



HAL
open science

Formation Ouverte et à Distance (FOAD) et stratégie numérique de continuité pédagogique en contexte COVID-19: Retour d'expériences

Moustapha Mbengue, Djibril Diakhate, Mohamed Latsack Diop

► To cite this version:

Moustapha Mbengue, Djibril Diakhate, Mohamed Latsack Diop. Formation Ouverte et à Distance (FOAD) et stratégie numérique de continuité pédagogique en contexte COVID-19: Retour d'expériences. Annales de l'Université de Craiova. Philosophie, 2020. hal-03073287

HAL Id: hal-03073287

<https://hal.science/hal-03073287v1>

Submitted on 6 Jan 2021

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 Ouverte et à Distance (FOAD) et stratégie numérique de continuité pédagogique en contexte COVID-19 : Retour d'expériences

E-learning and digital strategy for pedagogical continuity in the time of COVID-19: Experience feedback

Moustapha MBENGUE,¹ Djibril DIAKHATE² et Mohamed LatSack DIOP³

Résumé

Dans la lutte contre la propagation de la maladie à coronavirus Covid-19, les autorités sénégalaises avaient décidé de suspendre les enseignements dans les écoles et universités sur l'étendue du territoire national à compter du lundi 16 mars 2020. S'est posée alors pour les universités et les établissements d'enseignement supérieur la question suivante : quelles modalités pour assurer la continuité du service public des enseignements ? L'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, forte de son expérience de plus de vingt ans dans le domaine de la formation à distance, sur recommandation de la tutelle s'était engagée dans la mise en œuvre d'une stratégie pour assurer la continuité pédagogique. L'objectif était d'enrôler les étudiants initialement inscrits en formation présentielle dans la formation à distance. Une initiative pleine d'incertitudes compte tenu du caractère inédit de la situation et surtout des nombreux défis à relever notamment la sensibilisation des acteurs, la disponibilité des équipements et compétences technologiques, le tutorat des cours pour les primo-entrants, etc.

Cet article présente la stratégie et le plan d'action d'enrôlement des étudiants dans la FOAD adoptés par l'EBAD. Par une articulation entre « étude de cas » et réflexion scientifique, il s'inscrit dans une perspective pratique et réflexive et se veut un modèle d'adaptation inspirant pour les établissements d'enseignement supérieur des pays en voie de développement.

Mots-clés : *Formation à distance, continuité pédagogique, Covid-19, École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD), Sénégal*

Abstract

In the fight against the spread of the coronavirus disease Covid-19, the Senegalese authorities had decided to suspend teaching in schools and universities throughout the country as of Monday 16 March 2020. The following question then arose for universities and higher education institutions: what are the modalities to ensure the continuity of the public service of education? The School of Library, Archivists and Documentalists (EBAD) of the Cheikh Anta Diop University of Dakar, with more than twenty years of experience in the field of distance learning, on the recommendation of the supervisory authority, had embarked on the implementation of a strategy to ensure pedagogical continuity. The aim was to enrol students initially enrolled in face-to-face training in

¹Enseignant-chercheur, EBAD, UCAD (Sénégal), moustapha.mbengue@ucad.edu.sn

²Enseignant-chercheur, EBAD, UCAD (Sénégal), djibril.diakhate@ucad.edu.sn

³Enseignant-chercheur, EBAD, UCAD (Sénégal), mohamedlat.diop@ucad.edu.sn

distance learning. This initiative was fraught with uncertainty given the novelty of the situation and, above all, the many challenges to be met, particularly in terms of raising awareness among the players involved, the availability of technological equipment and skills, tutoring of courses for first-year students, etc. The aim of the initiative was to ensure the continuity of teaching.

This article presents the strategy and action plan for enrolling students in the FOAD adopted by the EBAD. Through a link between “case studies” and scientific reflection, it is part of a practical and reflective perspective and is intended to be an inspiring model of adaptation for higher education institutions in developing countries.

Keywords: *e-learning, educational continuity, Covid-19, School of Librarians, Archivists and Documentalists (EBAD), Senegal*

Introduction : contexte et problématique

Le nouveau coronavirus est apparu à Wuhan en Chine en décembre 2019. Trois mois plus tard, le 2 mars 2020 plus précisément, le premier cas positif à ce nouveau coronavirus a été déclaré au Sénégal. Le 14 mars, une directive présidentielle ordonna la suspension des enseignements dans les écoles et universités et la fermeture de celles-ci sur l'étendue du territoire national à compter du 16 mars 2020. Le même jour (14 mars), un communiqué du recteur de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) est sorti pour ordonner la suspension sur l'étendue de l'espace universitaire des enseignements, évaluations et manifestations scientifiques et culturelles. Le lendemain, une circulaire consacre l'entrée en matière du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) qui y indique les mesures à prendre dans les universités sénégalaises face à ce nouveau coronavirus. S'est posée ainsi pour les universités et les établissements d'enseignement supérieur la question suivante : quelles modalités pour assurer la continuité du service public des enseignements dans un contexte Covid-19 ?

Le 11 avril 2020, le conseil restreint, constitué des doyens de facultés et directeurs des écoles et instituts de l'UCAD, invite les facultés, écoles et instituts à réfléchir sur les modalités d'assurer la continuité des enseignements en distanciel. Le comité pédagogique de l'EBAD qui s'est réuni par visioconférence le 17 avril 2020 étudie les différentes modalités pour assurer la continuité pédagogique. La tenue de ce comité marque le démarrage du plan stratégique de l'école pour continuer à assurer ses enseignements dans cette période de pandémie :

- Mettre en œuvre les modalités et recommandations de la tutelle, en les adaptant aux contraintes de l'EBAD,
- Mettre à la disposition des étudiants les ressources pédagogiques via Internet,
- Poursuivre les activités pédagogiques sur les plateformes et autres supports disponibles,
- Reporter les travaux pratiques (TP) et évaluations à la reprise des cours.

