 mais comme c'est pas encore opérationnel, mais pour le moment
501 nous avons 4 ADSL Orange SONATEL, 4 lignes ADSL quoi.
502 Bon le débit je ne sais pas c'est combien mais en tout cas c'est
503 satisfaisant, on arrive à se connecter.

504

505 **Intranet ou pas?**

506

507 Pas encore.

508

509 **Vous avez d'autres réseaux ? de travail à l'interne, de**
510 **connexion et de travail à distance avec étudiants ou entre**
511 **vous?**

512
513
514
515
516
517
518
519
520
521
522
523
524
525
526
527
528
529
530
531
532
533
534
535
536
537
538
539
540
541
542
543
544
545
546
547
548
549
550
551
552
553
554
555
556
557
558
559
560
561
562
563

Y a un réseau en réalité qui gère la scolarité et le service des finances, don... Et comme j'ai aussi y a certains labo qui ont leur propres connexions. C'est ca.

Des serveurs ?

On a en beaucoup, en tout cas plus qu'il nous en faut ?

Ils vous servent à quoi en fait ? C'est des BD, c'est quoi ?

C'est plusieurs choses, en fait, on a des **serveurs qui gère le réseau d'abord, on a des serveurs qui gèrent les applications que nous utilisons, comme par exemple l'application dont j'ai parlé, l'appli qui gère la scolarité et les finances. On a un réseau sur lequel tout ce qui passe sur Internet, comme notre site web, les applications qui sont accessibles depuis l'Internet on a un serveur mais qui n'est pas ici mais que nous logeons à la direction du système d'information de l'UCAD** qui est juste derrière ici, voilà donc principalement ce sont les différents serveurs, sinon on a aussi **d'autres serveurs qui sont aussi ici sur des petites applications, la gestion, de petites applications.**

Sinon même les étudiants que nous accueillons en stage aussi, on met à leur disposition des espaces sur le serveurs juste pour qu'ils puisse faire certaines manipulations, voilà.

Le nom de domaine ?

Bon je sais, en tout *esp.sn* c'est ce que nous avons

Y a t-il des locaux qui sont câbles, entièrement connectés et cablés?

Câblés c'est a dire?

Comme par exemple des salles informatiques, on en a déjà partout.

Oui oui presque partout c'est câblé.

Quels sont les services informatiques qui sont proposés aux étudiants? Par exemple des boîte mails personnels, des espace de stockage, des logiciels bureautique?

Ok exactement. On fait nous avons, mais ca, moi j'ai prévu qu'on va restructurer ca, mais quand même déjà avec l'adresse *esp.sn*, on leur proposais une adresse et c'était sur GoogleApps, donc je pense c'était une adresse email, un agenda, oui je pense

564 hein, un agenda et des contacts, répertoire de contacts quoi, bon
565 Googleapps quoi, les services que Google offrait, je pense qu'on
566 avait ca.

567 Mais quand même j'ai prévu qu'on va changé ca. Comme ce que
568 vous avez dit, on va donner aux étudiants un ensemble de
569 packets, donc genre adresse email, espace de collaboration de
570 partage, de stockage de documents..

571

572 **Des logiciels bureautiques ?**

573

574 Des logiciels bureautiques non en fait, peut être dans
575 Googleapps. En tout cas toutes les fonctionnalités de Google,
576 parce que nous avons une collaboration avec Google et je pense
577 que y avait, voilà bon **messagerie, liste de contacts et agenda**,
578 c'étaient les 3 fonctionnalités.

579

580 **Vous avez une équipe de maintenance informatique ?**

581

582 Oui oui nous en avons une.

583

584 **Et quelles sont leurs qualifications?**

585

586 On a un ingénieur et 3 techniciens supérieurs.

587

588 **C'est tout?**

589

590 Bon en fait c'est a dire, il faut dire que cette année on a perdu,
591 bcp de notre personnel est parti.

592

593 **Pourquoi?**

594

595 Euhhh y en a une qui est partie en retraite, un autre qui est parti
596 en disponibilité, un autre qui a quitté le service, en fait disons
597 qui a démissionné, qui est resté dans l'école mais qui a quitté le
598 service. Mais on va en fait il est prévu qu'on renouvelle, mais en
599 état actuel on a **un ingénieur , 3 techniciens supérieurs et moi**
600 **même chef de service et puis voilà.**

601

602 **Vous intervenez sur la maintenance?**

603

604 Euhh je n'interviens pas, dans l'administration et le management,
605 la coordination.

606

607

608

609

610

611

612

613

614 **Donc là on finit cette partie infrastructures, ca c'est bien**
615 **passé et on va passer à la dernière étape, à la partie**

616 **formation proprement dite ?**

617

618 **La première question c'est quelle est la part de ces traces et**
619 **débuts d'enseignements à distance (parce que vous m'avez**
620 **dit qu'il y avait pas de parcours à distance à l'ESP mais**
621 **quand même y a des débuts, des balbutiements) par rapport**
622 **à l'enseignement en présentiel, par rapport à ce qui existe à**
623 **l'ESP en présentiel à l'ESP, quelle est environ la part**
624 **d'enseignement, de cours que vous fournissez en ligne?**

625

626 Disons pour faire simple, peut être une **dizaine de support de**
627 **cours dont certaines parties sont en ligne.** Une dizaine. Et
628 même pour cette dizaine là, pour le moment on a pas encore
629 inscrit des étudiants. Donc vraiment **la part est vraiment très**
630 **faible sur le nombre d'enseignements total. La part est**
631 **vraiment très faible, moins de 1%.** Mais s'il faut voir, c'est à
632 dire, moi je dis que c'est quelque chose aussi qu'on peut pas
633 forcément mesurer juste sur notre plateforme parce que y a
634 d'autres ressources qui existent qui ne sont pas sur la plate-forme
635 et que les enseignants proposent à leurs étudiants, tels que les
637 MOOCs, ce dont je parlais tout à l'heure qui sont des ressources
638 en ligne que nous avons pas produites mais qui peuvent être
639 proposés par les enseignants et bien d'autres sites Internet etc.
640 Donc c'est des chiffres difficilement mesurables mais par
641 rapport à notre plateforme, c'est vraiment très très très faible,
642 comme je l'ai dit tout à l'heure.

643

644 **La part de présentiel dans la « FAD » (regroupements des**
645 **étudiants, soutenances, stages, ou même des cours qui sont**
646 **en présentiel dans le dispositif d'enseignement)**

647

648 Ok donc on va peut être pas parler de la FAD mais juste de
649 **l'enseignement hybride.** Donc si on prend les cours qui se font
650 de manière hybride, certains enseignants en font **en réalité, ils**
651 **font toute la partie présentielle, et ils ajoutent juste une part**
652 **qui est en ligne. Ils donnent plutôt des ressources ou des**
653 **travaux à faire en ligne.** Donc là aussi le pourcentage moi je ne
654 saurais le calculer, je sais pas peut être **90% de présentiel peut**
655 **être et 10% de travail en ligne peut être.**

656

657 **Donc en fait si j'ai bien compris, à l'ESP, on peut pas dire**
658 **vraiment qu'il y a une plateforme de FAD, entièrement à**
659 **distance, où les cours sont dispensés à distance, avec des**
660 **étudiants qui suivent les cours mais qui ne sont pas dans**
661 **l'établissement mais qui sont chez eux par exemple. Ca**
662 **n'existe pas?**

663

664 Non non pour le moment ça, ça n'existe pas.

665

666 **C'est une hybridation avec du présentiel accompagné de**
667 **quelques ressources en ligne?**

668

669 Voilà pour le moment vraiment c'est tout ce que.. ce n'est pas
670 faute d'avoir essayé, on a vraiment le vœux d'avoir... certains de
671 nos étudiants, parce que en réalité la **demande est très forte.**
672 **Moi même je ne fais pas de publicité mais je suis extrêmement**
673 **sollicité par des étudiants qui veulent s'inscrire par exemple**
674 **nous avons des étudiants qui sont formés bac +2, bac +3, qui ont**
675 **travaillé à l'extérieur, au Mali même, partout, qui ont travaillé là**
676 **bas, et voudraient vraiment faire la formation d'ingénieur, ou**
677 **bien le master et ils nous sollicitent, mais pour ces étudiants**
678 **pour le moment nous avons pas une offre de formation pour**
679 **cette catégorie d'enseignement.**

680
681 **Je voulais parler de l' Organisation concrète de la FAD, la**
682 **structuration, le déroulement, les matières et contenus**
683 **dispensés, les modes d'évaluation et...**

684
685 **Donc tout ca c'est le présentiel ?**

686
687 C'est ca c'est présentiel, à la limite **hybridation.**

688
689 **Les ressources documentaires et le moyens qui sont mis à la**
690 **disposition des étudiants et apprenants sont les ressources**
691 **documentaires des cours en présentiel ?**

692
693 Des cours en présentiel.

694
695 **Quels sont les différents outils de communication avec les**
696 **étudiants, par exemple les professeurs même, c'est email, des**
697 **outils synchrone skype, les soutenances qui se font à distance**
698 **ici justement c'est pas visioconférence, c'est comment ?**

699
700 Donc y a.. je disais que donc nous utilisons souvent les **email**,
701 euhh nous utilisons les SMS, nous avons une **plateforme de**
702 **SMS** où nous avons par exemple tous les groupes sur Internet
703 donc nous avons le groupe des enseignants, des étudiants, les
704 enseignants par département, le personnel par service etc. Cela
705 veut dire que si nous voulons envoyer un message, on peut
706 l'envoyer à un groupe etc SMS par exemple si ca concerne le
707 personnel, on envoie le SMS à tout le personnel ou bien à tout le
708 personnel administratif et enseignant, aux étudiants etc. Donc
709 c'est un outil de communication que nous utilisons, sinon nous
710 utilisons le email, nous utilisons la **visioconférence**, nous
711 utilisons même **skype** hein comme vous l'avez dit, on l'a utilisé
712 pour certains cours parce que en fait avec la visio ce qui est
713 difficile c'est que l'autre aussi doit avoir le même dispositif et
714 donc dès fois quand le dispositif n'est pas là donc on utilisait
715 carrément skype hein; je me rappelle il y a un jour certains
716 étudiants sont venus ici, c'était avec Lille 1, l'enseignant était à
717 Lille je pense je sais pas, en tout cas ils ont fait le cours ici par
718 skype hein carrément. C'était sur une semaine même je pense, en
719 tout ils l'ont fait à plusieurs reprises.

720

721 **Je peux aussi dire que le type de certification et de**
722 **diplomation, la valeurs des diplômes, est la même que les**
723 **diplômes du présentiel à la sortie de la formation ?**

724
725 Puisque c'est des formation en, en .. c'est des formations en
726 présentiel hein, carrément,

727
728 **Pas de différence dans la valeur des diplômes ?**

729
730 Non non

731
732 **Du coup, je ne pourrais pas poser la question sur les modes**
733 **d'accès, parce que c'est les mêmes modes d'accès que dans**
734 **l'enseignement présentiel, par concours toujours ?**

735
736 Oui en fait non non ca dépend, c'est a dire que si c'est des
737 formation qu'on appelle des formations initiales, hein c'est à dire
738 que c'est le DUT et le DIC (Diplôme d'Ingénierie de
739 Conception) l'accès se fait par concours mais on a des licences,
740 des masters là le plus souvent l'accès, l'admission de fait sur
741 dossier, vous déposez votre dossier, on fait une sélection sur la
742 base des dossiers, et puis vous êtes acceptés si le dossier est bon.
743 Donc là c'est pas sur concours. Maintenant on a pas pu mettre en
744 œuvre la formation mais c'est à dire, ce qui était prévu c'est de
745 prendre des formations qui se font déjà en présentiel et qui sont
746 reconnues, nous allons pas mettre en place de nouvelles
747 formation, ce sont juste les modalités que nous allons changer;
748 la modalité ca peut être en présentiel ou en distanciel, c'est ca en
749 fait le projet et c'est toujours les projets. Mais bon,
750 malheureusement c'est resté jusqu'à présent au stade de projet.

751
752 **Donc FI et à coté FC payante?**

753
754 Payante, bon la terminologie c'est pas tellement ca, parce que
755 même initial, parce que initial en réalité, il y a des FI qui sont
756 payantes en réalité, y a des formations payantes qui ne sont pas
757 continues, hein, etc, donc il y a des FC qui ne sont pas payantes.
758 En réalité entre initiale et payante, bon la terminologie on est
759 pas encore etc. Ce que, la terminologie sur laquelle les gens,
760 bon la direction communique c'est de dire : formation prise en
761 charge par l'Etat, **formation prise en charge par les tiers c'est**
762 **à dire ceux qui paient, pris en charge par l'Etat veut dire**
763 **ceux qui ne paient pas.**

764
765 **Et ceux qui ne paient pas, ce sont ceux qui ont passé le**
766 **concours? Et ceux qui paient, ceux qui ne l'ont pas réussi ?**

767
768 Oui oui c'est à dire y a ceux qui ont passé le concours mais y a le
769 master qu'on appelle Sciences de l'Ingénieur, qui ne se fait pas
770 par concours mais qui n'est pas payant non plus, ca c'est sur
771 dossiers, donc, c'est un peu ca.

772

773 **Et les formations payantes ?**

774

775 Donc c'est ce qu'on appelle formation qui en charge par les tiers,
776 bon là le plus.. y en a dont l'accès se fait sur concours même
777 dans les formation payantes, y en a dont l'accès se faisait sur
778 concours mais je pense que actuellement, presque....c'est à la
779 limite des tests qu'on fait, a la limite, sinon c'est sur dossier,
780 voilà.

781 Et là bah vous avez tout ce qui est DST (Diplôme supérieur de
782 techniciens), DIT (Diplôme d'Ingénieur Technologue) et
783 certaines licences professionnelles ou certains masters,
784 globalement c'est ca.

785

786 **Bonne transition pour parler d'aspects financiers de vos**
787 **projet, comment sont financés vos projets d'intégration des**
788 **TIC en fait, qui sont vos bailleurs?**

789

790 Bon notre **principal bailleurs c'est d'abord l'Etat**, parce que
791 nous sommes une institution publique, donc l'Etat nous.. en fait
792 nous bénéficions de la subvention de l'Etat, annuellement, même
793 si la subvention n'arrive pas toujours à temps, mais sinon l'école
794 **fonctionne principalement sur les ressources que l'école**
795 **génère**, l'école fonctionne sur les ressources qu'elle génère parce
796 que en terme de pourcentage, disons que c'est...(long silence)
797 je ne veux pas faire de gaffe donc je fais.. en termes de
798 pourcentage, donc si nous avons le **1/5 de nos ressources qui**
799 **constitue la subvention de l'Etat, et les 4/5 qui sont des**
800 **ressources générées par les formations payantes**, mais aussi
801 par les expertises parce que l'école aussi fait ca, donc de
802 l'expertise au niveau des organisations etc. Donc c'est un peu ca
803 la répartition des ressources. Donc nous sommes notre propre
804 bailleur, à part l'Etat.

805

806 **Vous ne recevez pas d'aides ou d'appuis des organisations**
807 **internationales comme l'AUF, l'UNESCO ou de la BM ? Des**
808 **appuis pour les TICE ?**

809

810 Pour les TICE Si si si mais c'est pas la part la plus importante.
811 J'ai parlé tout à l'heure de la connexion satellite, dont nous
812 allons disposer dans le cadre du RESCIF, avec
813 **l'EPFL**, bon euhh à l'école moi même et d'autres collègues ont
814 bénéficié de formations complémentaires sur ces domaines,
815 donc financées aussi dans le cadre du RESCIF, de temps en
816 temps bon il peut y avoir des invitations qui sont données par ci
817 par là mais en réalité sur les infrastructures, sur les moyens,
818 vraiment nous sommes, tout ce que nous avons c'est
819 principalement de nos propres ressources. Il faut dire que nous
820 sommes une école particulière parce que nous avons des
821 ressources que les autres établissements n'ont pas forcément.
822 Mais quand même il y a un projet qui peut être intéressant peut
823 être à citer, qui est un projet dans le cadre du RESCIF, qui est de
824 mettre un cours en ligne, de donner un MOOC carrément pour

825 donner le terme, mais le MOOC devra se faire entre par exemple
826 notre institution, un enseignant de notre institution et un
827 enseignant d'une institution membre du réseau, c'est à dire 2
828 enseignants de deux institutions différentes. Mais notre
829 institution en fait partie; et si jamais un projet est accepté, y
830 avait un financement d'environ 30 millions pour la production
831 du cours. Voilà, donc l'appel à projet vient d'être clôturé, le 15
832 septembre passé, bon à ma dernière connaissance, y avait un
833 collègue qui avait été sélectionné, bon je sais pas s'il va être
834 retenu mais en tout cas s'il est retenu, par exemple lui il pourra
835 bénéficier d'une subvention pour mettre son cours en ligne, avec
836 un autre collègue, de 30 millions, 65 000 francs Suisses qui
837 inclus des voyages, des frais d'hôtel, parce qu'il fait des
838 techniciens pour vous aider etc. Mais ce reste intéressant quand
839 même.

840

841 **Quel est environ la part du budget de l'école qui est allouée**
842 **au TICE, qu'on vous donne en fait ?**

843

844 Non c'est pas dans le rapport malheureusement mais ca c'est
845 quelques chose d'intéressant, parce que justement ce budget
846 est..est.. par exemple en termes... parce que l'intégration des TIC
847 ca repose sur des infrastructures techniques, donc ca veut dire
848 que par exemple les investissements sur les réseaux, sur les
849 postes de travail etc donc en quelques sorte aussi c'est un
850 **investissement sur l'intégration des TIC mais la difficulté**
851 **c'est que c'est pas spécialement sur ca, parce que mon**
852 **ordinateur peut me servir de faire la plateforme, mais ca**
853 **sert aussi de mettre mes rapports, de lire mes email** etc. Vous
854 voyez ? S'il y a maintenant une dépense spécifique à
855 l'intégration ou bien à la FAD, par exemple moi toutes les
856 indemnités que je reçois, on peut mettre ca dans ca, si j'organise
857 une formation, euhh toutes les dépenses afférentes à la
858 formation hein, le paiement des formateurs, la location des
859 salles, les perdiuims ca peut être pris en charge. Euhh les
860 enseignants ils sont rémunérés s'ils mettent des cours en ligne,
861 mais ca c'est pas pris en charge par l'ESP mais par l'UCAD, à
862 **hauteur de 300 000/ cours mis en ligne.** C'est ca mais la part
863 n'est pas très importante par rapport au budget global, c'est pas
864 très important mais il faut le dire, y a quand même une partie, y
865 a des efforts quand même qui sont consentis.

866

867 **Donc dans l'acquisition d'équipements matériels, dans la**
868 **pédagogie avec des formations, des séminaires, colloques..**

869

870 Des séminaires, tout ca, ca existe quand même, lorsque le besoin
871 est clairement formulé quand même, bon moi quand je formule
872 un besoin, je dis je veux ca clairement formulé dans des règles
873 pédagogiques, c'est accordé hein.

874 Mais quand même par rapport au pourcentage c'est parce que
875 c'est faible par rapport au budget global. **Ce sera peut être**
876 **moins d'un millions sur des milliards. Le budget de l'ESP**

877 **c'est peut être vers les 3 milliards.**

878

879 **-A votre avis personnel, quel est la valeur ajoutée, ma plus**
880 **value, de la FOAD par rapport à l'enseignement présentiel**
881 **traditionnel, face à face, amphis etc ? (ses points positifs)?**

882

883 Déjà au niveau de **l'enseignant**, ça lui permet vraiment de
884 **mieux structurer son cours**, ça vraiment d'un point de vue
885 **pédagogique**, lorsque nous faisons des formations, tous les
886 enseignants reconnaissent unanimement qu'ils se sont bonifié
887 **dans la pédagogie, dans la compréhension de l'enseignement,**
888 **de la pédagogie etc.** Mais ce que je dis aussi c'est que nous à un
889 moment du monde où les technologies ont touché **tous les**
890 **secteurs** hein, donc l'exemple que je donne je dis vous allez à
891 votre banque, vous avez le courrier maintenant on envoie des
892 mails, bon je sais la boutade que je donne souvent je sais même
893 maintenant pour draguer une fille, il faut utiliser facebook, ou
894 bien un SMS, un numéro de téléphone, c'est à dire que la
895 technologie elle touche tous les secteurs de la vie (e-commerce,
896 e-gouvernement, e-santé etc)

897

898 Donc vraiment vouloir être dans secteur aussi stratégique que
899 l'éducation et dire que bon moi je vais pas utiliser les
900 technologies, en réalité c'est vraiment, bah on peut le faire hein,
901 mais moi je pense que.. bon c'est pas... dans ce contexte c'est pas
902 vraiment logique, donc ça devient vraiment une **nécessité** et que
903 donc ça **donne toujours une plus value pédagogique**. Ça c'est
904 sûr. Et maintenant, l'enseignant par rapport à la pédagogie il
905 gagne, il **gagne par rapport à son public**, parce que nous
906 avons un public qui est jeune, qui est né avec les technologies,
907 qui se retrouve dans la technologie, parce qu'un enseignement
908 aussi il faut l'adapter à son public, lorsqu'on a un public qui
909 utilise les technologies, il faut les rejoindre sur ces technologies
910 là, les utiliser et être efficace.

911

912 Donc les avantages sont multiples, je pourrais faire une
913 dissertation ou bien une présentation toute une journée sur ça.
914 Mais voilà donc, globalement je pense qu'aussi bien pour les
915 étudiants que pour les enseignants, pour **l'administration** et
916 comme je disais tout à l'heure nous avons des étudiants qui
917 étaient ici mais qui sont ailleurs mais maintenant avec la
918 technologie on a la possibilité de les permettre de continuer à se
919 former, et ça c'est l'avantage.

919

920 **Pour notre établissement, c'est un avantage parce que cela**
921 **nous permet déjà de rayonner** hein, parce qu'on se le dit, dans
922 l'UCAD qui fait des FAD ? On dit ESP, tel tel tel. Ca c'est une
923 plus value, de visibilité, **cela nous permet de capter un**
924 **marché sur lequel nous ne sommes pas, c'est le marché qui**
925 **est hors de Dakar d'abord, dans les régions mais ça peut être**
926 **un marché qui est hors du Sénégal, Mali, Mauritanie,**
927 **Gabon etc.**

928

929 Comme je disais, je reçois des demandes de partout même sans
930 faire de publicité; nous n'avons pas fait d'annonce mais c'est
931 peut être de bouches à oreilles que ça marche. Cela veut dire que
932 c'est un marché que nous pouvons nous aussi capter hein. Donc
933 voilà vraiment y a beaucoup d'avantages qu'on peut gagner sur
934 ça, qu'on peut gagner sur ces choses là.

935

936 **Dernière question, aspects négatifs à votre avis?**

937

938

939 Non non y en a, y en a, y en a , et d'ailleurs vous allez être
940 surpris, comme je peux être un défenseur, je peux être un
941 pourfendeur aussi de cet aspect là.

942

943 Euh parce que en réalité, ça dépend, qu'est ce qu'on dit les
944 aspects négatifs de l'intégration des TIC ou bien de la FAD ?

945

946 **Les deux, les aspects négatifs de l'intégration des TIC, tout**
947 **ce qui touche aux TICE, et plus spécifiquement tout ce qui**
948 **lié à la FAD, du e-learning?**

949

950 Donc de manière générale, c'est à dire les technologies, comme
951 j'ai dit c'est, pour moi aussi **c'est pas vraiment un miracle** hein,
952 c'est juste un outil qui est là, selon l'utilisation qu'on va en faire,
953 tout à l'heure on parlait de tous les secteurs mais aussi y a la
954 **cybercriminalité, y a le plagiat, hein, qui est extraordinaire,**
955 avec les technologies, avec les ordinateurs bon, avec les
956 téléphones bon, on est jamais en sécurité, hein donc y a
957 beaucoup d'aspects qui sont négatifs mais **en réalité c'est pas la**
958 **technologie elle même qui est négative, mais l'utilisation**
959 **qu'on peut en faire.**

960

961 En réalité vous avez votre étudiant, vous lui demandez de faire
962 un exposé, facilement il va sur Google, il tape le sujet, il tombe
963 sur un exposé qui a déjà été fait, il vient il vous le remet. Donc
964 ça ca peut être un aspect négatif mais ca doit aussi pousser les
965 enseignants à aller vers ca parce que par exemple, je pense
966 maintenant avec les technologies même les devoirs devraient
967 être, avant d'être corrigés, vérifié si c'est pas du plagiat. Y a des
968 outils de vérification.

