



HAL
open science

Formation à distance versus formation présentielle : étude sur les compétences des professionnels de l'information

Djibril Diakhate, Moustapha Mbengue

► To cite this version:

Djibril Diakhate, Moustapha Mbengue. Formation à distance versus formation présentielle : étude sur les compétences des professionnels de l'information. *Expériences pédagogiques*, 2020, 5. hal-02940661

HAL Id: hal-02940661

<https://hal.science/hal-02940661>

Submitted on 16 Sep 2020

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.

Formation à distance versus formation présentielle : étude sur les compétences des professionnels de l'information

Djibril DIAKHATE

Enseignant-chercheur, EBAD, Université Cheikh
Anta Diop de Dakar (Sénégal)
Laboratoire de Recherche en Sciences de
l'Information et de la Communication (LARSIC)
djibril.diakhate@ucad.edu.sn

Moustapha MBENGUE

Enseignant-chercheur, EBAD, Université Cheikh
Anta Diop de Dakar (Sénégal)
Laboratoire de Recherche en Sciences de
l'Information et de la Communication (LARSIC)
moustapha.mbengue@ucad.edu.sn

Résumé

Cet article s'interroge sur l'écart de compétences entre diplômés de la formation à distance et diplômés de la formation présentielle. Il part du postulat selon lequel les apprenants de la formation présentielle du fait de leur proximité avec les enseignants seraient plus compétents que leurs homologues de la formation à distance qui évoluent dans un environnement marqué par les difficultés d'appropriation de l'outil d'apprentissage (plateforme). Les résultats issus de l'enquête menée sur les professionnels de l'information sortis de l'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, nuancent cette affirmation et montrent une différence des niveaux de compétences quand celles-ci sont observées du point de vue de leur catégorie : compétences techniques et compétences managériales.

Introduction

Le rejet des technologies de l'information et de la communication (TIC), soit pour des raisons idéologiques soit par incompetence, est « *condamné* », combattu, à travers le monde, au même titre que l'analphabétisme. L'*illectronisme* (Laulan 2006) observée dans certains pays avec comme conséquences la fracture sociale, l'*élitisation* de la société par l'accès aux TIC, est un fléau encore très marqué en Afrique. Le faible taux de pénétration de l'internet sur le continent – 39.8 % des Africains, soit 11,5% des utilisateurs d'internet dans le monde (Internet World Stats, 2019) - ne refroidit surtout pas ceux qui veulent explorer de nouvelles formes d'apprentissage soutenues par les technologies numériques. D'autant plus que, dans certains pays comme le Sénégal, le taux d'utilisation des TIC suit naturellement celui du niveau d'instruction de la population (ANSD, 2009). Cette corrélation positive montre qu'il est loin d'être impertinent pour les institutions d'enseignement du supérieur de trouver des voies de substitution à la massification des universités par une appropriation des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (TICE). À travers la formation à distance (FOAD), elles trouvent ainsi l'occasion de surseoir au problème de mobilité et de disponibilité des apprenants. L'EBAD, l'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar a su très vite anticiper cette opportunité offerte par les TICE en Afrique en proposant, dès le début des années 2000, ses diplômes en FOAD. Une offre qui a permis de retrouver les anciens étudiants, qui, du fait de leur indisponibilité professionnelle, se résignaient à postuler au diplôme en présentiel. Ce format novateur qui leur agréait et aussi arrangeait leur employeur (DIAKHATE, 2014) a rendu à l'EBAD sa visibilité à l'internationale. L'école accueille, à nouveau, des étudiants étrangers. Un fait rare qu'elle n'avait pas connu depuis la fin des années 1990 (Loiret, 2007). En sus, les effectifs de l'école vont crescendo ; la formation à distance est devenue en termes d'apprenants et de ressources la première formation de l'école. Selon les statistiques du service de la scolarité de l'école, l'EBAD a pu compter 781 apprenants en distanciel entre 2002 et 2010 en licence et en master issues de 26 pays différents. Autre fait marquant, la part des femmes y est très importante et se développe d'année en année. Une confirmation des conclusions de Karamane, qui décrivait les FOAD comme une opportunité

faite aux femmes de compléter leur formation. S'agissant de l'impact de la FOAD dans le développement des compétences professionnelles, l'étude de Karsenti et Collin plus spécifique à l'Afrique francophone présentait les FOAD comme « *un levier puissant de développement professionnel* » (Karsenti et Collin, 2010). Si le gain du point de vue de l'évolution des carrières est clair – les diplômes servent au reclassement dans les entreprises – qu'en est-il des acquis en termes d'expertise d'autant plus que les conditions d'apprentissage entre le présentiel et le distanciel sont très différentes. Du point de vue technologique, par exemple, les questions relatives à la normalisation à la standardisation ne semblent pas susciter beaucoup d'intérêt (Henda, 2011). Cette situation ne désavantage-t-elle pas les apprenants ayant opté pour le mode de formation à distance par rapport à leurs collègues du présentiel ? La question est donc de savoir : en suivant le même diplôme, censé dispenser le même contenu, dans des modes de formation différents, les étudiants développent-ils le même niveau d'expertise ? En d'autres termes, les diplômés de la formation à distance, comparativement à ceux du présentiel de l'EBAD sont-ils plus ou moins performants dans l'exécution des missions qui leur sont confiées ? À travers cet article, nous essayerons, par une analyse comparative, de répondre à ces questions. Pour ce, nous privilégions une démarche quantitative avec un questionnaire destiné aux diplômés de l'EBAD (formation à distance et formation présentielle). Les groupes de compétences décrits dans l'euroréférentiel de l'information et de la documentation (European Council of Information Associations (ECIA), 2004) serviront de base pour le choix des questions.