L'EBAD n'en est pas encore à l'heure du bilan, mais force de constater qu'elle a pu sauver son année tout se conformant à l'impérieuse nécessité d'éviter la propagation du virus dans l'espace universitaire. Il est à parier que si l'EBAD a pu adapter ses enseignements à ce contexte de pandémie de Covid-19, elle le doit à sa longue expérience dans le domaine de la formation à distance. Cette expérience justifierait-elle

le succès de sa stratégie ou a contrario pourrait-elle expliquer l'échec de celles des autres établissements qui n'ont pas pu assurer cette continuité pédagogique ?

L'objectif de cet article est d'abord de présenter la stratégie mise en œuvre par l'EBAD pour assurer la continuité pédagogique dans le contexte Covid-19 et permettre à d'autres établissements de s'inspirer davantage de sa démarche. Ensuite, il s'agira de montrer les clés du succès de l'expérience de l'EBAD, d'en ressortir les principales difficultés rencontrées, pour enfin mettre en exergue les enseignements que l'on peut tirer de cette expérience, du reste singulière et capitalisable. Au préalable, il est important de présenter l'EBAD, son expérience dans l'intégration pédagogique des TIC et puis de revenir quelques aspects théoriques sur l'enseignement à distance et les difficultés de son implantation dans les pays en voie de développement.

1. Contexte de l'étude : présentation de l'EBAD

1.1 De la formation de professionnels de l'information...

Aux débuts des indépendances, les jeunes nations africaines ont eu comme priorité l'éducation de leur peuple. Elles se sont fait aider par l'UNESCO, qui, dès 1961, les accompagna à la création de centres de formation à vocation régionale capables de répondre à leur demande en ressources humaines qualifiées. Dans la foulée, le Centre Régional de Formation des Bibliothécaires (CRFB) fut créé à Dakar en 1963. Sa vocation régionale lui permit de former des bibliothécaires compétents issus des pays d'Afrique occidentale et centrale, capables de promouvoir les bibliothèques et autres structures documentaires héritées de la colonisation ou nouvellement créées. Plus de cinquante ans après, cette inspiration de l'UNESCO est encore vue comme une prémonition d'autant que le rôle des bibliothèques est aujourd'hui reconnu dans la construction et l'éducation d'un « idéal » citoyen (Piron, 2011).

En 1967, dans une perspective de coller davantage aux besoins des jeunes nations indépendantes de fournir des gestionnaires de l'information aux administrations, il fut décidé une redéfinition des missions de l'EBAD qui permit de diversifier les filières de formation avec l'intégration de l'enseignement de l'archivistique en 1971 et de la documentation, trois ans plus tard. Jusque dans les années 80, l'EBAD formait des cadres moyens de niveau Bac + 2 dans ces trois spécialités : bibliothèques, archives, documentation.

Pour la formation de cadres supérieurs, un second cycle fut créé en 1983 qui reprend le même format que le premier cycle. L'accès était possible pour les titulaires d'une licence ou du diplôme de premier cycle avec une capitalisation, au moins, de trois ans d'expérience professionnelle. À l'issue de deux années de formation, ils deviennent conservateurs de bibliothèques, de centres de documentation et de services d'archives, titres hérités de la culture bibliothéconomique française même s'il subsiste une nuance que certains ne manquent pas de relever (Bats, 2012).

Ainsi, du fait de sa vocation sous-régionale que ses fondateurs ont bien voulu lui donner, « *jusque dans les années 1990 l'EBAD compte près de 40 % d'étudiants non sénégalais au premier cycle et près de 50 % au second* » (Loiret, 2007, p. 20). Depuis sa création, elle a donc contribué à la formation de l'élite africaine en bibliothéconomie, archivistique et documentation. Selon les dernières statistiques, plus de 2551 professionnels de l'information documentaire issue de 27 nationalités sont sortis de l'école. Cependant, pour différentes raisons, le nombre d'étudiants étrangers décrut sérieusement dans les années 2000. La rentrée universitaire 1999 – 2000 représente, en

effet, un tournant où aucun étudiant étranger n'intègre l'École (Loiret, 2007). Aujourd'hui, l'école compte 399 étudiants répartis entre le présentiel et le distanciel. En postulant pour un diplôme à l'EBAD, le choix d'un mode de formation est devenu une réalité et ceci grâce à une intégration précoce des TIC dans l'enseignement.

1.2 ... À une référence dans l'intégration des TIC dans l'enseignement

À la fin des années 1990, l'école battait de l'aile, ses effectifs étaient en baisse, son rayonnement s'assombrissait, et son attrait était devenu presque nul. Les effectifs des étudiants étrangers diminuaient de manière drastique alors que les Sénégalais s'orientaient vers d'autres filières. Le risque courrait de voir « une profession déperir sous le double effet de la perte de ses meilleurs éléments et de la sclérose des autres dans un domaine profondément remis en question par l'utilisation de plus en plus intensive des TIC et par les nouvelles dynamiques liées à l'émergence de la société de l'information » (Sagna, 2005). Telles sont les conséquences des plans d'ajustement structurels imposés par la Banque mondiale de la fin des années 1980 au début des années 1990. L'abandon du recrutement automatique dans la fonction publique sénégalaise des étudiants sortis de l'EBAD a désintéressé les nationaux de l'école. Les ressortissants des autres pays francophones, ne bénéficiant plus de bourses à cause des restrictions budgétaires et des mesures économiques drastiques imposées par la Banque mondiale dans ces pays, choisirent de s'orienter vers des formations locales plus accessibles. La création d'écoles en sciences de l'information au Cameroun, au Bénin, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, etc. finit par éloigner pendant très longtemps les étrangers de l'EBAD. Mais la mise en place d'une formation à distance (FAD) qui a surfé sur la réputation et le label de l'école a été la clé de voûte d'une renaissance qui est arrivée à point nommé.