969

970 En France les profs ils ont ces logiciels.

971 <https://www.compilatio.net/studium-inscription/irtw8>

972

973 http://static.compilatio.net/publications_web/FR_Compilatio_Studium_web.pdf

974

975

976 Donc se sont des compétences que les enseignants doivent avoir.
977 Vous voyez ? Donc y a beaucoup de désavantages mais de
978 manière générale ce n'est pas la technologie en elle même mais
979 c'est plutôt l'utilisation. Ce sont les hommes qui peuvent
980 toujours détourner hein. Ce stylo je peux l'utiliser pour écrire

981 mais je peux l'utiliser aussi pour vous agresser ou bien pour
982 écrire des bêtises. Voilà. Donc grossomo do c'est ça.
983
984 Maintenant dans la FAD, il faut se dire aussi bon aussi que la
985 FAD moi je le dis c'est **pas adapté à tous les publics hein, c'est**
986 **pas aussi vraiment une recette miracle qu'il faut présenter**
987 **comme la solution de tous les problèmes.** C'est pas adapté à
988 tous les publics, c'est **pas adapté à tous les contextes**; dans un
989 **contexte où certains n'ont pas d'électricité, encore moins de**
990 **connexion Internet aussi**, il faut pas rêver aussi hein. Lorsque
991 la connexion aussi elle n'est pas aussi bonne, elle n'est pas aussi
992 fluide, c'est ce que nous disons à nos partenaires, vous avez des
993 cours en ligne, qui sont lancés sous forme de vidéo, mais les
994 vidéos il faut une bonne connexion pour pouvoir les lire. Pour
995 les MOOCs il faut du haut débit, il faut une bonne connexion
996 pour pouvoir les suivre hein. Si vous suivez ça bloque, mais
997 pédagogiquement c'est pas bon, facilement l'étudiant peut se
998 décourager, boudier et aller faire autre chose. Donc il faut des
999 préalables hein sur ça, donc vraiment ça permet aussi pas de
1000 faire par exemple, nous nous avons nos départements de génie
1001 mécanique ou vraiment c'est du même génie civil, vraiment c'est
1002 des travaux pratiques, c'est des choses qui sont difficilement,
1003 qu'on peut difficilement concevoir en ligne, hein donc ça a des
1004 limites, en réalité ça a des limites et il faut savoir aussi, il faut
1005 connaître ses limites. Je pense que ça c'est bien. Je pense que
1006 c'est pas adapté à tous les publics. Quelqu'un qui n'est pas
1007 autonome avec un ordinateur, vous voulez lui faire suivre une
1008 FAD mais vous allez le mettre, l'écraser hein. Donc c'est ça
1009 aussi, il faut savoir connaître les limites de la FAD. Ca existe
1010 dans notre contexte mais **les limites technologiques sont là, y a**
1011 **pas... par rapport au réseau, l'électricité n'est pas toujours**
1012 **présente.** Bon les ordinateurs quand même y en a de plus en
1013 plus quand même. Nous avons fait une enquête au niveau de
1014 l'UCAD sur le nombre d'étudiants qui ont un ordinateur mais le
1015 chiffre était extraordinaire hein. Vraiment un très grand nombre
1016 d'étudiants qui ont des ordinateurs. Donc **les ordinateurs ca**
1017 **pose moins de problème, mais quand l'électricité, la**
1018 **connexion, surtout quand on sort de Dakar, là ca pose**
1019 **problème.** Donc c'est vraiment des limites quoi. Aussi c'est pas
1020 aussi valable à toutes les matières aussi, toutes les disciplines,
1021 c'est pas aussi adapté, ça aussi il faut le dire. C'est des choses à
1022 prendre en compte quoi.
1023
1024
1025 **Question que j'avais sauté dans les infrastructures: Quel**
1026 **système d'exploitation vous utilisez ?**
1027
1028 Mac OS. Non non moi c'est pas Mac OS hein. Dans
1029 l'établissement, de manière générale, il faut c'est Windows qui
1030 domine quand même mais vous voyez que moi j'ai Linux que
1031 j'utilise le plus souvent sur mon poste de travail, j'ai quand
1032 même **Windows** aussi, bon on a des machines Mac aussi. Nous

1033 avons des **Macbook**. Bon voilà. On utilise du tout hein, ca
1034 dépend. Si vous allez chez les informaticiens, ils sont plus
1035 **Linux**. Bon de manière générale nous sommes Windows, les
1036 informaticiens sont plus Linux, bon les bling bling sont plus
1037 Macbook quoi.
1038 Donc bon on a du tout quoi sur les systèmes d'exploitation, mais
1039 Windows domine quand même, Microsoft quoi, commercial,
1040 c'est ca.

1041
1042

Enregistrement- Évaluation

1044

1045 **Qui vous évalue, qui vous juge, qui enregistre ? (bilan,**
1046 **évaluation) l'Etat?, c'est qui ?**

1047

1048 C'est ca mon problème moi hein. C'est ca mon problème. Moi je
1049 sais pas, peut être, parce que bon en réalité j'étais dans ce
1050 service, donc en principe c'était le chef de service qui devait
1051 m'évaluer mais comme le chef de service est parti euhh donc
1052 certainement c'est le **directeur** parce que c'est un service qui
1053 dépend de la **direction**, c'est le directeur qui devrait m'évaluer
1054 en principe. Bon mais moi j'ai **2 évaluations**, parce que en
1055 même temps je suis membre de l'école, en même aussi je suis
1056 fonctionnaire. **Je suis de la fonction publique. Donc mon**
1057 **évaluation sera faite ici mais sera déposée à la fonction**
1058 **publique.**

1059

1060 Bon mais par rapport au travail hein, au **résultats etc., aux**
1061 **objectifs fixés**, bon ca aussi c'est le **management de**
1062 **l'université qui pose problème** hein, parce que par exemple
1063 moi je n'ai pas pu comprendre comment on peut recruter une
1064 personne sur la base d'un appel à candidatures, avec un profil et
1065 tout ca bien défini, mais que dans la pratique moi j'ai pas eu une
1066 lettre de mission, ni des objectifs, moi j'ai pas eu ca non non
1067 non, c'est moi même parce que je sais comment ca marche, qui
1068 suis venu qui me suis fixé mes objectifs etc. Je suis même allé
1069 dire à la.. parce que mes objectifs en réalité, de travail, pour que
1070 ca soit de bons objectifs, il faut que les partage avec la direction
1071 pour qu'ils puissent eux aussi m'aider. Donc j'étais obligé de le
1072 faire. Mais bon donc ca ca décrit un peu **le management de**
1073 **l'université qui pose vraiment problème**. Nous avons un
1074 système de management, voilà, qui n'est pas forcément le
1075 meilleur. Voilà. Ca pose problème.

1076

1077 **C'est la fin de notre entrevue.**

1078

1079

Annexe IV : Panorama des différentes plateformes de formation à distance dans les universités publiques sénégalaises

I. La formation ouverte et à distance dans les universités publiques sénégalaises :

Le développement des Formations Ouvertes et à Distance est l'un des objectifs de développement des investissements de l'Etat du Sénégal consentis par l'Etat du Sénégal en faveur de l'intégration et de l'amélioration des TIC dans l'enseignement supérieur.⁸⁴² Ainsi, presque toutes les universités ont prévu dans leurs contrats signés avec le ministère de l'ESR d'ouvrir ou de créer une plateforme de formation à distance. D'autres sont allés même jusqu'à créer un institut de formation à distance appart comme c'est le cas de l'UADB et de l'UGB. Mais intéressons nous d'abord à l'offre de formation à distance à travers les différentes plateformes mises en place à l'UCAD.

I.1. L'Offre d'e-Learning à l'UCAD

Les applications faites des infrastructures TIC sont d'ordre administratif et pédagogique.

Sur le plan administratif, trois grandes applications sont développées par la DSI de l'UCAD et utilisées. Il s'agit de :

- une application pour la gestion financière (budget et comptabilité) ;
- une pour la gestion de la scolarité (inscription administrative et pédagogique, emploi du temps et examen) ;
- et une autre pour la gestion des ressources humaines (recrutements, congés, avancements et salaire.)

Sur le plan pédagogique quelques établissements ont développé des formations à distance. Il s'agit de l'EBAD, la FASTEF, la FMPOS, la FST, l'ESP, l'ENSEPT, la FASEG, le CESTI la FSJP qui a ouvert récemment une Licence en droit à distance et le département d'histoire de la FLSH.

Globalement à l'UCAD, 7 à 8 structures d'enseignement ont donc ouvert des plates-formes ou dispositifs de formation à distance.

Toutes les plateformes sont accessibles sauf celles de l'ESP, de la FLSH, et de la FMPOS.

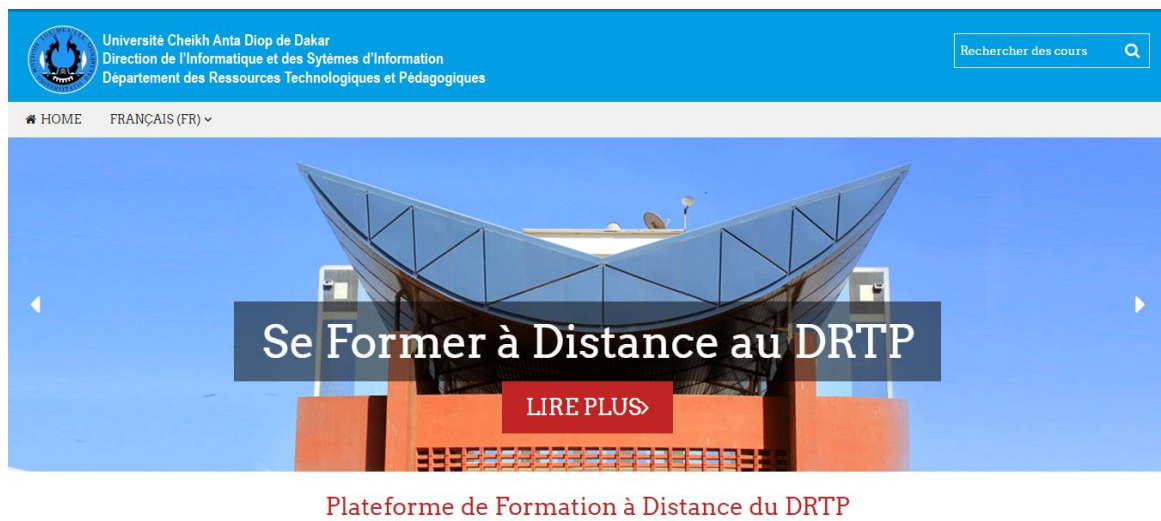
L'UCAD à travers son département des ressources technologiques et pédagogiques (DRTP) offre une plateforme de formation à distance⁸⁴³ avec des services réseaux tels que :

- le courrier électronique ;
- le web (le serveur UCAD abrite plus d'une dizaine de sites) ;
- la sécurité : antispam, antivirus, pare-feu ;
- la visioconférence sur RNIS ;

⁸⁴² Voir <http://unetudiantunordinateur.campusen.sn/download/manuel.pdf>

⁸⁴³ Plateforme de FOAD du DRTP <https://fad-drtp.ucad.sn/> consulté le 18 avril 2019

- le DNS (en plus de son propre DNS l'UCAD abrite le Domaine du Sénégal qui compte environ 2000 zones).⁸⁴⁴



Lors du colloque organisé à Dakar par l'UUVS, l'ESP et l'APFL du... au... juin 2018 sur le thème du « numérique éducatif », le directeur de l'informatique et des systèmes d'informations (DISI) de l'UCAD, Ibrahima Niang a annoncé le démarrage prochain du C2i à l'université de Dakar. Cette déclaration tarde à être une réalité.

A l'UCAD, les établissements offrant des dispositifs de formation à distance sont aujourd'hui nombreux. Mettre en place un dispositif de formation à distance est devenu presque une mode dans cette université. C'est ainsi que plusieurs écoles et instituts, et presque toutes les facultés ont mis en place des plateformes de formation à distance, soit pour enrichir le présentiel, soit pour le dupliquer entièrement à distance. Nous allons faire un panorama des différents dispositifs de formation mis en place à l'UCAD.

L'EAD à la Faculté des Sciences et Techniques de l'Education et de la Formation (FASTEF)

L'enseignement à distance à la FASTEF date de 2001 avec le projet CERANAD. Dans le cadre du projet ALED également, la FASTEF s'est engagée dans la formation pédagogique à distance des vacataires et professeurs contractuels.

⁸⁴⁴ Portail d'enseignement à distance de l'UCAD <http://foad.ucad.sn/> consulté le 18 avril 2019





FACULTE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (FASTEF)

Non connecté. (Connexion)

Français (fr) ▼

Catégories de cours

Mémoires de spécialité (F1A et F1B2)	12
Cours de spécialité F1C1 et F1C2	
Cours F1C1 ET F1C2	1
COURS TRANSVERSAUX OBLIGATOIRES(F1A et F1B1)	
Législation	5
Psychopédagogie	7
COURS DE SPECIALITES (F1A et F1B1)	
Allemand	7
Anglais	7
Arabe	5

Informations diverses

DIPLOMES
LES DIPLOMES DE LA SESSION D'AOUT 2018 SERONT DISPONIBLES A PARTIR DU SAMEDI 9 MARS 2019 .

Deuxième regroupement présentiel
Le deuxième regroupement présentiel se déroulera à partir du Lundi 25 Mars 2019 .

[cliquez-ici](#)

Calendrier
avril 2019

Page d'accueil de la plateforme de FAD de la FASTEF

La formation à distance à l'EBAD

Grâce à la coopération française et l'accompagnement de l'AUF, l'EBAD a depuis 2001, pu mettre en place une plateforme de formation à distance⁸⁴⁵.

L'école y propose un master en Science de l'information documentaire mis en place depuis 2004 et une licence professionnelle dans le même domaine créée en 2006. Les deux diplômes sont totalement en ligne.

L'accès à ces formations n'est pas ouvert et la sélection se fait sur dossier. La formation a un coût relativement élevé. Les évaluations se font à distance via la plateforme « maison ». Les examens se font en présentiel, de même que le stage de regroupement qui a lieu en début d'année, une sorte d'amphithéâtre de rentrée.

Accueil Guide + Contacts Communiquer Gestion Cours Evaluations

 **EBAD**

Plateforme de la Formation à Distance
[version texte](#) (allégée)

Nom : Mohamed Lat Sack Lat Tidiane DIOP
Formation : Master de l'EBAD - 2ème année
Type : Enseignant

 **FORCIIR**

Messages : >>> [Calendrier des évaluations du premier semestre](#)

► [Guide de la Formation+](#)

► [Contacts : apprenants, enseignants, autres](#)

► [Communiquer : Forum+](#)

► [Cours](#) ► [Gestion des fichiers](#)

► [Changer : informations - mot de passe](#)

► [Évaluations](#)

17 avril 2019

Di	Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa
31	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11

[Calendrier](#)

[Déconnexion](#)

Page d'accueil de la plateforme de FAD de l'EBAD

La FAD à l'ESP

Depuis plusieurs années, la formation à distance l'ESP est marquée par un avancement remarquable avec l'utilisation de tutoriels intelligents interactifs dans tous les domaines de formation. Ainsi pour presque chaque département, il existe des initiatives avec une équipe très dynamique incluant des professeurs, des techniciens et même des étudiants de l'école. La mise en place d'une véritable politique d'innovation pédagogique a été réalisée progressivement, avec détermination et un souci constant de la plus grande rigueur. L'excellence des formations est aujourd'hui au cœur de la politique de l'ESP.

Cette école a mis en place un Centre de ressources des Environnements Numériques de Travail. Il s'agit d'un enrichissement du présentiel (hybridation) par l'alimentation d'une banque de ressources pédagogiques par les enseignements de l'établissement.

⁸⁴⁵ Voir <http://www.ebad.ucad.sn/FADIS/connexion.asp>

Les différents départements qui existent à l'ESP sont : - Génie Electrique - Génie Informatique - Génie Civil - Génie Mécanique - Génie Chimique – Gestion. L'espace virtuel de formation est gratuit et destiné à tous les enseignants désireux d'avoir leurs cours numérisés en ligne dans la dynamique du LMD.

Les étudiants ont accès au matériel pédagogique sur simple inscription sur la plateforme après validation du formateur responsable. Organisation des enseignements Formation modulaire (présentation multimédia, forum, chat, travaux dirigés en autoformation). La formation se déroule à distance via Internet et sur le site de formation.

Le e-learning à l'ENSETP

L'ENSETP est créé depuis 1979. C'est l'ancienne école d'Enseignement Technique Masculin qui a évolué pour devenir ENSETP. L'école dépendait de sa création en 1979 jusqu'en 1993 du ministère chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Depuis 1993 elle est rattachée à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar.

L'école a mis en place une plateforme de formation ouverte et à distance⁸⁴⁶.

Page d'accueil de la plateforme de FAD de l'ENSETP

⁸⁴⁶ Voir <http://foad-enstp2.cci.ucad.sn/>

La FAD à la FASEG

Grâce à la coopération française et l'accompagnement de l'AUF, la FASEG, à l'instar de l'EBAD a, depuis 2001, pu mettre en place un dispositif de formation à distance.⁸⁴⁷

The screenshot shows the homepage of the FASEG distance learning platform. The main header is 'Plateforme de formation à distance de la FASEG' with a user status 'Non connecté' and a language dropdown set to 'Français (fr)'. On the left, there are two navigation panels: 'Supports' with links for 'Formation' and 'Contrats', and 'Navigation' with links for 'Accueil' and 'Cours'. The central 'Cours' panel lists various programs and semesters, including 'L1 : Licence sciences économiques et gestion', 'L2: Licence Sciences Economiques et Gestion', 'Licence 3 : Sciences Economiques option Analyse et Politique Economique', 'Licence 3 : Sciences Economiques option Gestion', 'Master 1 en Sciences de Gestion', and 'Master 1 Economie'. On the right, there are three widgets: 'Logo UCAD' for the Faculty of Sciences, Economics and Management; a 'Calendrier' (calendar) for April 2019; and 'Utilisateurs en ligne' (online users) showing 5 minutes remaining and no active users.

Page d'accueil de la plateforme de FAD de la FASEG

⁸⁴⁷ Voir <http://learn-faseg.crtip.ucad.sn/>

L'expérience du département d'Histoire de la FLSH

Le Département d'Histoire de la FLSH a tenté de prolonger timidement, sur une plateforme, les échanges entre les apprenants et les enseignants. Mais cette plateforme est malheureusement introuvable sur Internet actuellement.

Le e-learning à la FST : motivation et description du programme

Avec l'évolution technologique surtout dans l'Internet, le e-Learning est devenu incontournable dans le renforcement de la formation au niveau de l'enseignement supérieur. Cependant, nous pouvons constater que ce choix implique des changements dans l'organisation de la formation et doit mener à d'autres réflexions pédagogiques.

L'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD) soutient prioritairement les initiatives en matière d'eLearning qui apportent une réelle valeur ajoutée à la formation car permettant d'améliorer la préparation des étudiants en formation présentielle. L'UCAD souhaite exploiter au mieux les technologies de l'information et de la communication afin de contribuer à atteindre les objectifs de sa politique de formation et d'enseignement universel.

Ainsi, les autorités de l'UCAD appuient fortement les initiatives prises par l'équipe PRECA-UCAD, qui, à travers son projet institutionnel, propose un Programme d'Appui en e-Learning (PAL) pour augmenter le taux de réussite en première année universitaire.

La FST héberge ainsi ce programme. Celui-ci s'intègre dans les préoccupations des autorités concernant la lutte contre les échecs dans le premier cycle universitaire. La phase pilote a duré une année et a concerné seulement la Faculté des Sciences et Techniques. Seuls quelques étudiants de la première année en Physique-Chimie ont participé à cette phase. Les disciplines retenues sont l'Algèbre et l'Analyse pour les mathématiques.

Le programme PAL s'articule autour de trois points :

- la numérisation des examens et partiels durant les dix dernières années en première année de physique chimie pour les disciplines en Mathématiques, Physique et Chimie ;
- la conception pédagogique de ces examens et contrôles pour des activités en ligne selon le découpage des cours magistraux des cours ciblés.
- et l'animation de tutorats en ligne avec les étudiants des premières années.

Ainsi, le cours en présentiel est prolongé sur une plateforme d'enseignement en distance pour les étudiants qui le veulent. A l'issue de cette formation en ligne, l'étudiant doit avoir les bons réflexes et la manière pour aborder les sujets d'examens.⁸⁴⁸

⁸⁴⁸ Voir <http://foad.ucad.sn/?q=gallery/plateforme-de-l%E2%80%99e-%C3%A9valuation-de-la-fst>

Programme d'Appui en e-Learning pour le premier cycle (PAL)

Motivation et description du programme

Avec l'évolution technologique surtout dans l'Internet, le e-Learning est devenu incontournable dans le renforcement de la formation au niveau de l'enseignement supérieur. Cependant, nous pouvons constater que ce choix implique des changements dans l'organisation de la formation et doit mener à d'autres réflexions pédagogiques.

L'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD) soutient prioritairement les initiatives en matière d'eLearning qui apportent une réelle valeur ajoutée à la formation car permettant d'améliorer la préparation des étudiants en formation présentielle. L'UCAD souhaite exploiter au mieux les technologies de l'information et de la communication afin de contribuer à atteindre les objectifs de sa politique de formation et d'enseignement universel.

Ainsi, les autorités de l'UCAD appuient fortement les initiatives prises par l'équipe PRECA-UCAD, qui, à travers son projet institutionnel, propose un Programme d'Appui en e-Learning (PAL) pour augmenter le taux de réussite en première année universitaire. Ce programme s'intègre dans les préoccupations des autorités concernant la lutte contre les échecs dans le premier cycle universitaire. Cette phase pilote dure une année et concerne seulement la Faculté des Sciences et Techniques. Seuls quelques étudiants de la première année en Physique-Chimie participeront à cette phase. Les disciplines retenues sont l'Algèbre et l'Analyse pour les mathématiques.

Le programme PAL s'articule autour de trois points :

- la numérisation des examens et partiels durant les dix dernières années en première année de physique chimie pour les disciplines en Mathématiques, Physique et Chimie.
- La conception pédagogique de ces examens et contrôles pour des activités en ligne selon le découpage des cours magistraux des cours ciblés.
- L'animation de tutorats en ligne avec les étudiants des premières années.

Ainsi, le cours en présentiel est prolongé sur une plateforme d'enseignement en distance pour les étudiants qui le veulent. A l'issue de cette formation en ligne, l'étudiant doit avoir les bons réflexes et la manière pour aborder les sujets d'examens.

Page d'accueil de la plateforme d'e-learning de la FST

La FAD à la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP)

La FSJP a démarré, à la rentrée 2010/2011, la formation à distance pour les premières et deuxièmes années en Droit⁸⁴⁹. Pour l'année académique 2018 – 2019, elle a ouvert les formations suivantes : une Licence s (1, 2,3) en Sciences Juridiques et un Master 1 Professionnel en Droit Privé et Public. Tous à distance.⁸⁵⁰

ANNEE UNIVERSITAIRE
2018/2019
AVIS

Les étudiants sont priés de cliquer ICI pour consulter les nouvelles modalités de paiement de la FAD.

Il est informé à tous les étudiants des Licences que les cours démarrent officiellement le Lundi 25 Février 2019. Merci de consulter le Calendrier Académique 2018-2019.

Page d'accueil de la plateforme d'e-learning de la FSJP

La FOAD à la FMPOS

⁸⁴⁹ Voir <http://fad.fsip-ucad.net/> ou <http://fad.fsip-ucad.net/>

⁸⁵⁰ Voir https://www.ucad.sn/files/APPEL%20A%20CANDIDATURE%20FAD_FSJP.pdf

Plusieurs projets ont permis le développement de l'enseignement à distance à la FMPOS. Par exemple, le projet en Télémédecine et Télésanté, a permis de créer un centre de télémédecine et télésanté installé à l'Hôpital de Fann.

I.2. La FOAD à Université Gaston Berger de Saint Louis : présentation

Il existe depuis 2004 une Formation Ouverte et à Distance à l'UGB, offerte aux ressortissants des pays francophones, qu'ils soient étudiants (es) ou professionnels,⁸⁵¹ mais c'est le décret n° 2010-1455 du 05 novembre 2010 qui a créé l'Institut de Formation Ouverte et à Distance (IFOAD) de l'UGB.⁸⁵²

L'IFOAD a en charge le développement de la formation à distance et la vulgarisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Il faut noter que l'UGB a capitalisé une bonne expérience grâce à son partenariat fructueux avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) à travers son Campus Numérique Francophone (CNF) et l'Université Virtuelle Africaine (UVA) dans le cadre de la mise en œuvre de son projet multinational (Phases I et II). Ce partenariat a permis à l'UGB d'être pionnière en la matière et de mettre en place depuis 2005 un Master 2 Pro en Droit du Cyberspace africain, première formation complètement à distance en Afrique de l'ouest francophone.

Les Missions de l'IFOAD de l'UGB :

L'IFOAD a une mission de formation, de recherche, d'impulsion et de vulgarisation de l'enseignement à distance (EAD) au sein de l'UGB. A ce titre, il est chargé de :

- Gérer et d'administrer les plateformes de formations à distance de l'UGB;
- Former en technologies éducatives les Concepteurs et Tuteurs de cours en ligne;
- Coordonner les formations à distance et accompagner les structures dans la conception et la mise en œuvre de nouveaux projets FOAD ;
- Promouvoir et organiser la mise en ligne des cours en présentiel ;
- Organiser les regroupements présentiels et examens délocalisés des formations à distance ;
- Mettre en place des formations certifiantes de courte durée ;
- Renforcer la coopération et le partenariat en vue de développer l'EAD;
- Vulgariser l'usage des TICE.⁸⁵³

En termes de chiffres, l'IFOAD compte 2027 utilisateurs inscrits sur les plateformes, 97 machines en services connectées au réseau, 01 salle de Visioconférence comprenant 2 dispositifs de Visioconférence dont un mobile et 1 Tableau Blanc Interactif (TBI).⁸⁵⁴

L'institut dispose d'un matériel de visioconférence mobile, d'un important parc informatique réparti dans deux salles multimédia connectées à internet et d'un espace infothèque.⁸⁵⁵

Avec l'évolution rapide des techniques d'exploitation d'Internet, l'enseignement à distance constitue une réponse aux multiples problèmes que rencontrent les universités du sud. Pour l'Université Gaston Berger, reconnue au Sénégal et dans le monde entier comme une université d'excellence, il s'agit non seulement de s'aligner sur les standards internationaux mais aussi d'accroître sa population estudiantine tout en maintenant l'excellence. La formation à distance est l'un des créneaux de ce choix stratégique.