Dans un premier temps, nous allons d'abord passer en revue la notion de compétences qui constitue l'élément moteur de notre réflexion. Un accent particulier sera mis sur les compétences en information-documentation. Par la suite, nous reviendrons sur la formation à distance (FADIS) à l'école de bibliothécaires Archivistes et Documentalistes de l'Université Chiekh Anta Diop de Dakar, en faisant un détour sur les enjeux de la formation à distance dans l'apprentissage chez l'adulte.

Compétences : un concept « caméléon »

La notion de « compétence » ne peut se prévaloir d'une signification fixe. C'est un concept nomade et à ce titre, il est vain de vouloir lui trouver une signification universelle. Il est toutefois possible d'en fixer le sens dans des frontières contextuelles et disciplinaires bien définies (Gilbert, 2006). En d'autres termes, la notion de compétence est un « caméléon intellectuel », dans le sens où sa définition reprend l'environnement sémantique et professionnel de la personne qui la définit. Même au sein d'une même discipline, en fonction de la spécialité, des différences définitionnelles subsistent. En psychologie du travail, dans la perspective des psychologues évaluateurs, par exemple, la compétence est « *tout ce qui sert à caractériser ce que sait faire la personne* ». Chez les ergonomes-cognitivistes, la perception dominante la place dans l'étude des activités. Il s'y agit de caractériser les compétences mises en œuvre dans des activités bien définies (Leplat, 2000). Une analyse de ces définitions révèle une prédominance de l'action montrant une relation absolue entre compétence et action et dans une certaine mesure la connaissance. La compétence, ainsi, ne saurait se définir sans l'action, laquelle action ne peut être légitime sans connaissances. En effet, dans la perspective de Perrenoud, qui voit en la compétence « *une capacité de mobiliser un ensemble de ressources - savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes - pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites* », la légitimité de l'action se confère par la détention des connaissances nécessaires à l'efficacité de l'action (Perrenoud, 1996) (Perrenoud, 2004):

Aucune action ne peut atteindre ses fins sans une connaissance du système dont elle tente de prendre le contrôle, qu'il soit humain, matériel, symbolique ou les trois à la fois. ...: un historien compétent, un médecin compétent, un juriste compétent sont d'abord des « savants ». Mais l'inverse n'est pas vrai : un savant n'est pas ipso facto compétent. Une personne qui témoigne d'une large culture en histoire n'est pas pour autant rompue à la navigation dans des archives,

un « puits de science » en biologie, anatomie, physiologie et pharmacologie n'est pas encore un clinicien, un érudit en droit n'est pas encore un avocat ou un magistrat .

Ce lien entre connaissances et compétences très cher aux chercheurs en sciences de l'éducation est le soubassement de l'élaboration des programmes de formations dans les écoles, universités et autres établissements de formation malgré la résurgence des débats sur la « *légitimité d'espaces de formation pour juger de ce qui, en principe et par définition, est mobilisé dans l'action, c'est-à-dire en situation de travail* » (Ollagnier, 2002)

Avant de clore ce débat sur la compétence, il me paraît important d'évoquer le concept de qualification dont la signification connaît un glissement au gré des modifications intervenues dans la définition des postes de travail dans les entreprises. (Wittorski, 1998) reprenant (Hillau, 1994) n'oppose pas les deux notions, mais leur trouve une certaine complémentarité. Selon leur analyse, la qualification rajoute à la compétence, une hiérarchie, une quantification. Cette dernière est davantage du côté de l'organisation des compétences dans un système de classification des emplois.

De quelles compétences s'agit-il ?

A la lumière de ce qui précède, la déconstruction du concept compétence, permet, certes, de se faire une compréhension personnelle à l'aune des débats de chapelle, et d'éventuelles controverses que les disciplines essaient d'établir, mais ne nous informe guère sur leur catégorisation. En effet, en matière de propositions de catégorisation, il y a celle qui procède de champs de couverture autrement dit de leur niveau de spécificité. Dans ce cas de figure, il est possible de citer deux catégories de compétences (Le Boterf, 1994):

- Les compétences associées définies comme l'ensemble des compétences spécifiques propre à une activité professionnelle, personnelle, disciplinaire. Il s'agit du savoir-faire qui identifie le cœur de métier d'une discipline ;
- Les compétences transversales, comme leur nom l'indique, sont communes à plusieurs activités. Elles sont d'ordre intellectuel méthodologique, personnel, social, communicationnel, etc.

(Leplat, 1995), dans une tentative de catégorisation plus complexe évoque la notion de compétences requises, de compétences acquises, compétences incorporées et de compétences complémentaires. La compétence requise est présentée comme une compétence prescrite, qui correspond à celle souhaitée par l'organisation alors que la compétence effective est celle réellement mise en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche. L'écart entre ces deux types de compétences constitue la compétence incorporée ou compétence tacite : celle mise en œuvre et non prévue.

Cependant, la compétence acquise correspond aux compétences conférées par la formation et, le plus souvent, renvoie aux compétences officiellement définies dans la situation de travail et décrite dans les référentiels. Elle peut aussi être différente de la compétence effectivement mise en œuvre – compétence effective -. Cet écart compris sous la désignation « compétences complémentaires » traduit la spécificité des exigences de travail par rapport à celle de la formation.

Louise Merzeau (Merzeau, 2010), dans une réflexion sur les compétences des usagers du numérique, désigne ces notions de compétences tacites, incorporées ou complémentaires, sous le concept de compétences élaborées, extraprofessionnelles développées quotidiennement par accoutumance avec le maniement d'une technologie (Diakhaté, 2012).

Qu'en est-il des compétences informationnelles ?

