



**HAL**  
open science

# De l'utilisation des médias et des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation de 1960 à 2006. Le cas du Togo

Kokou Awokou

► **To cite this version:**

Kokou Awokou. De l'utilisation des médias et des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation de 1960 à 2006. Le cas du Togo. Education. Université de Rouen, 2007. Français. NNT : 2007ROUEL555 . tel-00139109

**HAL Id: tel-00139109**

**<https://theses.hal.science/tel-00139109>**

Submitted on 29 Mar 2007

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

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

**Université de Rouen**

UFR de Sociologie, de psychologie et de Sciences de l'Éducation

**Laboratoire CIVIC**

**Thèse de Doctorat**

**Sciences de l'Éducation**

**Soutenue par**

**AWOKOU Kokou**

**De l'utilisation de médias et des technologies de  
l'information et de la communication dans l'éducation  
de 1960 à 2006 : le cas du Togo.**

**Sous la Direction de :**

**WALLET Jacques**

**Professeur des Universités**

**Université de Rouen**

**et la co-direction de :**

**NUBUKPO Komlan Messan**

**Professeur, Doyen de la FLESH**

**Université de Lomé**

**Cette thèse a été soutenue publiquement et a obtenu la mention très honorable le 13 mars 2007 à l'Université de Rouen devant un jury composé de :**

**- G enevi ve Jacquinot, Professeur des universités, Université Paris VIII,  
Présidente**

**- Georges-Louis Baron, Professeur des universités, Université Paris V,  
Rapporteur**

**- Bernadette Charlier, Professeur des universités, Université de Fribourg,  
Rapporteur**

**- Alain Jaillet, Professeur des universités, Université Louis Pasteur de  
Strasbourg 1, Membre**

**- Jacques Wallet, Professeur des universités, Université de Rouen, Directeur de  
thèse, Membre**

**- Fidel Komlan Nubukpo, Professeur des universités, Doyen de la faculté des  
Lettres et sciences humaines, Université de Lomé, co-directeur, Membre**

## Résumé

*Au cours de la période 1960-1980, les potentialités qu'offrent l'utilisation de la radio et la télévision dans l'enseignement et la formation avaient suscité et entretenu dans milieu de l'éducation des espoirs importants et des discours prometteurs en matière d'amélioration des pratiques pédagogiques et de la résolution des problèmes liés à l'accès d'un plus grand nombre d'individus à l'éducation.*

*En Afrique, surtout dans l'espace francophone de l'Afrique de l'ouest, pour faire face aux besoins urgents d'éducation et de formation, on a assisté à la mise en œuvre de programmes d'enseignement par la radio et d'enseignement télévisuel dans des contextes où l'utilisation de ces médias n'était pas courante. Ces expériences d'enseignement par les médias ont vite été abandonnées compte tenu de leur gestion et surtout sous la pression des milieux enseignants et des parents d'élèves qui ont manifesté de forte résistance à l'endroit de ces « expérimentations ».*

*Plus tard, à partir de 1990, avec l'apparition des TIC et les potentialités qu'elles offrent en matière de formation en ligne, d'enseignement et de formation à distance et de la gouvernance du système d'éducation, on a assisté à la résurgence des mêmes espoirs et types discours. Tout comme par le passé, plusieurs actions sont suscitées et conduites dans le but d'introduire les TIC dans l'enseignement et la formation. Mais la question que soulèvent ces nouvelles expériences est de savoir si l'on a tiré les leçons du passé liées aux expériences d'utilisation de la radio et de la télévision ? En l'état actuel des systèmes éducatifs de certains pays d'Afrique, que peuvent réellement apporter les TIC à l'enseignement et à la formation en Afrique pour régler d'une part le problème de la forte demande d'éducation liée à la forte croissance démographique et d'autre part celui de la qualité de l'enseignement ?*

*S'appuyant sur les exemples d'expérimentation en matière d'utilisation de médias et de TIC dans l'enseignement et la formation qui ont eu pour cadre l'Afrique de l'ouest francophone, la thèse tente d'apporter un éclairage raisonné sur ce que l'enseignement et la formation en Afrique peut attendre aujourd'hui de l'introduction des TIC dans l'enseignement et la formation.*



Title :

**Uses of media and Information and Communication Technologies in education and training since 1960 to 2006. Case of Togo**

Abstract:

*From the sixties to the eighties, the potentialities of using radio and television in education and training were thoroughly explored. These investigations have raised and entertained promising discourses and great hopes among educators regarding the possible improvement of pedagogical practices and the widening of access to an increasing number of individuals.*

*In the face of pressing needs for education and training, Francophone Western Africa has witnessed the development and implementation of radio and television –based education programs in contexts which were unfamiliar with such usage. This heralded the rapid petering out of related efforts, especially in the face of mounting and sustained resistance and pressure from parents and teachers and the related management difficulties concerning such “experiments”.*

*However, the advent of ICTs in the nineties and the increasingly obvious potential for online and distance education and training as well as the governance of the education system, especially regarding quality assurance possibilities have brought in their wake a revival of similar hopes and discourses. As in the past, several initiatives were undertaken to introduce ICTs in education and training. Several questions are thereby raised. In the first instance, the question arises whether earlier lessons regarding the use of radio and television have been learnt. In addition, what could be the real and effective contribution of ICTs in education and training in the context of African countries given the current state of their educational systems, especially how could ICTs respond partially to the high demand for quality education linked to its exponential demographic expansion?*

*Grounded in case studies of experiments in the use of media and ICTs in education and training in Francophone West Africa, especially in Togo, this thesis hopes to shed informed light on potential solutions that ICTs could offer to Africa in the event that ICTs become fully integrated in education and training.*

## Dédicace

A ma mère, Malékpo KODJO-EKPE, et à mon père, feu Akakpo AWOKOU, qui ont passé leur vie à rêver d'un avenir meilleur pour moi en croyant que l'école pouvait y contribuer. Leurs sacrifices et leur obstination à faire de moi ce que je suis aujourd'hui, constituent la preuve que certaines personnes qui n'ont pas mis pied à l'école peuvent être les meilleurs défenseurs voire les partenaires avisés de celle-ci.

Je me souviens encore de mon premier jour à l'école. Ma mère qui m'y conduisait s'était gravement blessée au pied. Elle saignait au point d'indisposer les autres parents venus inscrire leurs enfants et qui ne comprenaient surtout pas pourquoi elle tenait tant à accomplir ce pour quoi elle était venue. Pour lui permettre d'aller se faire vite soigner, je fus inscrit à l'école ce jour-là le premier et avant l'heure officielle d'ouverture des classes. Ce jour, je n'ai pas pu m'amuser comme tous les autres élèves qui se retrouvaient à l'école. Je restai songeur en classe en pensant lui devoir une dette, elle qui fut si gravement atteinte dans sa chair, juste pour pouvoir inscrire son fils à l'école.

A ma chère femme, Marie-Claire KOUDOH et à nos deux enfants, Martial et Alida qui, par mes voyages répétés, ont été privés des joies et de délices de la présence d'un père à leurs côtés au moment où ils en avaient le plus besoin. Ce travail leur est en partie dû car en toutes circonstances je trouvais auprès d'eux amour et compréhension.

A mes frères et sœurs ainsi qu'à leurs enfants qui pendant longtemps ont cru en moi et continuent de croire que ma réussite leur fait toujours honneur. Je leur dédie ce travail preuve de leur confiance en moi.

A la famille KPAKPO pour son soutien et toute l'attention qu'elle a accordée à ma famille au cours de mes fréquents séjours en France.

A mes amis d'université avec qui j'ai appris beaucoup à force de nous

opposer et de nous compléter dans la recherche et l'acquisition du savoir. Grâce à eux j'ai appris que l'école pouvait être le haut lieu du partage et de la collaboration. Très souvent les connaissances auxquelles j'accédais péniblement me devenaient très simples par le seul fait qu'ils me l'interprétaient. Pouvais-je avoir meilleurs maîtres qu'eux. Je pense à John SIABI AGLO, à Simon AGBENOUVOR et Francis NEGUE.

Enfin, à tous mes enseignants qui ont d'une manière ou d'une autre marqué ma vie d'apprenant et qui m'ont donné l'amour de l'école, du travail bien fait et ont fait de moi ce que je suis. Je pense à François Datè Fodio GBIKPI-BENISSAN et à André LABITEY.

A tous, ma gratitude et ma reconnaissance.

## Remerciements

Je voudrais ici remercier Madame Maryse QUASHIE, responsable de la Direction des ressources pédagogiques et de l'innovation (DRPI) à l'Université de Lomé, qui très tôt m'a reconnu comme étudiant travailleur et n'a, depuis lors, cessé de m'offrir toutes les occasions de réussite dans la vie. Notre rencontre remonte en 1986 où je fus son étudiant. Plus tard en 1992, alors que je préparais une seconde maîtrise, en Sciences de l'éducation, elle ne se fit pas prier pour accepter diriger mon mémoire. Elle me fera venir à l'université pour l'aider dans ces tâches et ne manquera aucune occasion pour me faire réussir dans la vie. Elle est pour moi conseillère et complice. Je voudrais lui dire ici toute ma reconnaissance pour l'appui qu'elle m'a apporté tant au plan professionnel que dans la vie. Cette thèse est le résultat de la confiance et du soutien qu'elle n'a cessé de m'apporter.

A Madame Geneviève JACQUINOT, marraine de droit de cette thèse. Notre rencontre à Lomé où elle a effectué une mission a été l'occasion pour nous deux de poser les jalons de ce travail. Tout le long de mes travaux de recherche, elle était présente à mes côtés pour m'apporter conseils et soutien.

A mon directeur de Thèse, Jacques WALLET, pour avoir accepté de diriger cette thèse. Il a su, par ses conseils avisés, ses mots de réconfort et ses analyses donner une forme à ce travail. Nous avons découvert et appris chez lui le goût du travail bien fait et surtout l'amour pour l'Afrique.

A mon codirecteur de thèse, Komlan Messan NUBUKPO, ancien ministre togolais de l'Enseignement supérieur et actuel doyen de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Lomé. En acceptant de codiriger cette thèse, il a pris le pari de nous faire confiance. Nous tenons à le remercier pour sa disponibilité constante et tout l'intérêt qu'il a accordé à ce travail en dépit de ses lourdes charges.

A Jean HOUSSAYE, Directeur du laboratoire Centre Interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation (CIVIIC) de l'UFR Sociologie, Psychologie et Sciences de l'éducation de l'Université de Rouen et aux membres dudit laboratoire pour m'avoir accueilli pour mes recherches.

A l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et à son personnel de Lomé et de Paris. Sans l'aide de l'AUF, ce travail n'aurait jamais été réalisé. Nous voulons ici remercier particulièrement Monsieur Pierre-Jean LOIRET, administrateur délégué du Programme « TIC et appropriation des savoirs » à l'AUF et chef du projet Formation à distance et technologies éducatives pour l'intérêt qu'il a porté à notre travail et pour sa disponibilité à apporter des réponses à nos questions.

A messieurs Max EGLY, Oumarou BARKIRE, Jean François TERRET, Kossi KOUMAPLEY, Abou KOSSI, Maryse QUASHIE, aux tuteurs et aux étudiants du programme FOAD de l'AUF qui ont accepté participer à ce travail en apportant leurs témoignages fort utiles.

Au personnel du Réseau africain francophone de formation à distance (RESAFAD) pour nous avoir accueilli et mis à notre disposition toutes la documentation utile pour notre sujet.

A la famille FOUNOU pour m'avoir accueilli et hébergé lors de mes différents séjours en France. Toutes mes amitiés à Da Ka, Apollinaire, Mimi, Noël, Jean, Innocent, et Andoche.

## Liste des abréviations

AC :	African connection
ACDI :	Agence canadienne pour le développement international
ADEA :	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
ADSL :	Asymmetric digital subscriber line
AISI :	Initiative société africaine à l'ère de l'information
AUF :	Agence universitaire de la francophonie
AUPELF :	Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française
BREDA :	Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique
BIRD :	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
BM :	Banque mondiale
BTS :	Brevet de technicien supérieur
CAD :	Centre d'auto-documentation
CAP :	Certificat d'aptitude pédagogique
CE :	Cours élémentaire
CEAP :	Certification élémentaire d'aptitude pédagogique
CED :	Centre d'enseignement à distance
CEDEAO :	Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'ouest
CEFI :	Centre d'étude et de formation en informatique
CENATRIN :	Centre National de Traitement de l'Information
CES :	Collège d'enseignement secondaire
CESTI :	Centre d'étude des sciences et techniques de l'information
CFA :	Communauté française de l'Afrique
CFAD :	Centre de formation à distance
CIC :	Centre informatique et de calcul
CIFFAD :	Consortium international francophone de formation à distance
CIVIIC :	Centre Interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation
CLAD :	Centre de linguistique appliqué de Dakar
CLEMI :	Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information

CM 2:	Cours moyen deuxième année
CNDP :	Centre national de documentation pédagogique
CNED :	Centre national d'enseignement à distance
CNTE :	Centre national de télé-enseignement
CONFEMEN:	Conférence des ministres de l'éducation nationale
CP :	Cours préparatoire
CRDI :	Centre de recherche pour le développement international
CUR :	Centre universitaire des ressources
DESS :	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DHTML :	Dynamic hypertext markup language
DIFOP :	Direction de la formation permanente
DPP :	Direction de la Programmation et de la Prospective
DPNTIC :	Direction de la promotion des nouvelles technologies de l'information et de la communication
DRPI :	Direction des ressources pédagogiques et de l'innovation
DU :	Diplôme universitaire
DUCM :	Diplôme universitaire de communicateur multimédias
DUPCM :	Diplôme universitaire professionnel de communicateur multimédias
EAD :	Enseignement à distance
EAO :	Enseignement assisté par ordinateur
EIAO :	Enseignement intelligemment assisté par ordinateur
ESI :	Ecole supérieur d'informatique
FAC :	Fonds d'aide et de coopération
FAD :	Formation à distance
FMI :	Fonds monétaire international
FOAD:	Formations ouvertes et à distance
GDNL :	Global distance learning network
GII :	Global information infrastructure
GIE :	Groupement d'intérêt économique
GTES :	Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
HML :	Hypertext markup language
IPE :	Institut international de planification de l'éducation