⁸⁵¹ UGB. 2012. CDP. p.52

⁸⁵² Voir <http://ifoad-ugb.sn/> consulté le 18 avril 2019

⁸⁵³ Voir <http://www.ugb.sn/2017-06-20-15-30-53/formation-a-distance.html>

⁸⁵⁴ Ces chiffres datent de 2016-2017.

⁸⁵⁵ Voir Présentation de l'IFOAD ici <https://www.ugb.sn/formation/formation-a-distance.html>

L'Institut de Formations Ouvertes A distance (IFOAD) est alors mis en place pour proposer, organiser, coordonner, gérer toutes les activités de formations à distance de l'Université Gaston Berger en collaboration avec les Unités de Formations et de Recherches (UFR).

L'offre de formation comprend notamment :

- Des formations diplômantes débouchant sur la délivrance d'un titre de l'Enseignement supérieur sénégalais et répondant aux critères d'harmonisation européenne et Nord américaine : LMD (Licence, Master, Master professionnel, DUT, etc)
- Des formations courtes durées débouchant sur la délivrance de certificats
- Une formation continue des personnels de l'Université Gaston Berger et du monde professionnel de la ville et de la Région de Saint-Louis.

Il faut noter que, dans le domaine de la formation à distance, l'UGB a déjà une grande expérience. En effet, depuis 1999, en association avec l'Université Virtuelle Africaine, le CEUVA de l'UGB propose des formations à distance en partenariat avec l'Université Laval du Canada.⁸⁵⁶

Les partenaires de l'IFOAD de l'UGB sont :

- Agence Universitaire de la Francophonie à travers son Campus Numérique Francophone Partenaire (CNFp) de Saint Louis qui existe depuis 2003 et qui accompagne l'UGB à développer l'EAD en mettant à la disposition du public universitaire un Service de qualité pour l'accès aux TIC. En 2013, le CNF est transformé en campus partenaire, rattaché à l'IFOAD
- Université Virtuelle Africaine
- Université Virtuelle du Sénégal
- Université de Montpellier 1
- Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne : EPFL
- IUT enligne
- USAID-ERA

Page d'accueil de la plateforme de FOAD de l'UGB

⁸⁵⁶ Voir <http://ifoad-ugb.sn/index.php/l-institut/presentation>

I.3. La formation ouverte et à distance à l'UADB

A l'instar de l'UGB, l'UADB a mis en place un institut de formation à distance depuis mars. Selon le recteur de cette université le Pr. Lamine Guèye, cet institut a pour mission principale de développer et vulgariser l'enseignement à distance⁸⁵⁷.

L'IFOAD s'est fixé comme objectifs :

- d'accompagner de manière progressive, les départements des UFR à dispenser certains de leurs enseignements en ligne (sont concernés les enseignements transversaux et de langue magistraux et de master) ;
- et de favoriser le rayonnement et l'influence de l'UADB aux plans national et international.

Pour atteindre ces objectifs, l'institut compte développer l'approche formation certifiante qui consiste à la « *formation à la carte de courte durée* » et l'approche formation diplômante qui consiste à extérioriser les formations de l'UADB pour le monde socio-professionnel.

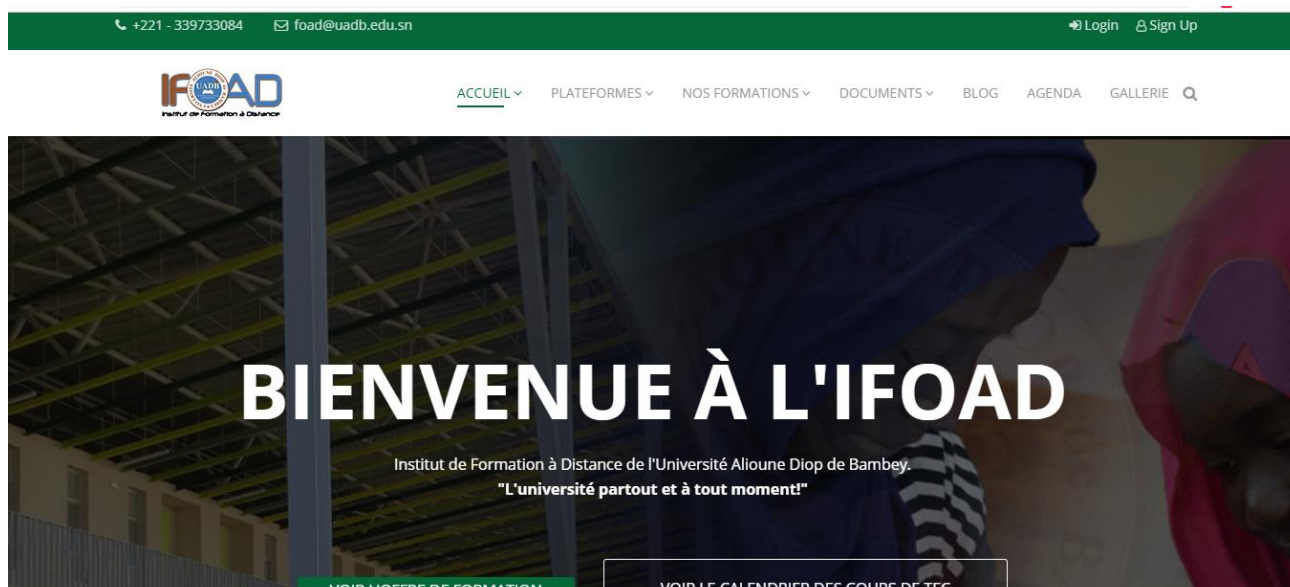
L'institut cible les départements ou UFR de l'université, son personnel, les professionnels, les personnes à mobilité réduite et les partenaires nationaux et internationaux.

Les stratégies de développement de l'IFOAD de l'université de Bambey reposent sur trois approches principales :

- identification des enseignements transversaux pour un enseignement à distance de qualité
- formation certifiante de courte durée
- formation diplômantes avec le modèle bimodale.

Ainsi, trois types de formation sont proposés par l'IFOAD de l'UADB : libres, diplômantes et certifications.

⁸⁵⁷ Voir https://ifoad.uadb.sn/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=61



Page d'accueil de la plateforme de FOAD de l'UGB

I.4. La FOAD à l' UASZ

L'UASZ a mis en place un service de la formation à distance dont les missions sont très nombreuses. Il a pour missions entre autres de former les enseignants en conception, développement et mise en ligne des cours, de les former les enseignants en tutorat , d'installer et configurer une plateforme d'enseignement à distance, d'adapter la plateforme aux besoins des étudiants, tuteurs et enseignants concepteurs de cours, de rédiger la charte pour la conception d'un cours, pour le tutorat et pour les apprenants, de sensibiliser la communauté universitaire des bienfaits de l'enseignement à distance, d'aider et de soutenir les formations à se mettre en ligne, de faire comprendre l'intérêt de la Formation A Distance (FAD) et ses particularités par rapport à la Formation en Face à Face (FAF) etc.⁸⁵⁸

La formation à distance à l'UASZ n'est pas ouverte et gratuite. Les conditions pour y accéder sont les suivantes :

- Accessible à tous mais pas un refuge pour les défaillants du système présentiel
- Moyens d'accès à l'information obligatoire ;
- Frais d'inscription à 200 000 FCFA ;
- Possibilité d'exonération ;
- Inscription et suivi pédagogique selon les normes en vigueur.

Concernant les modalités d'enseignement, 2 modes sont utilisés mais avec une prédominance à 90% du mode asynchrone. Il s'agit du mode synchrone (Vidéoconférence, Messagerie instantanée) et du mode asynchrone (Téléchargement de cours, Forum de discussion, Messagerie électronique, Wiki, Blog).

La charge de travail est exprimée dans le système LMD en crédit. 1 crédit représente 20 heures de travail dont la répartition est la suivante :

⁸⁵⁸ Voir http://www.univ-zig.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=413

- 1 séance d'une heure en travail synchrone entre les apprenants et les tuteurs ;
- 2 heures de travail asynchrone entre les apprenants et les tuteurs ;
- 17 heures de Travail Personnel de l'Apprenant (TPA).

Les examens ont lieu à l'Université de Ziguinchor, et les Sites et Campus partenaires selon les règles en vigueur à l'Université de Ziguinchor. Notons que les examens sont payants par épreuve.

Les examens oraux et soutenances en mode synchrone à distance sont privilégiés si possible ou obligation de se déplacer.

Le Service de la Formation à Distance de l'UASZ travaille avec des partenaires tels que les structures pédagogiques (UFR, département, ...) de l'Université de Ziguinchor, le Campus Numérique Francophone Partenaire de l'Université de Ziguinchor, l'Institut de Formation Ouverte et A Distance de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis et le Centre de Calcul de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Les projets en cours du Service de la Formation A Distance de l'UASZ sont :

- Mise en ligne de la formation en Informatique appliquée ;
- Mise en ligne de la formation en Master du Droit des Affaires ;
- Mise en ligne d'un dispositif de formation du personnel de l'Université de Ziguinchor ;
- Mise en place d'un dispositif de contrôle et d'auto-évaluation du tutorat.⁸⁵⁹

Page d'accueil de la plateforme de FOAD de l'UASZ

⁸⁵⁹ Voir http://www.univ-zig.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=413

UNIVERSITÉ ASSANE FOCK ZIGUINCHOR

L'Excellence, ma référence

Recherche...

PRÉSENTATION ADMINISTRATION FORMATIONS ADMISSIONS RECHERCHE ET COOPÉRATION VIE ETUDIANTE CONTACTS

Accueil
Formation à distance
Système LMD
Annuaire
Messagerie du personnel
Messagerie des étudiants
Presse universitaire
Galerie
FAQ
Forum
Offres d'emploi
Appels d'offres

ESPACE FORMATION à DISTANCE

Missions du Service de la Formation A Distance

- former les enseignants en conception, développement et mise en ligne des cours ;
- former les enseignants en tutorat ;
- Installer et configurer une plateforme d'enseignement à distance ;
- Adapter la plateforme aux besoins des étudiants, tuteurs et enseignants concepteurs de cours ;
- rédiger la charte pour la conception d'un cours ;
- rédiger la charte pour le tutorat ;
- rédiger la charte pour les apprenants ;
- sensibiliser la communauté universitaire des bienfaits de l'enseignement à distance ;
- aider et soutenir les formations à se mettre en ligne ;
- faire comprendre l'intérêt de la Formation A Distance (FAD) et ses particularités par rapport à la Formation en Face à Face

Page de présentation du service de la formation à distance de l'UASZ

I.5. La FAD à UT

Plateforme de fad de l'univ. De Thiès: <http://fad.univ-thies.sn/> <http://fad.univ-thies.sn/>

FAD_UT Français (fr) Connexion

Plateforme de Formation à Distance de l'Université de THIES

NAVIGATION

- Accueil
- Brèves
- Prise en main de la plateforme FAD de l'UT
- Espace Visioconférence
- Enregistrement des visioconférences
- Cours

HORLOGE

Vous: 22:27:28

CONNEXION

Nom d'utilisateur

Mot de passe

Prise en main de la plateforme FAD de l'UT

- Espace Visioconférence
- Enregistrement des visioconférences

Catégories de cours ▶ Tout déplier

▼ **Espace étudiant : Cours Magistraux & Travaux Dirigés**

- ▶ 0. UE libres ou transversales
- ▶ 1. UFR Sciences Economiques et Sociales (SES)
- ▶ 2. UFR Sciences Et Technologies (SET)
- ▶ 3. UFR Sciences de la Sante (SANTE)
- ▶ 4. UFR Sciences de l'Ingénieur (SI)
- ▶ 5. Ecole Nationale Supérieure d'Agriculture (ENSA)
- ▶ 6. Institut Supérieur de Formation Agricole et Rurale (ISFAR)
- ▶ 7. Institut Universitaire de Technologie (IUT)

Page d'accueil de la plateforme de FOAD de l'UT

Annexe V : Les obstacles au développement des TIC en Afrique de l'Ouest

Le développement des télécommunications en Afrique de l'Ouest se heurte à plusieurs difficultés liées notamment à des infrastructures et matériels informatiques inappropriés et chers, des coûts exorbitants de l'accès et de l'abonnement à l'Internet et d'autres obstacles divers liés par exemple à la faible électrification (rareté et coupures de courant et d'électricité, « fracture électrique »), à la « fracture cognitive » ou encore à un environnement juridique et réglementaire flou et défavorable.

I. 1 : Des infrastructures inappropriées et chères

Dans le continent africain en général et dans la partie Ouest en particulier, les infrastructures technologiques sont souvent lacunaires. Quand elles existent, elles sont marquées par leur inadéquation. En effet, le continent africain est celui où les infrastructures sont les moins développées. L'environnement africain est très pauvre en infrastructures et ordinateurs personnels même si depuis le début du millénaire, on assiste à une croissance significative des TIC, notamment dans le secteur de la téléphonie mobile. Mais tandis que la pénétration des téléphones portables en Afrique représente actuellement plus de 60 %, le continent a beaucoup de retard comparativement à d'autres régions en voie de développement dans les domaines de l'accès à et de l'utilisation d'Internet. En effet, les trois-quarts de la population africaine (75%) sont hors ligne, et n'ont pas accès à toute la richesse des connaissances, des informations et des services offerts par Internet (fracture numérique ?). Pourtant, l'accès à l'Internet peut jouer un rôle essentiel, en faisant progresser les compétences et les capacités, et en augmentant la sensibilisation, mais seulement 15 % des foyers africains ont accès à la toile. Tel est un des grands défis posés par les TIC en Afrique.

Ainsi, pour faire face à ce défi, l'Afrique peut compter sur la téléphonie mobile qui est déjà largement disponible en Afrique, aussi bien dans les zones urbaines que dans les zones rurales. L'avantage est qu'elle est relativement abordable pour la plupart des Africains (20 à 50 euro pour se payer un Smartphone).⁸⁶⁰

Le rapport de la 12^e rencontre annuelle du Consortium pour les infrastructures en Afrique (ICA) tenue en novembre 2016 à Abidjan en Côte d'Ivoire, souligne l'importance de construire des infrastructures de qualité pour promouvoir un développement économique

⁸⁶⁰ Voir <https://www.icafrica.org/fr/topics-programmes/ict/> consulté le 21 octobre 2018

durable en Afrique. Concernant les TIC, le rapport insiste notamment sur la qualité de la connectivité Internet.⁸⁶¹

Jusqu' à une date relativement il n'existait pas d'industrie micro-informatique ou même de montage d'ordinateurs en Afrique contrairement aux autres continents, à part au Nigéria et au Sénégal où des projets de ce genre étaient en cours.

Les ordinateurs et le matériel informatique proviennent donc en grande majorité des autres régions du monde. Autrement dit, ils sont importés. Ce qui occasionne des coûts d'achat de matériels et de connexion à l'Internet relativement élevés pour l'africain moyen.

I. 2 : Les coûts exorbitants de l'accès à l'Internet⁸⁶²

L'évocation des coûts d'accès à Internet en Afrique, quelle que soit la région, recouvre d'abord et en premier lieu le thème du monopole ou duopole. *Le duopole est une situation dans laquelle un (multinational) comme Orange, en partenariat avec la société nationale (Sonatel au Sénégal), offre ses services de connexion internet à l'ensemble de la population. Cette situation est pour beaucoup dans la cherté des coûts d'accès à internet en Afrique de l'Ouest.*

Cette quasi-absence ou faiblesse de la concurrence fait grimper les tarifs de l'Internet. De Lomé, Dakar ou Tananarive, les mêmes causes produisent les mêmes effets, avec des situations presque convergentes.

Au Sénégal par exemple, *les 3 fournisseurs d'accès Internet sont en situation de monopole, raison pour laquelle les offres sont plus ou moins élevées.*

Aussi, la cherté des abonnements et accès à Internet est synthématique de *l'absence de services de défense des consommateurs*. En effet, à part quelques associations et regroupements d'internautes et de passionnés des TIC et de l'Internet qui s'organisent pour partager leurs passions, expériences TIC ou organiser des manifestations, il n'existe pas de véritables plateformes capables de défendre les usagers de l'Internet devant le dictat des puissants opérateurs. Pendant ce temps, les organes de régulation étatiques, parfois financièrement dépendants de recettes et contributions financières de ces opérateurs, semblent trop limités ou impuissants, pour imposer aux opérateurs des tarifs acceptables par le consommateur moyen.

Pourtant, on pourrait penser que l'existence de plusieurs opérateurs (au moins 3) sur le marché, amènerait une certaine concurrence entre eux et par conséquent une baisse des prix de connexion. Loin s'en faut. C'est sans compter sur l'entente des prix qui peut y avoir entre

⁸⁶¹ Voir : ICA et JICA. 2017. **Construire des infrastructures de qualité pour le développement de l'Afrique.** Rapport disponible sur https://www.icafrica.org/fileadmin/documents/Annual_Meeting/2016/Annual_Meeting_2016_Background_Paper_FINAL.pdf p. ix

⁸⁶² Les éléments d'informations et chiffres qui nous ont permis de rédiger cette partie de notre thèse sont, pour la plupart, issus de l'exploitation de la série de reportages réalisée par RFI, au nombre de 3 plus un article, notamment par la journaliste Anne-Laure Marie en 2008 portant sur « *Pourquoi Internet est si cher en Afrique ?* » Cette série de reportages, témoignages et autres ont été une source précieuse d'informations pour nous quant aux raisons qui expliquent les coûts exorbitants de l'accès à l'Internet en Afrique.

ces différents opérateurs, ce qui fait que les coûts de l'accès à l'Internet restent quand même élevés.

Russel Southwood, directeur de la publication de la revue *Balancing Act*⁸⁶³, résume la question en soutenant que le prix de l'Internet est plus élevé en Afrique francophone parce qu'il n'y a « aucune concurrence ou une moitié de concurrence ». Selon ce spécialiste des TIC en Afrique, à moins de cinq opérateurs privés dans un même pays, les prix ne sont pas impactés par la concurrence.

Les poids lourds de la téléphonie en Afrique contribuent également à rendre plus chers les coûts de connexion. En effet, les opérateurs privés qui ont investi le marché des télécommunications ces dernières années en Afrique ne sont pas très nombreux. L'UIT en dénombrait en 2008 7 principaux parmi lesquels Orange, autrement dit France Telecom. Classé en dernière position juste derrière Maroc Télécom, filiale florissante de Vivendi, le groupe français progresse toutefois rapidement sur la carte de l'Afrique où il opère dans douze pays, à majorité francophones. Certes, la majorité de ses clients africains sont surtout des abonnés au téléphone mobile, principal moteur de croissance selon la direction Afrique du groupe, Orange est aussi le principal fournisseur d'accès internet.

Marc Rennard, directeur exécutif d'Orange pour la zone Afrique, soutient que ce ne sont pas les conditions internes à chaque pays qui sont en cause dans le coût des connexions, c'est le coût d'accès aux liaisons internationales. Mais, si l'on prend l'exemple du Sénégal, France Telecom (Orange) via l'opérateur historique sénégalais, la Sonatel, qui est la société nationale, est en grande partie responsable des tarifs de connexion sur les liaisons internationales.

Il s'y ajoute qu'en Afrique, 7 connexions sur 10 passent par l'international. En effet, la majorité des connexions à partir du continent transitent par l'Europe ou les Etats-Unis selon l'UIT, presque 10 sur 10 au Maroc selon l'opérateur Maroc Télécom. Concrètement, consulter une page internet à partir d'un pays africain suppose la plupart du temps une connexion via le satellite ou le câble sous-marin (SAT-3 par exemple) pour accéder à l'information requise. Et contrairement à ce que dit le directeur d'Orange pour l'Afrique, le processus est le même pour l'échange de contenus locaux. Ce parcours est facturé au final 400 millions de dollars par an en Afrique, selon le responsable de la réduction de la fracture numérique chez Alcatel-Lucent, Thierry Albrand.⁸⁶⁴

En Afrique de l'Ouest francophones, le manque de points d'échange Internet contribue également à rendre l'Internet cher. En effet, même si les internautes africains ne consultaient que des sites hébergés en Afrique, leurs connexions continueraient donc de transiter par l'international, faute d'infrastructures au sein même des pays, de carrefours où peuvent se rencontrer les fournisseurs d'accès, une sorte de points d'échange internet. « La première raison d'être d'un point d'échange internet est de garder le trafic local au niveau local et d'éviter justement le recours à des passerelles internationales très onéreuses », selon un rapport de l'OCDE.

En 2008, 15 pays seulement en étaient dotés sur le continent et quasiment aucun en Afrique francophone, à l'exception notable de la Côte d'Ivoire et de la République démocratique du Congo.

En 2015, l'Angola, le Nigéria, le Kenya, la Tunisie, la Côte d'Ivoire, RDC, et le Rwanda se sont dotés d'un point d'échange Internet. Au Sénégal, le projet SENIX, un point d'échange

⁸⁶³

⁸⁶⁴ Voir « Pourquoi Internet est si cher en Afrique ? » Ateliers des médias de RFI.

Internet était en gestation en 2015.⁸⁶⁵ Il devrait permettre de garder les échanges locaux d'Internet à l'intérieur du territoire national tout en améliorant et accélérant les échanges de trafic Internet entre utilisateurs du pays.

Cependant, même si l'Internet est une formidable ouverture au monde, ce qui intéresse le plus les internautes, tous pays confondus, est quand même le contenu local. Cette pénurie de carrefours d'échanges locaux en Afrique francophone, alors qu'ils sont largement implantés en Afrique anglophone, contribue à rendre chers les coûts d'accès à l'Internet dans cette partie du continent.

Selon Annie Chéneau Loquay, directrice de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et présidente d'Africa NTI, « *outre qu'il n'y a pas beaucoup de contenus locaux à échanger, il faut aussi savoir que presque toutes les adresses des gens en Afrique sont sur des serveurs internationaux.* » Il y a donc là un vrai travail de sensibilisation à faire auprès des populations, y compris au plus haut niveau.

Dans la facture des internautes africains, nous l'avons vu, la part du prix d'accès aux liaisons internationales pèse lourd. Pourtant, la mise en service du câble sous-marin Sat-3 que nous avons évoqué ci-dessus, le long des côtes occidentales du continent depuis 2002 aurait dû faire baisser les tarifs par rapport au coût des liaisons satellitaires. Source de profit conséquente pour les opérateurs, le câble ne semble pas en effet avoir eu un effet sur la baisse du prix d'accès à Internet.

Avec 15 300 kilomètres de fibre optique et onze points d'atterrissage sur la côte occidentale africaine, 28 000 kilomètres en tout, en comptant la partie reliant l'extrémité du continent à la Malaisie, 650 millions de dollars investis par 36 opérateurs d'Afrique et d'ailleurs, le câble sous-marin Sat-3 devait inaugurer une nouvelle ère de l'Internet en Afrique. Lors de son inauguration à Dakar en 2002, le président sénégalais Abdoulaye Wade déclarait « *nous comblons le fossé numérique avec les autres continents* ».

Malgré tout, en 2008, le fossé numérique s'est accru et le câble, capable de transmettre simultanément près de 6 millions d'appels téléphoniques et 2 300 canaux de télévision, ne serait exploité qu'à 5% de ses capacités selon l'OCDE⁸⁶⁶. Pourtant les pays reliés au câble ont beaucoup gagné en bande passante, ce qui augmente la capacité d'envoi et de réception de données et fait encore cruellement défaut en Afrique. Aujourd'hui, la plupart des capitales ouest africaines proposent à leurs habitants des connexions ADSL (haut débit) illimitées.

Selon une étude de l'Association pour le Progrès des Communications (APC)⁸⁶⁷, les prix d'abonnement à Internet n'ont pas subi la baisse annoncée par les opérateurs. Certes, le prix horaire de connexion dans un cybercafé a été divisé par 5 en moyenne dans les pays raccordés par le câble, passant de 1 500 à 300 CFA, mais l'abonnement haut débit, de meilleure qualité, est aussi plus cher qu'en 2002 avant l'arrivée du câble. Toujours selon cette étude d'APC, qui s'attarde notamment sur le cas du Sénégal, juste avant la mise en service du câble, on

⁸⁶⁵ Voir <https://www.adie.sn/fr/senix-un-point-d%E2%80%99%C3%A9change-internet-aus%C3%A9n%C3%A9gal-en-gestation-1>

⁸⁶⁶ Lien vers site OCDE

⁸⁶⁷ Lien vers site APC

comptait environ 13 000 abonnés à Internet à Dakar. Le débit n'était pas très bon mais souvent suffisant pour l'utilisation qu'en faisaient les particuliers. Ils payaient alors l'équivalent de 12 US dollars pour 20 heures de connexion mensuelle. En 2007, on comptait 7 000 abonnés de plus avec une connexion optimale de navigation à 512 kbp/s mais qui revient à 30 US dollars en illimité. En 2017, le nombre d'abonnés était de 8.592.990. En bref, la connexion est meilleure mais dans l'absolu, elle est plus chère.

A la question de savoir pourquoi la mise en service du câble sous-marin Sat-3 n'a-t-elle pas fait baisser les prix de connexion, Karine Perset, économiste à l'OCDE *soutient qu'en fait l'accès à ce câble sous-marin est généralement limité à un seul opérateur et cet opérateur est systématiquement l'opérateur « historique » (ou national), donc il y a très peu de concurrence et cela a entraîné des prix très élevés*. Des prix encore trop élevés dans les pays reliés au câble mais qui n'ont rien à voir avec ceux pratiqués dans les pays qui ont « raté le câble ». Selon Annie Chéneau-Loquay, pour ces pays-là, comme pour ceux enclavés qui n'ont pas accès au littoral, la facture et le prix pour emprunter cette bretelle d'accès au réseau international sont carrément exorbitants.