Les recherches en sciences de l'information font apparaître une nette différence entre « compétences informationnelles » et « compétences des professionnels de l'information ». Pour les spécialistes de l'information, la différence semble évidente ; tout le contraire des non-initiés aux métiers

de la bibliothéconomie et de la documentation, chez qui les deux notions peuvent être, à juste titre, équivoques. Une confusion liée à une traduction approximative du concept « Information Literacy », « *IL* » qui s'est affirmée aux USA au début des années 70 (Lau, 2007). Tantôt traduit par « *maîtrise de l'information* », ou par « *formation aux usagers* », ou par compétences informationnelles, l'*IL* telle que définie l'American Library Association (ALA)(American Library Association, 2003) et traduit par l'Office québécois de la langue française (Chevillotte, 2005), se préoccupe plus des compétences de l'utilisateur de l'information, communément appelé dans le jargon des professionnels ID « usager ». Il s'agit d'un :

ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème. La culture de l'information doit permettre aux personnes de prendre conscience de leurs besoins d'information et leur fournir des compétences d'identification, d'évaluation et d'utilisation pertinente des résultats de leur recherche.

Le contexte de la société de l'information et son corollaire en pollution informationnelle suppose que les citoyens aient la capacité d'identifier leur besoin d'information, de sélectionner celle-ci, de l'évaluer pour enfin l'utiliser.

La formation des usagers à la maîtrise de l'information « Information Literacy » est devenue ainsi une compétence requise pour les bibliothécaires et documentalistes (Karsenti, Dumouchel et Komis, 2014). Elle est présente dans les référentiels des métiers de l'information documentaire comme une compétence de base « *core competencies* » pour l'exercice de la profession information-documentation (Marcerou-Ramel, 2017). Pour lever toute équivoque, dans cet article il est sera question de « compétences des professionnels de l'information » et non de « compétences informationnelles ». Nous en partageons la compréhension avec l'euro-référentiel de l'ID : « *les compétences et aptitudes mises en œuvre par les différents métiers de la profession de l'information-documentation* » (European Council of Information Associations (ECIA), 2004)

Technologies numériques et l'apprentissage chez l'adulte

L'apprentissage chez l'adulte a été pensé au début des années 50-60 comme une adaptation des théories d'éducation imposées à l'enfant dans le cadre scolaire (Knowles, 1973). A l'opposé des enfants, les adultes doivent savoir, entre autres, pourquoi ils doivent apprendre une chose. Leur apprentissage doit leur permettre d'accomplir des tâches et de résoudre des problèmes réels. Ils disposent d'une expérience, d'une identité dont il faut tenir compte pour leur plein épanouissement dans le processus. Ces caractéristiques particulières restent, quel que soit le dispositif mis en place. Le e-learning n'y échappe pas et est plus exigeant parce qu'il s'opère dans un environnement virtuel basé sur la communication médiée par ordinateur (*Computer-Mediated Communication - CMC*), avec ses effets : affectif, cognitif, social, etc. (Black, 2001).

À tort ou à raison les chercheurs et le plus souvent les journalistes associent technologies numériques et révolution dans les manières d'apprendre et d'enseigner. A l'état actuel de la recherche en science de l'éducation, il existe peu de recherches empiriques qui valident cette hypothèse. Les rares identifiées sont l'œuvre de psychologues et concernent les « *serious games* », les systèmes collaboratifs ou encore les usages de l'ordinateur (Blandin, 2013) . Même si les recherches de Blandin ne permettent pas de confirmer un impact réel des technologies numériques dans les façons d'apprendre chez l'adulte, elles ont au moins conduit à un constat réel. Les dispositifs appuyés sur des technologies peuvent faciliter l'apprendre chez l'adulte s'ils prennent en compte les conditions suivantes : « *faciliter l'autodirection des apprentissages, rendre effectives les principales dimensions de la présence (sociale, cognitive, pédagogique) et s'appuyer sur des situations professionnelles reproduisant tout ou partie de la réalité* ».

La question de l'acquisition des compétences trouve ainsi à côté de celle de l'accès, du confort et de la familiarité, toute son importance. Une chose reste évidente. La condition de transmission des connaissances étant différente selon le mode de formation choisi (présentiel, FOAD), le niveau d'assimilation, de réappropriation ne devrait pas être linéaire du côté des apprenants. Une position à nuancer compte tenu de l'absence d'étude comparative sur les deux modes d'apprentissage. Karsenti et Collin, analysant de manière empirique les retombées de la FOAD en Afrique concluaient ceci : « *Les bénéfiques de la FOAD apportent un grand changement sur le plan de la perception professionnelle, sans nécessairement qu'il s'actualise par un changement professionnel visible* » (Karsenti et Collin, 2010)

Il est important de lire les résultats de cette étude à la lumière des spécificités des programmes de formation déployés dans les établissements comme l'Ecole de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD)

La formation à distance à l'EBAD

L'Ecole de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) est un institut de formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Créée aux lendemains des indépendances par les l'UNESCO pour répondre aux besoins des Etats africains de se doter de personnels qualifiés dans le domaine des bibliothèques, l'EBAD n'a cessé de se développer avec la création de nouvelles formations avec l'ouverture de la section Archives (1971) et de la section Documentation (1974) pour former respectivement des archivistes et des documentalistes. En 1983, la formation des techniciens dans les domaines susmentionnés atteignit leur seuil critique qui imposa l'ouverture d'un cycle supérieur. Le second cycle d'alors, à l'issue duquel, on accède au grade de conservateur de bibliothèque, des archives et des centres de documentation, fut créé. Profitant de son monopole de la formation des professionnels de l'information en Afrique Francophone, l'EBAD a vu passer pendant plus de trente ans des générations d'étudiants issues de plus 27 pays d'Afrique. Dans les années 90, cette dimension régionale commença à décliner du fait de la crise économique qui sévit dans la région ouest-africaine et des programmes d'ajustement structurel qui restreignirent les capacités des pays à envoyer des étudiants à l'étranger. Le caractère cosmopolite des effectifs n'était plus une réalité (Loiret, 2007). Les Sénégalais qui étaient minoritaires à l'école devinrent désormais majoritaires.