INFR :	Institut National de Formation et de Recherche en Education
INRP :	Institut national de recherche pédagogique
INSE :	Institut national des sciences de l'éducation
INTIF :	Institut des nouvelles technologies de l'information et de la formation
ISP :	Internet service provider
ISPEC :	institut supérieur panafricain d'économie coopérative
ISPED :	Institut de santé publique, d'épidémiologie et de développement
IUT :	Union internationale de la télécommunication
LMD :	Licence, master, doctorat
MEPS :	Ministère des enseignements primaire et secondaire
NEPAD :	Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique
NTIC :	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
ONATEL :	Office national de télécommunication
ONG :	Organisation non gouvernementale
ONU :	Organisation des nations-unies
OPT :	Office des postes et télécommunications
ORSTOM :	Office de recherche scientifique et technique d'outre-mer
ORTN :	Office de radio et télévision du Niger
OUA :	Organisation de l'unité africaine
PAS :	Programme d'ajustement structurel
PED :	Pays en développement
PETV :	Programme d'enseignement télévisuel
PHP :	Hypertext Peprocessor
PIB :	Produit intérieur brut
PIES :	Projet d'introduction de l'informatique dans les établissements secondaires
PNB :	Produit national brut
PNUD :	Programme des nations-unies pour le développement
RINAF :	Réseau régional informatique pour l'Afrique
RESAFAD :	Réseau africain francophone de formation à distance
SDN :	Société des nations
SMS :	Short message service



SONATEL : Société nationale de télécommunication

SYNESCI : Syndicat national des enseignants du secondaire de Côte-d'Ivoire

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

UCAD : Université Cheik Anta Diop

UFR : Unité de formation et de recherche

UGB : Université Gaston Berger

UL : Université de Lomé

UNISAT : Université par satellite

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

USAID : United States agency for international development

UVA : Université virtuelle africaine

UVF : Université virtuelle francophone

VSAT : Very small aperture terminal

## **Introduction générale**

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) d'enseignement réactualise la très importante question des médias dans l'enseignement en Afrique. L'engouement et la frénésie que suscitent aujourd'hui ces technologies dites nouvelles et les « mirages » qu'elles entretiennent chez une partie des hommes politiques et des décideurs africains, nous amènent à nous demander si nous avons vraiment retenu les leçons du passé, leçons découlant, en particulier, de l'introduction de l'audiovisuel dans l'enseignement à partir des années 1960. A l'époque, il faut le rappeler, la radio et la télévision avaient suscité autant d'espoirs que les TIC aujourd'hui.

Une technologie nouvelle contient un potentiel révolutionnaire en pédagogie car elle devient un objet d'apprentissage ou de découverte. Lorsqu'elle est utilisée pour enseigner, elle apporte dans l'enseignement une innovation importante dont il faut tenir compte. Ainsi la découverte du transistor et l'invention de la radio et de la télévision qui s'est ensuivie ont créé les mêmes espoirs et susciter les mêmes engouements que l'ordinateur et Internet aujourd'hui. Et pourtant comme on peut le constater, l'on n'a pas fait des miracles en introduisant la radio et la télévision à l'école et encore moins dans la classe. Les projets d'enseignement télévisuel ou de radio scolaire menés en Afrique par le biais de la coopération bilatérale ou multilatérale le montrent à suffisance.

Notre préoccupation dans cette thèse est de décrire les différentes phases d'expérimentation et d'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation en Afrique de l'ouest francophone en distinguant deux grands moments : la période de l'introduction de l'audio et de l'audiovisuel (radio et télévision) et la période des nouvelles technologies numériques ou multimédias. Nous nous appuyerons sur les expériences menées au Sénégal, au Bénin, en Niger, en Côte d'Ivoire, au Burkina Faso et au Togo. Le choix de ces pays est dicté par le fait que les expériences qui s'y sont déroulées ont bénéficié d'un appui financier important et de la mobilisation de compétences de haut niveau (experts en éducation, spécialistes en éducation, enseignants expérimentés...) et ont conduit à des actions et résultats dont l'impact a été important.

A travers cette thèse, nous poursuivons quatre objectifs :

- tenter d'établir une cohérence entre les contextes (politique, économique, éducatif, pédagogique) qui prévalaient à chaque phase de l'introduction des médias dans l'enseignement et la formation en Afrique de l'ouest francophone depuis 1960 ;
- décrire l'engouement pour l'utilisation de nouveaux médias comme les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et la formation en Afrique de l'ouest francophone en prenant en compte les facteurs sociaux, économiques et pédagogiques ;
- montrer, à partir du cas de la formation en ligne des communicateurs multimédias menée dans quatre pays africains, comment la question de l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation est venue remettre au goût du jour la question de la formation à distance ;
- et enfin montrer comment l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation, tout comme l'utilisation de la radio et la télévision, induit des changements dans le processus d'enseignement/apprentissage et dans la pratique pédagogique.

Les raisons qui nous ont conduits à nous intéresser à la question de l'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation peuvent être classées en deux catégories. La première catégorie est d'ordre personnel et liée à notre parcours académique et professionnel.

Dans la catégorie des raisons personnelles, la première est liée à notre parcours académique. Après une maîtrise en Sociologie que nous avons préparée au département de Philosophie et sciences sociales appliquées (PHISSA) à l'Ecole des Lettres de l'Université du Bénin en 1988, nous nous sommes inscrits en Sciences de l'Education en 1989 pour préparer une maîtrise en deux ans. En préparant ce diplôme nous avons découvert avec beaucoup d'intérêt un cours intitulés « Méthodes et techniques ». Ce cours se proposait d'étudier la question des supports dans l'enseignement et comment ces supports pouvaient contribuer à influencer et à renforcer l'acte pédagogique. Nous étions fasciné par la manière dont on pouvait définir une stratégie d'enseignement en combinant les ressources et les méthodes.

La deuxième raison qui est liée à la première, tient au fait qu'après avoir préparé et obtenu une maîtrise en Sciences de l'Education, nous nous sommes retrouvé dans l'incapacité de poursuivre nos études doctorales parce que n'ayant pas obtenu de bourse d'étude. Cette situation est venue bouleverser notre vie et mettre un terme à notre désir d'aller plus loin dans nos études. Nous avons dû nous résoudre à faire autre chose que de poursuivre ces études.

Ce n'est que plus tard, en 1998, que grâce à l'université où nous avons finalement trouvé un emploi, que nous avons pu nous inscrire à la Télé-université du Québec pour préparer un Diplôme d'Etudes Supérieures de Spécialité (DESS) en Formation à Distance. Cette expérience nous a permis de découvrir un nouveau système de formation autre que l'enseignement en présentiel. Nous allions par la « magie » de l'Internet pouvoir réaliser notre vœu secret de poursuivre et de terminer nos études universitaires interrompues en 1992.

Au cours de cette formation, nous avons pu travailler et apprendre à distance en utilisant un média nouveau, à savoir l'Internet. Nous avons pu rendre nos travaux à temps et communiquer avec nos tuteurs sans trop souffrir de la distance et de leur absence. Cette expérience importante est venue conforter en nous l'idée que les médias pouvaient aider à apprendre.

La troisième et dernière raison qui explique le choix de ce sujet est tout aussi relative à notre expérience de vie. En effet, lorsque nous avons interrompu nos études faute de moyens financiers, nous avons participé à la création d'un journal très populaire en son temps et qui s'appelait : « Le Courrier du Golfe ». Cet hebdomadaire était l'un des tous premiers journaux privés parmi ceux qui ont vu le jour au Togo suite aux mouvements de contestation du pouvoir en place à l'époque. Isabelle Anzorge caractérise bien cette époque en écrivant :

La presse togolaise qui s'est pendant longtemps limitée à la *Nouvelle Marche* et à son correspondant *Togo Dialogue*, tous deux soumis à la censure, va connaître depuis la libéralisation une floraison de journaux tels que, pour n'en citer que quelques-uns, *La Tribune des Démocrates*, *Le Courrier du Golfe*, *Le Dérangeur*, *Politics*, *Forum Hebdo*, *Le Journal du Combattant*, *Kpakpa désenchanté*, *Crocodile*. Certains ont disparu depuis, d'autres naissent<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Anzorge I., Le français au Togo : une aventure ambiguë disponible sur le site : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/anzorge.htm>

Les années 1990 ont été très mouvementées en Afrique en générale et au Togo en particulier. Dans le cadre de ce journal auquel nous contribuons régulièrement, nous avons pu faire l'expérience de l'impact que l'information véhiculée par les médias pouvait avoir sur l'opinion et les comportements. Depuis lors nous n'avons pas cessé de penser que les médias pouvaient induire des comportements.

Au-delà de ces raisons, somme toutes personnelle, nous avons pu faire, dans le cadre de nos activités professionnelles, l'expérience de l'utilisation des médias dans l'enseignement.

En effet en 1998, l'Université du Maine et l'Université de Lomé ont signé un accord leur permettant de dispenser conjointement, et à titre expérimental, une formation en ligne des communicateurs multimédias. Cette formation qui a bénéficié de l'appui technique et financier du Réseau africain francophone de formation à distance (RESAFAD) a permis la formation d'une cinquantaine de cadres de l'enseignement et d'étudiants togolais. Dans le dispositif mis en place pour assurer cette formation qui préparait au Diplôme universitaire de communicateurs multimédias (DUCM), nous avons eu à assurer, pour le compte de l'Université de Lomé, le rôle de responsable pédagogique. Cette position nous a permis d'accompagner les stagiaires dans leur formation et d'observer leurs attitudes et comportements face à l'utilisation des TIC. Cette thèse nous donne l'occasion de rendre compte de nos observations.

A ces différentes raisons et expériences personnelles, nous pouvons ajouter une série de raisons non personnelles qui nous permettent de parler de l'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation.

L'une des raisons fondamentales à ce niveau reste liée au contexte socioéconomique et à la situation de l'éducation en Afrique. La biennale organisée à Libreville en Avril 2006 sur le thème « Ecoles et programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance » par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) du 27 au 31 mars a fait le constat que la pauvreté, le sida, les conflits et la mauvaise gouvernance constituent des obstacles à un

enseignement de qualité<sup>2</sup>.

Dans une situation aussi catastrophique, comment envisager l'utilisation des médias dont les coûts ne sont pas à la portée des plus nantis. De quelles ressources disposent les Etats africains pour faire face aux prix très élevés d'une politique qui encouragerait l'intégration des technologies nouvelles si nous savons déjà que les maux dont souffre l'éducation en Afrique sont : la mauvaise formation des enseignants, le manque de matériel pédagogique et la faiblesse des ressources financières affectées à l'éducation par les Etats. Cette liste n'est pas exhaustive.

Nonobstant les expériences menées au lendemain des indépendances, notamment l'enseignement télévisuel au Niger et en Côte-d'Ivoire et qui se sont soldés par des « arrêts » justifiés ou non, on annonce pour 2007 de nouveaux projets notamment l'utilisation de la télévision pour combattre l'analphabétisme<sup>3</sup>.

Il faut souligner le fait qu'à partir des années 1995, l'Afrique a connu une croissance exponentielle dans l'utilisation des services liés aux TIC. Ces services sont essentiellement ceux liés à l'utilisation d'Internet et des téléphones mobiles. A propos de la téléphonie mobile, Chéneau-Loquay A. affirme :

en deux ans entre 1997 et 1999 les chiffres de l'IUT montre une véritable explosion tout à fait inattendue de la téléphonie mobile en Afrique. L'Afrique aurait atteint 7,5 millions d'abonnés au mobile en 1999 soit un peu plus que l'Océanie mais avec un taux de pénétration bien inférieur, un téléphone pour 100 habitant contre 30. C'est ce continent qui connaît la progression la plus forte, avec un doublement des abonnés en un an<sup>4</sup>.

Aucun des secteurs d'activité n'a été épargné par la « frénésie » TIC. L'éducation de gré ou de force s'est vue entraînée par le mouvement au point où dans plusieurs pays on a cru en l'idée selon laquelle « l'Internet à l'école » marque la fin des maux du système éducatif en Afrique. Jean Valérien affirme que les nouvelles technologies constituent une occasion de modernisation du système

---

<sup>2</sup> Propos tenus par Françoise Caillods de l'Unesco et recueillis par l'AFP, 3 avril 2006

<sup>3</sup> Il s'agit du projet dénommé « Alpha B TV » initié par une fondation appelée « Fondation ABCD » qui aura pour objectif de faire en sorte que la population analphabète apprenne à lire et à écrire, tout en lui apportant des solutions sur des questions essentielles telles que l'éducation, la santé, l'hygiène, la nutrition et l'environnement. Ce projet se propose d'atteindre les populations rurales généralement privées d'électricité, ALFA B TV a conçu des stations de "réception auto-suffisantes" équipées de panneaux solaires, d'antennes satellitaires, de récepteurs de télévision et d'ordinateurs.

<sup>4</sup> Chéneau-Loquay A., Les territoires de la téléphonie mobile en Afrique, in *Revue Netcom*, Volume N°1-2, septembre 2001, p.2 disponible sur le site : [http://www.africanti.org/resultats/documents/ACL\\_mobile1.PDF](http://www.africanti.org/resultats/documents/ACL_mobile1.PDF)

éducatif qu'il faut saisir, de manière à associer les méthodes présentielles et les méthodes de FAD dans un souci de complémentarité<sup>5</sup>.