Par exemple, combien la Sonatel, opérateur historique sénégalais racheté à hauteur de 43% de son capital par France Télécom (Orange), retire-t-elle de sa main mise sur l'accès à Sat-3 ? Selon le directeur des Ressources humaines de la Sentel (Tigo), l'un des rares et le premier opérateur de téléphonie mobile agréé au Sénégal cité par l'Association pour le Progrès des Communications, « *la valeur marchande de l'accès au réseau international au Sénégal peut être estimée à 140 millions de dollars avec un potentiel allant jusqu'à 187 millions de dollars* ». Or, ajoute cette étude, tous les fournisseurs d'accès internet sont obligés de faire transiter leur trafic international via la Sonatel.

A titre comparatif, sur la côte Est du continent, le chantier du câble sous-marin « Eassy », deuxième grand réseau qui mesure 9 900 kilomètres et s'étend sur le long des côtes orientales du continent cette fois, a démarré tardivement. Entré en vigueur en 2008 avec beaucoup de retard, le contrat avec l'équipementier français Alcatel-Lucent avait finalement permis le début de la construction du réseau sous-marin qui a été achevé en 2010, selon le responsable de la réduction de la fracture numérique au sein de cette entreprise, Thierry Albrand. *Eassy* est un câble sous-marin de télécommunications, reliant par fibre optique l'Afrique du Sud au Soudan en passant par les pays suivants l'Éthiopie, Madagascar, les Seychelles, les Comores, le Botswana, le Mozambique, la Tanzanie, le Soudan, le Kenya, l'île Maurice, Djibouti, et l'Érythrée.



Parcours du câble Eassy (en rouge) et celui du câble SAT-3 (en jaune)

Crédit Photo : Site de ICA « Consortium pour les infrastructures en Afrique »

L'accès à ce câble est plus facile, y compris pour ceux qui ne font pas partie du consortium de départ qui a financé sa mise en place, avec une grande contribution de la Banque mondiale.

Vient ensuite, pour relayer le câble, la technologie sans fil ou WI-Fi en anglais⁸⁶⁸. Ainsi, la question qu'on serait tenté de se poser est de savoir si les connexions sans fil sont-elles susceptibles de faire baisser le prix de l'accès au web ?

Le Wi-Fi s'est avéré comme une solution pour raccorder les zones ou endroits du continent qui ne peuvent l'être par le câble. Mais, s'il est admis que les internautes africains paient plus cher pour surfer sur le web parce qu'ils consultent des sites hébergés loin de chez eux, pourquoi n'est-ce pas la même chose pour les Européens par exemple ? Comment faire pour démocratiser l'accès à la Toile ?

Nous l'avons déjà vu, si la connexion Internet dans la majorité des pays d'Afrique est une des plus chères du monde, c'est en grande partie à cause des tarifs faramineux pratiqués sur les passerelles internationales du réseau.

Internet ne se fait pas (ou peu) en Afrique, beaucoup de sites africains sont hébergés en Europe ou aux Etats-Unis parce que c'est plus économique (l'Afrique héberge à peine le 100 000e du total mondial des pages Web selon Le Journal du Net⁸⁶⁹) et même le trafic local passe la plupart du temps par l'étranger faute de points d'échange Internet, autrement dit de carrefours d'échange locaux comme nous l'avons déjà évoqué.

Ainsi, pourquoi un habitant du continent européen qui veut consulter des pages hébergées ailleurs qu'en Europe ne subit-il pas lui aussi les mêmes inconvénients ? Pourquoi paie-t-il moins cher l'accès aux « dorsales » du réseau des réseaux, ces lignes à très haut débit qui constituent le cœur du système ?

Parce qu'en Afrique, les grands opérateurs qui contrôlent ces autoroutes sont très peu nombreux et qu'ils ont conclu entre eux des accords, d'après Annie Chéneau-Loquay.

⁸⁶⁸ Wi-Fi est le diminutif de l'expression anglaise « without file » ou sans file en français.

⁸⁶⁹ Voir <https://www.journaldunet.com/>

Aussi, dans certains pays africains, le cadre réglementaire ne se prête pas au développement des infrastructures. En effet, la licence pour avoir une VSAT (antenne de réception satellitaire de très petite taille) coûte souvent très chère et est difficile à obtenir. Comme s'il manquait une volonté politique dans la lutte contre la fracture numérique.

Il y a également un problème de régulation des marchés des télécoms en Afrique, l'UIT en a fait un chapitre spécifique dans son rapport 2007. D'après cet organisme, plus des trois quarts des pays africains avaient bien mis en place une autorité de régulation des télécommunications mais qu'un quart d'entre elles ne sont pas autonomes, c'est à dire indépendantes du pouvoir. Et toujours d'après le rapport de l'UIT, la plupart de ces instances chargées de clarifier les règles du marché sont financées par la vente des licences octroyées aux opérateurs privés. Avec cette situation, on comprend mieux les tarifs pratiqués par ces derniers.

Ces règles du jeu, très obscures, favorisent, dans certains pays, un monopole de fait. Ailleurs, le marché des télécommunications est parfois segmenté de telle manière qu'il faut une nouvelle licence à chaque nouvelle activité (internet, téléphonie mobile, offre satellitaire, téléphonie par internet etc.) sans que l'opérateur ne soit tout à fait sûr de l'agrément à obtenir pour être en règle. Cela ne favorise pas la concurrence et décourage même parfois carrément les entrepreneurs privés.

Il y a aussi, nous semble t-il, dans la cherté du coût de l'Internet en Afrique, une question de génération. Les gouvernements africains empêcheraient-ils à dessein l'accès à Internet par crainte d'accorder une trop grande liberté d'expression à leurs concitoyens ? La corruption des gouvernants est aussi un facteur à prendre en compte dans la recherche des causes du retard de l'Afrique en matière d'infrastructures Internet. Alain Clerc, secrétaire exécutif du Fonds Mondial de Solidarité Numérique, évoque en effet un problème de génération : *« les chefs de gouvernements, particulièrement en Afrique de l'Ouest, ne sont pas de la génération Internet ; ceux que l'on appelle les « digital native ». Ils ne comprennent pas tous les avantages que leur pays peut retirer des nouvelles technologies. Ce n'est pas une évidence pour eux »*.

Une autre question épineuse est celle des taxes sur le matériel informatique, un *mouvement pour la vulgarisation des TIC dans le continent a fait que celles-ci sont exemptes de taxes à l'entrée sur le territoire national*. Des taxes qui s'échelonnent de 5 à 23% selon les pays et devraient disparaître progressivement dans les 15 pays membres de la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de L'Ouest (CEDEAO), selon l'UIT qui cite un accord signé à Abuja en 2006.

Concernant, la fracture numérique en Afrique, la question du prix d'accès à l'Internet a surgi comme l'un des obstacles majeurs à la connexion. Les chiffres de l'UIT, selon qui, au regard des revenus des populations, la connexion internet en Afrique est, de loin, la plus chère au monde, le confirment d'années en années.

Prohibitif et très élevé, le prix d'accès à Internet plombe sérieusement la vulgarisation de l'Internet. Les coupures d'électricité mises à part (fracture électrique), le prix de la connexion apparaît comme un vrai frein au développement de l'Internet en Afrique, surtout pour les jeunes générations, les plus motivées pour se connecter.

Vanessa Gray experte de l'UIT qui s'occupe de recueillir les indicateurs dans les 53 pays du continent soutient qu' *« eu égard aux revenus des populations, la connexion en Afrique est la plus chère du monde »*.

Mais notons qu'il y a également une fracture Sud-Sud au sein même des pays : entre deux régions d'un même pays par exemple, le coût de la connexion varie dans les cybers. Dans certains endroits, coins et recoins, surfer sur le Net reste un luxe. Dans ces cybers, la connexion est souvent très lente car la moins chère avec un maximum de postes raccordés pour gagner plus d'argent. Lenteur du débit et prix d'accès chers caractérisent donc ces points d'accès à Internet.

Cependant, l'arrivée de nouveaux opérateurs téléphoniques attirés par l'envolée du téléphone portable a déjà fait baisser les prix d'accès à Internet. On peut prendre ici l'exemple du troisième et dernier opérateur téléphonique à avoir obtenu l'agrément et la licence d'exploitation sur le marché sénégalais « Expresso ». Cet opérateur a été le premier à introduire la 3G au Sénégal à des coûts moindres. Le seul problème se trouvait dans le maillage territorial de son réseau qui restait à faire.

Enfin, notons que tous les pays n'ont d'ailleurs pas bénéficié des mêmes baisses de tarifs y compris pour des offres émanant d'un même opérateur. L'opérateur Orange par exemple, pour le même débit, facture plus cher au Mali qu'au Sénégal (43 dollars par mois une connexion de 128kbp/s au Mali contre 38 dollars pour un débit deux fois plus rapide au Sénégal) et plus cher au Sénégal qu'en France (une connexion d'un mégabit par seconde vaut 31 dollars en France contre 74 au Sénégal.)

I.3 : Autres obstacles au développement des TIC en Afrique

Mis à part ces deux premiers obstacles majeurs que nous avons évoqués, de nombreux autres freinent le développement des télécoms en Afrique. En effet, dans ce continent, une frange très importante de la population ne dispose pas de revenus suffisants pour accéder aux outils technologiques. En effet, l'achat d'un téléphone portable est, pour un nombre important d'Africains en général et d'Ouest-Africains en particulier, un investissement indispensable auquel on consent même s'il représente une part importante du revenu.

Le coût du matériel est élevé et constitue un coût fixe en général. Parallèlement, on a une pauvreté relative en Afrique de l'Ouest francophone où le SMIG ou le salaire minimum moyen est autour de 62 358 FCFA, soit environ 100 €. Le SMIC de la plupart des pays se situe entre 30 et 40 000 FCFA (45 à 60 €). Ainsi, au Sénégal, il est de 47 700 soit 73€, 60 000 en Côte d'Ivoire, 30 000 Niger, 31 000 Mali, 40 000 au Bénin, 35 000 au Togo.⁸⁷⁰

Samira CHAKER, expert de l'UIT note la difficulté chez les Africains, de supporter le coût de l'usage des TIC. Pour elle, « *la proportion de la population qui a les moyens de payer le prix d'un téléphone est beaucoup plus faible qu'ailleurs. La pauvreté humaine et la fragilité des institutions creusent l'écart entre les technologies adaptées aux revenus et aux capacités des pays riches et des pays pauvres* ». ⁸⁷¹

A titre indicatif, en 2004, les dépenses moyennes par utilisateur de mobile étaient de 27 dollars US par mois en Afrique, soit 15 241 FCFA, 31,95% du SMIC, contre 59 dollars au Japon, 42 au Royaume Unis, 14 au Brésil, et 12 dollars en Inde. (Source UIT 2004)

⁸⁷⁰ Voir http://www.geo-philie.net/IMG/pdf/tic_en_afrique_2017_systeme_d_et_plan_b.pdf p.10

⁸⁷¹ Voir <https://www.itu.int/osg/spu/wsis-themes/Access/backgroundpaper/PMA-fr-2-22.pdf> p.9

Mais, outre le coût du matériel et de l'accès à l'Internet, les obstacles au développement des TIC sont nombreux. D'abord, la diversité des langues nationales en Afrique, estimées à plus de 2000,⁸⁷² est un frein au développement des télécommunications. En effet, la pluralité des langues locales constituent un obstacle majeur au développement des télécommunications dans la mesure où elles cloisonnent les usages, et ne facilitent pas le partage de bonnes pratiques et d'usages des TIC.

Ensuite, le fort taux d'analphabétisme ou d'illettrisme en Afrique⁸⁷³ est un obstacle au développement des TIC dans ce continent. Cet illettrisme est en effet la cause d'un autre illettrisme qui est « *informatique* » ou « *numérique* », appelé aujourd'hui « l'illectronisme ». L'Union européenne définit ce néologisme comme étant le manque de maîtrise des Technologies de l'information et de la communication (TIC). Elisabeth Noël, enseignant chercheur à l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (ENSSIB) la définit quant à elle comme étant un « *manque de connaissance des clés nécessaires à l'utilisation des ressources électroniques* »⁸⁷⁴.

En effet, cette notion recouvre deux entendements selon la littérature, encore jeune : computer illiteracy (illectronisme lié à la *manipulation de ces nouveaux outils*) et information illiteracy (*illectronisme lié à une incapacité à accéder aux contenus de l'information numérique et à les comprendre*). L'illectronisme est de l'analphabétisme numérique. Cette notion transpose le concept d'illettrisme dans le domaine de l'informatique. Il s'agit d'un manque ou d'une absence totale de connaissance des clés nécessaires à l'utilisation et à la création des ressources électroniques.

Le niveau du capital humain et la qualification des ressources humaines constituent donc, en a plus douter, des obstacles majeurs au développement des télécoms en Afrique. En effet, « *dans les PMA les niveaux de connaissances technologiques sont bas. Internet, donne certes accès à toutes les informations du monde, mais il faut savoir lire et écrire pour pouvoir utiliser un système complexe et trouver ce que l'on cherche.* »⁸⁷⁵

Un taux d'analphabétisme élevé, celui de scolarisation dans l'enseignement primaire qui est bas dans ces pays, l'écart important entre garçons et filles en matière d'éducation (équité) sont autant de freins au développement des TIC dans les pays du Sud selon Samira Shaker pour qui, « *cette lacune les rend incapables d'adapter à leurs besoins les technologies disponibles à l'échelle mondiale, et a fortiori d'étendre l'usage des TIC et de définir leurs propres programmes adaptés à leurs besoins.* »⁸⁷⁶

En plus de tous ces freins et obstacles, la « *fracture électrique* »⁸⁷⁷ constitue un facteur rédhibitoire pour le développement des TIC dans ce continent en général et en Afrique de l'Ouest en particulier. En effet, le développement des TIC est largement tributaire de la fourniture en énergie. L'énergie est nécessaire pour assurer l'accès aux TIC à l'ensemble de la

⁸⁷² Voir <http://www.rfi.fr/hebdo/20170526-10-langues-africaines-plus-parlees-arabe-hausa-kiswahili-amharique>

⁸⁷³ Le nombre moyen d'années de scolarisation (Espérance de Vie Scolaire (EVS) selon l'UNESCO) est de 5,24 en Afrique contre 11,43 en Europe, 8,15 en Asie Pacifique et 8,9 en Amériques.

⁸⁷⁴ Voir <http://www.slate.fr/story/71745/illectronisme-illettrisme-grande-cause-nationale> consulté le 21 octobre 2017

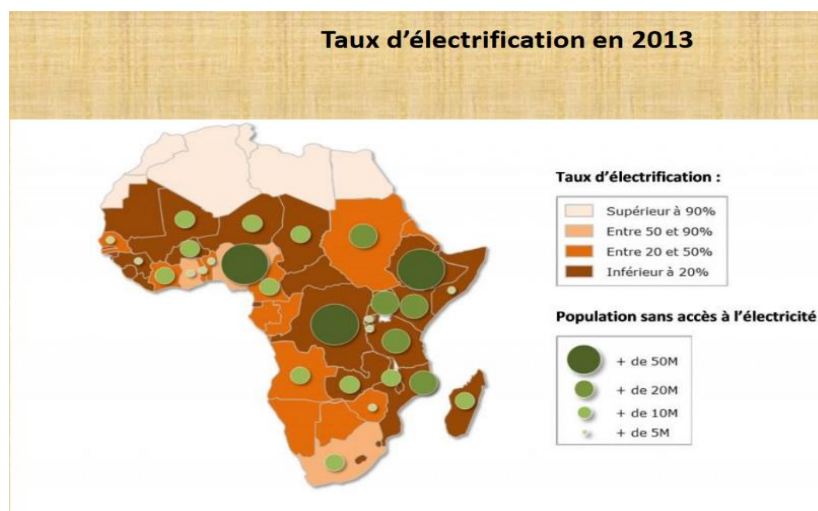
⁸⁷⁵ Chaker S. op. cit. p11

⁸⁷⁶ Chaker S. op. cit. p.11

⁸⁷⁷ L'inégal accès à l'électricité.

population et sur l'étendu du territoire national en terme de couverture. Or, les pays africains sont confrontés aujourd'hui à un déficit énergétique considérable.

En 2013 par exemple, le taux d'électrification en Afrique de l'Ouest le plus élevé a été enregistré au Ghana et au Nigéria avec seulement entre 50 et 90% de la population qui avait accès à l'électricité. Au Sénégal, Cote d'Ivoire, Togo, et Bénin, ce taux tournait autour de 20 à 50% de la population. Dans les autres pays de la sous région, le taux d'électrification est inférieur à 20% de la population.⁸⁷⁸



Source : Geo-Phile.net : TIC et développement en Afrique subsaharienne (2017) p.23



Eclairage du globe terrestre la nuit (Source : Geo-Phile.net : TIC et développement en Afrique subsaharienne (2017) p.22)

Mais ces disparités en matière d'accès à l'électricité cachent mal les fractures internes à chaque pays, notamment entre milieux urbains et zones rurales.

⁸⁷⁸ Voir http://www.geo-phile.net/IMG/pdf/tic_en_afrique_2017_systeme_d_et_plan_b.pdf p. 23

En ce qui concerne les coupures fréquentes d'électricité, elles sont souvent du à des problèmes de raccordement qui est souvent de mauvaise qualité, l'obsolescence des machines et du réseau, des sauts de tension, ou encore un approvisionnement insuffisant. Aussi, le débit du réseau fixe est lacunaire et ne permet pas de développer l'Internet.

Il y a également des obstacles importants d'ordres réglementaire et juridique dans le développement des TIC en Afrique de l'Ouest. La faiblesse des institutions et du cadre réglementaire et législatif peut ralentir non seulement la diffusion, mais également la création de produits spécifiques aux pays en développement. Samira CHAKER de noter à ce propos qu'à ce niveau, les principaux obstacles à la mise en place de services nationaux d'information et de communication sont notamment les suivants:

- absence de normes appropriées pour l'homologation de prototypes de matériel;
- difficultés pour obtenir les autorisations pour accéder à des entreprises internationales de télécommunication ;
- absence de cadre juridique approprié pour la création d'entreprises ou d'associations de fournisseurs de services à valeur ajoutée;
- inexistence des services de soutien, tels que la formation en informatique, la planification des stratégies en matière d'information,
- difficultés pour obtenir le financement nécessaire ;
- retard dans les dispositions relatives aux droits de la propriété intellectuelle;
- restrictions de la liberté d'expression,
- absence de mécanismes satisfaisants de gestion et de coordination au niveau nationaux, sous - régional et régional;
- méconnaissance de l'importance de la mise en place de l'infrastructure d'information et de télécommunication.⁸⁷⁹

Il y a enfin une dimension culturelle dans les obstacles au développement des TIC. Ici, après avoir réglé les problèmes d'électricité, de coût du matériel, de langue, ou d'illectronisme, le débat porte sur le contenu et le message même véhiculés des TIC. En effet, note Samira Chaker « *le risque de subir une colonisation culturelle par les nations qui disposent de l'essentiel de la production des biens culturels sur les inforoutes est réel et expose les TIC à un rejet par les sociétés en développement. L'handicap le plus important et qui constitue un facteur de blocage est le fait que progressivement, une certaine « cyberculture » est en train de s'installer sur le réseau avec des comportements, des normes et des langages qui lui sont spécifiques.* »⁸⁸⁰

Les obstacles au développement des TIC en Afrique en général et dans sa partie ouest en particulier sont nombreux.

Les TIC sont des générateurs de transformation des progrès économiques et sociaux. Ils présentent le potentiel pour faire de l'Afrique un endroit plus accueillant, et d'améliorer considérablement les vies des populations africaines. Cependant, force est de constater que la

⁸⁷⁹ Voir <https://www.itu.int/osg/spu/wsis-themes/Access/backgroundpaper/PMA-fr-2-22.pdf> p.10

⁸⁸⁰ Shaker S. op. cit. p.11

croissance de la téléphonie mobile en Afrique a connu un succès notable, et a engendré des améliorations dans les vies des populations africaines, aussi bien urbaines que rurales.

Mais notons qu'un environnement propice doit être introduit et géré pour que le secteur privé participe à la prestation équitable des services pour l'ensemble des populations africaines, indépendamment de l'âge, du sexe, de l'emplacement ou de la position sociale et économique.

La faiblesse ou absence d'organes de régulation peut rendre parfois difficile le développement d'un environnement concurrentiel, et faire fuir les investisseurs

Même si de nombreuses initiatives sont prises dans ce sens à l'occasion de plusieurs rencontres nationales et internationales, il faudra attirer davantage l'attention des décideurs et leur faire prendre conscience quant à la nécessité pour eux de mesurer à sa juste valeur l'urgence qu'ils doivent accorder à la réduction de la fracture numérique et cognitive qui existe entre pays développés et pays sous développés, ou l'Afrique et les autres continents.

Quelle est la situation des télécommunications et TIC au Sénégal ? Telle est la question à laquelle nous tenterons de répondre dans la troisième et dernière partie de ce chapitre. Nous présenterons ainsi la situation spécifique des télécoms au Sénégal, pays qui est le cadre de notre recherche.

Annexe VI : Situation et état des lieux des télécommunications (Téléphonie fixe et mobile, de l'Internet et du Mobile money) en Afrique de l'Ouest. Année de référence : 2019

La Téléphonie Fixe

En ce qui concerne, la téléphonie fixe, de 1996 à 2003, on a observé sur la partie ouest du continent une hausse du nombre d'abonnés fixes, passé de 1 million en 1996 à 2.2 millions en 2003, soit un accroissement de 6% du taux de pénétration, contre 3% en Europe et en Amérique du Nord, 0,7% pour l'Océanie. (Source : UIT 2005)

Bien que l'utilisation de la téléphonie fixe reste encore très faible, force est de constater que depuis le début du nouveau millénaire, les pays africains en général, et ouest-africain en particulier ont réalisé d'importants investissements pour combler leur retard en infrastructure informatique par rapport au reste du monde. La privatisation ou libéralisation du secteur des télécoms l'a rendu plus performants dans la plupart des pays africains. C'est ainsi que des opérateurs privés occidentaux ont investi ce secteur avec une expertise avérée et des fonds qui ont été nécessaires pour la restructuration des opérateurs historiques et à la rationalisation des réseaux.⁸⁸¹

Ainsi, en 2013, le taux de pénétration du téléphone fixe était de 2,53 % au Sénégal selon l'ARTP dans son rapport sur le marché des télécommunications du mois de juin de la même année, 1,2% au Nigéria, 4,3% au Ghana, 2,3% au Kenya, et 28% en Afrique du Sud selon le consortium GSMA Intelligence ; Telegeography.

La lente progression du téléphone fixe en Afrique est dû au fait qu'il suppose un paiement mensuel obligatoire, quel que soit le niveau d'usage (coût fixe) contrairement au mobile prépayé qui, une fois acquis, peut supporter une très forte variabilité de la consommation. Or, dans le contexte africain des petits consommateurs, où le revenu n'est jamais totalement ni assuré, ni stable, la possibilité de supprimer les coûts fixes forme un avantage substantiel, même si on doit payer légèrement plus cher la communication.⁸⁸²

L'avenir du téléphone fixe pour le grand public semble donc compromis à moyen terme, au moins en ce qui concerne son usage personnel et familial (excepté l'usage professionnel), du reste fortement concurrencé par les télé-centres. Il demeure cependant une condition importante de l'accès à Internet fixe.

L'apparition de la téléphonie mobile vers la fin du XX^e siècle a été une véritable révolution technologique.

Au début du XXI^e siècle, elle a contraint, selon J. J. Bogui, les opérateurs publics nationaux et traditionnels à faire face à la concurrence d'opérateurs privés. Cependant, un élément essentiel favorise la demande d'accès à une ligne fixe : il s'agit du fait que l'accès à une

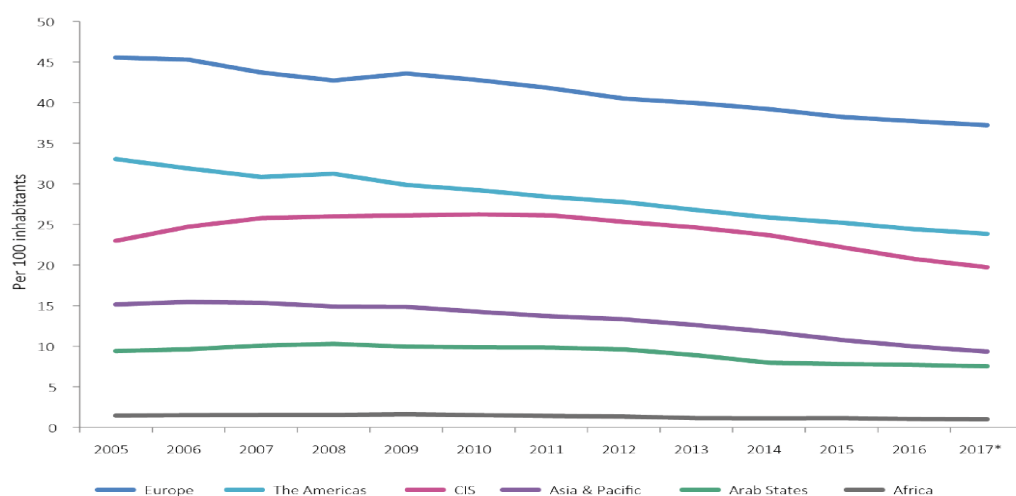
⁸⁸¹ Bogui J. J. (2007) op. cit. p.125

⁸⁸² OCDE. (2009). Cahiers de l'Afrique de l'Ouest Atlas région de l'Afrique de l'Ouest. p. 151

connexion Internet par ADSL (haut débit) reste encore tributaire à l'installation d'une ligne fixe. Les deux vont ensemble.