Au début des années 2000, l'EBAD entra dans une phase de maturation qui se manifesta par son audace de mettre en place un programme de formation à distance dans un contexte où le développement des technologies de l'information et de la communication était encore en balbutiement en Afrique. Malgré les interrogations de certains collègues sur le modèle et la méfiance, tout au début, des autorités, avec l'appui de la coopération française, la FADIS « formation à distance » fut créée (Diarra, 2017). Dans un premier temps, elle a été exclusivement réservée aux étudiants du second cycle. La réforme LMD (Licence Master Doctorat) intervenue à l'UCAD en 2004, transforme les diplômes de bac + 2 et de Bac+4 d'alors respectivement en Bac +3 (Licence) et en Bac + 5 (Master). Ce qui entraîna la proposition de la licence 3 de l'EBAD en FOAD en plus du Master. Le déploiement de ces deux diplômes en ligne est une aubaine qui vient en son heure au moment où le rayonnement international de l'école déclinait de jour en jour. La formation à distance entre 2000 et 2010 est devenue la première formation de l'école en termes d'effectif et de ressource. La proposition du second cycle (master) en ligne a permis ainsi de retrouver les anciens étudiants et étudiantes, qui du fait de leur indisponibilité professionnelle, se résignaient à postuler au diplôme en présentiel (DIAKHATE, 2014).

Autant il apparaît évident que la formation à distance de l'EBAD a été une opportunité pour les bibliothécaires archivistes et documentalistes d'Afrique francophone autant il est claire que cette opportunité était plus forte pour les femmes. La loi portant organisation et fonctionnement de l'EBAD avant sa réforme intervenue avec le système LMD exigeait des diplômés du premier cycle de travailler au moins trois ans avant de pouvoir continuer au second cycle. Prises en tenaille entre les exigences

professionnelles et familiales, rares étaient, alors, les femmes qui songeaient à la reprise des études. A ces difficultés s'ajoutaient l'insuffisance des places disponibles, les limites géographiques surtout pour celles qui venaient des autres pays d'Afrique.

Méthodologie

La démarche quantitative privilégiée dans cette étude s'explique par le nombre important de professionnels à interroger, du caractère de l'étude qui se propose de hiérarchiser des compétences et de la période de couverture relativement longue. A cela s'ajoute la diversité des pays de résidence des répondants. La mise en place d'une enquête par questionnaire en ligne nous a semblé plus efficace pour toucher le maximum de professionnels.

Le questionnaire a été construit à partir des groupes de compétences déclinées dans l'euro-référentiel de l'information et de la documentation utilisée par l'EBAD pour développer son offre de formation dans les sciences de l'information. En plus des questions préliminaires relatives à l'identification de l'apprenant et le mode de formation dont il est issu, les questions les plus essentielles concernant les compétences ont été organisées selon deux catégories :

- Les compétences techniques, type bibliothéconomique, articulées autour de la chaîne documentaire et à la production de contenus¹ et acquise par la formation de base
- Les compétences managériales (pilotage, stratégie, management d'équipe, communication) nécessaires à la gestion des services d'information et de documentation et qui contribuent, par leur intégration dans la formation à donner aux bibliothécaires et documentalistes, une certaine polyvalence (Mollet, 2016).

La hiérarchisation des niveaux compétences a été empruntée de la grille proposée par le Dictionnaire interministériel des Compétences de l'Etat (DICO) du ministère français de la Fonction publique qui répond à une logique de « progression dans la technicité et l'acquisition des compétences » (République Française, 2011). Elle est structurée selon quatre niveaux (Notions-Applications-Maîtrise-Expertise) définis comme suit :

- Notions : Disposer de connaissances de base et être capable de les appliquer à des situations simples en étant tutoré.
- Application (connaissances) : Disposer de connaissances générales et être capable de les appliquer de manière pratique et autonome, à des situations courantes.
- Maîtrise : Disposer de connaissances approfondies et être capable de traiter de façon autonome des situations complexes ou inhabituelles.
- Expertise : Être une référence au sein de l'organisation ou du service dans le domaine considéré, être capable de le faire évoluer, capacité à former et/ou à être tuteur.

Sur la base de ces spécifications, le questionnaire a été conçu avec le logiciel Mediata Survey et administré en ligne aux professionnels de l'information diplômés de l'EBAD en partant des adresses électroniques issues des formulaires d'inscription administrative pour les apprenants de la FADIS et du mailing-list de l'Association des Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes du Sénégal (ASBAD) pour les diplômés de la formation présentielle.

La période de couverture 2002-2015 a été retenue parce qu'elle correspond à l'apogée de la FADIS qui fait l'objet d'une restructuration depuis 5 ans. Pour maximiser le taux de répondant, il a été choisi de procéder à un échantillonnage aléatoire qui a consisté, en amont, à envoyer le questionnaire à tous les contacts disponibles, et aussi dans le réseau de l'ASBAD et de faire le tri en aval en fonction de deux critères : le mode de formation pour le besoin de comparaison et l'année de diplomation pour s'assurer de la présence de toutes les promotions.

¹ « ensemble des opérations successives de sélection/collecte, de traitement, de mise en mémoire et de stockage, et de diffusion de documents et d'informations », ADBS

Pour les besoins de l'analyse, les résultats ont été exportés sur le tableur Excel. Les tableaux croisés dynamiques ont servi au filtrage des données en fonction du mode de formation utile à l'élaboration des tableaux de comparaison.

Analyse des résultats.

L'enquête auprès des professionnels de l'information a enregistré une centaine de réponses (n=97) avec une prédominance des professionnels diplômés de la FADIS (n=61) soit 63% des répondants contre 37% pour le présentiel (n=36). La proportion de femmes y est relativement faible (36%) comparativement aux hommes (64%). Cette tendance se confirme indépendamment du mode de formation choisi. Les femmes en effet représentent 39% du présentiel contre 61% pour les hommes et 34% et en FADIS ils font respectivement 34% et 66%. Concernant le niveau de diplôme, nous remarquons que presque tous les répondants ont au moins la licence (91%). Le niveau de diplôme n'est pas, toutefois, homogène selon le mode de formation. Il est plus élevé en FADIS avec plus de 55% des répondants qui ont au moins le master. Alors qu'en présentiel le diplôme dominant reste la licence décernée à 67% des professionnels.