Une autre raison qui nous a conduit à nous intéresser à la question de l'utilisation est d'ordre épistémologique. En effet ces derniers temps, malgré la tenue de nombreux colloques et la production d'articles et de comptes-rendus d'experts sur la question de l'utilisation des technologies nouvelles dans le contexte de l'Afrique de l'ouest, il existe très peu de travaux de fond sous forme de thèses ou de recherches sur la question. Notre travail se propose d'être un appel à combler ce manque en conceptualisant des pratiques qui ont cours et à s'interrogeant sur les politiques conduites dans les pays de l'Afrique subsaharienne.

La question de l'utilisation de médias dans l'enseignement et la formation soulève plusieurs autres questions notamment celle du choix pédagogique. Dans ce sens, la question de l'utilisation des médias dans l'enseignement est venue remettre en question la conception traditionnelle des rapports qui existent entre l'enseignant et l'apprenant et leurs rapports au savoir. Une autre question a trait à l'invention de nouvelles pédagogies, alternatives à l'enseignement classique qui met le maître et l'élève face-à-face. L'enseignement à distance dont l'appellation nous renvoie à la terminologie de « formation à distance » se trouve être la forme parfaite de cette pédagogie alternative.

Une dernière question non moins importante que soulève l'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation est celle de la transformation de l'école. Si avec l'utilisation de la radio et de la télévision, on a cru trop vite à la disparition du maître, avec l'apparition des TIC aujourd'hui, on annonce avec trop d'empressement et d'enthousiasme la fin de l'institution scolaire, elle-même, et l'émergence de nouveaux espaces qualifiés de virtuels. Derycke A. (2002) écrit à ce propos:

ce mouvement anti-formation ne concerne pas que la formation continue. En effet en formation initiale, par exemple dans l'enseignement supérieur, il y aura une évolution profonde car les enseignants ne seront plus, dans beaucoup de cas, la source primaire de la connaissance. Cette tendance peut être accélérée par la mise en place d'une offre parallèle et concurrente par le biais du E-learning. Le risque est grand de voir se vider de sa

---

<sup>5</sup> Valérien J., la FAD en Afrique subsaharienne, in *Société numérique et développement en Afrique, usages et politiques publiques*, Paris GEMDEV-Karthala, 2004, p. 201

substance certaines institutions de formation<sup>6</sup>.

Nous allons aborder la question à partir des actions menées dans le contexte de certains pays francophones d'Afrique où des expériences d'enseignement au travers de médias notamment la radio et la télévision et plus récemment l'Internet ont été menées. Nous mettrons l'accent sur le contexte et la spécificité des expériences menées au Togo.

Notre travail se présente en quatre parties. La première intitulée « Temps de l'audiovisuel et «ère des éléphants blancs » » se propose de présenter les différentes expériences d'enseignement et de formation qui ont eu à faire recours à l'utilisation de la télévision et de la radio en Afrique francophone occidentale. La seconde partie intitulé « Temps du numérique » expose les projets initiés dans le même espace et qui se sont appuyées sur l'utilisation des TIC. La troisième partie est consacrée à l'« Etude du cas de la formation en ligne des communicateurs multimédias », formation qui a mis en partenariat l'Université du Maine et de certaines universités africaines. Cette partie se propose de présenter le « discours » des apprenants sur la formation reçue. Enfin la quatrième partie intitulée « Rupture et perspectives » fait le point sur les perspectives en matière d'utilisation de TIC dans l'enseignement et la formation au Togo et sur le type de coopération que l'on peut envisager à partir des leçons tirées de l'expérience faite dans le cadre du DUCM.

---

<sup>6</sup> Derycke A., Sept questions sur le E-learning : vers une problématique nouvelle pour la recherche ? in *Les technologies en éducation, perspectives de recherche et question vives*, Actes de symposium international francophone, Paris 31 janvier au 1<sup>er</sup> février 2002, page 30



**PREMIERE PARTIE**

**TEMPS DE L'AUDIOVISUEL ET ERE  
DES « ELEPHANTS BLANCS »**

## I1 – Cadre conceptuel de l'étude

La question de l'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation, a permis d'ouvrir deux champs de recherche. Les recherches qui ont trait à l'éducation aux médias définie comme l'ensemble des pratiques pédagogiques qui ont pour objet les médias et celles qui font des médias des supports d'enseignement. Nous avons choisi d'étudier la question de l'utilisation des médias à des fins d'éducation ou plus précisément la question de l'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation. La raison est que nous sommes en sciences de l'éducation et non en sciences de l'information et de la communication<sup>7</sup> même si ces deux catégories de sciences abordent parfois des questions communes.

Placer la question des médias au cœur de l'éducation n'est pas chose facile. Albero B. dira même que les sciences de l'éducation et les technologies ne font pas bon ménage<sup>8</sup>. Les malentendus qui empêchent les sciences de l'éducation de se saisir de la question des médias et des technologies ont pour conséquences : la prolifération des dispositifs et outils développés au détriment de la recherche théorique ; le manque de formalisation critique méthodique dans le domaine épistémologique et méthodologique et la difficulté à cumuler les résultats hétérogènes, épars et non reconnus ou peu visibles.

Albero B. affirme qu'après une période faste (de 1960 à 1980) marquée par une production abondante et hétérogène, les recherches sur les technologies et la formation ont évolué vers des préoccupations individuelles, aléatoires caractérisées par une modernité de surface et soumis aux conjonctures des vacuités institutionnelles. Il est évident que le champ de la recherche sur la technologie et la formation se trouve émietté<sup>9</sup>.

En dépit de cet émiettement, quatre grandes orientations se dessinent :

---

<sup>77</sup> Jacquinot G., « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », in *L'année sociologique*, 2001 51, N°2, p.391-410

<sup>8</sup> L'auteur identifie trois malentendus majeurs qui empêchent les sciences de l'éducation de structurer la question des technologies selon ses propres perspectives : la tendance à confondre pratique et recherche, les cadres respectifs de références et les sémantiques ; le soupçon de prise de position techniciste qui évacuerait toute distance critique et la crainte d'une compromission idéologique à l'égard du monde industriel et de ses formes économiques ultra-libérales.

<sup>9</sup> Albero B., « Technologies et formation : travaux, interrogation, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté », in *Technologies et Formation, Savoir, recherches en éducation et formation des adultes*, Paris Harmattan 2004, p. 13

- la première s'intéresse aux principes de conception, au développement et à l'évaluation de produits utiles à l'apprentissage à savoir outils, logiciels, langages, etc. Dans cette catégorie on peut classer les travaux portant sur la cybernétique, dès 1948, et sur l'intelligence artificielle.
- La deuxième orientation s'intéresse aux usages sociaux des technologies. Les travaux portent souvent sur les contextes d'utilisation des technologies, les utilisateurs ainsi que sur les conditions d'appropriation de l'innovation technique et les incidences sur les conditions de vie, de travail, de communication et d'apprentissage. Ces recherches sont souvent disciplinaires ou interdisciplinaires<sup>10</sup>.
- La troisième orientation regroupe les travaux portant sur la philosophie et qui font des finalités de l'innovation technique l'objet de leur préoccupation<sup>11</sup>.
- La quatrième orientation s'inscrit dans une réflexion épistémologique qui questionne les cadres de références et les conditions dans lesquelles les savoirs sont produits et publiés.

En 1960, les recherches ont porté sur les médias audiovisuels notamment la « télévision éducative » et le « télé-enseignement ». Progressivement elles s'orienteront, à partir des années 1970, avec l'apparition de l'informatique, vers l'« enseignement programmé », à l'« enseignement assisté par ordinateur » (EAO) et les premières formes d'« enseignement à distance » (EAD).

A partir de 1980, avec l'apparition du multimédia et des « nouvelles technologies » et les « technologies de l'éducation », les recherches porteront sur l'« enseignement intelligemment assisté par ordinateur » (EIAO) et à la « formation à distance » (FAD). En 1990 avec l'apparition de l'« hypermédia » et des « technologies de l'information et de la communication » (TIC) les recherches porteront plus sur les TIC dans l'éducation et les technologies numériques associées à la « formation ouverte et à distance » (FOAD). A partir des années 2000, avec le développement des plates-formes numériques, les recherches s'orienteront vers

---

<sup>10</sup> On peut citer les travaux en sciences de l'information et de la communication (travaux de Perriault en 1989 et de Moeglin en 1993) en sciences de l'éducation (Linard en 1973 ; Jacquinot en 1977 et 1985, de Baron et Bruillard en 1996 et ceux de C. Compte en 1985 et 1998).

<sup>11</sup> On peut citer les travaux de Heidegger en 1954, de Habermas en 1968, de Simondon en 1958 et 1989, de Ducassé en 1958, de Hottois en 1984 et 2001, de Lévy en 1987, 1990 et 2000 et ceux de Rosnay en 1991, 1995 et 2001.

l'étude des « espaces numériques » de travail et du « campus numérique » dans l'enseignement supérieur.

La présente thèse, de part sa thématique, s'inscrit dans la deuxième grande orientation des recherches telle que dessinée par Albero B. (2004) parce qu'elle s'efforce de présenter un contexte d'utilisation des médias dans l'enseignement (et ce contexte c'est celui de l'Afrique occidentale francophone), les conditions d'appropriation des innovations techniques et les incidences qu'elles induisent dans les apprentissages.

En considérant les périodes qui sont étudiées, la thèse vient prolonger les recherches réalisées à partir des années 1960 portant sur la télévision éducative et le télé-enseignement et celles conduites à partir des années 1990 portant sur les TIC dans l'éducation et les FOAD.

Cette période a été très riche en réflexion sur l'utilisation des médias dans l'éducation. Les travaux portaient essentiellement sur la télévision scolaire et le film pédagogique. On peut citer ceux de Beillerot J. et de Compte (1984) ainsi que ceux de Friedmann et de Porcher L. qui ont mené une riche réflexion sur l'autodaxie que suscite la télévision.

S'inspirant des travaux de Metz C. et Tardy M., Jacquinet G. va déblayer les pistes d'une réflexion sur une sémiologie du média audiovisuel en tant que support « didaxique ». Jacquinet G. parlera de la prégnance de l'institution médiatique face à la pertinence mass-médiatique, de l'aveuglement des pédagogues par les problèmes de contenus au point d'ignorer complètement que le média n'est pas seulement un moyen d'information mais aussi et surtout un instrument de pensée. L'auteur relève la pauvreté du savoir sur ce que sont les messages audiovisuels et comment ils fonctionnent<sup>12</sup>.

Selon Baron G-L. (2000) : Jacquinet G., Berger G., Brunswic E. ont donné une impulsion aux expériences novatrices notamment grâce à l'utilisation par les élèves, à des fins d'apprentissage, des émissions auxquelles ils ont, eux-mêmes, participées.

---

<sup>12</sup> Albero B. Technologies et formation : travaux, interrogation, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté, in *Technologies et Formation, Savoir, recherches en éducation et formation des adultes*, op.cit. page 21

La miniaturisation des matériels audiovisuels a permis leur introduction en classe. En outre l'enregistrement par vidéo et le visionnement en instantané ont contribué à mener des recherches sur une autoscopie du matériel audiovisuel comme outil de formation. Ces recherches ont permis de tirer des conclusions qui touchent aux sentiments d'identité des apprenants et qui peuvent avoir des effets divers, positifs et négatifs, sur les attitudes et les conduites d'apprentissage. On peut dans ce sens citer les travaux de Linard M. mettant en valeur les effets de retour d'information apportés par l'image autoscopique sur les processus liés aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

Parallèlement aux réflexions sur l'introduction des médias dans l'enseignement, il va se développer un débat sémantique sur le concept de FAD. Prenant appui sur la variété et la complexité des différentes expériences menées en matière de FAD à travers le monde, Peters et Pereya, vont convenir pour reconnaître qu'il y a une difficulté à s'entendre sur une définition unique de la FAD par le seul fait que ce système d'enseignement a connu de nombreuses évolutions depuis sa naissance et lors des dernières décennies. Dans plusieurs pays on a développé plusieurs modèles adaptés aux contextes et aux contraintes diverses à savoir contraintes politiques, institutionnelles, technologiques, géographiques, socio-économiques, etc.

Cette première partie de notre étude porte sur les premières expériences d'enseignement et de formation par les médias menées en Afrique francophone de l'ouest de 1960 à 1980 et met l'accent sur le télé-enseignement et la radio éducative, deux notions liées à l'utilisation de la radio et de la télévision dans l'enseignement et la formation. Nous allons analyser les différents textes et discours (textes, rapports, publications) qui ont sous-tendu ces initiatives. Nous interrogerons certains acteurs et nous analyserons les contextes social, économique et éducationnel qui sont à l'origine de la suspension de ces expériences.

Comme documents, nous avons analysé :

\* les rapports de missions commanditées par l'UNESCO qui a assisté les pays dans la mise en œuvre des programmes de radio éducative et d'enseignement télévisuel. Il s'agit de :

- Marathey, Rapport de mission, Togo : Radio éducative (1964-1968) UNESCO ;
- Deneuf J., Rapport PETV Côte-d'Ivoire, UNESCO, Paris, octobre 1974 ;
- Lestage A., Observation des classes télévisuelles en Côte-d'Ivoire, UNESCO, Paris, 1973 ;
- Pauvert JC, Le programme d'Education télévisuelle de la Côte-d'Ivoire 1968 – 1981, UNESCO/IPE ;
- Côte-d'Ivoire, Rapport de mission du Conseiller technique principal, UNESCO, Paris, 1979.

Ces rapports sont rédigés au moment de la réalisation de ces projets de formation. Ils présentent les différentes expériences de façon descriptive et sont très peu critiques. Nous y avons puisé des informations sur le déroulement des différentes expériences, les acteurs impliqués et les modalités de mise en œuvre de ces programmes.