Retrouver le caractère panafricain, plurinational de l'EBAD et élargir les bases de recrutement des étudiants sur toute la communauté francophone d'Afrique ont été des objectifs qui ont trouvé écho dans le projet FORCIIR (Formations continues en Informations Informatisées en Réseaux), financé par le Fonds d'Aide et de Coopération (FAC) du Ministère français des Affaires étrangères (Gaye & Hudrisier, 2008) qui cherchait alors à améliorer la formation des spécialistes de l'information documentaire et de produire du contenu français sur Internet. En 2000, l'EBAD bénéficie d'une importante aide de la coopération française pour le déploiement d'une formation diplômante en ligne, « FADIS ». La proposition du second cycle en ligne 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 en ligne, leur agréait et arrangeait leur employeur. Le rayonnement d'alors recommençait à poindre et les importantes ressources que la FADIS fait rentrer ont permis de rééquiper l'école et d'augmenter conséquemment les revenus des enseignants. Les étudiants en présentiel travaillent désormais dans de meilleures conditions que leurs homologues du campus et sont très en avance sur les TIC. Ce qui, du reste, fait des émules au niveau des autres facultés et par conséquent attire chaque année plus de candidats au concours d'entrée en provenance des facultés.

Vingt ans après, la FADIS de l'EBAD est en pleine maturation et est entrée depuis 2018 dans une phase de renouveau avec l'installation d'une nouvelle plateforme (moodle) en remplacement de celle (Antoine) développée à l'interne et qui ne répondait plus aux standards en vigueur en matière de formation en ligne. Aussi, l'évolution soutenue des

environnements numériques de travail d'une part et les exigences pédagogiques d'autre part n'appellent-elles pas une perpétuelle mise à jour des compétences en ingénierie pédagogique des différents acteurs. Des ateliers technopédagogiques sont ainsi de temps en temps organisés à l'endroit de ceux-ci pour les autonomiser dans le processus d'élaboration des syllabus, de scénarisation de médiatisation et de tutorat des cours.

2. Quelques éléments théoriques sur l'enseignement à distance

2.1 Une approche définitionnelle de l'enseignement à distance

Cet article s'inscrit dans la tradition disciplinaire des travaux en sciences de l'information et de la communication (SIC) portant sur l'intégration des TIC dans l'enseignement (TICE). L'évocation des TICE recouvre trois entendements : l'enseignement présentiel avec les TIC comme support et appui à la pédagogie (*web-enhanced courses* : présentiel ou cours enrichi), l'enseignement mixte ou dual avec plus de 30 % des heures du diplôme en ligne (*blended learning*), et l'enseignement dont plus de 60 % des heures se font à distance (*e-learning*) (Thibault et al., 2006). De cette définition, nous retiendrons trois niveaux différents d'intégration des TIC dans l'enseignement.

Or, si la notion de « e-learning » est souvent employée, dans un sens large, pour désigner tous ces trois niveaux d'intégration, nous l'emploierons ici au sens basique que lui donnent Adel Ben et Rallet à savoir « *l'apprentissage à distance via un support électronique* » (Ben Youssef & Rallet, 2009). Depover et Orivel la définissent comme toutes « *applications qui mettent en œuvre la communication par Internet* », il est synonyme selon ses auteurs, d'« *apprentissage en ligne par Internet.* » (Depover & Orivel, 2012)

De ces définitions, nous retiendrons une caractéristique essentielle des dispositifs d'e-learning : un enseignement dispensé via Internet. Mais allons-nous aussi interroger le dispositif de l'EBAD et tenter de le décrire en tant que dispositif « *hybride* » de formation à distance ? Ce terme peut être entendu au sens que lui donnent Charlier, Deschryver et Peraya 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 plateforme de formation.* » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006). Le dispositif étudié ici présente toutes les caractéristiques de ce modèle dans la mesure où il inclut une part de présentiel (TP et évaluations reportés à la reprise) et une autre en ligne, et repose essentiellement sur une plateforme technologique de formation (Moodle).

L'un dans l'autre, il s'agit d'un dispositif numérique d'enseignement (médiatisé) mis en place à ces débuts pour redorer le blason de l'école et lui redonner son lustre d'antan, soit aujourd'hui pour répondre à des besoins de formation ponctuels dans un contexte où le présentiel semblait être banni. Dans ce contexte précis, l'EBAD s'est appuyé sur les TIC pour concevoir ou tenter de concevoir un système de formation à distance comme une solution pour sauver l'année universitaire, en assurant la continuité pédagogique hors des campus.

Nous avons donc mobilisé pour les définir, les éclairages théoriques de Thibault et al. et ceux de Charlier et al. concernant un dispositif de formation. Les différents éléments pris en compte dans leurs approches nous permettront de nous interroger sur les caractéristiques du dispositif et de la plateforme étudiés.

Par ailleurs, l'expérience de l'EBAD peut également être analysée sous l'éclairage théorique de Patrick Guillemet concernant les normes et caractéristiques industrielles que l'on retrouve dans la formation à distance. Le caractère industriel de la formation ouverte et à distance repose selon lui 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 ou « *leadership partagé* ». Cette dernière notion est définie par l'auteur comme étant le « *travail pris en charge par un ensemble de spécialistes*. » (Guillemet, 2004). Mobilisée ici, elle pourrait nous aider à mieux comprendre et expliquer la réussite du plan stratégique de l'EBAD. Par ailleurs, l'absence d'une telle norme pourrait peut-être expliquer les difficultés et contre-performances que connaissent en général les projets d'enseignement ou de formation à distance dans les pays en voie de développement.