La répartition des diplômés selon l'âge (voir tableau 1) confirmerait qu'il n'y a pas d'âge pour faire de la formation à distance et que la formation en présentiel serait réservée aux jeunes de moins de 35 ans. Il est vrai que les 36 et 45 ans préfèrent de loin la formation à distance (49%, n=30) contre 11% (n=4) en présentiel et que les 26-35 ans sont plus portés vers le présentiel, mais il n'en demeure pas moins indiqué que la FADIS concurrence sérieusement le présentiel dans cette catégorie (n=20 contre n=21).

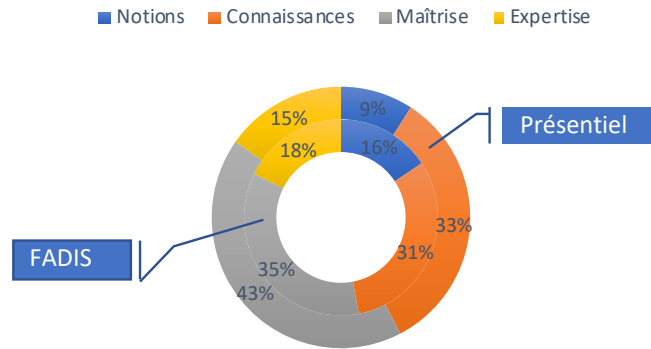
Tranche d'âge	FADIS	Présentiel	Total général
19-25	1	8	9
26-35	20	21	41
36-45	30	4	34
46-55	9	2	11
56-65	1	1	2
Total général	61	36	97

Tableau 1 : Répartition des diplômés selon l'âge et le mode de formation

Compétences techniques

Constituer un gérer un fonds documentaire

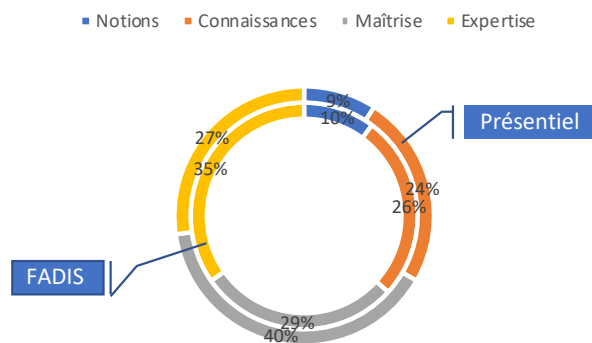
La constitution et la gestion des fonds documentaires sont fondamentales dans l'exercice de la fonction information-documentation et en ce sens, semble assez bien assimilées (connaissance) par les répondants (33% présentiel, 31% FADIS) (graphe 1). Cependant la maîtrise de cette activité est plus courante chez les diplômés de la formation présentielle dont 43% (contre 35%) déclarent détenir le savoir-faire nécessaire pour constituer et gérer de façon autonome un fonds documentaire. En valeur relative, le nombre d'experts dans ce domaine est sensiblement équivalent avec un faible avantage de la FADIS (18% contre 15%)



Graph 1 : Compétences en constitution et en gestion d'un fonds ou des collections de documents numériques, imprimés et audiovisuels

Gestion et référencement des documents

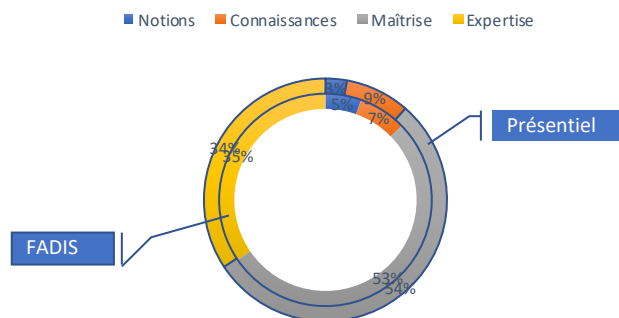
Le deuxième graphe (Graph 2) indique, en ce qui concerne, les compétences en référencement des contenus informationnels, une nette disparité entre répondants de la FADIS et du présentiel. Ces derniers se prévalent d'une faible expertise dans le domaine (27%) comparativement aux premiers (35%). La majorité des diplômés du présentiel (40%) se situent au niveau de compétence intermédiaire « maîtrise ». Aussi convient-il de relever, les pourcentages assez élevés de diplômés (26% en FADIS, 24% présentiel) déclarant ne disposer que de connaissance générales dans le référencement de contenus, une compétence majeure pour les bibliothécaires et documentalistes.



Graph 2 : Compétences en référencement des documents

Compétence en recherche d'information

Considérant le graphe suivant (Graph 3), le niveau de compétences en recherche d'information est plus ou moins identique à quelques points près selon qu'on est issue de la formation présentielle ou distancielle. En effet, 53% des répondants diplômés de la FADIS détiennent des connaissances approfondies « niveau maîtrise » dans la recherche d'information contre 54% en présentiel. La même similitude est observée pour le niveau « expertise » avec respectivement 35% et 34% des répondants.