\* Les documents écrits émanant de personnes ayant participé à ces projets en tant qu'experts ou spécialistes. On peut citer :

Pauvert JC., Le programme d'Education télévisuelle de la Côte-d'Ivoire 1968 – 1981, UNESCO/IPE, Paris, 1990.

Ils sont rares. Ils ont une analyse à posteriori de leurs actions. Ils sont une analyse subjective qui permet de comprendre les choix et les « frustrations » des certains acteurs de ces expériences.

\* les travaux de recherche ou des études rédigés par des chercheurs et qui ont analysé ces expériences :

- Leborgne-Tahiri C., Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir, BREDA, Unesco Dakar 2002 ;

- Le programme d'éducation télévisuelle, une aventure ambiguë, Désalmand P. in Politiques africaines, Paris, 1986<sup>13</sup>;

- « Le complexe télévisuel de Bouaké », Benveniste A., Pairault C., Bulletin de Liaison, C.U.R.D. (Abidjan), 1971, no. 1, p. 81-85.

Ces travaux ont l'avantage d'être plus critiques sur les actions menées.

---

<sup>13</sup> Document disponible sur le site : <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/024091.pdf>

\* et les interviews réalisées par nous auprès de personnes ayant participé à la mise en œuvre de ces expériences. Interview de Max Egly réalisée par nous le 10 mai 2005 à Paris. Nous avons retrouvé une personne qui a participé au téléenseignement du Niger. Il s'agit de Monsieur Oumarou Barkiré actuellement Directeur des Projets éducation/ FAD au Niger et qui, en 1975, a été affecté à la cellule pédagogique du service de production du programme de Télé-enseignement. Cette cellule était en charge de la production des émissions et des documents d'accompagnement utilisés pour la formation. Leurs témoignages nous ont permis d'obtenir un éclairage supplémentaire sur ceux fournis par la documentation et de construire un discours africain sur la question du télé-enseignement.

Nous avons regretté de n'avoir pas eu de témoignages des anciens acteurs du PETV en dépit des efforts que nous avons déployés dans ce sens. Les contacts que nous avons établis avec des collègues ivoiriens et les appels à témoignage que nous avons lancés par la radio et l'Internet ne nous ont pas permis d'obtenir ces témoignages.

Un intérêt de la présente étude est de faire un rapprochement entre le type de formation et d'enseignement organisé dans le cadre des expériences étudiées et la formation à distance. Valérien J. (2004) parlant des expériences de formation par la radio et la télévision dans les années 1970-1980, écrit que cette période :

Va correspondre à une période d'activité intense, avec l'arrivée d'une nouvelle génération de FAD caractérisée par la mise en œuvre des moyens de communication de masse que sont la radio et la télévision. C'est l'époque où la communauté internationale pense que la diffusion des connaissances, grâce à la radio et à la télévision, va permettre une généralisation rapide de l'enseignement<sup>14</sup>.

Cette affirmation de Valérien semble bien restituer une analyse à posteriori des programmes que nous étudions ici. La raison est qu'en dehors du cas de télé-enseignement en vue de la formation des maîtres du Togo où le choix d'un enseignement par correspondance a été explicité, les autres programmes ne

---

<sup>14</sup>Valérien J, La FAD en Afrique subsaharienne, in *Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques*, op. cit, page 192

mentionnent pas l'option de mise en place de systèmes de FAD. Peut-être le concept de FAD est-il postérieur à cette époque.

Néanmoins les éléments à la base de la diversification des modèles de FAD sont d'ordre technologique (liés au type de médias privilégiés), psychopédagogique (liés aux théories et aux modèles pédagogiques aux quels ils se réfèrent) et socio-économiques (liés aux choix du types d'organisation dans l'espace et le temps).

Face à cette diversité et à la complexité des modèles, certains auteurs proposent une catégorisation des modèles en distinguant les modèles centrés sur le savoir (documents), les modèles centrés sur la collaboration (la technologie), et les modèles centrés sur les espaces-temps (activités pédagogiques).

Les raisons qui prévalent à la mise en place des dispositifs de formation à distance sont nombreuses et diversifiées. On peut les ramener à trois à savoir :

- vaincre la distance (géographique, temporelle, socioculturelle, économique, technologique, pédagogique) ;
- répondre aux besoins socio éducatifs (massification de l'éducation, démocratisation de l'éducation, professionnalisation... ) ;
- réduire les coûts de formation (économie d'échelle).

Les raisons qui sont à la base de la mise en place d'un système de FAD se retrouvent aussi dans la mise en œuvre des programmes d'utilisation de radio et de télévision dans l'enseignement et la formation. Ce que confirme J. Valérien (2004) qui voit à travers les programmes PETV de Côte-d'Ivoire et de Télé-enseignement du Niger, des systèmes de FAD. On peut les classer dans la catégorie des modèles de FAD qui privilégient les médias. La question est de savoir si ce sont de vrais modèles de FAD. On peut dire qu'à l'époque l'on faisait la FAD sans lui attribuer ce nom comme on ferait de la prose sans le savoir !

Nous avons fait à ce niveau une reconstitution du passé à partir d'écrits et de témoignages. Van der Maren<sup>15</sup> dit que toute reconstitution du passé, qu'elle touche

---

<sup>15</sup> Van der Maren J-M., *Méthodes de recherches pour l'éducation*, Montréal :Les Presses de l'Université de Montréal, 2<sup>ème</sup> édition, 1996, 502 pages



un passé, proche ou lointain, fait appel au souvenir. Le souvenir du passé n'est pas la simple reconstitution de ce passé mais sa reconstruction. Et parce que c'est une reconstruction du passé, l'on ne restitue jamais un événement tel qu'il s'est déroulé. Toute reconstruction est empreinte de transformation. Cette transformation est sujette à trois causes, à savoir :

- l'amplification de la trace émotionnelle du passé (on se souvient plus des incidents que des faits sans particularités) ;
- le décalage temporel qui entraîne une superposition des événements faibles par les événements forts ;
- et la linéarisation ainsi que la conformité du passé au présent qui veut que le rappel s'effectue à partir du présent.

Van der Maren J-M. affirme que la conscience du présent modifie la représentation du présent.

Toute recherche historique nous amène au problème de la documentation. Cette documentation est constituée de documents de productions récentes, d'archives, et de statistiques. L'étude d'une telle documentation pose deux problèmes importants.

Le premier a trait à la diversité des conditions ou des contextes de sa production. Un document écrit résulte d'une intention donnée et son auteur n'est que le témoin d'une partie et non de l'ensemble des traces de l'événement. Le recours aux archives implique nécessairement qu'elles soient confrontées afin de compléter les informations et de reconstruire le passé ou l'événement.

Le deuxième problème est relatif à la critique du témoignage apporté par cette documentation. Dans ce sens, il est nécessaire de trouver sa source, de la dater, de reconstituer le contexte de sa production et de se poser la question sur son authenticité.

Dans la présente recherche nous avons utilisé deux types de documents. Il s'agit des écrits publiés ou non (rapports internes, revues et recherches que nous avons cités plus haut) et les témoignages qui sont des entrevues réalisées auprès des personnes ayant pris part aux expériences.

Certains documents ne restituent qu'une partie des événements que nous avons essayé de reconstituer et nous avons dû les compléter par d'autres documents sous forme de témoignages. C'est le cas des rapports de missions rédigés par les experts

de l'UNESCO. Les faits relatés dans ces documents et les conclusions qui y sont contenues doivent être pris avec beaucoup de réserve. Ces documents sont une production interne à l'UNESCO en tant qu'institution impliquée dans les programmes, les écrits émanant d'elle ou de ses experts peuvent être entachés de subjectivité. Sauf s'ils contiennent des critiques qui parfois peuvent être considérées comme des autocritiques.

D'autres documents produits en dehors du cadre des expériences menées sont le fait de personnes qui manifestent un intérêt pour la question. Trop souvent leurs écrits ou leurs témoignages ne permettent pas d'avoir une vision exacte des actions menées parce qu'ils témoignent de leurs prises de position vis-à-vis de la question, prises de position qui semblent recéler des a priori sur la question de la formation par les médias. C'est le cas du document de Desalmand P. intitulé « Complexe de Bouaké, une aventure ambiguë ». C'est aussi le cas des extraits de journaux relatant les positions des syndicats et des enseignants que nous avons eu à citer.

Nous nous appuyerons sur l'expérience française de télé-enseignement, notamment l'expérience conduite à Marly-le-Roi pour présenter les différentes expériences conduites en Afrique de l'ouest francophone. La raison est que certains acteurs impliqués dans la conduite de ces expériences vont se retrouver sur le champ des expérimentations en Afrique. Il s'agit de Valérien J. et Brunswic E..

Il s'agit des expériences d'utilisation de médias dans l'enseignement et la formation notamment des expériences de télé-enseignement menées au Niger, en Côte-d'Ivoire, au Togo et au Sénégal. Nous présenterons comme « cas témoin », les expériences menées au Ghana. Nous avons choisi ce pays parce qu'il appartient à la même aire géographique que les pays qui sont étudiés et de ce fait présente des similitudes, aux points de vue humain et démographique avec ces pays. C'est un pays anglophone où a été expérimentée l'utilisation de la radio et de la télévision dans l'enseignement et qui a une expérience confirmée en Formation à Distance.

## **I2 – Audiovisuel dans l'enseignement : l'inspiration française**

La première expérience d'utilisation de médias à des fins d'éducation remonte en 1937 avec la diffusion de cours universitaires par la station Radio-Sorbonne. Des institutions comme le Centre national de télé-enseignement (CNTE) qui deviendra

plus tard Centre national d'enseignement à distance (CNED) et l'Institut pédagogique national (IPN) utiliseront ce média de masse pour diffuser des enseignements en direction des élèves, des étudiants, des enseignants, etc.

Parlant des missions assignées aux nouvelles chaînes de télévision qui verront le jour en France, Glikman V.<sup>16</sup> affirme qu'elles étaient éducatives et culturelles avant de devenir généralistes. Elle donne les exemples de la Chaîne 3 et de la 4 qui deviendra Canal+. Entre 1960 et 1980 plusieurs chaînes de télévision diffuseront des émissions de type scolaire. Actuellement seule la chaîne de télévision France 5 a pour objectif explicite non pas d'enseigner mais de donner envie d'apprendre.

En France les premières émissions éducatives produites par le Ministère de l'Education nationale remontent à 1952 avec la diffusion de films à caractère documentaire réalisés par la Cinémathèque centrale de l'enseignement public. Les écoles pouvaient s'y abonner ou se procurer des films sur le marché. A sa création le Collège d'Enseignement Secondaire (CES) audiovisuel de Marly-le-Roi devait utiliser cette production.

La télévision scolaire n'a vu le jour et pris de l'ampleur qu'en 1953 sous la responsabilité d'Henri Dieuzeide à qui l'on doit la formule selon laquelle la télévision scolaire, ce n'est pas l'école à la télévision, c'est la télévision à l'école<sup>17</sup>.

En 1958 en France, 2800 écoles disposaient d'équipements nécessaires pour recevoir des émissions télévisuelles. L'extension du programme se fera à partir d'une circulaire ministérielle adressée aux recteurs et inspecteurs d'Académie définissaient un plan d'extension en ces termes :

des émissions documentaires prolongeant les émissions réalisées les années précédentes et destinées à l'enseignement élémentaire, au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du second degré.

- des émissions destinées à aider les jeunes professeurs et maîtres auxiliaires des lycées et collèges dans le 1<sup>er</sup> cycle du second degré

- des émissions d'information des professeurs portant sur des disciplines ou des techniques pédagogiques nouvelles. En 1966-67, première année de fonctionnement du CES de Marly-le-Roi, la radio scolaire diffusait 24h.30minutes d'émissions hebdomadaires et la télévision, 14h.30minutes. Ces émissions étaient suivies, sur l'ensemble du territoire, par moins de 1% du public potentiel<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Glikman V., *Des cours par correspondance au « E-learning »*, Paris : Presse universitaire de France, 2002,

<sup>17</sup> Jacquinot G., *L'école devant les écrans*, collections Sciences de l'Education, Paris : ESF, 1985 p. 34

<sup>18</sup> Jacquinot G., *L'école devant les écrans*, Op. cit. p. 34

Entre 1960 et 1970 un certain nombre d'établissements disposaient de circuits fermés de télévision appelés encore circuits de télévision intégrés. En effet à partir en 1963, la « commission Domerg » a lancé un important plan d'extension des moyens audiovisuels d'enseignement. Ce plan a bénéficié d'un appui financier conséquent. L'objectif de ce plan selon le point de vue du gouvernement français était de pallier les déficiences du système scolaire en matière de locaux et d'enseignants. Ce programme a eu pour conséquence de développer des expériences de télévision éducative pour adultes<sup>19</sup>. Pour l'essentiel, les expériences menées en matière de télévision éducative pour adulte ont été considérées comme des échecs pour n'avoir pas, du tout ou partiellement, atteint leurs objectifs.

En 1966 fut créé le collège expérimental audiovisuel de Marly-le-Roi appelé, plus tard, CES Louis Lumière. De tous les établissements qui disposaient d'un dispositif télévisuel d'enseignement, seul ce CES assurait toutes les fonctions de production de matériels didactiques, de distribution de documents au travers d'une chaîne audiovisuelle et de démonstration.

Ce collège avait pour mission de favoriser l'application des techniques modernes de communication aux méthodes modernes d'enseignement ce qui sous entend nouvelles technologies d'alors<sup>20</sup>.

Il s'agissait d'utiliser la télévision qui, à cette époque là, était présentée comme une technologie de communication nouvelle dans l'enseignement. Pour certains, l'introduction de cette technologie nouvelle dans l'enseignement était l'occasion de favoriser la démocratisation de l'enseignement par la rationalisation de l'acte pédagogique et la mise à disposition, sur des supports accessibles à tous, de l'ensemble des connaissances actuellement existantes<sup>21</sup>.