2.2 Les FOAD dans les pays en voie de développement

Le développement de la Formation Ouverte et à Distance (FOAD) dans le monde ne s'est pas fait de manière linéaire malgré son intérêt quasi universel dans la diversification des offres de formation, le retour à l'école de certaines catégories de population ou encore dans un domaine plus ou moins polémique, la lutte contre la massification des universités (Kane, 2008). Il obéit à des contingences idéologiques, culturelles, économiques et géographiques qu'il est possible de mesurer quand on interroge, par exemple, son processus d'implémentation dans les pays du Sud, connus comme étant technologiquement moins avancés. Muhirwa (2008) en faisait déjà état dans son étude sur les performances des projets d'enseignement à distance destinés aux pays en voie de développement. Prenant l'exemple du Burkina Faso et du Mali, il posait déjà le défi de l'exploitation du potentiel éducatif des TIC analysé uniquement à l'aune de la disponibilité des équipements technologiques au détriment « *des dimensions socioculturelles, politico-économiques et identitaires plus insidieuses* ». Les crises économiques endémiques dans le Sud ont aussi favorisé un management « top-down » des projets EAD qui s'est traduit par une imposition de modèles importés du Nord qui ont brillé par leur inefficacité. C'est le cas de l'Université Virtuelle Africaine initiée par la Banque Mondiale (Loiret, 2008) ; (Loiret, 2006), dont le modèle pédagogique condescendant— les campus africains n'étaient vus que comme de réceptacles de cours diffusés via satellites à partir des universités du Nord — a précipité sa transformation, voire son échec. Son répondant politique francophone, en l'occurrence l'Université Virtuelle Francophone (UVF), malgré un modèle plus inclusif, n'a pas non plus tenu toutes ses promesses (Thébault, 2009). Les premiers projets EAD en Afrique ont ainsi péché par manque de planification et par mépris des réalités locales. La conviction de (Muhirwa, 2008) est qu'une approche plus systémique constituerait un puissant levier qui mènerait les universités africaines vers le succès dans leur projet d'apprentissage en ligne. Et des succès, il y en a eu malgré les contraintes. Ils sont d'ordre professionnel dans le sens que la formation à distance, dans la perspective de (Karsenti & Collin, 2012) contribue de façon efficace au développement d'une main-d'œuvre africaine qualifiée et ceci indépendamment des difficultés techniques, pédagogiques et infrastructurelles qui lui sont inhérentes. Elle semble être la voie tracée, « l'avenir obligé » des universités africaines (Karsenti, 2006). Il est néanmoins important de nuancer cette affirmation de Karsenti même si elle est inspirée par une étude empirique. En fait, elle ne laisse pas la place à aucune autre alternative et court ainsi le risque de faire le jeu des idéologues

technicistes dont les discours très enthousiastes sur le potentiel des TIC qui ont eu à accompagner le déploiement des programmes d'e-learning en Afrique ont occulté les dimensions sociales et humaines non moins importantes. Selon eux la technologie était la solution aux lacunes des systèmes universitaires africains : « *faible qualification enseignante, carence structurelle, massification universitaire, marasme documentaire et curriculaire et crise de financement* » (Béché & Schneider, 2019). Cette mystification de la technique (Tiemtore, 2008) n'explique-t-elle pas les échecs ou l'abandon de certains projets de FOAD. À l'absence d'une étude holistique faisant le bilan des systèmes d'apprentissage à distance en Afrique, le cas atypique de l'École Supérieure Polytechnique (ESP) de l'Université de Dakar nous permet d'avoir un début de réponse. En effet, malgré son potentiel technologique et ses capacités financières, l'ESP ne propose aucun de ses diplômes en FOAD. Elle a, certes, « *dompté* » la technique, mais bute toujours sur l'adhésion des acteurs au projet ; ce qui permet de considérer le facteur humain comme rédhibitoire (Diop, 2015). Une situation qui contraste avec celles connues par d'autres établissements qui n'avaient aucune prédisposition à exceller dans la formation à distance. Il s'agit, en l'occurrence, de l'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD), pionnière dans la formation à distance en Afrique francophone (Diakhate, 2014) ; de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) (Sall, 2012). Des exemples similaires sont aussi identifiables dans les pays africains anglophones (Nicholas-Omoregbe, Azeta, Chiazor, & Omoregbe, 2017). Plus encore, des initiatives locales ont eu à bénéficier du soutien de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour proposer en ligne avec succès un certain nombre de leurs diplômes. On peut en citer, le Master en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux organisé par l'Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement (2IE) du Burkina Faso, l'École Nationale Supérieure Polytechnique de Yaoundé (Cameroun) qui organise, en partenariat avec des entreprises privées, un Master en télécommunication essentiellement à distance via une plateforme Web avec des regroupements présentiels et des stages en entreprise (Depover, 2012), etc.

3. Approche méthodologique

Pour réaliser cet article, nous avons d'abord mené une étude monographique des différents textes ou documents produits par l'EBAD ou reçus de la tutelle (*circulaire, communiqués, compte rendu CP, documents techniques de travail (base de données et plan d'action FAD)*).

Ensuite, avons-nous mené des entretiens téléphoniques avec le directeur des études et les chefs de département du 1^{er} cycle et de la communication et des relations extérieures. Ces trois entretiens ont été complétés par huit autres du même format avec des étudiants de première année.

Cependant, la difficulté majeure du présent travail renvoie au positionnement de ses auteurs. Proposé par des chercheurs, acteurs directement impliqués dans cette expérience et cette stratégie, un tel projet n'est pas facilement acceptable par des acteurs de la communauté scientifique qui seraient peu prompts à accepter une telle posture. Se poserait peut-être pour eux le problème de l'objectivité du chercheur. Mais c'est justement à partir de la reconnaissance des risques qui existent bel et bien quand il s'agit de passer du manager au scientifique qu'est née l'idée même de cet article et qu'ont été

posées les bases scientifiques à partir desquelles s'est développée cette pratique réflexive.