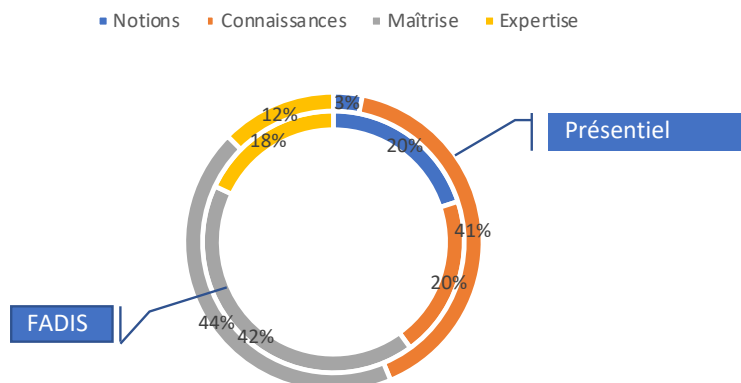


Graph 3 : Compétences en recherche d'information

Compétences managériales

Compétence en administration d'un système d'information

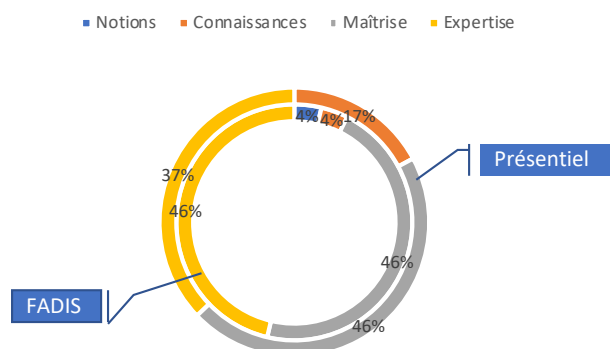
Le graphe suivant (Graphe 4) montre des pourcentages assez élevés de professionnels n'ayant que des connaissances générales dans l'administration des systèmes d'information. Le cumul des deux premiers niveaux « notions et connaissances » indique des proportions de 40% en FADIS et de 44% en Présentiel. Le nombre de répondants ayant des connaissances approfondies dans le domaine reste également identique. La seule différence fondamentale qu'il convient de noter est en rapport l'expertise en administration des systèmes d'information plus développée chez les diplômés de la FADIS (18% contre 12%)



Grappe 4 : Compétence en administration d'un système d'information

Compétences en gestion d'un service documentaire

A la lumière du graphe 5, il est important de souligner l'expertise forte des professionnels des deux modes de formations en gestion d'un service de documentation (37% en présentiel et 46% en FADIS) avec toujours un avantage pour la FADIS. Au niveau des savoir-faire intermédiaires nous observons les mêmes tendances entre présentiel et distanciel avec un fort pourcentage (46%) de professionnels qui font état de leur maîtrise de la gestion d'un service documentaire.

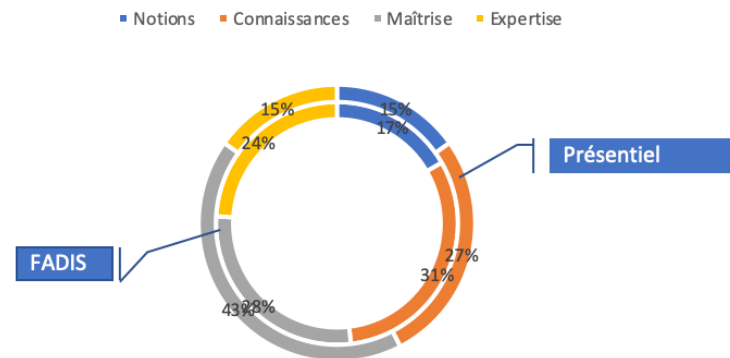


Grappe 5 : Compétence en gestion d'un service documentaire

Compétence en marketing des services documentaires

Les répondants qui déclarent disposer des connaissances générales et théoriques en marketing des services d'informations, sont certes importants (42% en présentiel et 48% en FADIS) (graphe 6), mais ne nous empêchent pas de constater les statistiques intéressantes sur les autres niveaux de compétences. Il y a lieu, en effet, de faire remarquer que 43% des diplômés du présentiel disposent de compétences intermédiaires (connaissances approfondies ou maîtrise) dans le marketing contre 28% en

FADIS. Ce net avantage du présentiel est inversé au niveau « expertise » dans lequel la domination des diplômés de la FADIS (24%) constatée sur les graphes précédents semble se confirmer.



Graph 6 : Compétences en marketing d'un service documentaire

Discussion et conclusion

Les résultats principaux qui découlent de cette analyse ont porté le profil des répondants, le niveau de compétences techniques et managériales étudié sous l'angle de deux modes de formation (Fadis, présentiel).

Concernant le profil, la majeure partie des répondants indépendamment du mode de formation est constituée d'hommes. Les femmes restent minoritaires comparativement aux hommes. Cette faiblesse de représentation ne doit nullement signifier désaveu comme le confirment certaines femmes études qui voient dans le e-learning une opportunité pour elles de retourner à l'école malgré les contraintes sociales et professionnelles (Kramarae, 2001). Ce constat suit plutôt une tendance générale liée au fait les hommes restent plus longtemps à l'université et font de plus longues études. L'analyse a aussi révélé que le niveau de diplômes des répondants est plus élevé en FADIS qu'en présentiel. Ce qui est tout à fait prévisible dans la mesure où la formation à distance n'est pas destinée au primo-entrant. Les conditions d'accès exigent des candidats de disposer au moins d'une licence et parfois de se prévaloir d'une expérience professionnelle dans les sciences de l'information. Enfin l'âge des répondants nous renseigne que la formation en présentiel est plutôt destinée aux jeunes et la FADIS est pour tout le monde. Le besoin des professionnels de l'information de se former tout au long de la vie (Jung, 2013) (Sagna, 2005) a rencontré dans la technologie une solution qui a considérablement réduit les contraintes des plus âgés à la poursuite des études (Horrigan, 2016).

Les données sur la mesure des compétences techniques ont concerné trois activités majeures non détachables du cœur de métier des professionnels de l'information en l'occurrence la constitution et la gestion d'un fonds documentaire, le référencement des documents et la recherche d'information.