Le faible niveau de la téléphonie fixe dans les pays en développement persiste et reflète les niveaux historiquement bas du déploiement d'infrastructures fixes. Les taux de pénétration dans les PMA ont été inférieurs ou égaux à 1,0 pour 100 au cours de la période considérée (2005-2017), tandis que ceux pour l'Afrique sont passés de 1,5 à 1,0 pour 100 depuis 2005. D'ailleurs, 26 pays ont enregistré des taux de pénétration du téléphone fixe inférieur à 1,0 pour 100 habitants selon l'indice de développement des TIC (IDI) de 2017, y compris trois pays africains n'ayant enregistré aucun abonnement au téléphone fixe (République démocratique du Congo, Guinée et Guinée-Bissau). Le rapport de l'IUT de 2017 montre ainsi une baisse du taux de pénétration du nombre d'abonnés fixes depuis 2005 et ce, aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement.⁸⁸³

Chart 1.10: Fixed-telephone subscriptions per 100 inhabitants by region, 2005–2017*



Notes: * ITU estimate.
Source: ITU.

La Téléphonie Mobile

⁸⁸³ UIT. (2017). Rapport annuel. p.8

La situation de la téléphonie mobile en Afrique est marquée ces dernières années par une explosion rapide. L'utilisation des téléphones portables a connu dans la partie ouest de ce continent une croissance exponentielle, facilitant ainsi l'accès aux télécommunications, depuis la fin du siècle dernier (1900-2000)⁸⁸⁴, allant même jusqu'à supplanter les téléphones fixes. **Le continent africain affichait en 2017 un nombre d'abonnés au téléphone mobile de 74,60 pour 100 habitants, contre 118,00 abonnés pour le même nombre d'habitants en Europe, 114,2 en Amériques et 98,9 en Asie Pacifique.**

Concernant le nombre d'abonnés aux **lignes fixes**, le continent africain affichait un nombre très faible d'1 abonné pour 100 habitants, contre 37,70 habitants pour le même nombre d'habitants en Europe, 24,40 habitants/100 en Amérique et 10,00 pour le même nombre d'habitants en Asie Pacifique

Les chiffres témoignent de cette explosion du mobile : de 0 abonnés mobiles en 1996 à plus de 1 millions en 2000. Depuis cette année, la courbe est montante passant de plus d'un millions d'abonnés mobiles à plus de 8 millions en 2003, soit 3 appareils pour 100 habitants contre 55 en Europe où le taux d'équipement est proche de son maximum.⁸⁸⁵ Ce qui reste encore faible comme taux d'équipement.

La libération du secteur des télécommunications n'en est pas pour rien encore une fois. En effet, les pays africains avaient autorisé dès la fin des années 1990 et le début des années 2000, la concurrence sur le marché du mobile. Cela a permis au sous-secteur du mobile de se développer rapidement.

Entre 2006 et 2011, le nombre d'abonnés au mobile en Afrique de l'Ouest est passé de près de 50 millions à plus de 100 millions, soit une augmentation de 50% en 5 ans selon Informa Telecom et Medias. Le nombre d'abonnés mobiles a atteint les 735 millions fin 2012, pour une population estimée à un peu plus d'un milliard d'habitants en Afrique.

En 2013, le taux de pénétration du téléphone mobile était de 420% au Sénégal, 139% au Nigéria, 190.9% au Ghana, 120.7% au Kenya, et 228.5% en Afrique du Sud selon le groupement GSMA Intelligence ; Telegeography.

En 2017, le taux de pénétration de la téléphonie mobile est estimé à 97% en Afrique en général, contre 1% pour la téléphonie fixe. Si cette tendance se poursuit, l'on atteindra bientôt 100% de téléphones mobiles dans le continent. L'augmentation de l'utilisation du mobile est due à la conjonction de plusieurs facteurs que sont : la demande, la réforme du secteur, l'avènement de nouveaux concurrents et l'intervention de grands investisseurs stratégiques, tels que Vodacom, MTN, Orascom et Celtel.⁸⁸⁶

Les offres prépayés ont permis et permettent encore à tous ceux qui n'ont pas les moyens de prendre un abonnement, d'accéder à la téléphonie mobile. Le système de cartes prépayées augmente considérablement la télé-densité globale et favorise le développement des réseaux mobiles en Afrique. C'est un système adapté aux populations à faibles revenus qui ont la possibilité d'accéder au service mobile même lorsqu'ils ne réunissent pas les conditions requises pour disposer d'un abonnement.

⁸⁸⁴ OCDE. (2009). Cahiers de l'Afrique de l'Ouest Atlas région de l'Afrique de l'Ouest.

⁸⁸⁵ UIT. (2005). Rapport annuel. Chapitre 8 : Les télécoms p.147

⁸⁸⁶ Voir https://www.itu.int/newsarchive/press_releases/2004/04-fr.html (consulté le 24 octobre 2018)

Celles-ci pourront ainsi régler d'avance les frais de leur communication. Mais il est aussi avantageux pour les opérateurs qui prennent moins de risque. Au Sénégal par exemple, le marché de la téléphonie mobile reste toujours dominé par les offres prépayées qui représentent 99,07% du parc des lignes. Néanmoins le parc post payé a connu une croissance de 10,35% selon le dernier rapport de l'ARTP (2017 p.12).

En **Afrique de l'Ouest** plus précisément, en 2017, le parc d'abonnés uniques et taux de pénétration du mobile en millions et en pourcentage étaient 172 millions d'abonnés uniques, soit un taux de pénétration de 49%, légèrement supérieur au taux de pénétration de 47 % enregistré dans l'ensemble de l'Afrique subsaharienne.

De 2007 à 2017, on a donc observé une augmentation constante du nombre d'abonnés au téléphone mobile dans toute l'Afrique de l'Ouest.

Cependant, seuls 28% de ces mobiles sont des Smartphones. Cependant, en 2020 le nombre de Smartphone devra atteindre les 226 millions en **Afrique de l'Ouest**, soit une augmentation de 139 millions entre 2016 et 2020.

Pour l'accès à l'internet haut débit via un mobile, le magazine Jeune Afrique montre qu'en 2018 33% de la population ouest-africaine a une connectivité haut débit sur mobile en Afrique de l'Ouest, contre 59% en Afrique du Nord, 12% en Afrique centrale, 22% en Afrique de l'Est, et 83% en Afrique australe.⁸⁸⁷

Le taux de pénétration du mobile quant à lui devrait passer de 49% (172 millions d'abonnés) à 53% (220 millions d'abonnés) en 2020, une croissance moyenne de 6 % par an du nombre d'abonnés, une des plus fortes croissances mondiales, se traduisant par 45 millions d'abonnés supplémentaires d'ici 2020.

Dont : 9.6 millions d'abonnés au Sénégal, soit 60.5%; 10 millions au Mali, soit 60% de la population; 12.5 millions d'abonnés mobile en Côte d'Ivoire soit 53% de la population; au Ghana 18.9 millions d'abonnés soit 66% de la population; Nigéria 86 millions d'abonnés, soit 45 % de la population; et pour l'ensemble et le reste des autres pays de l'Afrique de l'Ouest, ces chiffres tournent autour de 32 millions d'abonnés soit 44% de la population de l'ensemble de ces pays.⁸⁸⁸

Le plus faible taux de pénétration du mobile dans cette zone est enregistré par le Niger avec un taux de 24.9% sur une moyenne de 49% dans la région de l'Afrique de l'Ouest.

Les prévisions de pénétration pour 2020 sont légèrement plus élevées que ces chiffres pour l'ensemble des pays.

Par ailleurs, le marché du mobile en Afrique de l'Ouest représentait 15.6 milliards de dollars en 2016 et ce chiffre devrait être de 16.5 milliards de dollars d'ici quelques années, à savoir en 2020. En 2017, l'Afrique de l'Ouest était l'un des marchés en plus forte croissance dans le monde pour la téléphonie mobile.

⁸⁸⁷ Voir <https://www.jeuneafrique.com/mag/592986/economie/infographie-des-telephones-de-plus-en-plus-connectes/> (consulté le 25 novembre 2018)

⁸⁸⁸ Source : http://www.geo-phile.net/IMG/pdf/tic_en_afrique_2017_systeme_d_et_plan_b.pdf (consulté le 25 novembre 2018)

La progression des abonnés mobiles est de 20% en **Afrique** par an. Le continent, selon une étude publiée en 2011 par le groupement GSMA (un groupement professionnel d'opérateurs)⁸⁸⁹, « est maintenant le deuxième marché mondial du mobile, derrière l'Asie, en terme de connexion. Et c'est le marché qui connaît la croissance la plus rapide dans le monde ».

L'Afrique sub-saharienne représente le marché le plus porteur pour le secteur mobile selon l'association mondiale des opérateurs télécoms (GSMA). Forte de 420 millions d'abonnés mobiles, soit un taux de pénétration de 43%, cette région affiche une croissance insolente en la matière, en témoigne le taux de croissance estimé pour 2020 de la région supérieure à 50% de la moyenne mondiale. Selon les estimations de la GMSA, la région devrait abriter plus d'un demi-milliard d'abonnés mobiles en 2020. Le nombre total des connexions SIM ont atteint 731 millions à fin 2016 et devraient dépasser la barre du milliard d'ici 2020. Les marchés de la RDC, de l'Éthiopie, du Nigeria et de la Tanzanie devraient connaître les plus importantes hausses avec plus de la moitié des 115 millions de nouveaux abonnés attendus d'ici 2020.⁸⁹⁰

Les réseaux sans fil (hertziens) fixes ont permis de fournir des services de la troisième génération (3G), voire de la quatrième (4G). Des réseaux mobiles 4G ont été inaugurés dans certains pays tel que le Sénégal. Compte tenu de la demande d'accès à l'Internet dans le continent, la technologie sans fil (WiFi et données) a constitué une solution pour l'Internet en Afrique.

Les principaux écueils au développement de la téléphonie mobile en Afrique résident dans deux choses principales : la discontinuité du réseau et la qualité variable de celui-ci, sans parler du problème fondamental de la recharge en électricité, avec un réseau faible et une très mauvaise distribution du courant.

Au Sénégal par exemple, le taux d'électrification se situait entre 20 et 50% en 2013. C'est le même cas pour la Côte d'Ivoire, le Togo et le Bénin. Ces pays sont derrière le Ghana et le Nigeria qui présentent un taux d'électrification se situant entre 50 et 90%.⁸⁹¹

L'Internet

Le développement du réseau Internet en Afrique de l'Ouest a été particulièrement rapide. Totalement absente en 1994, l'Internet avait atteint l'ensemble des pays de la CEDEAO, soit par le biais de satellites, soit par câbles optiques sous-marins.

⁸⁸⁹ Voir www.gsma.com (au 04 août 2020)

⁸⁹⁰ Voir : Télécoms : l'Afrique subsaharienne, « the place to be » pour les opérateurs. Disponible sur <https://afrique.latribune.fr/africa-tech/telecoms/2017-08-15/telecoms-l-afrique-subsa-harienne-the-place-to-be-pour-les-operateurs-747036.html> (Consulté le 11 octobre 2018).

⁸⁹¹ TIC et développement en Afrique subsaharienne (2017) : LES TIC EN AFRIQUE OUTILS ET MOTEURS DU DÉVELOPPEMENT ENTRE SYSTÈME D & PLAN B. Disponible sur http://www.geophile.net/IMG/pdf/tic_en_afrique_2017_système_d_et_plan_b.pdf (consulté le 14 octobre 2018).

Pascal Renaud, dans son article intitulé « *Histoire de l'Internet du Nord au Sud* » revient sur les débuts du réseau dans les pays en développement, notamment en Afrique de l'ouest francophone. Il rappelle ainsi qu' :

« en Afrique francophone, l'aventure de l'Internet a commencé à Dakar, en 1989 avec l'installation d'un serveur Sun Microsystems au Centre de Recherche océanographique. L'ORSTOM avait décidé d'associer ses partenaires africains à la construction des "réseaux de la recherche", l'acronyme Internet n'était pas encore en vogue. Ce réseau baptisé "RIOnet" s'est très rapidement étendu aux autres pays francophones. En 1993, il reliait une centaine d'établissements dans les pays suivants : Sénégal, Mali, Niger, Burkina-Faso, Côte d'Ivoire, Cameroun, Congo, Madagascar, Guinée-Conakry. Basé sur une association des technologies TCP/IP (grappes locales) et UUCP (liaisons de moyenne et longue distance), il est relié aux autres réseaux européens et américains à travers une passerelle située à Montpellier et une autre à Rocquencourt (INRIA).

A partir de 1992, le projet RIO de l'ORSTOM veut accélérer la prise en main du réseau par les établissements et structures africaines. Il encourage la création de centres d'enregistrement des noms de domaine, les Network Information Center (NIC) afin de créer les bases des domaines nationaux. C'est ainsi qu'ont été ouvert le domaine "sn" par l'ENSP, (aujourd'hui école polytechnique) de Dakar; "BF" par l'ESI à Ouagadougou (aujourd'hui à Bobo-Dioulasso), MG par l'ESPA à Antananarivo, CI par l'INSET de Yamoussouko, ML par le CNRST de Bamako, CM avec l'Ecole Polytechnique de Yaoundé.»⁸⁹²

En 1999, le câble Atlantis 2 relie le Sénégal et le Cap Vert à l'Amérique du Sud et à l'Europe, une liaison de 12 000 KM connectée au câble Unisar (pays d'Amérique du Sud) et Columbus-2 (Italie, Espagne, Portugal, Mexique, Etats Unis) déjà existants.

En 2002, a été inauguré le câble SAT-3/WASC reliant le Portugal à l'Afrique du Sud en passant et desservant les pays côtiers ouest -africains. Ce câble a sensiblement augmenté le débit global en direction de la région.⁸⁹³

⁸⁹² [1] Renaud, P. (s.d.) Histoire de l'Internet : du Nord au Sud. P. 7-8 Disponible sur http://www.polis.sciencespobordeaux.fr/resultats/Livre_enjeux/Renaud.pdf (consulté le 16 aout 2018)

⁸⁹³ OCDE. (2009). Cahiers de l'Afrique de l'Ouest Atlas région de l'Afrique de l'Ouest. p. 151



Câble SAT-3 en fibre-optique à son point d'atterrissage

Crédit photo : SAT3/WASC/SAFE

Ce câble a permis à l'Afrique de l'Ouest d'accéder au système mondial des câbles sous-marins et d'être ainsi reliés aux autres continents, opportunités dont seuls le Sénégal et le Cap vert bénéficiaient auparavant.

Ainsi, selon l'UIT, en 2003 les utilisateurs d'Internet et du câble fibre optique étaient de plus de 25 pour 1000 habitants au Togo. Au Sénégal, en Côte d'Ivoire et au Nigéria, ils étaient entre 10 et 25 utilisateurs maximum pour 1000 habitants. Entre 5 et 10 utilisateurs pour 1000 habitants dans les deux Guinées, au Sierra Léone, au Libéria, au Ghana et au Bénin ; entre 2.5 et 5 utilisateurs pour 1000 habitants au Burkina Faso et en Mauritanie ; et moins de 2.5 utilisateurs pour 1000 habitants au Mali et au Niger. (Source : UIT 2004)

La moyenne de 25 internautes pour 1000 habitants cachait de fortes inégalités internes. En effet, la plupart (pres de la moitié) vivaient en Afrique du Sud et au Maghreb.

Entre 2007 et 2012, le nombre d'Internaute est passé de 34 à 140 millions en **Afrique**, de 233 à 273 millions en Amérique du Nord, de 322 à 501 millions en Europe et de 418 millions à 1 milliard en Asie.⁸⁹⁴ Même si les pays africains arrivaient loin derrière le reste du monde, ils affichaient néanmoins la plus grande croissance avec une hausse de 317% du nombre d'internautes en l'espace de 5 ans.

Disparité due à une très grande pauvreté et des facteurs d'ordre géophysique. D'importantes disparités dans ces pays en ce qui concerne les infrastructures internes de télécoms, principalement concentrées dans les grandes villes au détriment des zones rurales, fortement enclavées.

⁸⁹⁴ Voir http://www.geo-phile.net/IMG/pdf/tic_en_afrique_2017_systeme_d_et_plan_b.pdf (consulté le 21 octobre 2018)

De 2012 à 2016, les taux de (dé)croissance des internautes dans les différentes régions du monde sont les suivants : 17.8 à 7.6% en Afrique pour cette période ; 2.9 à 1.3% en Europe, 2.9 à 1.8% en Amérique du Nord, 12.4 à 5.4% en Asie et le taux mondial reste 10.2 à 4.7% de (dé) croissance. (Source : eMarketer, 2012)

Selon les chiffres de l'Union internationale des communications, 10 % de la population africaine avaient accès à Internet en 2010 contre 16 % en **2014**.

Si en **2015** la population totale **africaine** était de 1 milliard 135 millions d'habitants dont un taux d'urbanisation de 40%, les utilisateurs actifs d'Internet eux étaient de 298 millions de personnes, soit un taux de pénétration de 26%.

En 2017, 130 millions de comptes médias sociaux actifs étaient repérés en Afrique, soit un taux de pénétration des réseaux sociaux de l'ordre de 9%; 900 millions de connexions mobiles soit un taux de pénétration de 79%; 85 millions de comptes sociaux actifs et utilisés sur un téléphone mobile, soit 7% de la population qui se connectent avec sur les réseaux sociaux avec leurs smartphones.⁸⁹⁵

Concernant l'**Afrique de l'Ouest** plus précisément, la population était de 372 millions en 2017, 43% avaient moins de 15 ans, 3% ont 65 ans et plus. En 2015, cette population était de 349 millions.

Ainsi, en 2016, 320 millions ouest-africains avaient un abonnement carte SIM (mobile), soit un taux de pénétration de 92%. En 2020, d'après les prévisions, ce chiffre devrait passer à 411 millions de connexions SIM, soit un taux de pénétration de 103% dans la sous-région.

Concernant le développement des réseaux mobiles à haut débit en Afrique de l'Ouest, en 2016, la couverture en 4G était de 1%, contre 20% 3G et 79% de 2G. Selon les prévisions, ces chiffres seront en 2020 respectivement de 10%, 49% et 41%.

En Afrique de l'Ouest, le développement de l'accès à Internet semble être conditionné à la fois par l'investissement que représente l'acquisition d'un ordinateur ou d'un Smartphone, et par la qualité et le coût de la connexion.

Toutefois, comme partout dans le monde, le coût moyen de la connexion Internet en Afrique de l'Ouest continuera sans doute de baisser. Et la qualité de la connexion sera en amélioration constante. Les câbles sous-marins d'abord et terrestres après déjà installés ont accéléré ce processus. Cette dynamique conduira à un accès facile à Internet pour toutes les régions d'Afrique.

De plus, avec le mouvement de libéralisation qui touche tous les secteurs d'activité de l'économie et qui a comme corollaire une concurrence forte entre plusieurs opérateurs sur le marché, les coûts d'accès à Internet diminueront à moyen terme. Les perspectives de développement de l'Internet en Afrique de l'Ouest sont donc réelles, même si elles ne

⁸⁹⁵ Voir : http://www.geo-phile.net/IMG/pdf/tic_en_afrique_2017_systeme_d_et_plan_b.pdf (consulté le 25 novembre 2018)

concernent pour le moment et pendant longtemps encore qu'une frange marginale de la population.⁸⁹⁶

Cependant, le rêve de l'Internet partout et pour tous n'est pas en vue du fait de la faiblesse du revenu moyen en Afrique de l'Ouest mais également pour des raisons qui dépassent parfois le cadre strict des TIC. Nous pensons ici au retard dans la réglementation et la censure souvent pratiquée dans certains pays pour des raisons purement politique, notamment en période de campagne électorale ou d'élections. On l'a vu au Cameroun en 2017, projet de loi en cours au Sénégal (2018), entre autres.

Le déploiement territorial d'Internet est encore largement incomplet et le restera sans doute à moyen terme. Car l'Internet ne se suffit pas à lui-même. Il a au minimum besoin d'électricité et parfois (pour le wifi et connexion par câble) d'un système de téléphonie fixe : deux services qui sont encore loin d'être accessibles sur l'ensemble du territoire de l'Afrique de l'Ouest.⁸⁹⁷

Derrière l'Asie Pacifique, l'Afrique est le deuxième marché mondial de la connexion mobile malgré son immense retard en termes d'infrastructures et d'équipement informatique. Le continent est en train de passer directement à l'âge du "tout mobile", notamment pour accéder à internet et aux services bancaires.

Le Mobile Money en Afrique de l'Ouest

Le « Mobile Money », appelé également « Mobile Banking » ou encore « portefeuille mobile » est une technologie qui permet à une personne de recevoir, de garder et de dépenser de l'argent en utilisant un téléphone portable.

Le nom du service tel que M-Pesa, EcoCash, GCash, Tigo Pesa, Orange Money etc. est aussi souvent utilisé pour désigner ce nouveau service. Aujourd'hui, il existe plus de 260 services de portefeuille mobile dans le monde, mais ils sont plus populaires en Afrique, en Asie et en Amérique Latine où le taux de bancarisation est relativement faible (autour de 20% maximum).⁸⁹⁸

Le *mobile banking* a fait son apparition en Afrique pour la première fois en 2007, au Kenya sous le nom de « M-PESA ». Ce terme, en swahili⁸⁹⁹, signifie « *argent mobile*. » Depuis cette date (2007), l'usage bancaire du téléphone mobile en Afrique est passé de près de 2 millions à 65 millions d'utilisateurs en 2013.⁹⁰⁰

Concrètement, le numéro de téléphone du client est son numéro de compte. Et les transferts vers un portefeuille mobile se réalisent instantanément, jour comme nuit. Le bénéficiaire du transfert n'a pas besoin de se déplacer pour le recevoir ; il recevra une notification sur son téléphone portable quand l'argent est crédité sur son compte. L'expéditeur du transfert recevra aussi une notification une fois le transfert terminé.

⁸⁹⁶ OCDE. (2009). Cahiers de l'Afrique de l'Ouest Atlas région de l'Afrique de l'Ouest. p.153

⁸⁹⁷ Idem p.151

⁸⁹⁸ Voir <https://www.worldremit.com/fr/mobile-money> (consulté le 25 novembre 2018)

⁸⁹⁹ Le swahili est une langue parlée en Ouganda, au Kenya, en Tanzanie, à l'île de Zanzibar et aux Comores, sans oublier le Rwanda et le Burundi, la Somalie, la Zambie et l'Afrique du Sud.

⁹⁰⁰ Source : http://www.geo-phile.net/IMG/pdf/tic_en_afrique_2017_systeme_d_et_plan_b.pdf (consulté le 25 novembre 2018)

Le transfert d'argent par mobile se fait à l'aide d'une monnaie virtuelle sous forme d'unités de valeur (UV) qui, en effet, sont transférées à l'utilisateur qui verse ou reçoit de l'argent. Ce service s'appuie sur la technologie de la téléphonie 2G, disponible dans tous les pays d'Afrique, ainsi que sur la technologie « USSD⁹⁰¹», proche du SMS.

Transfert de fonds, paiement de services (factures), retrait ou dépôt d'argent auprès des agences, achat de crédit téléphonique, etc., tels sont les principaux services que permet le mobile money.

L'évolution du service et ses innovations ont fait qu'il est maintenant possible de payer des frais de scolarité dans les établissements scolaires ainsi que des salaires voire des taxes et impôts, de percevoir également sa bourse pour les étudiants etc. L'avantage principal de ce service est qu'il ne nécessite pas une connexion Internet pour être utilisé. Il est utilisable partout où il y a un signal de téléphone portable.

Les portefeuilles mobiles sont une alternative populaire aux espèces et aux banques parce qu'ils sont faciles à utiliser et sécurisés.⁹⁰² A part quelques services de paiement à distance (achat de crédit, paiement de factures), l'utilisateur n'a pas besoin d'ouvrir un compte pour envoyer ou recevoir de l'argent. Les agences intermédiaires (entre le client et l'opérateur) ont environ 5% de commission sur chaque transaction.

Orange Money est aujourd'hui le principal opérateur sur le marché ouest-africain. Il a lancé récemment, en septembre 2015, un service de transfert à l'international qui permet désormais depuis l'occident de pouvoir faire un transfert d'argent vers la Côte d'Ivoire, le Madagascar et le Mali. A côté de lui, à l'échelle internationale, il y a Wari.

Le mobile money est le modèle *M-Pesa*, plateforme de transfert d'argent et de paiement mobile lancée par l'opérateur télécoms kényan *Safaricom*. En Afrique du Sud, il y avait Vodacom et MTN comme opérateurs de mobile money, mais ils ont cessé leurs activités en 2016. Au Maghreb, le déploiement de ces systèmes reste encore timide. A part ces quelques exceptions, les services de banque mobile ne cessent de progresser en Afrique.