Le Centre d'auto-documentation (CAD) ouvert en 1972 et complètement intégré au CES audiovisuel de Marly-le-Roi va jouer le rôle de centre de « ressources multi-médias ». Son objectif était de mettre à la disposition des apprenants une organisation pédagogique qui leur permette de se prendre en charge

---

<sup>19</sup> Glikman, V. *Des cours par correspondance au « E-learning »*, op.cit. p.170

<sup>20</sup> Jacquinet G., *L'école devant les écrans*, Op. Cit. p. 33

<sup>21</sup> Jacquinet G., *L'école devant les écrans*, Op. Cit. p. 33

de manière autonome en utilisant les ressources mises à leur disposition pour résoudre les problèmes qui se posaient.

L'un des problèmes majeurs qui se sont posés en France dans le domaine de l'utilisation de la télévision dans l'enseignement fut l'antagonisme qui s'est mué en rivalité entre ceux qui utilisaient le circuit fermé de télévision (exemple Marly-le-Roi) et ceux qui utilisaient le circuit ouvert de télévision.

Plus tard, il se constituera des réseaux. On peut citer le réseau Média-Formation qui propose aux usagers des documents pédagogiques et des sessions d'information dans les Ecoles Normales. Le réseau CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information) créé en 1982 par le Ministère de l'Education Nationale, avait pour ambition la formation du citoyen de demain par l'étude de la presse à l'école et aux moyens de communication de masse.

Les « Rencontres audiovisuelles de la rue d'Ulm » sont un réseau créé par l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) et le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) et qui cherche à favoriser l'introduction des documents audiovisuels dans la pratique pédagogique en apportant un soutien logistique à la recherche dans le domaine de la documentation audiovisuelle et en matière d'information sur la recherche.

Glikman V. écrit que les expériences en matière d'enseignement télévisuel ont connu un début prometteur puis une lente dérive et enfin un dépérissement. Elle affirme que :

Ne réussissant ni à se constituer en véritable système de formation à distance, ni à progresser dans la collaboration avec d'autres organismes de formation, le dispositif, sous couvert de diversification et d'adaptation aux changements sociaux, est peu à peu devenu un lieu où l'on parle de formation et de problèmes de société et où l'on ne forme plus qu'incidemment, « clandestinement »<sup>22</sup>.

On peut relever la coïncidence des dates et des périodes consacrées aux expériences en matière d'enseignement télévisuel et de télé-enseignement en France (1950 – 1982) et en Afrique (1960 1982).

En outre certains acteurs qui ont pris part à la réalisation des expériences en France notamment au collège Marly-le-Roi vont se retrouver en Afrique. Il s'agit de Brunswic E. et Valérien J.. Néanmoins, les raisons qui ont conduit à l'arrêt de

---

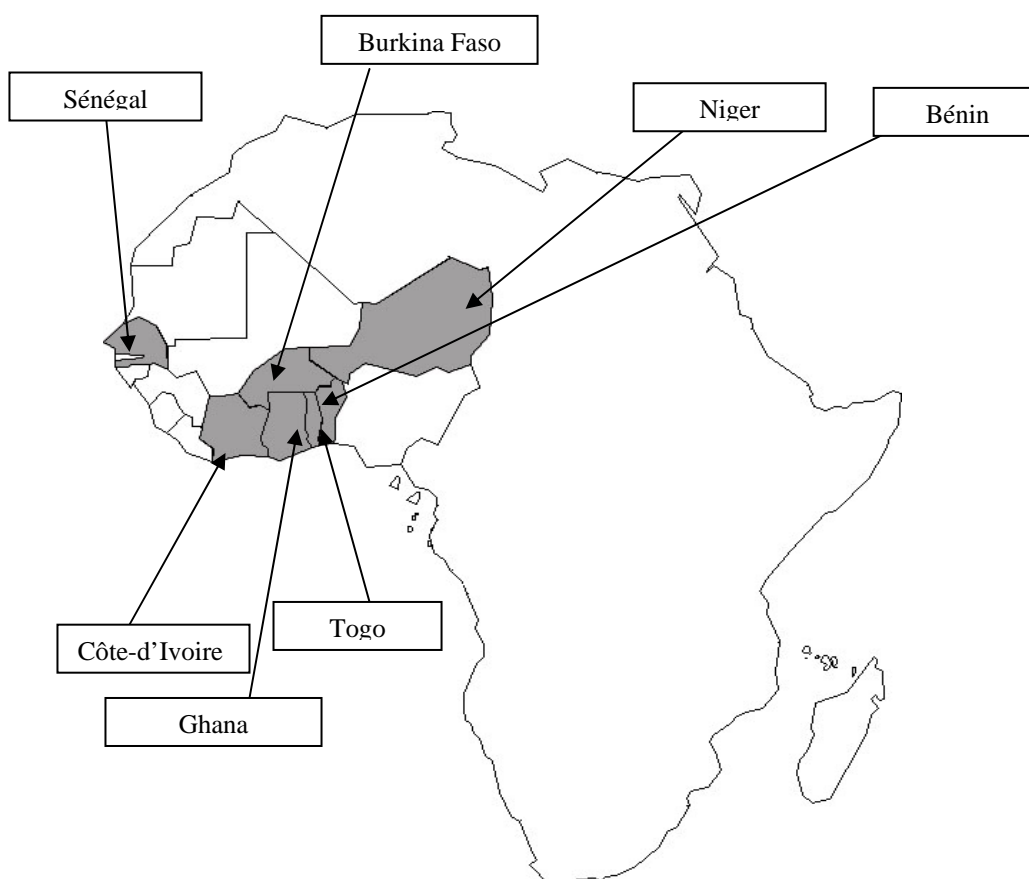
<sup>22</sup> Glikman V., *Des cours par correspondance au « E-learning »*, op cit. p. 174

l'enseignement télévisuel en France ne sont pas, comme on le verra plus loin, les mêmes en Afrique.

### I3 – Contexte géopolitique de l'étude

L'Afrique de l'ouest est un ensemble géopolitique formé par les États de l'Afrique occidentale: Bénin, Burkina Faso Côte-d'Ivoire, Gambie, Ghana Guinée, Guinée-Bissau, Liberia, Mali, Mauritanie, Niger, le Nigéria, Sénégal, Sierra Leone, Togo. Certains spécialistes l'étendent au Cameroun et au Tchad. Mais pour notre étude, nous voulons la réduire à l'espace que couvre actuellement la Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'ouest (CEDEAO), un regroupement politique des Etats de l'Afrique de l'ouest. Le Tchad et le Cameroun n'appartiennent pas à ce regroupement de pays.

#### Document 1 – Carte de l'Afrique présentant les pays concernés par notre recherche

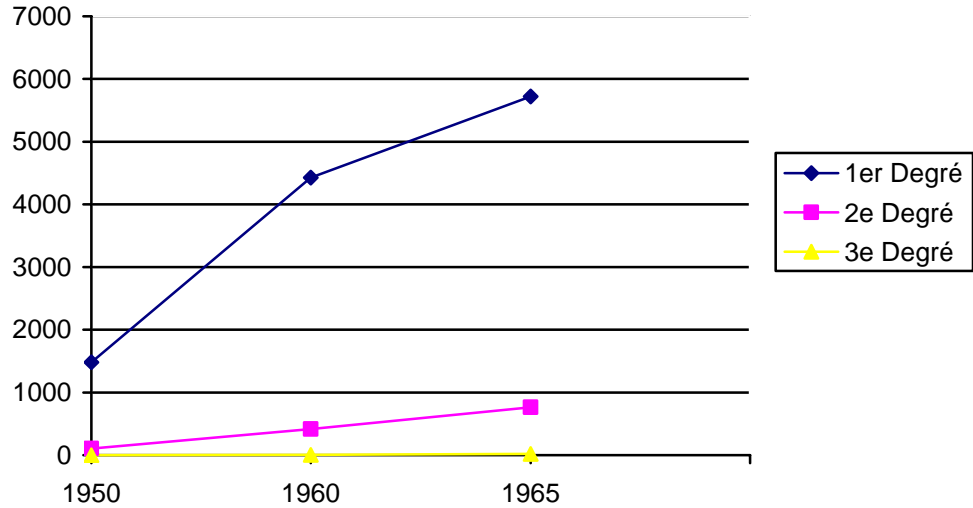


L'espace ainsi défini comporte trois groupes de pays en considération des langues officielles parlées. Il s'agit du groupe anglophone (Gambie, Ghana, Libéria, Nigéria et Sierra Leone), le groupe lusophone (Guinée Bissau, le Cap Vert) et le groupe francophone qui rassemble plus de la moitié des pays francophones de l'Afrique subsaharienne. Ces pays sont : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte-d'Ivoire, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo. La Mauritanie, bien qu'appartenant à cet espace, ne fait plus partie de la CEDEAO.

Au lendemain de l'accession des pays d'Afrique francophone à l'indépendance entre 1958 et 1960, les systèmes éducatifs en place dans ces pays étaient reproduits sur le modèle français. Du fait de la croissance démographique, les besoins en enseignement sont allés en croissant mais très peu d'élèves avaient accès à l'école. Le tableau suivant reproduit les taux de croissance des effectifs dans l'enseignement

**Tableau 1 : Evolution du nombre des inscrits par degrés d'enseignement en Afrique de l'Ouest de 1950 à 1965 (Données de l'UNESCO)**

Degrés Années	Premier Degré	Deuxième Degré	Troisième Degré	Total
1950	1483000	107000	900	1591000
1960	4428000	416000	6500	4851
1965	5720000	765000	20500	6506000
1960-1965	29%	84%	215%	34%



*Figure1- Accroissement du nombre des élèves par degrés d'enseignement en Afrique de l'Ouest de 1950 à 1965 en milliers (source Unesco)*

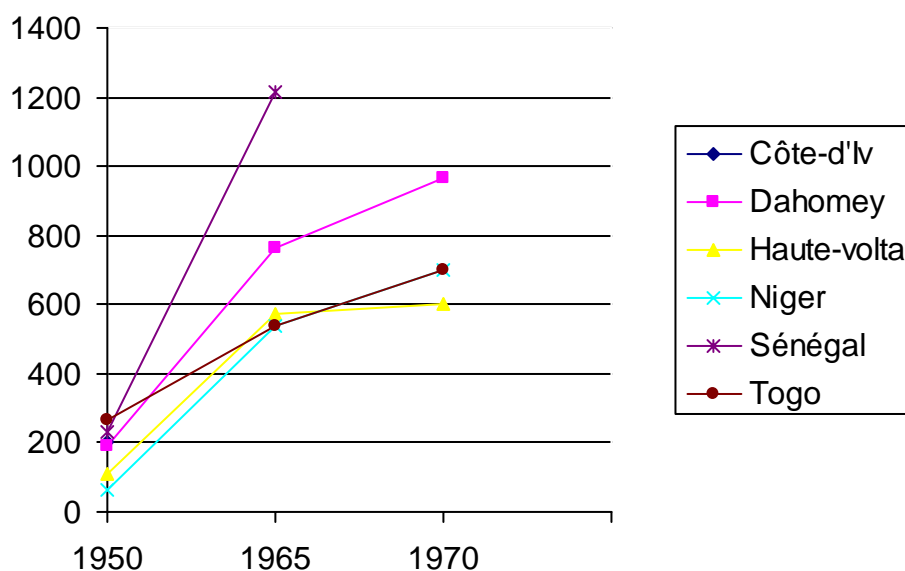
Pour l'ensemble des pays de l'Afrique de l'Ouest, le taux de croissance des inscrits de 1960 à 1965 est de l'ordre 29% dans le premier degré, de 84% dans le deuxième degré et de 215% dans le troisième degré. Pour l'ensemble de l'enseignement, tous degrés confondus, ce taux est de 34%. Ce qui traduit la forte demande en matière d'enseignement et de formation dans cet espace à partir des années 1960.

Nous avons pris le cas de l'enseignement du premier degré comme illustration et nous avons pu établir l'évolution des effectifs du personnel enseignant, des inscrits et du nombre des institutions de formation. Nous avons focalisé notre attention sur l'enseignement primaire parce que les expériences qui ont fait l'objet de notre étude ont eu lieu dans ce degré d'enseignement. Nous avons établi les tableaux suivants pour les pays qui font l'objet de notre étude.