En ce qui concerne ces trois compétences, les tendances générales constatées est que les professionnels de l'information, tout mode de formation confondu ont dans leur majorité des compétences se situant au niveau « maîtrise » qui correspond dans la grille Dico à la disposition de connaissances approfondies et à la capacité de traiter de façon autonome des situations complexes. Le contraire aurait surpris dans la mesure où « maîtrise » correspond au niveau de compétences minimum attendues d'un professionnel bien formé. Aussi, la formation technique à l'EBAD historiquement est fortement orientée sur la chaîne documentaire avec une majorité de cours articulés autour de l'acquisition et de la gestion documentaire (documentation, bibliothéconomie), du traitement de l'information (analyse documentaire, langages documentaires) et de la diffusion de l'information (recherche de l'information, Diffusion de l'information, valorisation de l'information), etc. Cependant, pour ce qui est du palier « expertise », les professionnels issus de la FADIS se prévalent d'un niveau d'expertise plus élevé sur toutes les activités techniques à l'exception de l'activité de recherche d'information où il est sensiblement équivalent. Cette tendance observée à l'aune de celle décrite

précédemment sur l'âge et les conditions d'admission à la FADIS est bien compréhensible. Les apprenants de la FADIS bénéficient d'une forte expérience capitalisée des années après la licence avant de revenir poursuivre leur étude. Une expérience que les étudiants du présentiel n'ont pas et naturellement fait la différence dans le classement de l'expertise.

La même réalité est observée dans la classification des compétences managériale (administration d'un système d'information, gestion d'un service documentaire, marketing d'un service d'information), mais elle est plus marquée puisque les professionnels de la FADIS ont une expertise largement supérieure à leurs collègues du présentiel dans les activités managériales. En plus de l'expérience évoquée plus haut, la question des responsabilités peut aussi expliquer ce décalage. Car il est assez rare de confier la gestion d'un service documentaire à un professionnel fraîchement diplômé de niveau technicien comme ceux qui sortent de la formation présentielle. Par contre les apprenants de la FADIS, le plus souvent, sont en poste depuis des années et par la force de l'ancienneté se retrouve à la tête des structures et en charge des tâches managériales. Ainsi, en plus des compétences techniques acquises en formation initiale, ils ont eu à développer en milieu professionnel des compétences nouvelles et approfondies en marketing et management dont l'offre reste superficielle et à la périphérie des programmes de formation en vigueur à l'EBAD.

En définitive, à la lumière de l'analyse et la discussion qui en a découlé, deux évidences émergent :

- La formation à distance de l'EBAD est un prolongement de la formation présentielle. Elle la complète en ce sens qu'elle est une opportunité pour les bibliothécaires et documentalistes, malgré des contraintes sociales, professionnelles et géographique, etc. de revenir à l'école et d'acquérir de nouvelles expertises. : la formation tout au long de la vie.
- L'environnement technologiquement médié dans lequel se déroulent les apprentissages ne semble pas constitué un obstacle au développement des expertises pointues dans tâches techniques et managériales.

Ainsi à la question de savoir si les diplômés de l'EBAD développent-ils le même niveau de compétence indépendamment du mode de formation présentielle et distancielle, la réponse reste nuancée. Pour ce qui est de l'acquisition des compétences techniques types bibliothéconomique (collecte, traitement, diffusion), et des compétences managériales, elle est affirmative quand on observe le niveau de compétence « maîtrise ». Elle est cependant négative quand on juge le niveau « expertise » dans lequel les diplômés de la FADIS se prévalent d'un petit avantage dans les compétences techniques qui devient substantiel dans les compétences managériales. Ce qui tranche avec l'impression de départ provoquée par le fait que les apprenants de la formation présentielle, maternelle durant leur cursus parce que bénéficiant de la proximité des formateurs et des ressources seraient plus compétents que leurs homologues de la FADIS.

Cependant les conditions d'admission en FADIS privilégiant les professionnels capitalisant un certain nombre d'années d'expérience appellent à relativiser ces résultats. Il s'y ajoute que le nombre relativement faible de répondants issus du présentiel qui peut constituer un biais pour cette étude. Aussi le caractère exploratoire de cette étude qui s'est matérialisé par l'échantillonnage aléatoire et la spécificité de son terrain (l'EBAD) ne nous poussent-ils pas à être prudents dans la généralisation des résultats. Toutefois, il convient de reconnaître que la formation à distance, de manière générale, compte tenu de l'avancée technologique que connaît les LMS (Learning management System) du développement des méthodes pédagogiques et l'appropriation des technologies de l'information et de la communication par les citoyens ne devraient souffrir d'aucune difficulté dans la transmission le développement et la capitalisation des connaissances et des compétences. Les autorités de l'EBAD consciente de cet état de fait sont en train de repenser leur modèle de formation à distance. Une réforme qui a commencé par un changement de plateforme de formation. Cette perspective politique ne doit pas aucunement occulter l'exigence de qualité qui appelle une évaluation périodique de la formation à l'aune

de la perception qu'en ont les diplômés de l'école. Il y va de pertinence sociale et académique de ses programmes.