En Afrique de l'Ouest plus précisément, la dynamique est actuellement très forte. Les chiffres sont parlants : 104,5 millions de comptes de mobile money en 2017 (+ 20,9% par rapport à 2016). La valeur des transactions s'évalue à 5,3 milliards de dollars que se partagent 57 opérateurs de services. Les principaux acteurs de ce marché africain sont aujourd'hui Airtel

⁹⁰¹ Unstructured Supplementary Service Data ou Données de Services Supplémentaires non Structurées. Il s'agit d'une connexion en temps réel entre l'opérateur téléphonique et l'utilisateur qui permet l'envoi et la réception de données. Contrairement au SMS, les données ne sont pas stockées et sont seulement accessibles lors de l'ouverture de la session. Concrètement, l'utilisateur renseigne un numéro court du type #xxx# et accède à un menu contextuel dans lequel il peut naviguer grâce aux touches de son téléphone. Par exemple, pour se connecter à Orange Money au Sénégal, l'utilisateur renseigne le #144#. Le code USSD s'exécute et le client arrive sur un menu contextuel pour effectuer des opérations. L'USSD est une technologie interactive basée sur menu qui fonctionne sur presque tous les téléphones portables. Les recharges airtime, les services « rappelez-moi », les consultations de soldes et les livraisons de mini-communiqués sont des exemples d'utilisation de ce service. Le format code court USSD est défini par les signes * et # au début et à la fin des séries de numéros.

⁹⁰² Voir <https://www.worldremit.com/fr/mobile-money> (consulté le 25 novembre 2018)

Money, MTN Mobile Money, Orange money et M-Pesa qui est l'opérateur kenyan Safaricom (filiale du britannique Vodafone).⁹⁰³

⁹⁰³ Voir <https://www.jeuneafrique.com/mag/589451/economie/le-mobile-money-en-chiffres/> (consulté le 25 novembre 2018)

Annexe VII : Les grands projets dans le domaine des télécommunications au Sénégal

Législation et réglementation des télécommunications au Sénégal et la taxation du matériel informatique

Le cadre juridique et réglementaire des télécommunications au Sénégal ne s'est pas constitué en un jour. Il a été le fruit d'un long processus, empreint de rencontres et discussions entre les différents acteurs du secteur. C'est ainsi que le premier texte qui organise le secteur des télécoms au Sénégal a été voté en 1972 (loi n° 72-39 du 26 mai 1972). Sa modification a donné lieu à la séparation de la poste et des télécommunications et à la création de la SONATEL.

Opérateur public détenant le monopole de l'exploitation des services dans le secteur des télécommunications, la SONATEL assumait par ailleurs la fonction de réglementation du secteur, étant ainsi juge et partie jusqu'en 1994, date de la création de la Direction des études et de la réglementation de la poste et des télécommunications (DERPT) par le décret no. 94-896 du 5 septembre 1994.⁹⁰⁴

Les principes directeurs d'une réforme du secteur des télécommunications comportant la libéralisation du marché et la privatisation de la SONATEL sont annoncés. En décembre 1995, le texte est présenté au gouvernement et, en janvier 1996, un nouveau code de télécommunications est adopté. Il permet notamment la privatisation de la SONATEL et met en place un cadre réglementaire. Loi no. 96-03 du 22 février 1996.

SONATEL garde le monopole sur l'ensemble des services de télécommunications jusqu'au 31 décembre 2006 au plus tard.⁹⁰⁵

La loi de 1996 a été abrogée et remplacée par celle n° 2001-15 du 27 décembre 2001 qui porte code des télécommunications au Sénégal. Celle-ci a été modifiée par la loi 2006-02 du 4 janvier 2006, pour mettre le cadre juridique régissant le paysage du secteur des télécommunications et des technologies de l'information et de la communication en phase avec le droit communautaire UEMOA/CEDEAO.

La loi n° 2011-01 du 24 février 2011 portant Code des Télécommunications abroge et remplace celle de 2006. Ce nouveau texte se veut rompre avec le monopole et procédé, avec le vent de la libéralisation, à une ouverture progressive de ce secteur à la concurrence et aux marchés communautaires dynamiques et compétitifs. L'objectif était également de pour mettre le cadre juridique régissant le paysage du secteur des télécommunications et des technologies de l'information et de la communication en phase avec le droit communautaire UEMOA/CEDEAO. Elle a également mis en exergue les principaux aspects de la régulation des télécommunications, notamment la concurrence, l'interconnexion, l'accès/service universel, les ressources rares et la tarification avant d'apporter d'importantes réformes concernant le statut juridique, les missions ainsi que l'organisation et le fonctionnement de l'institution de régulation (ARTP), qui change de statut juridique et devient désormais une autorité administrative indépendante.⁹⁰⁶

⁹⁰⁴ Sagna O. op. cit. p.24

⁹⁰⁵ Idem p.25

⁹⁰⁶ Loi n° 2011-01 du 24 février 2011 portant Code des Télécommunications

Elle a été récemment modifiée par celle n° 2017-13 du 20 janvier 2017, encore non disponible sur le site de l'ARTP mais on peut néanmoins y consulter celle de 2011⁹⁰⁷. Cette nouvelle loi (de 2017) permettra une adaptation du code aux réalités et évolutions actuelles du secteur des TIC, en corrigeant les limites et les imperfections de celle de 2011.

Ainsi, l'article premier du code des télécommunications stipule : « *la présente loi régit toutes les activités de télécommunications qu'elles soient exercées, à partir ou à destination du territoire de la République du Sénégal. Sous réserve des engagements souscrits par le Sénégal et comportant une clause de réciprocité applicable au secteur des télécommunications, les licences, les autorisations, les agréments et les déclarations visés par la présente loi ne peuvent être accordés qu'à des entreprises de droit sénégalais.* »⁹⁰⁸

S'agissant du régime fiscal et douanier, Olivier Sagna note que depuis le 17 avril 1998 la loi n° 98-36 portant modification des droits d'entrés inscrits au tarif des douanes et la loi n° 98-37 modifiant et complétant certaines dispositions du Code général des impôts relatives à la TVA, sont entrées en vigueur. Cette réforme qui s'inscrit dans le cadre de la politique définie par l'UEMOA de manière à harmoniser les tarifs douaniers entraîne une baisse importante des droits de porte. Désormais le droit de douane 0% s'applique notamment aux produits prioritaires à caractère social, culturel ou scientifique parmi lesquels figure le matériel informatique et télématique non fabriqué localement. Globalement ce type de matériel qui supportait auparavant une taxation de l'ordre de 26%, se voit appliquer un taux de 5%.

Cependant, il faut faire une distinction au sein du matériel informatique puisque les périphériques (imprimantes, scanners, lecteurs de cédéroms, etc.) et le matériel électrique qui l'accompagne ne bénéficient que d'une baisse de 61% à 55% pour les premiers et de 73 à 55% pour le second note Olivier Sagna.

Mais cette défiscalisation n'a pas été ressentie par les consommateurs qui n'ont bénéficié que de 15% de baisse sur les prix selon les professionnels de l'informatique. Aussi, au lieu d'encourager la production et fabrication de biens et d'équipements informatiques sur place, au niveau local, l'Etat du Sénégal n' a pas trouvé mieux à faire que d'appliquer une taxation de 25% sur la base des nouveaux textes.⁹⁰⁹

Aussi, l'Etat du Sénégal, par une loi de finances rectificative de 2018, adoptée le 29 juin 2018 en séance plénière par le Parlement sénégalais, a décidé d'accroître la pression fiscale dans le secteur des télécommunications en instituant la Contribution spéciale des télécommunications (Cst). Il s'agit d'une nouvelle taxe dans les télécoms au grand mécontentement des acteurs du secteur. Elle remplace le Prélèvement spécial sur le secteur des télécommunications et de la contribution pour le développement économique (Pst), fixé à l'époque à 3%. Selon la loi, la Cst est fixée à 5% et est prélevée sur le chiffre d'affaires hors taxes et net des frais d'interconnexion de tout exploitant de réseaux de télécommunications ouverts au public, et versée dans les quinze premiers jours suivant la fin de chaque trimestre de l'année civile.⁹¹⁰

⁹⁰⁷ Voir

https://www.artpsenegal.net/sites/default/files/docs_reglementations/code_des_telecommunications_2011.pdf consulté le 25 octobre 2018

⁹⁰⁸ Article premier du Code des télécommunications au Sénégal.

⁹⁰⁹ Sagna O. op. cit. p.26

⁹¹⁰ Voir <https://www.agenceecofin.com/telecom/0407-58299-senegal-l-etat-institue-une-nouvelle-taxe-dans-les-telecoms-au-grand-mecontentement-des-acteurs-du-secteur> consulté le 23 octobre 2018

En revanche, en Cote d'Ivoire depuis novembre 2015, l'Etat, par ordonnance prise en conseil des ministres, a partiellement défiscalisé l'acquisition de matériels informatiques. Le but étant de démocratiser l'accès à l'outil informatique. Cette défiscalisation concerne les outils informatiques suivants : ordinateur, imprimante, scanner, de tablettes électroniques et de téléphones portables. Ces appareils bénéficient donc depuis cette date d'une exonération de la taxe sur la valeur ajoutée (TVA) et de la redevance statistique, mais aussi de l'application d'une taxation préférentielle de 6,5% à l'importation non seulement pour les particuliers mais aussi pour les entreprises. Cela a coûté 13 milliards FCFA à l'Etat ivoirien d'après les premières estimations du gouvernement, mais selon les ministres ivoiriens en charge des TIC et du Budget, ce texte de loi va permettre outre la généralisation de l'usage des TIC, de créer des emplois et améliorer la fourniture des services électroniques, et surtout contribuer à la compétitivité de l'économie ivoirienne.⁹¹¹

Les projets dans le domaine de l'e-gouvernement appelé également e-administration

Au Sénégal, depuis 2004, existe le projet d'e-administration avec l'Agence de l'Informatique de l'Etat (ADIE). Cet organisme a été créé par décret modifiant celui n° 2004-1038 du 23 Juillet 2004 portant sa création et fixant les règles de son organisation et de son fonctionnement.

Les missions dévolues à cette agence sont les suivantes :

- la modernisation de l'Administration Sénégalaise par la dématérialisation des procédures administratives ;
- la rationalisation des dépenses informatiques de l'Etat en mutualisant et en harmonisant les choix technologiques des services de l'Administration ;
- l'édification d'une infrastructure nationale de réseaux pour l'interconnexion des structures de l'Etat ;
- la mise à disposition d'un système d'information fiable pour un suivi efficace de l'action gouvernementale ;
- la coordination de la mise en place d'un cadre législatif et réglementaire propice au développement des technologies de l'information et de la communication.
- la réduction de la fracture numérique et l'exclusion sociale par la généralisation de l'accès aux TIC.⁹¹²

⁹¹¹ Voir <https://www.financialafrik.com/2015/11/26/la-cote-divoire-defiscalise-partiellement-le-materiel-informatique/> (consulté le 23 octobre 2018)

⁹¹² Voir <https://www.adie.sn/> (consulté le 23 octobre 2018)

L'ADIE participe également à la définition de la stratégie de l'administration électronique, communément dénommée « e-gouvernement », de l'Etat du Sénégal en vue :

- de doter l'Etat d'un système d'information et d'outils d'aide à la prise de décision ;
- de fournir aux citoyens et aux entreprises une interface décentralisée d'accès à l'Administration ;
- de pérenniser et sécuriser les archives de l'Etat en dotant celui-ci d'une mémoire électronique;
- de définir des indicateurs de performances des systèmes d'information mis en place, et d'en assurer le suivi et l'évaluation ;
- d'évaluer l'impact des investissements réalisés dans le domaine de l'informatique ;
- de contribuer à la bonne gouvernance notamment par la promotion de la télé démocratie.

L'ADIE est l'ancêtre de la Section Informatique du Bureau Organisation et Méthodes (BOM). Elle se veut être un pôle de référence des TIC qui contribue de façon significative au développement économique et social du Sénégal, par la modernisation de l'Etat et la rationalisation de ses dépenses, à travers un système d'information cohérent et évolutif.

L'ADIE est une structure administrative autonome rattachée au Secrétariat Général de la Présidence de la République du Sénégal. Sa mission essentielle est de mettre à exécution la politique d'informatisation définie par la présidence.

Quatre projets fards marquent l'action de l'ADIE : il s'agit du programme « **Salle Multimédia** » de 20 ordinateurs connectés et d'un matériel de vidéo projection en direction des établissements scolaires (élémentaires, collèges, lycées), du **réseau d'interconnexion** des principales institutions de la République (une sorte d'Intranet administratif composé de 8 nœuds principaux en fibre optique qui réunit 53 sites gouvernementaux), de **TeleDac** pour la TeleDemande d'actes administratifs (projet de dématérialisation des procédures administratives pour les communes et sous-préfecture de la région de Dakar)⁹¹³, et du Projet d'Harmonisation et de Modernisation des sites web de l'Administration (**PHM-Site web**).

⁹¹³ Voir <http://infos.teledac.gouv.sn/> (consulté le 23 octobre 2018)

En 2006, le portail *servicepublic.gouv*⁹¹⁴, a été mis en place pour permettre aux usagers (entreprises et citoyens), d'accéder sans entrave à une information administrative de qualité, gage d'une meilleure connaissance de leurs droits et obligations.

En résumé, les principaux obstacles qui freinent le dynamisme du secteur des télécommunications en Afrique en général et au Sénégal en particulier sont : l'absence d'une stratégie nationale des TIC; un cadre réglementaire peu favorable à la prise en compte des évolutions technologiques (par exemple au Sénégal, rien n'est encore fait pour réguler le sous-secteur du mobile banking, pourtant en plein essor actuellement, avec une concurrence déloyale et agressive de certains opérateurs comme Orange Money à l'égard des autres, plus faibles); l'absence d'un observatoire du numérique capable de fournir une information complète sur le secteur des TIC et son apport à l'économie; et enfin l'absence d'un plan de formation dans les métiers spécifiques aux TIC et télé-services.⁹¹⁵

En Afrique, les TIC peuvent jouer un rôle important dans le développement économique et social, mais à condition que les pouvoirs publics et les principaux acteurs puissent relever les défis qu'elles posent. Dans le domaine de l'enseignement qui nous concerne ici par exemple, il est admis que :

*« l'utilisation des TIC est prometteur de potentiel pour réduire fortement les coûts et améliorer la qualité de la formation et de l'éducation. L'éducation et la formation doivent être considérées comme une priorité pour promouvoir une chance égale pour tous les pays pour participer et bénéficier de la Société de l'information. L'intégration des TIC dans le curriculum et dans l'éducation et la formation des maîtres doit être renforcée puisque les maîtres sont des multiplicateurs de connaissances dans l'utilisation des TIC. L'acquisition des compétences technologiques à tous les niveaux de l'enseignement et en particulier, l'élargissement des connaissances en informatique sont essentiels pour attirer l'investissement et nourrir l'entrepreneuriat, qui sont essentiels pour le développement économique ».*⁹¹⁶

Les TIC sont aujourd'hui intégrées et utilisées dans beaucoup de domaines et secteurs d'activités en Afrique en général et au Sénégal en particulier. Dans le secteur de la santé par exemple, une application appelée « *Bogou* » a été développée au Mali⁹¹⁷. Elle permet d'améliorer la santé dans ce pays en particulier et en Afrique en général, en aidant les

⁹¹⁴ Voir www.servicepublic.gouv.sn (consulté le 23 octobre 2018)

⁹¹⁵ Voir **Afrique – Infrastructures : Sénégal... peut mieux faire** <https://www.webmanagercenter.com/2014/11/03/156391/afrique-infrastructures-senegal%E2%80%A6-peut-mieux-faire/> (consulté le 23 octobre 2018)

⁹¹⁶ Voir <https://www.itu.int/osg/spu/wsis-themes/Access/backgroundpaper/PMA-fr-2-22.pdf> p.15 (consulté le 23 octobre 2018)

⁹¹⁷ Développé par le Malien Cheikh Oumar Bakayoko.

médecins en zones isolées à poser un diagnostic et mettre les patients en relation avec des spécialistes.

Dans le domaine de l'administration, l'application burkinabèe « *iCivil* » créée en mai 2016 permet aux États de se constituer des registres nationaux complets pour une meilleure organisation de leurs économies, et faire face aux défis du monde nouveau. Concrètement, les données de chaque nouveau-né sont envoyées via SMS depuis le Smartphone de l'agent de santé dûment autorisé, après couplage à un « *authentifiant unique et infalsifiable* » (code à Bulle). Le SMS est reçu instantanément sur le serveur du centre national d'Etat civil. A partir de ce moment, le couple SMS/authentifiant renseigne de manière automatique une fiche de naissance qui sera toute prête à être imprimée et signée par l'autorité compétente. Le registre d'État civil, devenu national, s'étoffe ainsi jour après jour et les parents n'auront plus à parcourir de grandes distances pour faire les déclarations.⁹¹⁸

Au Sénégal, certaines démarches administratives sont désormais dématérialisées. C'est le cas par exemple pour une demande d'autorisation de construire ; le système *Gaindé* de la douane sénégalaise dématérialise une part du processus de dédouanement ; l'inscription à certains concours de la fonction publique comme le concours d'accès à l'ENA, les demandes de bourses étrangères sur *Campusen*, les demandes d'orientation des nouveaux bacheliers sur cette même plateforme, entre autres. Ils se font désormais tous en ligne.

Dans le domaine du commerce, les plateformes de commerce en ligne (e-commerce) et de courtage en ligne se multiplient en Afrique et au Sénégal en particulier. L'exemple peut être pris sur JUMIA⁹¹⁹ ou Expat Dakar⁹²⁰, deux principales plateformes de commerce en ligne au Sénégal. Concrètement, le client fait sa commande à partir du site et le produit lui sera livré à domicile ou à récupérer sur place. Le paiement n'interviendra qu'à la réception du produit, et en espèce. Le paiement à la livraison reste cependant la norme dans un environnement où le taux de bancarisation des populations reste très faible (entre 15 et 20%).

Aussi, au Sénégal existe depuis 2001 une plateforme appelé « *Manobi*⁹²¹ » qui propose des solutions spécifiques par filière métier pour les transformer en chaînes de valeur, et rompre la spirale de la

⁹¹⁸ Le Journal les "Affaires" au Burkina. Voir http://www.geo-phile.net/IMG/pdf/tic_en_afrique_2017_systeme_d_et_plan_b.pdf (consulté le 23 octobre 2018)

⁹¹⁹ Jumia est une des compagnies créées en Afrique par AIH (AIG sous sa nouvelle Nomenclature) qui signifie « African Internet Group », devenu, en un temps records, l'un des plus grands acteurs de l'internet en Afrique. Le groupe est présent dans 26 pays d'Afrique.

⁹²⁰ Voir www.expat-dakar.com (au 04 aout 2020)

⁹²¹ Voir <https://www.manobi.com/index.php?M=1&> (consulté le 23 octobre 2018)

pauvreté. Elle se décrit sur son site comme un « *fournisseur de services métiers mobile-2-web pour transformer chaque filière en chaîne de valeur optimisée.* »

L'application s'applique à plusieurs domaines d'activité : développement et intégration économique et social des populations les plus vulnérables (m4Dev), agriculture (mAgri), eau (mWater), gestion des collectivités locales (mLocGov), prix du marché (mShop), assainissement (mSanitation), entre autres.

Par exemple, le *mWater*⁹²² utilise le téléphone portable pour mieux gérer l'eau en brousse. « *Manobi* » se veut un outil technique qui transmet à une base de données toutes les informations relatives à l'activité du forage (index consommation, fréquentation). Et en cas de panne, elle envoie une alerte pour une réparation rapide, même si on est loin. C'est également un outil comptable et financier.

⁹²² Voir <https://www.manobi.com/?IDPage=3&M=3> (consulté le 23 octobre 2018)

Annexe VIII : Décalage entre les promesses des projets TICE et leurs réalisations : bilan de l’UVA, des actions de l’AUF, et du PADTICE

La fin du XX^e siècle et le début de ce millénaire sont marqués en Afrique par le développement de projets d’universités virtuelles d’envergure nationale et internationale, de plateformes de FOAD ou d’e-learning dans certains EES, ou encore, plus récemment, de projets de MOOC. Parmi ces projets, on peut citer d’un côté les initiatives devant du « dehors » (des pays du Nord) depuis la radio pour l’apprentissage du français en 1961 en passant par l’enseignement télévisuel en 1963, le Tamtel ou minitel africain en 1986, l’UVA mis en place par la Banque mondiale en 1997 et présente dans 27 pays africains, ou encore l’UVF transformée plus en Campus numériques francophones, mis en place la même année par l’AUF et présents dans 8 régions du monde : Afrique centrale et des Grands Lacs, Afrique de l’Ouest, Asie-Pacifique, Caraïbe, Europe centrale et orientale, Maghreb, Moyen-Orient, Océan Indien. En 2019, ces campus étaient au nombre de 36.

D’un autre côté, il y a des initiatives et projets endogènes venant du Sud et pour le Sud, dont on peut citer, à titre d’exemple et entre autres projets d’intégration des TIC dans l’enseignement supérieur, les e-écoles de l’Union Africaine, l’Université Virtuelle Tunisienne (UVT), le Campus Virtuel Marocain (CVM), le Centre National de Télé-enseignement de Madagascar (CNTEMAD),⁹²³ la plateforme de FOAD de l’EBAD de l’Université Cheikh Anta Diop de Dakar mis en place au début des années 2000 avec le soutien et l’appui de la coopération française, ou encore les débuts et tentatives de foad à l’ESP de Dakar.

Cependant, peu nombreux sont les projets ayant connu un grand succès, aussi bien au Sénégal qu’en Afrique de l’Ouest en général (la plateforme de l’EBAD et le CNTEMAD étant presque des exceptions). Les cas de la télévision pour l’enseignement dans les années 1960, des e-Écoles de l’UA au début des années 2000, de l’UVA à la fin des années 1990 jusqu’au début des années 2000, et de l’UVF dans une moindre mesure, sont assez représentatifs de l’échec des premiers projets d’introduction des TIC.

Or, même si dans ces contextes les conditions d’émergence de tels projets ont souvent été difficiles pour plusieurs raisons (problèmes d’électricité, de connexion à Internet, identification des besoins réels, mise en œuvre...), il n’en demeure pas moins vrai que des tentatives de mise en place d’enseignement par et avec les TIC existent toujours. Le sort souvent triste de nombreux de ces projets, se présentant au yeux de nombreux auteurs comme étant des échecs, n’a jamais empêché la multiplication des tentatives. C’est ainsi que l’on assiste à la création en 2014 de l’Université Virtuelle du Sénégal (UVS) par l’État du Sénégal, de l’ouverture de l’UVCI en 2016 et récemment la mise en place du projet MOOC4Dev par l’ESP, l’EPFL et l’UVS, en 2017-2018.

La question qui se pose immédiatement est donc de savoir si les initiateurs de tels projets ont-ils appris les leçons de l’expérience ? Il semble que non.

⁹²³ Notons que ces trois derniers projets ne sont cités ici qu’à titre d’exemple mais ne rentrent pas dans le cadre de notre étude qui porte que l’Afrique de l’ouest francophone.

Comment expliquer l'échec des premiers ou plus grands projets d'intégration des TIC dans l'enseignement en Afrique, notamment les projets d'enseignement à distance ? Jean Marie Muhirwa a posé l'hypothèse suivante : les lacunes importantes au niveau de l'analyse des besoins et de la planification des activités de ces projets d'EAD ont causé une gestion par essais et erreurs qui est préjudiciable à leur réussite.⁹²⁴

Manque de rigueur et d'équité des évaluations, frais de scolarité exorbitants, manque de préparation des tuteurs et chargés de cours, déficit d'équipement et de matériel, manque de préparation adéquate au démarrage des projets (démarrage hâtif des projets) sont les raisons qui expliquent la contre-performance, voire l'échec, des projets d'EAD dans les pays au Sud du Sahara selon Muhirwa.

Toutefois, la problématique de cette recherche ne porte pas directement sur l'échec ou la réussite de ces projets encore moins sur l'explication de tels résultats. En revanche, l'objectif est de montrer le décalage qui existe entre leurs promesses et intentions de départ, et leurs résultats obtenus au final. Pour cela, de tous les projets TICE invoqués ci-dessus, nous n'en choisisons que trois, du reste les plus grands, dont nous tenterons de faire le bilan à la fin de ce chapitre. Mais en attendant, nous tenterons de voir dans les pages qui suivent, les promesses faites sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement.

Bilan des projets et actions de la Banque mondiale (UVA)

Rappelons que l'UVA a été créé en 1997 par la Banque mondiale avec l'appui de la Banque africaine de développement. Sa création était justifiée par l'incapacité des pouvoirs publics africains dans le secteur de l'enseignement supérieur, des contraintes financières auxquelles font face les universités publiques et des méthodes pédagogiques traditionnelles.⁹²⁵

Pour son implantation en Afrique, l'institution financière avait signé deux accords de siège avec le Kenya (Nairobi) pour la partie anglophone de l'Afrique, et avec le Sénégal (Dakar) pour la partie francophone. Considérée comme la pionnière du e-learning en Afrique du Sud du Sahara, son objectif était de « *combler les lacunes existant en Afrique subsaharienne dans le domaine du savoir et permettre de créer la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique... l'UVA est la pionnière de l'enseignement virtuel en Afrique subsaharienne.* »⁹²⁶

Le but de cette université était de donner aux africains des formations de pointe sans qu'ils soient obligés de quitter le continent, le tout avec l'utilisation des technologies. Ce programme d'enseignement à distance, utilisant la transmission par satellite, était orienté pour l'essentiel vers les formations scientifiques et techniques. Il avait ainsi pour ambition de former une nouvelle génération de scientifiques, d'ingénieurs, de techniciens et d'hommes d'affaires, capables d'amorcer et de soutenir le développement économique de leurs pays respectifs.⁹²⁷

L'université comportait ainsi 34 centres d'étude qui devaient être répartis dans 17 pays africains parmi lesquels le Bénin, Kenya, Burundi, Mauritanie, Niger, Sénégal, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Rwanda, entre autres.