**Tableau2 : de l'évolution du nombre des institutions d'enseignement primaire de 1950 à 1970 (données Unesco)**

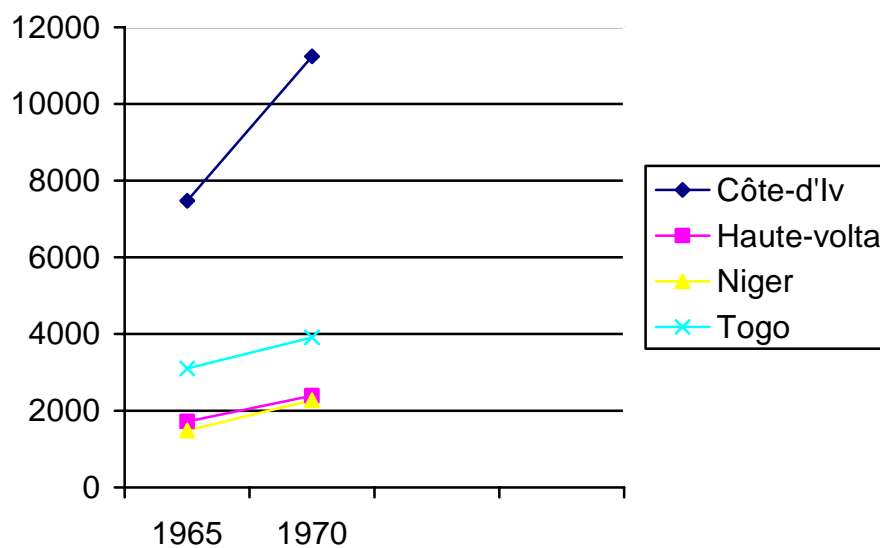
Années \ Pays	1950	1965	1970
Côte-d'Ivoire	205	1.806	2.260
Dahomey (Bénin)	191	761	969
Haute-Volta (Burkina Faso)	109	570	603
Niger	63	538	699
Sénégal	229	1.215	-
Togo	265	825	916



*Figure 2 – Evolution du nombre des institutions d'enseignement du 1<sup>er</sup> degré dans certains pays de l'Afrique de l'ouest de 1950 à 1970*

**Tableau 3: de l'évolution du nombre des enseignants de l'enseignement primaire de 1965 à 1970 (Données UNESCO)**

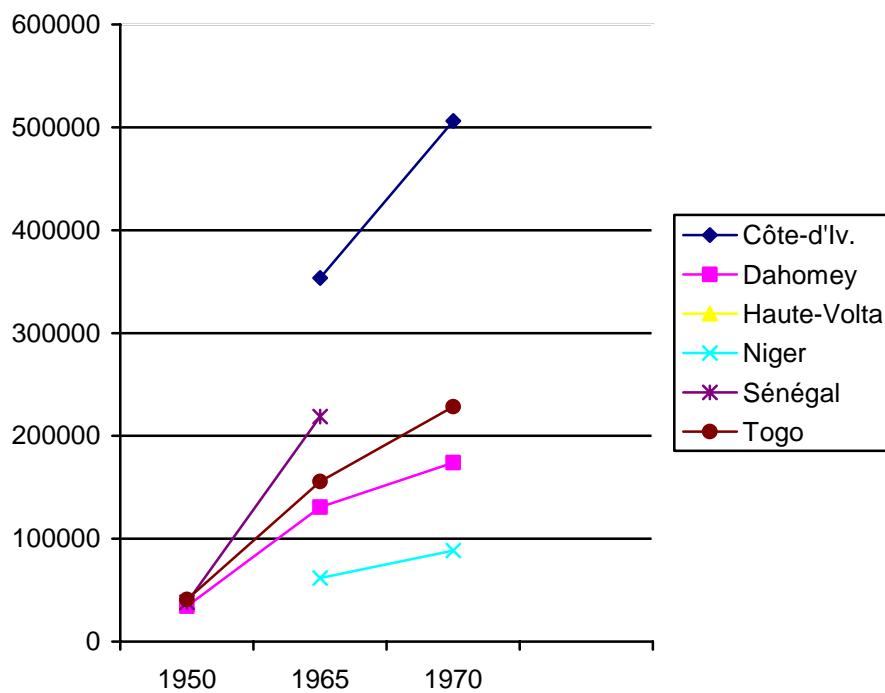
Années \ Pays	1965	1970
Côte-d'Ivoire	7.478	11.243
Haute-volta (Burkina Faso)	1.714	2.389
Niger	1.484	2.275
Togo	3.097	3.909



*Figure 3 – Evolution du nombre des enseignants du 1<sup>er</sup> degré dans certains pays de l'Afrique de l'ouest de 1950 à 1970*

**Tableau 4: Evolution du nombre des apprenants de l'enseignement primaire de 1950 à 1970 (Données UNESCO)**

Années \ Pays	1950	1965	1970
Côte-d'Ivoire	-	353.745	506.272
Dahomey (Bénin)	34.602	130.774	173.897
Haute-Volta (Burkina Faso)	13.574	90.227	105.706
Niger	-	61.948	88.594
Sénégal	38.166	218.795	-
Togo	41.163	155.803	228.505



*Figure 4 – Evolution du nombre des élèves du 1<sup>er</sup> degré dans certains pays de l'Afrique de l'ouest de 1950 à 1970*

Dans tous les pays considérés, sur 20 ans, la croissance en termes de nombres d'apprenants, de nombres d'institutions et de nombres d'enseignants est très

importante. Ces nouveaux besoins ont conduit à envisager un système d'enseignement plus performant afin de faire face à la demande.

Mais peu à peu, chaque pays se lancera dans un effort d'innovation et de modernisation de son système éducatif en tenant compte de nouvelles orientations définies par les autorités en place ou les organismes internationaux ayant en charge les problèmes d'éducation comme l'UNESCO. Le souci à la base de ces efforts était de rendre les systèmes éducatifs hérités de la colonisation plus performants.

Ainsi dans la plupart des pays francophones d'Afrique de l'ouest, il sera initié des réformes de l'enseignement dont l'objectif sera de créer des conditions maximales pour rendre l'accès à l'enseignement plus facile pour une couche importante de la population.

Le souci de rendre l'école accessible au plus grand nombre s'est accompagné d'initiative visant à multiplier les écoles et les salles de classe. C'est ce même souci qui a conduit à l'utilisation des médias et des technologies diverses dans l'enseignement et la formation. Ces médias avaient pour finalité de dispenser des enseignements en direction de différents groupes sociaux (agriculteurs, populations nomades et sédentaires, etc.). Dès les années 1960 des expériences de l'utilisation de médias dans l'enseignement et la formation seront menées dans certains pays d'Afrique de l'ouest francophone (Sénégal, Niger, Côte-d'Ivoire, Togo).

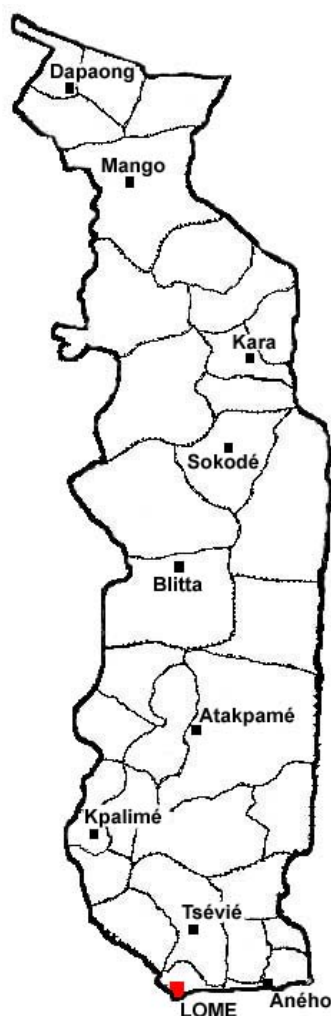
Dans l'espace géopolitique défini, le système éducatif est caractérisé par une forte demande d'éducation à cause de la jeunesse de la population, un taux de scolarisation très faible et des ressources économiques très insuffisantes. Les pays étudiés dans le cadre de cette thèse, appartiennent à la catégorie des pays à faible revenu. Ce qui ne manque pas d'avoir des incidences sur les investissements en éducation et sur la qualité de l'enseignement.

#### **I4 – Expériences menées au Togo**

Présentée comme le plus petit Etat de l'Afrique francophone, la République Togolaise couvre 56 600 km<sup>2</sup>. Elle se présente sous la forme d'un couloir allongé s'étirant sur 600 Km du Nord au Sud coincé entre le Ghana, la République du Bénin et le Burkina Faso. Sa largeur varie entre 50 et 150 km.

Les estimations les plus récentes attribuent au Togo une population de 5 millions 200 000 habitants dont la grande partie est concentrée à Lomé, la capitale, et dans les autres villes importantes comme Sokodé, Kpalimé, Aného, Atakpamé, Kara. La répartition de la population sur le territoire national est très inégale. La région méridionale connaît des taux de densité de l'ordre de 300 habitants/km<sup>2</sup> alors que la région centrale du pays enregistre des taux de 30 habitants/km<sup>2</sup>.

Protectorat allemand dès 1884, le Togo fut partagé au lendemain du traité de Versailles en deux territoires placés sous mandat de la Société des Nations (SDN) puis de l'Organisation des Nations Unies (ONU). Les deux territoires seront placés séparément sous les tutelles britannique et française. La partie britannique sera intégrée au Ghana qui accèdera à l'indépendance en même temps que celui-ci en 1956. La partie française ne sera indépendante qu'en 1960.



*Document 1 – Carte du Togo et de ses grandes villes*

Au lendemain de l'indépendance ce pays connut un coup d'Etat qui inaugura la longue période des prises de pouvoir par la force. La vie politique du pays sera régentée par un parti unique, parti-Etat. En 1990, le pays connaîtra une évolution politique marquée par la fin du monopole du parti unique sur la vie politique. En 1992, la pays inaugura sa quatrième république dont la constitution dotera le pays d'un régime semi-présidentiel.

Le Togo est un pays essentiellement agricole. Plus de la moitié de la population active travaille dans le secteur primaire. Le pays exporte du café, du cacao et du coton. La contribution de l'agriculture au Produit intérieur brut (PIB) est de 40%<sup>23</sup>. Le Togo exporte le phosphate dont il est un grand producteur dans le monde.

La période 1960-1970 a été marquée au Togo par une forte croissance économique dont le taux moyen avoisinait 7%. Ce taux est descendu à 2,5% à partir des années 1970. Cette baisse est à mettre au compte de l'affaïssement des prix des matières premières et du renchérissement du prix du pétrole consécutif au premier choc pétrolier de 1973. Au plan scolaire la croissance scolaire est très forte en termes d'institutions de formation, du nombre d'inscrits et du taux d'encadrement

**Tableau 6 : Evolution des effectifs des inscrits, des enseignants et du nombre des écoles au Togo de 1950 à 1970 (Données UNESCO)**

Années	1950	1965	1970
Ecoles	265	825	916
Enseignants	-	3097	3909
Inscrits	41163	155803	228505

Nous allons présenter ici les expériences de formation qui ont eu recours à l'utilisation des médias au Togo. Ces expériences ont débuté dès 1960 et on pris fin vers les années 1984.

Le Togo au lendemain de la proclamation de son indépendance en 1960, a eu des difficultés quant à la formation du personnel chargé d'exploiter et d'animer les médias publics nouvellement acquis. Pour éviter d'envoyer ses cadres à l'extérieur,

<sup>23</sup> Anipah K. et al *Enquête démographique et de santé 1998 au Togo*,. Lomé, 1999

ce qui ne garantissait pas toujours leur retour au pays et ce qui était aussi peu rentable, le Togo a initié un programme de formation professionnel par la radio dénommé «Radio-école». Cette initiative venait s'inscrire dans le cadre d'un programme international visant à créer un réseau de radios au service du développement.

La «Radio-école» se proposait, selon un rapport de l'UNESCO, d'enseigner l'usage des ressources et données radiophoniques, tout en en développant la conscience professionnelle et l'esprit de corps parmi le personnel de la radio. Les enseignements dispensés par la « Radio-école » faisaient une part importante aux travaux pratiques. Ils associent des séminaires et des conférences à l'attention des stagiaires qui sont pour la plupart des employés des médias publics. Ces stagiaires, recrutés sur le tas, et devant pour la plupart du temps dans le cadre de leur métier, entretenir leur public des problèmes économiques et sociaux, étaient censés avoir une culture générale satisfaisante.

Selon ce rapport, la « Radio-école » a contribué au perfectionnement du personnel en service en organisant des stages accélérés. Cette stratégie a permis la formation du personnel des radios de façon classique. En effet, c'est la formation des animateurs des « Radios-clubs » qui permettra d'expérimenter effectivement l'utilisation des ressources radiophoniques. Ces animateurs étaient chargés d'animer des groupes de ruraux qui suivaient régulièrement les émissions radiophoniques orientées vers la modernisation de l'agriculture.

Au total, la « Radio-école » a permis la formation et le recyclage de 1.259 animateurs de ces clubs. La formation des animateurs des « Radios-clubs » a constitué la première étape d'un programme plus élargi de formation des ruraux à des objectifs de développement à travers la radio. Ce programme de formation et de sensibilisation des populations rurales a été baptisé « Radio rurale ».

En effet dans les tâches urgentes de développement national, la Radiodiffusion togolaise a été appelée à jouer un rôle de premier plan en tant que support de l'action gouvernementale pour populariser au niveau des zones rurales les décisions incluses dans le plan quinquennal<sup>24</sup>.

Le terme « Radio-rurale » a permis de désigner l'enseignement par la radio

---

<sup>24</sup> Marathey, *Rapport de mission, Togo : Radio éducative (1964-1968)* UNESCO, page 7

et l'organisme national chargé de l'élaboration des émissions éducatives et de leur diffusion en direction des populations rurales.

Dans le cadre de ce programme un conseil national chargé de la radio éducative avait été mise en place. Ce conseil placé sous l'autorité du Ministre de l'Information, de la Presse et de la Radiodiffusion, regroupait les représentants des ministères de l'Economie et des Finances, du Plan, de l'Intérieur, de la Santé publique, de l'Education nationale, du Travail et des Affaires sociales et de l'Economie rurale. La composition de ce conseil donne une idée de l'importance du rôle que l'on assigne à la radio dans la politique de développement économique et social du pays.

Les émissions éducatives en direction des « clubs radios » débuteront en 1964 et seront diffusées en français, éwé et cotocoli, trois langues largement parlées au Togo. Les contenus des émissions étaient préparés par des techniciens des ministères et devaient être des textes adaptés au niveau de la masse rurale. Les émissions conçues sur la base des textes envoyés par les différents ministères sont diffusées dans la rubrique dénommée « L'heure rurale ». Dans la grille des programmes de Radio-Togo, un jour de la semaine était réservé à chaque ministère.

Les émissions conçues dans le cadre de la radio-éducative étaient diffusées tous les jours de 18H 15 à 19H 15<sup>25</sup>. Elles étaient rédigées en français et traduites dans les deux autres langues.