Bibliographie

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. « Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago: ALA, 1989 », *Framew. Introd. Bus. Stud. Basic Sources*, vol. 77, 2003.
- ANSD. *Enquête Nationale sur les Technologies de l'Information et de la Communication au Sénégal*, ARTP (dir.), ARTP, 2009.
- BLACK, Linda. « Computer Mediated Communication in Adult Distance Education: A Synthesis of American Experimental Literature », dans *Proceedings of the Pennsylvania Adult Education Research Conference (Indiana, Pennsylvania, ERIC, 2001)*.
- BLANDIN, Bernard. « Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? », *Savoirs*, n°30, 4 janvier 2013, p. 9-58.
- CHEVILLOTTE, Sylvie. « Bibliothèques et Information Literacy », 1 janvier 2005. En ligne au : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007#note-1>, consulté le 27 février 2020.
- DIAKHATE, Djibril. « Introduction pionnière du E- learning à l'Université et son rôle dans l'élaboration de nouvelles compétences technologiques : Le cas de l'EBAD », *Knowl. Manag. Dev. J.*, 5 octobre 2014. En ligne au : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077000>, consulté le 1 décembre 2014.
- DIAKHATÉ, Djibril. « La récupération des "compétences 2.0" dans les dispositifs de veille et d'intelligence économique: contribution au renouvellement de la norme AFNOR X50-053 " Prestations de veille et prestations de mise en place d'un système de veille" », dans *INFORMATIONS, INCERTITUDES, INTELLIGENCES*, ICOMTEC, CEREGE, IAE/POITIERS, 2012, p. 72–82. En ligne au : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00744356/, consulté le 25 mars 2017.
- DIARRA, Mamadou. « Allocution de bienvenue », dans *Les sciences de l'information documentaire au service de la recherche, de la formation, de l'intégration et du développement durable*, Dakar, Les Editions de l'EBAD, 2017.
- EUROPEAN COUNCIL OF INFORMATION ASSOCIATIONS (ECIA), I. D. *Euroréférentiel I&D*, ADDBS Editions, 2004. En ligne au : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-05-0146-004>, consulté le 10 novembre 2016.
- GILBERT, P. « La compétence : concept nomade, significations fixes », *Psychol. Trav. Organ.*, vol. 12, n°2, 1 juin 2006, p. 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2006.01.004>.
- HENDA, Mokhtar BEN. « La temporalité 'hype cycle' des standards e-learning dans le contexte des pays émergents », dans *TIC et éducation en Afrique : Applications, recherche et perspectives*, Paris, Harmattan, 2011, p. 129-83. En ligne au : http://www.benhenda.com/hdr/documents/chapitres/2011_Hype-Cycle.pdf, consulté le 23 mai 2013.
- HILLAU, Bernard. « De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet », *MINET F PARLIER M WITTE SOrgs Compétence Mythe Constr. Ou Réal.*, 1994, p. 45–69.
- HORRIGAN, John B. « Lifelong learning and technology », *Pew Res. Cent.*, vol. 22, 2016.
- INTERNET WORLD STATS. « World Internet Users Statistics and 2019 World Population Stats », 2019. En ligne au : <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>, consulté le 30 janvier 2020.
- JUNG, Laurence. « Former les bibliothécaires tout au long de la vie, pour quoi faire? », *BBF*, n°6, 2013. En ligne au : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-06-0081-006>, consulté le 8 novembre 2016.
- KARSENTI, Thierry et Simon COLLIN. « Les Formations ouvertes à distance (FOAD) : quelle contribution au développement de professionnels qualifiés en Afrique ? », *Quest. Vives Rech. En Éducation*, n°Vol.7 n°14, 15 décembre 2010, p. 71-87. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.536>.
- KARSENTI, Thierry, Gabriel DUMOUCHEL et Vassilis KOMIS. « Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations », *Doc. Bibl.*, vol. 60, n°1, 2014, p. 20-30. <https://doi.org/10.7202/1022859ar>.

- KNOWLES, Malcolm. « The Adult Learner: A Neglected Species. », avril 1973. En ligne au : <http://eric.ed.gov/?id=ed084368>, consulté le 18 octobre 2016.
- KRAMARAE, Cheri. *The Third Shift: Women Learning Online.*, ERIC, 2001. En ligne au : <http://eric.ed.gov/?id=ED461348>, consulté le 13 décembre 2016.
- LAU, Jesus. « Information Literacy: An international state-of-the-art report », *UNESCO-IFLA Retrieved Sept.*, vol. 29, 2007, p. 2012.
- LAULAN, Anne-Marie. « Machines à communiquer et lien social », *Hermès*, n°45, 2006. En ligne au : <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=18535343>, consulté le 21 mai 2013.
- LE BOTERF, Guy. « De la compétence », *Essai Sur Un Attracteur Étrange*, 1994.
- LEPLAT, Jacques. « Compétences individuelles, compétences collectives », *Psychol. Trav. Organ.*, vol. 6, n°3-4, 2000, p. 47–73.
- . « À propos des compétences incorporées », *Éducation Perm.*, n°123, 1995, p. 101-13.
- LOIRET, Pierre-Jean. *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest: une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur?*, Université de Rouen, 2007. En ligne au : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/tel-00192921/>, consulté le 23 mai 2013.
- MARCEROU-RAMEL, Nathalie. « Référentiels métiers, référentiels de compétences », 2017.
- MERZEAU, Louise. « L'intelligence de l'utilisateur », *Usager Numér.*, 2010, p. 9–37.
- MOLLET, Martine. « Rencontres nationales sur les formations aux métiers des bibliothèques, des archives et de la documentation », 1 janvier 2016. En ligne au : http://bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/recontres-nationales-sur-les-formations-aux-metiers-des-bibliotheques-des-archives-et-de-la-documentation_66567, consulté le 5 mars 2020.
- OLLAGNIER, Edmée. *Les pièges de la compétence en formation d'adultes*, De Boeck Supérieur, 2002. En ligne au : <https://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competece-en-education--9782804140199-page-183.htm>, consulté le 25 février 2020.
- PERRENOUD, Philippe. « L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences », *Congrès Enseign. Univ. Innov.*, 2004.
- . « Formation continue et développement de compétences professionnelles », *L'Éducateur*, vol. 9, 1996, p. 28–33.
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, Ministère de la fonction publique. *Dictionnaire Interministérielle des Compétences de l'Etat*, Direction Générale de l'Administration et de la Fonction Publique, 2011. En ligne au : https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/politiques_emploi_public/dico_aout2011.pdf.
- SAGNA, Olivier. « Lifelong learning in the African context: A practical example from Senegal », *Lifelong Learn. Distance High.*, 2005, p. 51.
- SYLLA, Ibrahima. « L'Internet citoyen au Sénégal : enjeux et scénarii », *Cybergeo Eur. J. Geogr.*, 12 juillet 2012. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.25408>.
- WITORSKI, Richard. « de la fabrication des compétences », *Éducation Perm.*, vol. 135, septembre 1998, p. 57 à 69.