Ces centres se déclinaient en trois représentations ou formes : les centres de formation dans des universités (exemple à l'UGB de Saint Louis et à l'UCAD de Dakar), les franchises privées et les

⁹²⁴ Muhirwa, J. M. (2008). Op. cit p. 129

⁹²⁵ Banque africaine de développement. (2004). *Projet d'appui à l'Université virtuelle africaine*, Rapport d'évaluation, Tunis, pp. 3, 9 et 43.

⁹²⁶ Jamil S. (2003). *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. p.71

⁹²⁷ Condat S. (2002). « L'université virtuelle africaine », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 31 | décembre 2002, mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 07 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1806> ; DOI : 10.4000/ries.1806

centres de formation professionnelle implantés dans des entreprises et des organismes à but non lucratif.⁹²⁸

Ses programmes d'enseignement provenaient des grandes universités d'Amérique du Nord, d'Europe, d'Australie et d'Afrique et portaient principalement sur les sciences naturelles, de l'ingénierie et de gestion notamment. Cette université utilisait donc les TIC pour fournir aux pays africains du Sud du Sahara, un accès direct à des ressources universitaires à caractères pédagogiques et didactique de grande qualité, issus de pays africains et d'autres régions du monde.

L'UVA avait ainsi créé un réseau d'institutions partenaires dans les pays francophones, anglophones et lusophones d'Afrique, avec des centres d'études basés dans les principales universités publiques. Elle avait lancé un programme accrédité de formation en informatique, sanctionné par un diplôme, dont les cours sont donnés aux étudiants inscrits dans des universités africaines en utilisant la transmission par satellite, puis par l'internet.

L'UVA, par l'intermédiaire de la TV par satellite, de la visioconférence et d'Internet fournissait aux pays africains du Sud du Sahara, un accès direct à des ressources universitaires à caractères pédagogiques et didactique de grande qualité, issus de pays africains et d'autres régions du monde. Les professeurs dispensaient depuis une salle de studio, transmis par satellite aux différents centres de l'UVA dans toute l'Afrique.

Ainsi, selon la Banque mondiale, depuis sa création en 1997, l'UVA a dispensé plus de 3000 heures de programmes d'enseignement, provenant des grandes universités d'Amérique du Nord, d'Europe, d'Australie et d'Afrique. Plus de 23.000 étudiants étaient inscrits à ses cours semestriels et près de 2500 professionnels ont participé à ses séminaires destinés aux chefs d'entreprises et à leurs cadres supérieurs.

Les cours préparatoires ont attiré une clientèle composée de plus de 40% de femmes dans les centres d'études les plus actifs. L'UVA a également fourni 1000 ordinateurs individuels aux centres d'étude, créé un réseau de 45.000 adresses de courriel et mis sur pied une bibliothèque numérique de plus de 1000 périodiques.⁹²⁹

En 2004 par exemple, après seulement 4 années d'existence, 3500 cadres ont été formés dans ce centre de formation professionnelle de Dakar, appelé également centre d'enseignement à distance (CED).

Dix ans après (en 2014), 200 nouveaux diplômés sont sortis de ce centre.⁹³⁰ Le même centre existe en Côte d'Ivoire, et il y a avait 10 d'opérationnels en Afrique.

Le CED du Sénégal est le fruit d'un partenariat entre le Sénégal et la Banque Mondiale, sous la forme d'un crédit destiné à la formation et à l'innovation. Le CED/Sénégal s'était fixé comme objectif principal le renforcement des capacités des responsables et décideurs, des cadres dans la conception, la planification et la gestion politique de développement économique et social à travers l'accès à des connaissances de haut niveau qu'offre l'Enseignement à distance.⁹³¹

⁹²⁸ Exemple des Centres d'enseignement à distance, il y en avait un au Sénégal à Dakar, qui a été ouvert en 2000 au sein de l'ENA, et est destiné à former des cadres provenant des secteurs privé et public, de la société civile et des ONG.

⁹²⁹ Voir

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:20597308~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074931,00.html> (consulté le 15 aout 2018)

⁹³⁰ Voir <http://www.osiris.sn/Centre-d-enseignement-a-distance.html> (consulté le 15 aout 2018)

⁹³¹ Voir <https://cursus.edu/articles/3594/senegal-le-centre-denseignement-a-distance-forme-200-cadres#.W3NaV-gzbIV> (consulté le 25 mars 2020)

En ce qui concerne les centres de formation installés au sein des universités comme l'UGB ou l'UCAD, au final, le seul et unique diplôme que l'UVA a pu y délivrer est resté un *Bachelor en Informatique* exporté de l'Université de Laval, au Canada, et des certificats attestant du suivi de quelques unes de ses cours en mathématiques, physique, statistiques, initiations à Internet, gestion économique et financière, commerce et bureautique.

Un résultat, du reste très modeste par rapport à ses ambitions de départ. L'UVA n'a donc pas réussi à endiguer la crise que traverse l'université africaine comme l'avait souhaité son initiateur Etienne Baranshamaje. Elle n'a pas réussi à professionnaliser les curricula de formation, ni à développer les filières scientifiques, encore moins à réduire la pression démographique qui s'exerçait et s'exerce encore sur ces universités (massification), avec tout son corollaire relatif à la baisse de la qualité de l'enseignement.

Au départ conçu comme un projet de la Banque Mondiale, l'UVA s'est transformée à partir de 2010 en une organisation intergouvernementale indépendante dont le siège est à Nairobi au Kenya. En effet, c'est lors de l'Assemblée générale de l'UVA du 4 février 2010, que l'UVA a été reconstituée en tant qu'institution internationale autonome à but non lucratif et non partisane d'enseignement, de formation, de recherche, de conseils et de diffusion d'informations et, en vertu des présentes, elle est dotée de la pleine personnalité juridique intergouvernementale dans les territoires des Etats membres. La responsable du bureau de l'Afrique de l'Ouest basé à Dakar dira que l'UVA fait aujourd'hui dans la consultance en matière de TICE et vend son expertise dans ce domaine.

Treize années donc après sa création, l'on assiste à une refondation de cette université en une organisation intergouvernementale indépendante, et une nouvelle direction prise par son assemblée générale d'orienter ses activités vers l'expertise et la consultance. A partir de cette date, elle est devenue en effet une institution à but non lucratif et non partisane d'enseignement, de formation, de recherche, de conseils et de diffusion d'informations.

*« Nous, notre façon de nous y prendre, nous on ne travaille pas avec le privé dans le cadre de nos programmes de renforcement des capacités, on fait la consultation pour des privés, on travaille avec le public et le privé. [...] Ce n'est plus la BM qui gère ça, maintenant c'est indépendant, c'est une organisation à part entière, intergouvernementale, on a notre statut, on a notre charte. La BM n'y est plus pour rien... La BM ne nous donne pas notre budget à 100%, je veux dire on est une organisation à part entière, autonome. »*⁹³²

L'UVA a donc une nouvelle vision, une nouvelle mission, de nouvelles valeurs, de nouveaux objectifs et de nouveaux pouvoirs.⁹³³ Aujourd'hui, elle reçoit des financements de la BAD, de l'Union Européenne, de l'AUF etc.

Cette dernière institution a, à la même année, mis en place une université du même genre dénommée l'UVF, ancêtre des centres SYFED, créés au départ pour pallier un besoin d'IST dans les universités africaines francophones. Cette UVF a donné naissance aux campus numériques francophones. Mais avant de faire le bilan des différents projets TICE de l'AUF, intéressons nous aux raisons qui ont fait « échouer » l'UVA.

Mais pourquoi ce projet n'a pas réussi à transformer et à réformer l'université africaine comme son initiateur et bailleur le souhaitait ? Pourquoi n'a-t-il pas donné les résultats escomptés ? Le changement d'orientation et de cap opéré après plus d'une décennie d'existence, n'est-il pas révélateur

⁹³² Entretien avec la Tessa Fernandez, représentante régionale de l'UVA, 04 mars 2015 à Dakar.

⁹³³ Voir la charte de l'UVA. (2010). P.2 et 4

d'un échec, ou du moins un décalage, entre les objectifs de départ de son initiateur et les résultats obtenus ? Cela ne signifierait pas que cette université n'a pas réussi à atteindre ses objectifs initiaux ?

Qu'est ce qui a « tué » l'UVA ?

Notre analyse repose sur l'hypothèse que l'UVA est morte de « *technologisme* », du « *top-down* » (à savoir, d'exportation de modèles du Nord vers le Sud), stratégie chère à la Banque mondiale comme nous l'avons vu plus haut, et d'un excès d'ambitions. En effet, la démarche de cette institution dans ce cas précis était empreinte d'une « *attitude paternaliste* »⁹³⁴, d'un certain déterminisme technologique et d'une vision idéalisée et idéologique des TICE. Il s'agissait de sauver l'université africaine en crise avec des programmes de formation importés des pays du Nord. Cette vision finaliste des TIC dans l'enseignement est souvent chargée de mythes et néglige les besoins réels et attentes des utilisateurs, ainsi que le contexte et les conditions locales de réception. Ce qui constitue pour nous une des raisons de l'échec de cette initiative. Ce déterminisme technologique simpliste et cette vision finaliste des TIC dans l'enseignement, négligeant les attentes et vécus réels des utilisations au profil de la vision techniciste, voire idéologique, ont perdu bien des projets d'intégration des TIC dans l'enseignement.

Aussi, les ambitions de cette université n'étaient-elles pas trop grandes et pas assez en phase avec les attentes et besoins du terrain ? Dans tous les cas, les nombreuses critiques à l'endroit de cette université mettent en avant cet état de fait. Les plus virulentes critiques sont faites par Jean Pierre Loiret, administrateur de programmes à l'AUF, qui, dans son mémoire de DEA d'abord qualifiait cette université d'une « *mise en scène* ». Ces critiques se sont exacerbées dans sa thèse de doctorat où, après avoir finement analysé le socle conceptuel et retracer l'historique de cette université, il pointait du doigt les incohérences et failles de cette institution qui selon lui, n'est finalement qu'un « *enseignement à distance en trompe l'œil* »⁹³⁵. Dans un autre article publié dans la revue *Hermès* en 2006, il la taxe également d'« *ambitions sans limite* » et soulignait les limites de ses « *ambitions* ».⁹³⁶

Muhirwa, l'échec de la plupart des projets d'enseignement à distance en Afrique au Sud du Sahara est imputable, tantôt à une focalisation sur les aspects techniques et matériels au détriment des aspects plus humains de nature socioculturelle et psychopédagogique, tantôt à l'absence ou manque d'intérêt pour la recherche.⁹³⁷ En particulier, l'UVA qu'il considère comme le plus ambitieux de ces projets, est « *morte* » d'une part, de la cherté de son coût pendant ses 10 premières années d'existence. En effet, rappelons que son financement, au départ assuré par la Banque mondiale, a été finalement confié à la coopération canadienne au début des années 2000, avant que celle-ci ne se retire, pour donner à l'UVA sa propre autonomie financière en 2010.

Du reste, malgré ses nombreuses réalisations, sa refondation en une organisation intergouvernementale indépendante comme nous avons déjà eu à le souligner, après plus d'une décennie d'existence, et la nouvelle direction prise par son assemblée générale d'orienter les actions de cette université vers l'expertise et la consultance, était le signe, mieux d'un échec, sinon d'un décalage entre les ambitions de départ de son initiateur et les résultats obtenus. En tout état de cause, l'UVA n'a pas obtenu les résultats escomptés, et les raisons qui justifient son échec sont nombreuses.

⁹³⁴ Tremblay, G. (2009). La formation à distance en contexte de globalisation. *Distances et savoirs*, vol. 7(4), 715-731. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-4-page-715.htm>, pp. 724-725.

⁹³⁵ Loiret, J. P. (2008). L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ? *Distances et savoirs*, vol. 6(2), pp. 187-209. doi:10.3166/ds.6.187-209.

⁹³⁶ Loiret P. (2006), « L'université virtuelle africaine : ambitions sans limite, limites d'une ambition », *Hermès, La Revue*, Vol. 2, n°45, pp. 123-128.

⁹³⁷ Muhirwa, J.-M. (2008), « Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud. Le cas du Burkina Faso et du Mali », *Distances et savoirs*, Vol. 6, n°1, pp. 117-142, p.139

Pour Jean Pierre Loiret, l'un des auteurs les plus critiques à l'endroit de cette université, celle-ci est un instrument au service des objectifs politiques de la Banque.⁹³⁸ Mieux, pour lui, le texte fondateur de l'UVA est l'expression d'une idéologie. Il ajoute que l'UVA traduit et opérationnalise un projet politique de la Banque mondiale.⁹³⁹

Le projet visait à changer le mode de financement de l'enseignement supérieur, à 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.

Depuis ses débuts, la Banque mondiale a toujours tenté de passer « *par le haut* », autrement dit par les Etats et les gouvernements, et dans la moindre mesure par les recteurs, pour mener et légitimer ses actions. En ce sens, elle est plus proche d'une « *politique d'ingérence scientifique* » que d'une « *dynamique intégrative* » comme c'est le cas pour l'AUF à travers d'abord l'Université virtuelle francophone (UVF), devenue plus tard un réseau de campus numériques francophones (CNF).⁹⁴⁰ Ce projet d'EAD a également marqué le paysage universitaire africain à la fin du 20^e siècle. Création de l'AUPELF (Ancêtre de l'AUF) en 1997, l'UVF a vécu trois ans avant d'être finalement abandonnée et remplacée par les CNF en 2000. Toutefois, à la différence de la Banque mondiale dans le cas de l'UVA, l'initiateur de ce projet (AUF) semble y avoir évité le piège du déterminisme technologique et d'un excès d'ambition, en rectifiant sa démarche quelques années plus tard, et en adaptant ce projet à son contexte. Nous ne reviendrons pas ici sur l'histoire de ces deux dispositifs,⁹⁴¹ mais tenterons de faire le bilan des actions et réalisations de son bailleur, dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur des pays du Sud.

Bilan des projets de l'AUF : formation à distance, accès à l'IST et transfert de compétences

L'action de l'AUF dans le domaine des TICE en Afrique de l'Ouest se décline en trois grands axes. L'Agence s'est donnée comme missions de proposer des formations à distance, de faciliter l'accès à l'information scientifique et technique (IST), et de transférer des compétences dans les universités du Sud à travers divers ateliers et collèges. C'est ainsi qu'elle a d'abord mis en place vers la fin des années 1980 et le début des années 1990 des centres SYFED, destinés à combler la carence des universités africaines en matière d'IST. Ces centres ont évolué pour donner naissance à l'UVF en 1997. Celle-ci n'aura vécu que 3 ans avant d'être remplacée par les campus numériques francophones, à l'occasion d'un bouleversement institutionnel et d'un changement d'approche intervenus en 2000.

Il y a eu en effet un changement de dénomination de l'institution en 2000 (l'AUPELF devient AUF), et un changement de direction, qui ont eu comme conséquence une évolution dans la conception des missions de l'institut. La dénomination d'UVF est abandonnée, l'emploi du mot « université » aussi.

Les CNF ont pris le relai des centres SYFED et de l'UVF, pour les activités de production de cours, de formation à distance, d'accès aux réseaux et à l'IST, de formation des enseignants, de

⁹³⁸ Loiret, J. P. (2008). L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ?. *Distances et savoirs*, vol. 6(2), p. 129. doi:10.3166/ds.6.187-209.

⁹³⁹ Idem p.122

⁹⁴⁰ Mvé-Ondo, B. (2005). Afrique: la fracture scientifique, Paris, Futuribles, p. 32, 55, cité par Loiret J.P. 2006. L'Université Virtuelle Africaine : Ambitions sans limite, limites d'une ambition, Hermes/45, p. 126

⁹⁴¹ Pour un historique plus complet ou pour un résumé des principales étapes de la création et de la vie de cette université, on peut se référer à notre chapitre II.

l'AUF. Il y a eu également le passage du singulier (une seule UV) au pluriel (réseau de CN). Le mot «campus» signifie une orientation des activités de l'AUF vers le service aux usagers, aux étudiants comme aux enseignants. C'est un lieu de vie, un ensemble de services.

Le terme «numérique» rappelle l'informatique et signifie de façon plus binaire la modernité que le mot «virtuel». La stratégie de l'AUF concernant les technologies et l'EAD s'articule désormais davantage autour des notions pragmatiques de services et de métiers et moins autour de concept et de changement comme l'UVF l'avait. L'AUF, notamment les CNF sont donc orientés vers le développement de services.

En France et en Francophonie, c'est une marque de volonté affirmée de mettre l'université, l'établissement universitaire, au centre des projets d'EAD, de privilégier le renforcement des universités existantes et non celui de favoriser le développement de structures ad hoc dédiées à l'EAD.

Les CNF se présentent ainsi comme un réseau à finalité éducative, des lieux dédiés aux technologies et installés au sein des universités partenaires. Ils sont équipés de 50 à 150 ordinateurs neufs et connectés. *Matériellement, ils sont composés* d'une salle de formations, centre de ressources, centre d'accès à l'information, espace en libre service pour connexion Internet, et matériel de vidéoconférence. *Sur le plan des ressources humaines un CNF est composé d'un* responsable d'un CNF, d'ingénieur pour la maintenance réseau et système, d'un documentaliste et de chargés de projets.

La formation des enseignants à l'usage des technologies éducatives et aux méthodes de la formation à distance et de la recherche en ligne (appropriation des TIC), le développement de partenariats entre universités du Nord et du Sud, et l'intégration pédagogique des TIC, sont les objectifs prioritaires et opérationnels des CNF et l'AUF apporte son expertise et son savoir-faire. A ce titre, l'Agence a mis en place plusieurs formations et ateliers de formation des formateurs, notamment dans le domaine de TIC.

Concernant la **formations à distance**, de nombreux diplômes sont proposés au sein de ces « campus » pour répondre à des besoins de formations spécifiques, par ou avec l'appui et le financement de l'AUF à travers ses différentes représentations ou bureaux régionaux dans les 5 continents.

Ainsi, si le premier CNF a été inauguré en 1999 à Yaoundé, c'est à partir de 2001 que l'on assiste véritablement au développement particulier de la FOAD au sein des CNF. Ainsi, de 2000 à 2008, il y a eu 21 CNF en Afrique subsaharienne. En 2012, ils étaient au nombre de 43 à être en service dans le monde ainsi que 23 CNF-Partenaires.⁹⁴² Sur l'ensemble des 66 CNF du réseau de l'AUF, 60% étaient en Afrique en 2011.

Pour n'en citer que quelques exemples, en 2012-2013, et en partenariat avec d'autres universités du Nord et du Sud, l'AUF proposait 87 formations à distance diplômantes dont 40 licences et masters de diplôme à distance du Sud.

En 2018, elles étaient au nombre de 33, essentiellement des masters dont les plus connus et anciens sont le master 2 Droit du cyber-espace africain de l'Université Gaston Berger, le master UTICEF ACREDITE (ex DUTICE qui était délivré par l'université Louis Pasteur de Strasbourg) : Analyse, Conception, et Recherche dans le domaine de l'Ingénierie, des Technologies en Education organisé

⁹⁴² Label accordé à un espace numérique existant ou à créer afin d'appuyer le projet d'un établissement dans le domaine des TICE.

par l'université de MONS (Belgique), de Genève et de Cergy Pantoise,⁹⁴³ et le master Pro (M2) en Ingénierie pédagogique multimédia de l'Université de Lille 1, tous promu par l'agence.

A ces formations à distance, s'ajoutent les ateliers « *Transfer* » pour la formation des formateurs en TICE⁹⁴⁴, et le dispositif IFADEM⁹⁴⁵ pour la formation des maîtres.

En ce qui concerne les MOOC, ils étaient au nombre de 39 en juin 2018 destinés aux enseignants et étudiants des pays du Sud. Il s'agit à titre d'exemple des MOOC CERTICESup⁹⁴⁶, CERTICEScol⁹⁴⁷, et celui organisé par l'ENS de Cachan « Enseigner et former avec le numérique » entre autres.

La création et l'organisation à ces FOAD et MOOC se font suite à un appel d'offres international lancé par l'AUF auprès de ses universités membres. L'accès des étudiants ou enseignants aux formations se fait par une sélection sur dossiers. Les universités qui ont été retenues pour proposer des diplômes sélectionnent les candidats à l'issue de l'appel à candidature lancé par l'AUF sur ses différentes plateformes. Les candidats retenus peuvent toutefois, selon certains critères de genre ou de statut (les candidatures féminines sont encouragées et celles des personnes déjà en poste), bénéficier une bourse de l'AUF pour suivre la formation après sélection par l'université organisatrice du diplôme. Notons que l'AUF appuie également certains diplômes à distance par l'octroi de bourses aux apprenants ayant été admis à suivre ces formations. C'est le cas de la licence et du master en SID proposés à distance par l'EBAD.

S'ajoute à ces projets et programmes de formation à distance de l'AUF, une charte dénommée « *Passeport TIC* » qui est une sorte de label destiné aux EES et autres partenaires de l'AUF. Sur le site de l'AUF, ce dispositif est décrit comme étant « *un document servant à visualiser les expériences délivrées par les institutions dans le cadre de la formation continue. C'est un document individuel*

⁹⁴³ Master à distance pour une formation professionnelle aux technologies éducatives appelé aux technologies éducatives, UTICEF d'abord et ensuite, ACREDITÉ est pour la formation des enseignants aux technologies éducatives. Il est orienté vers les enseignants des pays du Sud. L'objectif de ce diplôme est d'aider ces derniers à introduire les technologies dans leur pratique pédagogique et l'enseignement à distance.

⁹⁴⁴ C'est un ensemble d'ateliers de formation intitulé TRANSFER pour TRANSférer le Savoir en Francophonie en Éducation et en Recherche. Ces ateliers concernent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Il y a des ateliers types et des ateliers sur mesure. Le nombre de places est limité : la taille maximale d'un atelier varie généralement, selon la nature de l'activité entre 15 et 25 participants. L'objectif est de former une masse critique de formateurs et de professionnels dans les domaines des TIC et des TICE. Ils sont coordonnés par l'IFIC (Institut de formation pour l'Ingénierie de la connaissance et de la formation à distance, de l'AUF); voir la présentation du dispositif sur le site <https://transfer-tic.auf.org/le-dispositif-transfer>

⁹⁴⁵ L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres existe depuis 2007-2008. En 2018, plus de 60 000 bénéficiaires. IFADEM propose un dispositif de formation en partie à distance, adapté aux besoins de chaque pays, utilisant les technologies de l'information et de la communication. L'objectif est d'assurer une éducation de base équitable, inclusive et de qualité pour tous avec 24 espaces numériques, un peu moins de 10 000 enseignants formés aux TICE, avec 88.5% certifiés. Voir <https://ifadem.org/fr>

⁹⁴⁶ Pour Certification des compétences TICE des enseignants du SUPérieur. Ce MOOC vise à certifier les compétences en TICE des enseignants du supérieur et à apporter les ressources nécessaires à la formation et à la certification de doctorants, enseignants et formateurs du Supérieur à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Il a été créé en partenariat avec le MESR de la Cote d'Ivoire et l'Université Cergy Pantoise et a débuté en octobre 2016 avec 1800 inscrits.

⁹⁴⁷ Pour Certification des compétences TICE en milieu scolaire. Il vise à former puis à certifier les enseignants du primaire, du secondaire et leurs encadreurs, dans les pays francophones en développement, aux usages des technologies de l'information et de la communication en éducation. Ce MOOC est créée en partenariat avec l'UNESCO. La première session de formation a été lancée en 2015 avec 2300 inscrits

permettant d'orienter et de guider l'apprenant, le formateur ou le développeur, dans un parcours personnel d'acquisition des connaissances et savoirs faire dans les domaines des TIC. »

L'AUF a également élaboré un référentiel de capacités aux TIC/TICE pour la médiation des formations et actions qu'organisent ses universités membres autour des technologies.

En 2020, l'AUF proposait 78 formations à distance et diplômantes et 39 MOOC complémentaires à ces formations, dans des domaines aussi divers que le droit, l'économie, la gestion, l'éducation et la formation, l'environnement et développement durable, médecine et santé publique, les sciences humaines, les sciences de l'ingénieur.⁹⁴⁸

A titre illustratif, nous pouvons citer les masters 2 UTICEF ACREDITE (Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Éducation), organisé en partenariat avec l'Université de Cergy-Paris CY (France) et Ingénierie Pédagogique Multimédia (IPM) avec l'université de Lille 1.

Le premier a été créé en 2001 sous forme de diplôme universitaire (DU) en partenariat avec l'université de Strasbourg d'abord. Il a évolué vers un Master 2 (Bac +5) et est destiné spécifiquement à former et spécialiser les enseignants du supérieur en ingénierie de formation, notamment en TICE.

Le second, à savoir le master 2 en **Ingénierie Pédagogique Multimédia et Recherche en Formation des Adultes (IPM RFA) est proposé par l'université de Lille 1 en partenariat avec l'AUF. Ce master forme dans** les technologies de l'information et de la communication (TIC), la formation ouverte et à distance, l'e-learning et **dans l'ingénierie pédagogique.**

Il faut noter que la plupart de ces formations à distance proposées dans les pays du Sud s'appuient sur des diplômes qui préexistent en modalité classique et portées à distance avec un apport en ingénierie de formation de l'AUF. C'est ce que Depover & Orivel appelle la bimodalité.⁹⁴⁹ Le dispositif de l'EBAD en est un exemple. Pendant plusieurs années, il a reçu l'appui de l'AUF pour la perpétuation de son dispositif de formation à distance, notamment par l'octroi de bourses à certains apprenants et l'accueil des soutenances de mémoire dans sa salle de visioconférence.