Dans les villages, l'audition des émissions était collective et volontaire. La taille des radios clubs ne dépassait guère 20 adultes. Il s'agissait essentiellement de personnes n'ayant pas les moyens d'acquérir un poste radio. Les lieux de rencontre et d'audition de ces émissions radiophoniques étaient les salles de classe ou les dispensaires. Parfois, les clubs construisaient eux-mêmes leurs locaux d'audition. Chaque club disposait d'un animateur qui se chargeait de l'organisation des séances d'audition. Il s'occupait de la gestion du matériel et animait les débats après les émissions. Il devait amener les auditeurs à réfléchir et à questionner.

Des stages de formation étaient organisés à l'attention des animateurs des clubs. Les animateurs étaient bénévoles mais tout le matériel était offert gratuitement. Ce matériel comportait un poste récepteur transistor, des piles, un

---

<sup>25</sup> Marathey, *Rapport de mission, Togo : Radio éducative (1964-1968)*, op. cit. p. 10



cahier, des fiches de rapports d'écoute, des enveloppes timbrées, un manuel de l'animateur et des documents d'information.

L'UNESCO a fait au Togo une dotation de 160 postes radios en 1963. Le Togo a fait en 1966 une acquisition supplémentaire de 500 postes radios. Pour le suivi des actions entreprises dans le cadre de ce programme, il a été créé au niveau de chaque circonscription un comité d'impulsion des radios-clubs. En 1967, les animateurs bénéficieront d'un encadrement assuré par des « assistants » de la Radio rurale chargés de les aider et de contrôler les activités menées dans le cadre des « radios-clubs ».

Le rapport rédigé par Marathey pour le compte de l'UNESCO à propos du programme de la Radio-école a permis de conclure à un bilan largement positif. Ce programme a contribué de façon « remarquable » à l'amélioration du niveau professionnel des programmes de la toute nouvelle chaîne de Radio-Togo. Une évaluation du programme radio rurale avait été confiée à l'Institut international de la planification de l'éducation (IPE). Un groupe de quatre experts a été envoyé à Lomé pour prendre contact avec le personnel des ministères du gouvernement togolais qui collaborent avec la radio diffusion nationale dans le domaine de la Radio éducative. Il devait aussi étudier l'organisation de la Radio rurale. Nous n'avons pas pu retrouver ce rapport qui date de 1966 et qui était signalé dans le rapport de Marathey.

En 1968, une émission expérimentale de radio scolaire destinée aux écoles primaires a été initiée. Ce nouveau programme devait permettre aux élèves d'acquérir des rudiments leur permettant, en quittant l'école, de s'insérer dans la société, étant entendu que de nombreux élèves togolais quittent l'école à la fin des études primaires pour s'insérer dans la vie économique du pays. Il s'agissait de l'élargissement d'un programme régional d'apprentissage par la radio élaboré par le Centre de Linguistique Appliqué de Dakar (CLAD) et de l'UNESCO. Cette expérience prendra fin en 1980. Nous n'avons pas pu avoir un rapport sur le bilan de cette expérience. Néanmoins ayant personnellement suivi ce programme, nous pouvons apporter le témoignage que ce programme dispensait des leçons de chants et de récitations. Aux heures prévues pour suivre ces émissions, notre maître nous demandait d'arrêter les leçons pour suivre ces enseignements dispensés par ce

programme. Nous apprenions ainsi des chants et des poèmes diffusés par la radio et le professeur nous faisait copier les textes de ces chants et poèmes. Il s'agissait de cours de répétition de chants et de poèmes. Nous avons suivi ces cours de 1971 à 1975.

En 1984, le Ministère togolais de l'Education nationale, avec le concours du Programme des Nations-Unies pour le développement (PNUD), de l'UNESCO, de la Banque mondiale et la Mission française d'aide et de coopération a mis en place à la DIFOP (Direction de la formation permanente), un vaste programme de formation et de perfectionnement des maîtres en cours d'emploi dans le Premier Degré. C'est une formation à distance qui a permis l'utilisation combinée de trois moyens à savoir : les cours par correspondance, la revue pédagogique dénommée Le Lien et des émissions radiophoniques. Le projet est financé par le PNUD et assisté techniquement par l'UNESCO.

Le Projet visait à élever le niveau de culture générale des maîtres en cours d'emploi de l'Enseignement du premier Degré et à améliorer leur niveau professionnel. Le public visé comprenait 10 540 enseignants dont une grande majorité n'avait pas reçu de formation professionnelle initiale. L'enseignement reçu à travers ce programme devait préparer aussi les bénéficiaires aux stages dans les écoles normales d'instituteurs organisés et financés par un autre projet dénommé projet Education Togo/Banque Mondiale.

Les maîtres de l'enseignement du premier Degré inscrits à cette formation sont regroupés en plusieurs niveaux :

- le niveau I rassemble les moniteurs ayant fait les classes de cours moyens, de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> ;
- le niveau II regroupe ceux ayant le niveau 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ;
- le niveau III regroupe les instituteurs adjoints stagiaires et les moniteurs candidats au Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP)
- le niveau IV pour les instituteurs adjoints candidats au CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique)

Les cours portent sur quelques disciplines de base comme le français, les mathématiques, la psychopédagogie et les sciences.

La première phase du projet de télé-enseignement a démarré en avril 1984 et est arrivée à expiration en juin 1987. La contribution du gouvernement togolais à ce projet était de 182 621 520 F<sup>26</sup> CFA et celle du PNUD était de 581 056 dollars US. Le projet a bénéficié de l'assistance financière de la Banque mondiale et du Ministère français de la Coopération.

Au terme de la première phase qui a duré trois ans trois mois, 6 304 maîtres ont bénéficié des cours par correspondance dont 506 moniteurs expérimentateurs pour l'année scolaire 1983-1984, 2004 moniteurs permanents et adjoints pour les cours de niveau I et II pour l'année 1984 – 1985 et 1500 moniteurs permanents et adjoints pour les mêmes niveaux I et II pour l'année scolaire 1985 – 1986. La même année 397 moniteurs-adjoints et instituteurs-adjoints stagiaires ont bénéficié des cours de niveau III. Pour l'année scolaire 1986-1987, 1.450 moniteurs permanents et adjoints ont bénéficié des cours des niveaux I et II et 800 moniteurs et instituteurs-adjoints stagiaires ont bénéficié des cours de niveau III.

Les émissions radiophoniques étaient conçues pour appuyer et renforcer les cours par correspondance. Deux rubriques d'émission étaient conçues. Il s'agissait des rubriques « L'école et nous » et « L'heure du maître ». Dans le cadre de ces deux rubriques 199 émissions radiophoniques ont été produites par la DIFOP et des collaborateurs extérieurs et diffusées sur les deux chaînes nationales de radio (Radio Lomé et Radio Kara).

Les apprenants et les directeurs étaient invités à suivre ces émissions et à en débattre lors des séances d'animation pédagogique et à envoyer leurs observations et suggestions à la DIFOP pour une amélioration des contenus des émissions.

La revue dénommée *Le Lien* a disposé d'une banque d'articles et a édité 6 numéros tirés à 40 500 exemplaires au cours de la période 1984-1985. Les

---

<sup>26</sup> 1 Dollars = 530 FCFA environ

apprenants inscrits devaient souscrire un abonnement obligatoire à la revue qui est un complément indispensable aux dossiers des cours par correspondance.

Pour assurer l'encadrement du Télé-enseignement, la DIFOP a organisé 16 stages de formation d'août 1984 à juillet 1986 à l'attention de 1400 directeurs d'école, 40 inspecteurs et 100 conseillers pédagogiques de l'enseignement du premier Degré et 30 professeurs d'Ecole normale d'instituteurs.

De 1985 à 1987, six séminaires ont été organisés à l'attention des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des professeurs des écoles normales d'instituteurs. Ces rencontres ont porté sur les langues nationales, l'animation pédagogique et les techniques d'élaboration des curricula. 437 personnes ont bénéficié des ces formations.

Le projet de Télé-enseignement devait connaître sa seconde phase compte tenu des résultats obtenus à la première phase. Cette deuxième phase devait permettre la formation des instituteurs et des instituteurs-adjoints candidats au CEAP et au CAP, la formation permanente du personnel d'encadrement (directeurs d'école, conseillers pédagogiques inspecteurs, professeurs d'école normale des instituteurs et des cadres de la DIFOP).

A terme, cette seconde phase devait permettre la mise en place d'un système permanent de télé-enseignement multimédia à Lomé pour élever le niveau de connaissances générales et professionnelles des maîtres de l'enseignement du premier Degré. Malheureusement la situation politique agitée que le Togo a connu à partir de 1989 et la suspension de la coopération qui s'ensuivit en 1993 n'ont pas permis de démarrer la seconde phase du projet.

Le Togo détient une longue expérience de formation et d'enseignement par les médias. Commencées à partir des années 1960, ces expériences se sont poursuivies jusqu'en 1987 avec les expériences de Radio école, de Radio rurale, de Radio scolaire et de téléenseignement. Ces programmes initiés dans le cadre de programmes internationaux ou régionaux, venaient satisfaire des besoins de formation dans le pays. Ces expériences ont eu recours aux médias comme la radio,

à la télévision, et à la presse. Elles ont permis la formation de personnel pour certains secteurs comme l'agriculture, les médias et surtout pour l'enseignement. Ces expériences n'ont certes pas eu la portée qu'ont eu les programmes de télé-enseignement au Niger et en Côte-d'Ivoire, mais elles ont néanmoins permis de créer au Togo une tradition de formation par les médias. Plus tard les programmes de formation à distance qui ont été initiés dans le pays prendront appui sur cette tradition.

### **I5 – Cas témoin d'un pays anglophone : le Ghana**

Situé en Afrique occidentale, le Ghana fait frontière avec le Togo et appartient à l'espace anglophone. Sa population actuelle est estimée à 20 millions d'habitants, représente quatre fois celle du Togo. Le Ghana a une longue expérience en matière d'utilisation des médias dans l'enseignement et en matière de formation à distance. Plusieurs documents<sup>27</sup> précisent que dans l'espace anglophone en Afrique, on utilise la télévision en classe pour améliorer la qualité de l'enseignement. En 1985 on a recensé 25 institutions d'enseignement à distance financées par l'Etat dans cet espace. On cite les cas de la University of South Africa qui a débuté en 1946, du Botswana, du Kenya, du Malawi et de la Zambie qui ont recours à la formation à distance pour former les enseignants<sup>28</sup>. Ces expériences ont une portée limitée parce que relevant de programmes de taille modeste. L'enseignement télévisuel est utilisé pour compléter les programmes d'étude.

A partir de 1960, les effectifs des apprenants vont aller en croissant. Sur le tableau suivant nous pouvons voir l'évolution des effectifs des enseignants, des inscrits et du nombre d'écoles dans ce pays.

---

<sup>27</sup> Saint W., *Enseignement tertiaire à distance et technologie en Afrique Subsaharienne*, Washington : Banque Mondiale, 1999.

<sup>28</sup> Magnus J., "Distance education in Sub-Saharan Africa: the next five years" in *Innovations in education and training international*, Février 1996, N°33, p.50-57.

**Tableau 7 : Evolution des effectifs des enseignants, des inscrits et des écoles pour l'enseignement primaire (Données UNESCO)**

Années	1950	1965	1970
Ecoles	2.904	8.028	10.759
Enseignants	9.000	35.998	47.957
Inscrits	271.954	1.145.488	1.419.838

La première expérience d'utilisation de média dans l'enseignement au Ghana remonte à 1971 avec la création de l'Institute of adult education, Distance Education Unit<sup>29</sup>, un système bi-modal de formation à distance et qui fait partie de l'Université d'Etat de Legon située dans la banlieue d'Accra, capitale du Ghana. Cet institut dispose de 13 centres régionaux. Les regroupements se font uniquement à Accra et à Takoradi. L'imprimé est le support le plus utilisé. L'institut dispose d'ordinateurs.

En 1976, est créé le Home study training center of Ghana. C'est un centre privé qui assure un enseignement à distance<sup>30</sup> de type unimodal. Il prépare à des examens officiels en collaboration avec les instituts professionnels. Il utilise la correspondance et l'imprimé. Le public visé est les adultes diplômés de fin d'études secondaires.

En 1991, un livre blanc publié par le gouvernement sur la réforme de l'enseignement supérieur affirme le maintien de l'enseignement à distance parce qu'il constitue une autre modalité d'enseignement supérieur et permet d'accroître l'accès à celui-ci. Ce qui montre que l'enseignement à distance est intégré à une stratégie globale d'enseignement. Cette situation crée les conditions d'une réussite des programmes d'enseignement ou de formation à distance. Cette volonté politique réelle qui existe dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement et de formation à distance a pour conséquence une reconnaissance politique et un soutien financier accru aux programmes. Le cas du Ghana traduit les spécificités constatées dans l'espace anglophone. Pour Roberts et al. :

En Afrique anglophone, l'enseignement à distance est plus visible, les institutions sont plus indépendantes, le potentiel de l'enseignement à distance est mieux reconnu par les autorités politiques de l'enseignement, et les intervenants dans le domaine du télé-enseignement sont plus actifs et

<sup>29</sup> Institut de formation pour adultes, division de l'enseignement à distance

<sup>30</sup> Centre Ghanéen de formation à distance

plus engagés, grâce à la synergie apportée par les associations professionnelles<sup>31</sup>.

En effet dans l'espace anglophone, il existe au plan national des associations nationales de l'enseignement à distance et des associations à l'échelle régionale. Il faut souligner le fait que l'Afrique du Sud détient une longue expérience et dispose d'infrastructures plus importantes que les autres pays anglophones en matière d'enseignement à distance. Roberts et Associés, recensent plus de 140 institutions publiques ou privées de formation à distance en Afrique sub-saharienne. Ces institutions sont concentrées dans l'espace anglophone, quand bien même on note un engouement des pays de l'espace francophone à suivre le rythme. Dans les pays anglophones 41% des 66 institutions recensées appartiennent au secteur privé.<sup>32</sup> Les programmes pour la plupart utilisent l'imprimé avec des tutorats en face-à-face. Certains recourent à la radio et à des supports audiovisuels (cassettes) et au courrier électronique.