Deux volets structurent ainsi cet article. Le premier donne à voir la stratégie de l'EBAD pour assurer la continuité pédagogique en période de pandémie Covid-19. Le second se veut montrer les raisons du succès de sa formation à distance, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre et les enseignements à tirer de cette expérience.

4. La stratégie d'enrôlement des étudiants en contexte de pandémie à Covid-19

4.1 Un modèle de capitalisation de l'expérience en formation à distance

Pour assurer la continuité pédagogique dans un contexte de pandémie à Covid-19, l'EBAD avait fondé sa démarche et son modèle sur plusieurs éléments. Il s'agissait d'abord de répondre à une invite du recteur, du reste autorité de tutelle, à assurer la continuité du service public des enseignements, ensuite d'asseoir son expérience et son leadership de pionnier de la formation à distance en Afrique francophone. En effet, cette commande de la tutelle a rendu l'option de la formation à distance inéluctable pour l'EBAD.

Il s'agissait en outre de ne pas endosser la responsabilité historique d'une année blanche à l'EBAD, une école qui n'en a jamais connu depuis sa création. Ces deux arguments étaient suffisants pour justifier la démarche de l'école, mais ils sont renforcés par le fait que l'école avait un avantage comparatif par rapport aux autres établissements, car capitalisant près de 20 ans d'expérience de formation à distance. Elle est donc une « locomotive » en matière de formation à distance à l'UCAD. Toutefois, dans une visée purement pragmatique et réaliste, elle ne devait compter que sur ses propres moyens (l'existant), pour d'abord rendre disponibles les supports de cours en ligne, et ensuite interagir avec les apprenants à travers des classes virtuelles. Face aux risques de discrimination quant à l'accès équitable aux savoirs par les étudiants, la décision avait été prise de reporter les évaluations et travaux pratiques à la reprise des cours en format présentiel.

Une précaution de taille avait toutefois été prise dès le départ : ne pas confondre enseignement par correspondance et formation à distance. Nous avons déjà défini la formation à distance dans la deuxième partie de cet article. Quant à l'enseignement par correspondance, il est l'ancêtre de la formation à distance telle que nous la connaissons aujourd'hui. Il se faisait à l'aide de la radio, de la télévision ou par voie postale (correspondance postale) et se caractérisait par une communication asynchrone entre l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier ne faisait que recevoir les cours sans aucune possibilité d'interagir avec son enseignant. Aujourd'hui, le développement des technologies de l'information et de la communication a révolu cette forme d'enseignement et a inauguré l'ère de l'enseignement à distance et des classes virtuelles mettant l'apprenant au cœur de sa formation, avec des outils synchrone et asynchrone de communication.

Cependant, l'EBAD était consciente des avantages ou plus-values qu'elle avait par rapport aux autres établissements, mais aussi des contraintes majeures qui étaient à l'œuvre dans un tel contexte. Parmi ses principaux avantages, on pouvait d'abord noter le fait que le premier semestre de l'année en cours était déjà validé et que cinq semaines de cours étaient déjà effectuées dans le second semestre.

Du fait de sa longue expérience dans le domaine de la formation à distance, elle a déjà eu à élaborer un guide de l'apprenant dans son dispositif de formation à distance. Ce

guide était mis à la disposition des étudiants sur la plateforme de formation à distance Moodle. S'y ajoute le fait que les étudiants de Licence 3 et Master 1 posaient moins de problèmes que leurs camarades de la licence 1 et 2, du fait de leur courte expérience dans l'enseignement supérieur. Cet argument est renforcé par le fait que les cours en licence 3 étaient presque terminés, car le second semestre de la licence 3 est réservé à un stage de fin de cycle. Sans compter le fait que les étudiants maîtrisaient déjà une application de réseautage social « Whatsapp » et qu'elle pouvait aussi compter sur la disponibilité d'un studio d'enregistrement à la Direction des ressources technologiques et pédagogiques (DRTP) de l'UCAD. Autant de facteurs que l'EBAD a pris en compte dans sa démarche et sa stratégie.

Or, si l'EBAD était consciente de ces avantages ou plus-values, il n'en demeurait pas moins vrai que des contraintes majeures étaient à l'œuvre dans un tel contexte. En effet, ce qui est présenté plus haut comme un atout avec les étudiants de licence 3, jugés plus aptes à suivre une formation à distance, s'est révélé ici comme une contrainte chez les étudiants de licence 1 et 2, pas encore familiers avec les TIC, et donc moins compétents à suivre une formation à distance que leurs camarades de licence 3. L'école s'inquiétait ainsi de la faisabilité d'une formation à distance pour ces étudiants.

L'enrôlement des étudiants de licence 1 et 2 et leur adaptation au format proposé étaient ainsi une inquiétude majeure et une contrainte quant à la logistique qu'ils nécessitaient, la formation aux outils, et leur mobilisation au regard l'éloignement de certains qui habitent dans des villages loin de la capitale, souvent non électrifiés. Nous verrons plus tard que cette inquiétude s'est révélée être une difficulté majeure dans le déploiement de la stratégie de l'école.

Les conditions de réception des cours par ces étudiants étaient en outre totalement méconnues. En effet, aucune enquête ou donnée ne pouvait renseigner sur le profil technologique ou sociologique des étudiants quant à leur disposition à recevoir les cours à distance. Sans compter que la fermeture de l'université avait obligé les étudiants à retourner dans leurs villes et villages d'origine dont certains n'étaient même pas électrifiés, encore moins connectés à l'Internet.

Du côté des enseignants, tous les cours n'étaient pas encore numérisés. S'est posée également la question du respect des emplois du temps et de leur réalité sociale en contexte de Covid-19. L'inégalité dans l'accès des étudiants aux contenus et connaissances quant aux évaluations ultérieures de ces connaissances était également une contrainte à l'œuvre.