Concernant l'**accès à l'IST**, bien la mission première de l'AUF à travers les centres SyFED déjà évoqués ci dessus, l'AUF avait prévu dans les CNF qui les ont remplacés, des « centres de ressources » et des « espace d'accès à Internet en libre service ». Ces espaces sont destinés à faciliter l'accès à des bases de données internationales et des revues en lignes.

Et dans le cadre de sa nouvelle stratégie fondée sur l'Initiative pour le Développement du numérique dans l'Espace Universitaire Francophone (IDNEUF), elle a mis en place une bibliothèque numérique appelée « Bibliothèque numérique de l'Espace Universitaire Francophone » (BNEUF). Cette bibliothèque contient en 2020 près de 11 millions de références et ressources numériques dans différentes disciplines telles que les technologies, la science, la philosophie, histoire géographie, religion etc. La BNEUF offre l'accès à l'ensemble des ressources documentaires, pédagogiques, scientifiques, culturelles, proposées par les acteurs membres de la francophonie dans le monde.⁹⁵⁰

⁹⁴⁸ Voir <http://www.foad-mooc.auf.org/toute-l-offre-FOAD> (consulté le 25 mars 2020)

⁹⁴⁹ Depover C. et Orivel F. (2012). Les pays en développement et le e-learning, 97 p.

⁹⁵⁰ Voir <https://bneuf.auf.org/#!/resource/home> (consulté le 25 mars 2020)

L'AUF propose également des ressources pour « *connaître la Francophonie* ». Ces ressources pédagogiques se présentent sous forme de dossiers et fiches documentaires et sont destinées aux enseignants et apprenants du primaire à l'enseignement secondaire (enfants et adolescent).⁹⁵¹

En plus des formations à distance et de l'accès à l'IST, l'AUF œuvre aussi dans le **transfert de compétences** vers les pays du Sud. Ces ateliers concernent plus les TIC et les TICE. A ce titre, elle organise un ensemble d'ateliers de formation intitulé TRANSFER : TRANSférer le Savoir en Francophonie en Éducation et en Recherche. Ces ateliers concernent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). En 2020, ces ateliers étaient au nombre de 46 portant sur différents projets ou thématiques comme Construire et gérer une communauté en ligne, classe inversée, Tutorat à distance, Rédaction scientifique et gestion d'une publication en ligne.⁹⁵²

Dans le cadre de l'IDNEUF, elle a mis en place des Ateliers numériques de l'Espace Universitaire Francophone (ANEUF)⁹⁵³. Ces ateliers sont des formations professionnalisantes et certifiantes (TRANSFER) qui ont pour objectifs de transmettre des connaissances pratiques, d'encourager le travail collaboratif et de favoriser l'établissement de liens professionnels entre les participants.⁹⁵⁴

Ces ateliers ont pour objectifs de transmettre des connaissances pratiques, d'encourager le travail collaboratif et de favoriser l'établissement de liens professionnels entre les participants.

Guilaine Thébault a décrit le master UTICEF comme un réseau de compétences dans la mesure où il a permis à l'Agence de mettre en place un réseau à la fois national et transnational de personnes hautement qualifiées sur les questions d'enseignement et de pédagogie distancielle. Ceci a permis, selon elle, une forte dissémination des compétences dans différentes institutions, dont les établissements d'enseignement supérieur, mais aussi au sein même des programmes de l'AUF.⁹⁵⁵

Ces formations ont pour objectifs de transmettre des connaissances pratiques, d'encourager le travail collaboratif et de favoriser l'établissement de liens professionnels entre les participants. Leur contenu pédagogique est souvent organisé autour d'un projet, ou une thématique.

En plus de la formation, des compétences et des ressources, l'AUF fait également dans l'expertise, l'innovation, la veille, la prospective et offre beaucoup de ressources sur la langue française (revue, dictionnaire, fiches ou dossiers pédagogique, lettre électronique destinée aux enseignants et chercheurs des départements d'études françaises, un outil d'authentification numérique des diplômes, de digitalisation et de sécurisation des certificats à destination des établissements). Dans le domaine de l'IST, elle offre également une plateforme de partage et de publication scientifique (mémoires et thèses) à destination des étudiants et enseignants du continent Africain.⁹⁵⁶

⁹⁵¹ Voir <https://www.auf.org/ressources-et-services/ressource/> (consulté le 25 mars 2020)

⁹⁵² Voir <https://transfer-tic.auf.org/ateliers-types> (consulté le 25 mars 2020)

⁹⁵³ Voir <http://aneuf.auf.org/> (consulté le 25 mars 2020)

⁹⁵⁴ <http://aneuf.auf.org/formations> (consulté le 25 mars 2020)

⁹⁵⁵ Thébault, G. (2009). Op. cit. p. 206 - 210.

⁹⁵⁶ Voir <https://hal-auf.archives-ouvertes.fr/> (consulté le 25 mars 2020)

Les CNF : un décalage entre vision politique et réalité sociale

Jean Pierre Loiret dans sa thèse de doctorat a décrit les campus numériques francophones comme un « *un lieu dédié à l'usage des technologies dans l'enseignement* »⁹⁵⁷. Ces espaces visent ainsi à favoriser l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur, à travers la mise à disposition de services offerts par les TIC.⁹⁵⁸ Les CNF sont également décrits par Pascal Marquet et al., comme un instrument d'une politique du Nord,⁹⁵⁹ créés pour appuyer le développement des TIC dans les universités du Sud.⁹⁶⁰

A ce titre, ils se présentent comme des terrains d'action et d'exécution de programme d'appui aux TIC élaborés par l'AUF, les institutions universitaires et les partenaires au développement (UNESCO, Banque mondiale, Agence française de développement, Union européenne).⁹⁶¹

Hérités des centres SYFED comme nous l'avons déjà vu, ils sont implantés et mis en place au sein des universités membres de l'Agence, et destinés au public universitaire (enseignants, chercheurs et étudiants) ...et visent à favoriser l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur, à travers la mise à disposition de services offerts par les TIC (accès à l'IST, formation à distance, accès à l'Internet, innovation pédagogique, formation aux TIC, transfert de compétences).⁹⁶²

Les CNF sont donc de véritables dispositifs de mise en œuvre des programmes de l'AUF. A ce titre, ils visent 3 objectifs concrets et opérationnels : appropriation des TIC, codéveloppement et partenariats entre Nord et Sud, et intégration pédagogique des TIC (par de nouvelles pratiques pédagogiques).⁹⁶³ Les auteurs ont mené une enquête qui a concerné 4 CNF (Antananarivo, Dakar, Ouagadougou, Rabat), et 2 CNP (Saint-Louis, Bobo-Dioulasso).

Leurs résultats montrent deux catégories de services : les services prescrits par l'Agence (offre de services prescrits, catalogue proposé par l'AUF) pour atteindre ces objectifs opérationnels, et les services et usages réels des utilisateurs sur le terrain.

Concernant les services prescrits par l'AUF, ils sont au nombre de 4 principalement : la formation à la recherche et aux outils documentaires, l'accès à la plateforme de formation à distance, l'infothèque ou centre de ressources, la mise en ligne de cours, et la formation « Transfer ».

Ce sont des services proposés pour atteindre les objectifs opérationnels de l'Agence et qui soutiennent une politique d'intégration des TICE dans différents domaines (information, documentation, éducation et formation) tout en s'appuyant sur l'usage des TIC.

⁹⁵⁷ Loiret, P.-J. (2007). *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur*, thèse de doctorat, université de Rouen, [<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00192921>].

⁹⁵⁸ Pascal Marquet et al. (2012). Les CNF en Afrique : entre politique d'intégration et modèle d'appropriation des TICE. In : La FOAD à l'AUF : un détour par le futur, p.22

⁹⁵⁹ Pascal Marquet et al. (2012). Op. cit. p 21

⁹⁶⁰ Andriamparany, L.-M. & Rakotomalala, A.-N. (2008). « Les Campus numériques francophones de l'AUF et l'émergence d'universités ouvertes au Sud : cas de Madagascar ». *Distances et Savoirs*, 6 (2), 253-268.

⁹⁶¹ Marquet P. et al. (2012). Op. cit. p.29

⁹⁶² Idem p.22

⁹⁶³ Idem p.26

A côté de ces services prescrits par l'Agence, il y a les services et usages dits réels. Leur enquête par questionnaire de 25 questions, menée en 2010, auprès d'un échantillon de 295 usagers des 4 CNF africains, pour déterminer le profil type de l'utilisateur des CNF a ressorti 4 catégories d'usages déclarés du plus fréquent au moins fréquent, qui peuvent être considérés comme les usages et services réels : la recherche documentaire, le courriel, la participation et la préparation à des projets TICE/FOAD et autres activités liées aux TICE.

L'étude de Pascal Marquet et al. montre à bien des égards ainsi un décalage entre cette offre de services (prescrits) et des usages réels sur le terrain. Mais à la place d'un décalage entre les prescriptions, mythes, représentations, et les attentes et usages réels du terrain, les auteurs y voient une « *appropriation ou réappropriation de la politique d'intégration des TIC de l'AUF par les acteurs ou bénéficiaires locaux.* » Ils admettent tout de même que les CNF ne proposent pas l'intégralité des services prescrits par l'Agence.

Aussi, ont-ils montré que le niveau d'appropriation des services offerts ou prescrits, autrement dit les usages réels, diffèrent selon les zones de l'Afrique où l'on se situe (Mahreb ou subsaharienne).

Par ailleurs, les auteurs soulignent la tension qui pourrait exister entre l'utopie fondatrice du CNF, certes francophones mais venant du Nord (siège Paris et Montreal), et les missions et usages réels. Les CNF se trouvent entre « *prescription du Nord* » et « *réalités du Sud* », où se réalise la mise en place de ces dispositifs. » Cela renvoie à une autre question, déjà développée ci-dessus, liée aux conceptions qui sous-tendent les politiques/actions mises en œuvre par l'AUF et la vision politique de celle-ci en matière d'aide au développement.

Il s'y ajoute que les reajustements et transformations structurelles successives notés depuis l'Université du Satellite (UNISAT) de l'AUPELF, jusqu'aux Campus numériques francophones (CNF) en passant par les centres SyFeD et l'UVF, ainsi que le changement d'orientation à partir de l'année 2000 avec la transformation de l'AUPELF en AUF (histoire que nous avons retracée dans le chapitre II), témoignent d'un tâtonnement, sinon d'une hésitation terminologique et sémantique, dont le principal souci est la recherche toujours plus d'impact et d'efficacité de ses actions dans les pays où elle est implantée.

Toutefois, il est clair que le concept de « campus numérique » semblait être pour l'AUF, moins ambitieux et plus proche des destinataires de ses services (étudiants et enseignants) d'où l'abandon de celui d'« université » au profit de la notion de « campus » plus concrète et plus restreinte. Désormais, ces campus étaient destinés à exporter des contenus de formation des universités françaises vers les pays francophones du Sud.⁹⁶⁴ Contrairement aux CNF de l'AUF, le projet d'Université Virtuelle Africaine de la Banque mondiale n'a pas pu éviter ce piège et négocier le virage.

Néanmoins, on note quelques similitudes ou points de convergence entre les deux projets (UVF et UVA). En effet, ces deux projets convergent sur :

1. Le fait que les formations dispensées dans les universités africaines sont considérées dans les deux projets comme inadaptées à l'évolution des connaissances et aux besoins de la société.
2. Le constat sur les problèmes de l'université africaine : délabrements des locaux, des bibliothèques, absence d'équipement dans les labos, et hypertrophie des sections littéraires au détriment des filières scientifiques et techniques.

⁹⁶⁴ Benchenna, A. (2008). Op. cit. p.111

3. L'anticipation commune que technologies vont bouleverser les méthodes d'enseignement et permettre de régler en partie les problèmes de l'université africaine.

Critiques adressées à l'AUF

Les réalisations de l'UVF, perpétuées et relayées par les CNF, n'ont pas empêché les critiques dont les plus acerbes proviennent d'Abdel Benchenna selon qui, deux grandes orientations ou objectifs guident en effet toutes les actions de l'AUF : renforcer la position de la France au niveau international et défendre la place de la langue française et les propres intérêts politiques de la France dans les pays francophones du Sud. En effet, dans un article publié en 2008, Benchenna souligne le caractère paternalisme de la démarche de l'AUF et un déterminisme technologique qui rompt avec les besoins et attentes locales.

Cela est perceptible selon lui à travers l'exportation de l'offre de formation des universités françaises sous forme de formations en ligne vers les pays francophones du Sud, l'accueil des étudiants venant de pays francophones, et la coopération avec les universités francophones du Sud (Campus numériques au sein de ces universités).

En à croire Benchenna, les logiques de l'AUF ne sont donc pas que pédagogiques, car derrière ses objectifs affichés, se cachent des visées politiques et linguistiques de promotion et de développement du français face à l'anglais.

Ainsi, en accord avec les ministères français de l'éducation et de la recherche, et des affaires étrangères, l'Agence appuie l'internationalisation de formations entièrement à distance du Nord (francophone), pour, disent-ils, répondre à des besoins de formations au Sud (francophone), tout en investissant dans la formation des enseignants pour développer l'expertise local capable de créer des dispositifs de formation dans des établissements du Sud.

En effet, dans le processus d'internationalisation de l'université française, phénomène considéré comme « *une réaction à la mondialisation* », l'Université Virtuelle Francophone, (UVF), une des premières initiatives de l'Agence dans ce domaine, puis les CNF⁹⁶⁵, se sont placés comme étant une des marques de l'exportation de programmes et d'offres de formations universitaires française (tant en présentiel qu'à distance), à destination des pays francophones du Sud. Ce, parallèlement à l'accueil en France des étudiants étrangers issus de ces pays, considérée comme la forme la plus traditionnelle de l'internationalisation de l'enseignement supérieur selon.⁹⁶⁶

L'internationalisation de l'université française est donc présentée comme une réponse à l'offensive du monde anglo-saxon qui cherche à conquérir le marché mondial de la formation.⁹⁶⁷ Il y a donc des enjeux linguistiques et culturels derrière les actions et financements de l'AUF : « *Sont évoquées les menaces de l'hégémonie de la langue anglaise sur la toile et de la marchandisation du savoir : Le risque est grand de laisser le champ de la transmission des connaissances au marché.* »⁹⁶⁸

L'objectif stratégique du gouvernement français est donc de maintenir les relations bilatérales avec ses anciennes colonies par le développement et la promotion de la langue française dans ces pays qui passe par l'exportation vers ces pays de programmes de formations de ses universités, et la formation de leurs futures élites.

⁹⁶⁵ Les CNF constituant en effet le prolongement de l'UVF et de l'offre française de formation en ligne vers les pays francophones du sud.

⁹⁶⁶ Benchenna A. 2008 p. 106

⁹⁶⁷ Idem

⁹⁶⁸ Benchenna, A. (2008). p.105

Pour atteindre ces objectifs, l'Etat français, en particulier son ministère des affaires étrangères, n'hésite pas à mettre les moyens nécessaires, par l'octroi de bourses d'études par exemple et l'équipement en infrastructures et en personnel des campus numériques. Des investissements qui seront bien rentabilisés à moyen ou long terme.

Si on ajoute à cela le fait que ces formations ne sont pas gratuites pour le destinataire final, à savoir l'apprenant, qui, du reste, doit payer l'entièreté ou une partie des frais de sa formation, l'on se rend compte que les bénéfices pour les pays destinataires de ces formations sont assez minimes, s'ils ne sont pas uniquement individuels.

Cette sélection à l'entrée par l'argent des candidats à ces diplômes et formations, créerait du reste, selon Benchenna, une « *discrimination économique* » qui fait entrer les universités de ces pays et leurs différents publics, dans une logique marchande propre au système universitaire anglo-saxon, et aux antipodes même du statut de service public traditionnellement reconnu à ces universités francophones (risque de marchandisation de l'enseignement supérieur par les actions de l'AUF).⁹⁶⁹

Dans son article, Benchenna s'insurge enfin contre une « *tendance à la technologisation de l'enseignement supérieur des pays du sud francophone* » repérée dans les actions de l'AUF. Pour lui, il y a une stratégie de technologisation progressive de l'offre de formation dans les universités des pays francophones du sud au détriment d'une modernisation et d'un développement.⁹⁷⁰ Cette technologisation se manifeste par un accent davantage mis sur les formations par les TIC et avec les TIC que sur les formations aux TICE. A la place donc de la technologisation, Benchenna propose les notions de modernisation et de développement de l'enseignement supérieur qui, de notre point de vue, commencent par la maîtrise par les apprenants et des enseignants, de l'outil informatique.

Bilan du projet de l'UEMOA (PADIICE)

Au final, seuls quelques serveurs (*data centers*) et centres d'accès Internet à haut débit équipés chacun d'au moins 200 ordinateurs légers en vue de faciliter l'utilisation des TIC ont été érigés en vue de renforcer les infrastructures informatiques de chaque université cible du projet.⁹⁷¹

En 2015, au terme de la durée de prolongement de l'exécution, **des infrastructures de réseau et plateformes informatiques ont été remis aux 8 principales universités cibles, à savoir l'université de Cheikh Anta Diop de Dakar, l'université des Sciences, des Techniques et des Technologies (USTTB) de Bamako/Mali, l'Université d'Abomey Calavi du Bénin, à l'Université de Lomé (Togo), à l'Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger), l'Université de Ouagadougou, à l'Université Félix Houphouët Boigny de Côte d'Ivoire et l'Université Amilcar Cabral de Guinée Bissau.**

En ce qui concerne l'UCAD, le PADIICE a permis d'outiller les établissements et de renforcer la décentralisation de l'utilisation du numérique dans les facultés par la mise à niveau de 5 salles informatiques de 40 ordinateurs chacune dans les 5 facultés de l'université.

Aussi, 1000 mètres de fibre optique a été installé pour raccorder ces salles informatiques au réseau de l'université. Il y a également eu un système informatique en termes de serveur qui a été installé au niveau de la Direction de l'informatique et des systèmes d'informations (DISI) de l'université. Ce

⁹⁶⁹ Idem

⁹⁷⁰ Idem p. 111-112

⁹⁷¹ Voir http://bj.one.un.org/content/unct/benin/fr/home/medias/2015-04-28_UNESCO-PADTICCE.html (consulté le 25 mars 2020)

système est composé de 2 armoires dont l'une est reliée aux 5 salles informatiques des facultés, et l'autre mis à la disposition de l'université.

Trois « plateformes » ont également été mises à la disposition de l'UCAD par le projet. Il s'agit d'une « plateforme » pour appuyer l'enseignement à distance, d'une « plateforme » de numérisation mise à la disposition de la Bibliothèque universitaire pour numériser les livres, et d'une plateforme d'édition et d'impression à la demande mis à la disposition des Presses Universitaires de Dakar. Le but étant de renforcer l'administration et la pédagogie.

Des cérémonies de lancement officiel du projet ont été organisées dans chacune des 8 universités majeures bénéficiaires pour procéder à la remise officielle des « travaux d'infrastructures réseau et de plateformes informatiques » sur les différents sites. Ainsi, à l'Université d'Abomé Calavi du Bénin, un montant de 400 millions de FCFA a été investi pour la livraison de matériels divers mais aussi d'importantes installations réseau.

A l'Université de Ouagadougou de Burkina Faso, un investissement global de 450 millions FCFA a permis d'acquérir 200 ordinateurs, 12 serveurs de grandes capacités, des scanners pour la numérisation du fonds documentaire de la BU, plus de 4 km (environ 4500 mètres) de fibre optique et le câblage de 8 salles d'accès à Internet.

A l'Université Félix Houphouët Boigny de Côte d'Ivoire, 1 salle-serveur, 1250 mètres de fibre optique, 4 salles d'accès à Internet câblées, des ordinateurs et des matériels de numérisation ont été acquis.

A l'université de Lomé au Togo, un montant total de 441 millions de FCFA a permis de faire les mêmes réalisations, idem à l'Université Abdou Moumouni de Niamey et à l'Université des sciences, techniques et technologies de Bamako au Mali.

Concernant la bibliothèque numérique universitaire et régionale (Espace UEMOA), il était prévu de la développer sous le logiciel libre « *Invenio* ».⁹⁷² Elle a été mise en œuvre en se focalisant sur l'aspect de son appropriation par les différentes universités. Ainsi, en 2014, 2 ateliers régionaux de formation et de transfert de compétences respectivement tenus à l'UCAD (pour la formation de 6 formateurs régionaux) et à l'Université d'Abomey Calavi à Cotonou (pour la formation de 16 formateurs nationaux), ont été organisés et animés par 2 formateurs. Ces formateurs ont été par la suite mis à la disposition de chaque université bénéficiaire du projet.

Il a également été prévu un accompagnement du personnel des bibliothèques dans la maîtrise du logiciel.

A la suite de ces ateliers régionaux, des ateliers nationaux du même genre ont été organisés dans chaque université pour le déploiement pratique du logiciel, dans la même année. Telles sont les différentes réalisations de PADTICE.

En résumé, le projet PADTICE a permis le renforcement des infrastructures réseaux et télécoms des principales universités bénéficiaires du projet. Il a permis de mettre à niveau le réseau de base interne des universités en fibre optique et d'aménager des salles d'accès à Internet. L'accent était mis selon la directrice du BRENDA-UNESCO, Ann Therese Ndong-Jatta, sur les interventions qui devaient permettre le renforcement des infrastructures physiques des TIC dans les universités.⁹⁷³

Les activités du projet ont permis selon la directrice, de répondre aux besoins pressants des universités en matière d'infrastructures informatiques et de réseau. Il a également permis le renforcement des infrastructures du réseau de base en fibre optique et le câblage des salles d'accès à Internet et salles-serveur dans les différentes universités cibles. Le projet PADTICE a permis entre autres :

⁹⁷²

⁹⁷³ PADTICE. Bulletin mensuel électronique du projet n°005 de septembre 2014 disponible sur <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/bulletinPADTICE5.pdf> consulté le 10 octobre 2018.

- L'acquisition et le déploiement d'un lot important de matériels informatiques ;
- Le développement et le déploiement de la bibliothèque numérique ;
- L'organisation d'ateliers régionaux et nationaux de formation des formateurs, ateliers qui sont préalables au déploiement du logiciel de gestion de bibliothèque numérique « *Invenio* » dans les universités bénéficiaires.

Le projet a été clôturé en 2015 selon le coordonnateur que nous avons joint par mail.

Résumé

Ce travail de recherche porte sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur (TICE) dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophone. Il est pensé à l'intérieur des traditions scientifiques qui existent en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) et portant sur les TIC intégrées dans les sphères sociétales et éducatives. Nous nous sommes particulièrement intéressés à l'approche par l'analyse de discours dont les travaux de Simone Bonnaïfous sont souvent considérés comme pionniers, pour étudier la question de l'intégration des TICE dans ces pays, ainsi que les utopies, logiques et mythes que les discours afférents véhiculent.

A travers donc une analyse « macrosociologique » de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, selon une approche discursive portant sur les textes et rapports officiels des principaux bailleurs et acteurs du domaine (AUF, Banque mondiale, UNESCO, UEMOA, etc.), nous nous sommes intéressés aux jeux et stratégies des différents acteurs en présence (Organisations internationales, États et Etablissement d'enseignement supérieur).

Nous avons intégré dans l'analyse une dimension mésoscopique et microsociologique portant d'abord sur les politiques publiques mises en place dans le domaine des TICE au Sénégal, et ensuite sur les pratiques et usages des outils et dispositifs de formation à distance mis en place au niveau de trois établissements cibles (UVS, EBAD, ESP). L'objectif était donc de confronter les discours politiques et idéologiques des organisations internationales à la réalité du terrain pour voir enfin, si les TICE étaient un mythe ou une réalité dans les universités publiques des pays d'Afrique de l'Ouest francophone en général et du Sénégal en particulier.

Mots-clés : *TIC, enseignement supérieur, enseignement à distance, formation à distance, Afrique de l'ouest, Sénégal*

Abstract

This research work focuses on the integration of ICT in higher education (TICE) in French-speaking West African countries. It is thought out within the scientific traditions that exist in Information and Communication Sciences (CIS) and focusing on ICT integrated into societal and educational spheres. We were particularly interested in the discourse analysis approach, of which the work of Simone Bonnafous is often considered as pioneering, to study the question of the integration of ICT in these countries, as well as the utopias, logics and myths that the related speeches convey.

So through a "macrosociological" analysis of the integration of ICT in higher education, according to a discursive approach relating to the official texts and reports of the main donors and actors in the field (AUF, World Bank, UNESCO, UEMOA, etc.), we were interested in the games and strategies of the different actors present (international organizations, States and higher education establishment).

We integrated into the analysis a mesoscopic and microsociological dimension relating firstly to the public policies put in place in the field of ICT in Senegal, and then on the practices and uses of the tools and devices of distance training set up in Senegal. level of three target institutions (UVS, EBAD, ESP). The objective was therefore to confront the political and ideological discourse of international organizations with the reality on the ground to finally see whether ICTs were a myth or a reality in public universities in French-speaking West African countries in general and from Senegal in particular.

Keywords: *ICT, higher education, distance education, distance training, West Africa, Senegal*