Sur le plan technique, le déploiement d'un nouveau dispositif comme Moodle qui risquait de prendre beaucoup de temps et la lourdeur des vidéos qui seraient envoyées, étaient une préoccupation des acteurs. La question des cours techniques comme les TP et des modalités d'évaluation à distance s'est également posée comme une contrainte.

À présent, allons-nous dans la suite de cet article aborder le plan ou système d'action concrète mise en œuvre à l'EBAD pour assurer la continuité pédagogique en contexte Covid-19. Comme nous l'avons déjà dit, ce plan démarre pour nous avec la réunion du comité pédagogique tenue le 17 avril 2020 par visioconférence. Après la tenue de ce comité, était déployé un plan de communication sur laquelle nous reviendrons et dont le point de départ est la sensibilisation de tous les acteurs (étudiants et intervenants).

Aussi, un des axes importants de la stratégie de l'école a été la formation des acteurs (enseignants titulaires, vacataires, étudiants [guide de l'apprenant]) aux dispositifs techniques de formation. Les enseignants qui le souhaitaient avaient reçu une formation

sur le logiciel d'enseignement à distance, à savoir Moodle. Le suivi et l'accompagnement des étudiants (tutorat) se sont faits à travers un formulaire d'inscription en ligne dont le lien était envoyé aux étudiants, pour les recenser et pour recueillir certaines informations de base les concernant. Les informations recueillies à travers ce formulaire ont permis de les inscrire sur les deux plateformes avec leurs noms, prénoms et mails professionnels ou personnels. Le formulaire d'inscription qui leur a été envoyé a par exemple permis de recueillir les informations nécessaires à leur inscription sur les différentes plateformes. Un emploi du temps des classes virtuelles a été mis en place, ainsi qu'un service de « questions/réponses » (SQR).

Quant à la médiatisation des cours, elle s'est faite de manière progressive avec les outils suivants : Moodle pour la diffusion des supports de cours, Microsoft Teams et Zoom (utilisé au début par certains enseignants) pour les classes virtuelles, et l'application « Whatsapp » pour la remédiation.

Moodle était un *non-choix* pour nous, car quelques mois plus tard, nous venions de migrer notre formation à distance d'une plateforme « *faite maison* » sur laquelle elle était déployée depuis le début des années 2000, à « Moodle », jugée plus conforme aux standards internationaux en matière de formation à distance (SCORM). Ainsi, des classes virtuelles ont été créées sur Moodle, à partir des listes des classes présentiels. Les enseignants ont entamé la numérisation et le dépôt des cours sous formats numériques (PDF de préférence ou Word pour ceux qui ne l'étaient pas encore). Ils devaient ainsi assurer la scénarisation et médiatisation des cours au fur et à mesure que la stratégie était déployée.

Le directeur des études et les chefs départements avaient la charge d'assurer le suivi et la coordination de toutes ces activités. Mais au-delà de cette boîte noire, toute une stratégie a été adoptée pour assurer la communication autour de ce dispositif mis en place pour accompagner les différentes activités.

4.2 Stratégies de communication et de mobilisation des acteurs

L'EBAD a développé une stratégie de communication pour accompagner son plan d'action. Celle-ci a consisté en l'établissement de canaux de diffusion entre les différents acteurs :

- L'administration et les étudiants ;
- L'administration et les enseignants ;
- Entre les étudiants ;
- L'administration et les directions centrales de l'UCAD (DISI, DAP, etc.)

L'objectif était de toucher le plus rapidement possible la cible en utilisant le chemin le plus court. Cette stratégie était payante dans la mesure où en période de crise, le trop-plein d'informations peut dérouter les acteurs. Il fallait donc faire en sorte que chaque acteur dispose en temps réel de l'information nécessaire pour être efficace. Ceci a nécessité une fragmentation des interlocuteurs en fonction de la spécialité de la question et surtout une multiplication des médias allant du courrier administratif à la messagerie instantanée en passant par les appels téléphoniques et les SMS. Le choix du média dépendait de la spécificité de la cible et du contexte. Pour toucher par exemple un étudiant dans un village reculé pas encore couvert par l'Internet mobile, il est plus indiqué d'utiliser les SMS ou les appels téléphoniques que le mail.

Quand il a fallu informer tous les acteurs du dispositif d'enrôlement mis en place et du démarrage des activités, un communiqué a été fait, et diffusé sur le site de l'école et de l'UCAD, mais aussi dans la liste de diffusion de l'université et sur la page Facebook de l'école. En plus de cette communication institutionnelle, une communication interpersonnelle et la plus étroite possible était établie entre les étudiants et le chef du département du 1^{er} cycle. Ce dernier était en première ligne et en contact permanent avec les responsables des classes sur le réseau social Whatsapp. Le chef de département du premier cycle a ainsi joué le rôle de « community manager » répondant ainsi à toutes les questions et préoccupations des étudiants par mail ou à travers l'application Whatsapp. Dans cette stratégie de communication, le bureau de l'amicale des étudiants de l'EBAD (AMEBAD) était également mobilisé comme point focal pour relayer certaines informations. Il a ainsi été possible de s'occuper de cas extrêmes remontés par l'amicale à l'administration et qui nous renvoient à la lancinante question des inégalités en FOAD :

- Le problème d'accès à la connexion Internet. Des étudiants ont été obligés de se déplacer de leur village à la capitale régionale pour pouvoir se connecter. L'amicale a dû mettre en place un système de « mentorat » qui consistait à faire accompagner ces étudiants en difficultés par d'autres, plus outillés, habitant à proximité de leurs localités.
- L'absence de ressources financières pour le suivi des tutorats par visioconférences : selon les informations recueillies, un étudiant a besoin de 2000 francs par jour pour suivre normalement les tutorats synchrones. La promesse de l'autorité de rendre gratuit l'accès aux plateformes d'enseignement se faisant toujours attendre, il a été demandé aux enseignants d'ajouter aux cours en vidéos des ressources en PDF plus faciles et moins coûteuses à télécharger.
- Le manque d'équipements pour se connecter.

La question des compétences techniques indispensables à l'exploitation de la plateforme d'enseignement à distance a été en tension durant tout le processus d'enrôlement. Elle a concerné le plus souvent les étudiants en licence 1. Les primo-entrants qui ne jouissaient pas souvent d'une aisance à utilisation de la technologie et surtout l'autonomie requise dans un système d'enseignement à distance ont été pris en compte par le Système de Questions-Réponses-Techniques (SQR-T) mis en place. Il a été piloté par le responsable du système informatique de l'EBAD. En contact direct avec les étudiants, il les accompagnait dans la prise en main technique des différents outils déployés dans le dispositif. En plus, il relayait directement les informations à la Direction de l'Informatique et des Systèmes d'Information (DISI) de l'université si le problème ne pouvait être diligenté localement.

La communication envers les autorités centrales de l'UCAD a consisté à faire un reporting régulier sur le processus d'enrôlement et les difficultés rencontrées. Elle a été assurée par le directeur et le directeur des études lors des réunions du Conseil restreint et quelquefois sur la demande de la Direction des affaires pédagogique de l'université (DAP).

4.3 Difficultés de mise en œuvre et stratégies d'adaptation

La stratégie de l'EBAD pour assurer la continuité pédagogique n'a pas été déployée sans difficulté. Ces difficultés étaient de deux ordres principaux : technique et cognitif. La première difficulté rencontrée était liée à l'inscription ou connexion des étudiants aux

deux plateformes Teams et Moodle. En effet, il fallait, sur la base des informations recueillies à l'aide du formulaire, ajouter les étudiants sur Moodle et sur Microsoft Teams. Cette action était longue et fastidieuse, car tous les étudiants n'avaient pas encore activé leurs adresses mail institutionnelles, activation obligatoire à toute inscription sur les plateformes de l'UCAD. Ce fut le cas d'une étudiante habitant un village distant de 15 km de Bambey, obligée de prendre une charrette pour charger la batterie de son téléphone.

Une fois ce problème réglé, les étudiants avaient besoin d'être initiés aux outils de formation mis à leur disposition, car la plupart d'entre eux ou la majorité n'avaient jamais suivi une formation à distance dans le passé. Leur compétence technologique ou aptitude à suivre une formation à distance était donc mise à rude épreuve. Par exemple, jusqu'à l'arrêt des cours en mi-juillet, certains étudiants ne s'étaient jamais connectés à l'application de la classe virtuelle (Teams). D'autres n'ont même pas pu accéder à la plateforme Moodle où étaient disponibles tous les supports de cours. Toutes ces difficultés expliquent la faible présence des étudiants aux classes virtuelles : le tiers de la classe, ou au mieux la moitié de la classe était présente lors des séances de cours.

Mais à chaque difficulté, l'EBAD a su apporter des réponses, et l'ensemble de ces solutions formèrent la « *stratégie d'adaptation* » déroulée durant la mise en œuvre du plan d'action. Par exemple, pour les problèmes d'accès à l'application de la classe virtuelle (Teams), l'option a été prise d'enregistrer tous les cours, de les mettre sur YouTube en accès « non répertorié » et d'envoyer les liens des vidéos aux responsables de la classe après le cours. Ce dernier se chargeait à son tour de le partager avec ses camarades à travers le groupe « Whatsapp » de la classe.

Pour les problèmes techniques ou informationnels rencontrés par les étudiants sur la plateforme Moodle, comme nous l'avons déjà souligné, un service de questions/réponses techniques avait été mis en place pour répondre à leurs questions.

Pour remédier au problème de la fracture cognitive constaté chez les étudiants, nous avons également déjà souligné qu'une communication étroite avait été établie entre le chef du département du premier cycle et les responsables des classes, mais aussi le bureau de l'amicale des étudiants et quelques points focaux parmi les étudiants qui ont été mis à contribution. L'objectif étant de remonter le maximum possible les problèmes techniques à l'administration pédagogique de l'école.

Avons-nous enfin constaté un phénomène de remédiation et de mutualisation des expériences entre étudiants ? En effet, nos entretiens ont révélé que ces derniers se dépannaient aussi entre eux que cela soit pour les coûts de la connexion Internet jugés trop chers, pour l'impression ou la reproduction des supports de cours, que pour les problèmes d'ordre cognitif (compréhension du cours) ou informationnel.

Conclusion

La pandémie COVID qui se présentait au mois de mars comme étant une sérieuse menace pour l'année scolaire se révèle finalement être une opportunité pour l'EBAD. Elle put en effet démontrer ses capacités de résilience et mettre à contribution vingt ans d'expérience de formation à distance au service du développement et de l'adoption d'une nouvelle expérience de formation à distance essentiellement hybride.

Au-delà de l'expérience pédagogique, la réussite du modèle *ébadien* peut s'expliquer à travers le leadership partagé. Comme l'affirme par ailleurs (Loiret, 2012) qui en 2007 déjà qualifiait le modèle de l'EBAD de « *bonne pratique à reproduire* » et dont le succès

pourrait être analysé à travers le cadre théorique du « leadership partagé » ou de la « division du travail ». Ce leadership partagé, érigé aujourd’hui en mode de gouvernance à l’EBAD, combiné à une bonne conduite du changement marquée par la formation de tous les acteurs impliqués dans le processus de la formation à distance en contexte Covid-19, semble alors expliquer les capacités de résilience de l’EBAD.

Même si l’EBAD n’a que très peu bénéficié d’un soutien matériel institutionnel, elle a su tirer profit des profils sociologique et technologique de ses étudiants relativement jeunes et connectés, sans compter sur leur capacité à travailler en environnement numérique (particulièrement les classes de licence 3), grâce notamment à des enseignements en informatique documentaire, en recherche en ligne, en gestion électronique des documents (GED) ou encore en publication assistée par ordinateur (PAO). Ces enseignements ont permis à ses étudiants de se familiariser avec la technologie et de pouvoir suivre une formation hybride, voire entièrement à distance. Cela nous conforte alors dans l’idée que la formation à distance n’est pas destinée à des primo-entrants, mais qu’elle nécessite des prérequis voire une culture numérique.

Notons également que le contexte de la pandémie Covid-19 a imposé aux universités sénégalaises une formation à distance que certains ont réussie (EBAD notamment) pendant que d’autres (les facultés en général) en sont encore à l’étape de l’apprentissage et de la mise en place de leurs stratégies. Il convient ainsi de noter que la formation à distance suscite de plus en plus d’intérêt en Afrique et que certains y voient la solution aux lancinants problèmes d’effectif, de qualité, de pertinence et de gouvernance des universités africaines. Il est évident pour certains acteurs que « *la formation à distance n’est pas qu’une alternative à la formation “présentielle” classique, qu’elle est un autre mode d’enseignement qui utilise des dispositifs techniques et pédagogiques différents, mais qui permet de former aux mêmes diplômes comme c’est le cas à l’EBAD* ». (Mbengue & Diakhate, 2020). Enfin, pour être viable, la formation à distance peut et devrait être combinée aux modes d’enseignement classiques en présentiel dans les universités sénégalaises. Ce qui d’ailleurs appelle aujourd’hui les structures pédagogiques de l’EBAD à la redéfinition de la carte de leurs enseignements/formations en l’orientant davantage vers un enseignement hybride (hybridation) post Covid-19.

Pour autant, le modèle *ébadien* ne semble pas encore reproductible en l’état. Il nécessite encore un temps d’adoption, d’évolution et d’évaluation pouvant permettre de le documenter, de le capitaliser suffisamment, pour pouvoir être érigé en modèle reproductible dans les universités sénégalaises, voire africaines. Tels sont l’objet et l’une des ambitions de cet article.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bats, R. (2012, 1 janvier). Former des bibliothécaires et documentalistes en français. [Text]. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-06-0022-005>
- Béché, E., & Schneider, D. K. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (27). <https://doi.org/10.4000/dms.3910>
- Ben Youssef, A., & Rallet, A. (2009). Présentation, Réseaux, n 155. *Ben Youssef A., Hadhri W*, 9–20.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). *Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs*, 4 (4), 469-496.

- Depover, C. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'elearning*. (S.l.) : (s.n.).
- Depover, C., & Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris : Institut international de planification de l'éducation (UNESCO). Repéré à <https://www.erudit.org/id/003787dd>
- Diakhate, D. (2014, 5 octobre). 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*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077000>
- Diop, M. L. (2015). E-learning, le contraste entre échec et réussite : Cas de deux établissements de l'Université de Dakar. Dans *Actes du Colloque e-Formation 2015* (p. 50). Lille, France, France.
- Gaye, D. S., & Hudrisier, H. (2008). Le Projet FORCIIR de l'EBAD : Une situation de synergies entre E-learning et sciences de l'information-documentation. Repéré à <http://www.osiris.sn/IMG/pdf/MemoireMaster2Doudousallgaye.pdf>
- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et savoirs*, 2(1), 93–118.
- Kane, O. (2008). La FAD en Afrique francophone. *Distances et savoirs*, Vol. 6(1), 69-82.
- Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : Principes pédagogiques. *TICE et développement*, 2(9), 9–23.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2012). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs*, 9(4), 493-514.
- Loiret, P.-J. (2006). L'université virtuelle africaine : Ambitions sans limites, limites d'une ambition. *Hermès, La Revue*, (2), 123–128.
- 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 ?* Université de Rouen. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/tel-00192921/>
- Loiret, P.-J. (2008). L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ? *Distances et savoirs*, 6(2), 187–209.
- Loiret, P.-J. (2012). La formation ouverte et à distance à l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar : Une « bonne pratique » reproductible. *Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie, 2012*, 125–138.
- Mbengue, M., & Diakhate, D. (2020). Vingt ans de formation à distance à l'EBAD : analyse critique d'un dispositif pédagogique africain d'enseignement des sciences de l'information. *Revue COSSI*, 9.
- Muhirwa, J.-M. (2008). Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud. *Distances et savoirs*, Vol. 6(1), 117-142.
- Nicholas-Omoregbe, O. S., Azeta, A. A., Chiazor, I. A., & Omoregbe, N. (2017). Predicting the Adoption of E-Learning Management System : A Case of Selected Private Universities in Nigeria. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 106-121. <https://doi.org/10.17718/tojde.306563>
- Piron, F. (2011). La citoyenneté scientifique contre l'économie marchande du savoir. Un enjeu d'éthique publique. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 12(1), 79–104.
- Sagna, O. (2005). Lifelong learning in the African context : A practical example from Senegal. *Lifelong Learning & Distance Higher*, 51.

- Sall, A. S. (2012). *Mutations de l'enseignement supérieur en Afrique : Le cas de l'UCAD*. Dakar : Éditions L'Harmattan.
- Thébault, G. (2009). *Internet and the Dynamics of Higher Education Institutions : The Role of Distance Learning — Case Studies in Senegalese Universities*. Theses. Institut d'études politiques de Bordeaux. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00438829>
- Thibault, F., Albero, B., Kess, P., Tolonen, P., Salovaara, H., Alfonsi, C. R.,... Marsiglia, D. (2006). *Les universités européennes à l'heure du e-learning : Regard sur la Finlande, l'Italie et la France*. (S.l.) : (s.n.).
- Tiemtore, Z. W. (2008). *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*. Paris : Éditions L'Harmattan.