Pour finir, le Ghana tout comme la Namibie ont fait clairement le choix d'une politique basée sur l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance.

## **I6 - Expériences menées dans d'autres pays francophones de l'Afrique de l'Ouest**

Les premières expériences d'utilisation de médias dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest francophone ont été inspirées par des actions menées en France. Elles ont été conduites par des experts envoyés en Afrique au titre de la coopération française. Les actions menées dans le cadre de la médiatisation de l'enseignement épousent les différentes étapes des programmes conduits en France. Nous allons analyser chacune des expériences menées

Le Sénégal est l'un des premiers pays dans l'espace francophone de l'Afrique occidentale à mener des expériences d'utilisation de radio et de télévision dans l'enseignement et la formation. Très tôt le pays a eu recours à ces technologies pour former sa population rurale.

---

<sup>31</sup> Roberts et al., *L'enseignement supérieur à distance en Afrique, vue générale et annuaire des programmes*, GTES, ADEA, Toronto, 1998, traduction de Emmanuelle Occansey, p. 35

<sup>32</sup> Saint W., *Enseignement tertiaire à distance et technologie en Afrique Subsaharienne*, op. cit. page 27

Au Sénégal les technologies audiovisuelles n'ont pas réellement été très présentes. On note l'expérience de la radio scolaire CLAD :

cours publics d'enseignement à distance les plus formalisés sont apparus au Sénégal quelques années après l'indépendance avec l'institution du Centre de Linguistique appliquée de Dakar (CLAD). Cette méthode était destinée à l'amélioration de l'apprentissage du Français par la technique audio-visuelle. Les écoles élémentaires étaient équipées de radios réceptrices d'émissions à partir de la station-mère. Les maîtres ont reçu une formation portant sur la transmission de contenus avec l'utilisation d'un tableau-feutre et de figurines. La méthode portait sur des acquisitions globales qui améliorent sensiblement le français parlé des élèves ; mais il n'en est pas de même pour le français écrit et les règles grammaticales. Des débats pédagogiques souvent passionnés ont opposé partisans et adversaires du CLAD qui, finalement, fut abandonné pour ne subsister que sous la forme d'une unité de recherche linguistique de la Faculté des Lettres<sup>33</sup>.

En effet, un projet de télévision éducative a été initié en 1966, conformément aux recommandations du Congrès de Téhéran sur l'Alphabétisation fonctionnelle. Il s'agissait d'une expérience d'alphabétisation au moyen de la télévision. Ce projet se voulait expérimental et visait selon Bourgeois (1990)<sup>34</sup> à mettre au point un nouveau langage pédagogique spécifiquement télévisuel, devant amener une transformation radicale des procédés pédagogiques classiques et à réduire de façon considérable le rôle de l'enseignant lors de la réception de l'émission. Il s'agissait de faire de la télévision un véritable moyen d'intervention plutôt qu'un simple auxiliaire d'enseignement.

Le projet a connu des difficultés dans sa mise en œuvre. Ces difficultés étaient relatives aux temps et aux moyens mis en œuvre.

En 1968, dans une étude consacrée aux coûts de la radio éducative rurale au Sénégal, Trabelski affirmait que la construction de système autour d'instruments de communication de masse permettant d'atteindre des auditoires étendus avec des coûts unitaires modérées est une hypothèse à prendre en considération<sup>35</sup>.

C'est fort de cette hypothèse que les autorités sénégalaises vont initier le programme de « Radio éducative rurale au Sénégal ». Les émissions ont débuté vers la fin de l'année 1968 et étaient destinées au villageois du bassin arachidier (Thiès,

---

<sup>33</sup> Dieng P. Y. , Diop A. et Diouf A. M. (2004)

<sup>34</sup> Bourgeois, Sénégal : radiotélévision éducative, janvier 1966-juin 1973, Paris : UNESCO, avril 1974, p.2

<sup>35</sup> Perspectives, UNESCO, 1974 Vol IV N°4, Hiver, p. 615



Diourbel et Sine-Saloum). Il s'agissait d'utiliser le canal de la radio pour donner la parole aux paysans.

Tourné vers la promotion sociale, ce programme de radio-éducative jouera un rôle très important dans la sensibilisation des agriculteurs d'arachide, produit dont le Sénégal est un grand producteur. Les émissions de ce programme de formation par la radio permettront de mettre en relief ce qu'on appelait « le malaise paysan ». L'intervention du Président Senghor à l'époque permettra de résoudre ce malaise<sup>36</sup>. L'une des conséquences importantes de ce programme fut l'amélioration de la production de l'arachide et des rapports entre les villageois et l'encadrement agricole.

Sur recommandation de l'UNESCO et à l'instar de certains pays anglophones d'Afrique, le Sénégal va utiliser la radio pour l'apprentissage du français à partir de 1964 selon une méthode élaborée par le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD). Cette expérience se poursuivra jusqu'en 1982 mais ne fera jamais l'objet d'une évaluation scientifique<sup>37</sup>.

Concurremment à l'utilisation de la radio dans l'enseignement, le Sénégal initiera un projet d'enseignement télévisuel. Ce projet soutenu par le CLAD avait pour objectif d'introduire une langue nationale pendant les deux premières années de la scolarité. Plus tard, sous l'égide de l'UNESCO, ce projet prendra la forme d'une ruralisation de l'enseignement primaire et se généralisera à toute la sous région ouest africaine. Elle durera douze années (1968-1980). Ce projet s'étendra au Niger et à la Côte-d'Ivoire et au Togo.

L'expérience de télé-enseignement du Niger fut la première occasion donnée à un Etat d'introduire de façon massive l'audio-visuel notamment la télévision dans l'enseignement. Le projet fut initié au moment où le taux de scolarisation à l'époque au Niger était de 7%.

Les études préliminaires du projet de télé-enseignement au Niger débutèrent en 1963 et le programme prendra fin en 1978. L'objectif du projet était selon Pauvert J.C. et Egly de préparer les jeunes nigériens à participer au développement

---

<sup>36</sup> Bourgeois, *Sénégal : radiotélévision éducative, janvier 1966-juin 1973*, op. cit. Page 18

<sup>37</sup> Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, Dakar 2002, BRED, Unesco.

de leur pays<sup>38</sup>

Cet objectif sera, par deux fois, révisé. Selon Leborgne-Tahiri (2002) les buts visés par ce programme étaient :

- scolariser l'ensemble des enfants en âge de suivre le primaire ;
- réduire l'écart de scolarisation entre les garçons et les filles ;
- diminuer la distance entre le monde rural et le monde urbain
- donner une égalité de chances aux populations sédentaires comme nomades ;
- promouvoir la qualité de l'enseignement<sup>39</sup>

Oumarou Barkiré<sup>40</sup> a travaillé comme concepteur sur ce programme, et selon lui des études réalisées à l'époque ont conclu à un besoin des populations concernées par le programme à savoir les Zerma, les Peul, les Sanghai et les Kourtez, d'avoir des écoles pour assurer la promotion du développement économique et social.

Mené avec l'appui de la coopération française et bénéficiant d'une organisation importante compte tenu de l'équipe qui l'a conduit, le projet fut classé comme prioritaire pour le gouvernement nigérien de l'époque et fut confiée à un commissariat baptisé à l'occasion « Commissariat au Développement et à la Promotion Humaine ». Cette institution, contrairement à toute attente fut rattaché au Ministère du Plan et non au Ministère nigérien de l'Education nationale.

En 1975, les nigériens participaient aux activités de tous les services opérationnels de la station de la télévision scolaire. Ces services étaient structurés comme suit :

- Service de production pédagogique : 19 agents (dont 17 assistants techniques français et deux nigériens).
- Service de la formation des maîtres : 7 agents tous nigériens qui ont été les pionniers de la télévision scolaire du Niger donc bien qualifiés.
- Les Services de réalisation et de fabrication : 32 agents (dont 17 nigériens et 15 assistants techniques français).

---

<sup>38</sup> Pauvert J.C. et Egly M., *Le complexe de Bouaké, 1967-1981*, Paris, les Cahiers de l'Histoire, 1997 p. 4

<sup>39</sup> Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, op. cit. p. 3

<sup>40</sup> Oumarou Bakiré est Nigérien et a travaillé pendant trois mois comme concepteur Service de production pédagogique du Programme de télé-enseignement au Niger. Nous avons recueilli son témoignage en juillet 2006.

- Service d'Exploitation et de Maintenance Techniques : 41 agents (dont 28 agents nigériens et 13 assistants techniques français).
- Service de fabrication des supports imprimés : 6 agents (dont 5 agents nigériens et 1 assistant technique).

Pour les experts envoyés sur le terrain pour la mise en œuvre, il s'agissait de fournir à chaque élève tous les savoirs et savoir-faire fondamentaux lui permettant au sortir du système de télé-enseignement de suivre sans difficulté une formation professionnelle dans les domaines de l'agriculture, de la santé ou des travaux publics. Dans un entretien que nous avons eu avec Monsieur Egly, membre de l'équipe d'experts, à Paris le 10 juillet 2005, il nous précisait ce qui suit :

Les élèves devaient être polyvalents. Pour cela ils devaient lire, écrire et compter et au-delà de cela, il les amener à un niveau de connaissance et pratique qui leur permettraient de servir dans les équipes de développement. Ils devaient pouvoir lire une carte, lire un tableau à double entrée... et ça, il arrivait à le faire. Il s'agissait en fait de préparer les jeunes Nigériens à suivre des formations professionnelles<sup>41</sup>.

Oumarou Barkiré confirme cette option du programme, lorsqu'il nous dit que :

l'objectif de la télévision scolaire était d'assurer la formation intellectuelle des élèves en développant chez eux le sens de l'observation, la curiosité, le goût pour l'étude, l'aptitude à la réflexion, l'initiative c'est-à-dire, leur apprendre à apprendre<sup>42</sup>.

La journée d'activité d'une classe d'enseignement télévisuel se présente comme suit :

- ❖ 8H : rentrée des enfants dans le calme : quelques rites on peut se déchausser, retirer son foulard.
- ❖ 8H45mn : les premières images apparaissent sur l'écran. C'est le premier pré-générique du matin à partir duquel les enfants s'interrogent mutuellement. Un générique (musique et rythme) accompagne l'image écrite : "télévision scolaire du Niger" et ritualise le démarrage des émissions. Rapidement devenu familier aux enfants, ce générique entraîne des frappes de mains et chez certains une participation de tout le corps, qui cesse toutefois dès que

---

<sup>41</sup> Entretien avec Egly Max le 10 mai 2005 à Paris

<sup>42</sup> Interview réalisée en Août 2006 avec Oumarou Barkiré

l'écoute est terminée. Les enfants s'adaptent alors rapidement à un autre genre d'images et de rythmes.

### 1<sup>ère</sup> émission (Langage en 1<sup>ère</sup> année)

Les enfants se rappellent mutuellement à l'ordre pour attirer l'attention sur l'écran.

Après l'émission, les enfants participent à quelques exercices (rythmes, mines, mouvements), les exercices rythmés au tambourin préparent à des déplacements ordonnés et permettent une certaine détente musculaire.

- ❖ 9H15: le moniteur sépare ses enfants en deux groupes.  
Il mène avec le premier l'exploitation du langage, l'autre dessine ou écrit.
- ❖ 9H45 : second générique.
- ❖ 10H : seconde émission (souvent le calcul)
- ❖ 10H30mn : récréation de 10 minutes
- ❖ 10H45mn : générique puis 3<sup>ème</sup> émission (langage, puis de nouvelle exploitation avec le second groupe. Pendant que le premier, à son tour, dessine ou écrit).
- ❖ 11H25mn : générique et dernière émission (écriture ou lecture)
- ❖ 12H : le premier générique repasse à l'écran. Les enfants participent au rythme, c'est le signal de la fin de la matinée.
- ❖ 16H : reprise de la classe. En 1<sup>ère</sup> année, les après midi sont réservés à des exploitations de langage, d'écriture, de lecture et de calcul, aux activités sensorielles et manuelles et à certains jeux en plein air, toutes occupations dont le moniteur est entièrement responsable.
- ❖ Le Lundi après midi : classe promenade
- ❖ Le samedi de 16H à 18H : les enfants peuvent modeler, peindre, dessiner.
- ❖ 18H : les enfants retournent à leur village.

Pour chaque journée de classe, le moniteur disposait d'une fiche pédagogique portant un horaire entièrement minuté et très détaillé.

Présenté à l'époque comme très « avant-gardiste », puisque le pays n'était pas doté de station de télévision, ce projet ne l'était pas pour autant. En effet à l'époque, non seulement certaines capitales de l'Afrique de l'ouest diffusaient déjà des programmes télévisuels, mais aussi, certains programmes télévisuels à but

éducatif étaient diffusés au Sénégal.

Ce qui a fait la particularité du télé-enseignement du Niger, c'est d'avoir privilégié la télévision. Pauvert J. C. et Egly M.(1997) écrivent :

La télévision scolaire du Niger, à la différence de la quasi-totalité des autres télévisions, scolaires ou éducatives alors en service, accorde, dans l'ensemble de son dispositif didactique, le premier rôle à la télévision. Le système ne peut fonctionner sans télévision ; elle constitue le pivot, l'élément central permanent ; elle sert toutes les disciplines (des plus concrètes au plus abstraites) ; elle assume toutes les fonctions (présentation, explication, démonstration, répétition, motivation, interrogation, comparaison<sup>43</sup>.

Dans les autres projets de programmes télévisuels éducatifs, la télévision vient illustrer un discours didactique. Cette spécificité a conduit les promoteurs du projet à exploiter au maximum les capacités de la télévision. Il faut souligner que l'équipe d'une dizaine de personnes qui avait en charge l'opérationnalisation du projet partageait la conviction qu'il était possible de se servir de la télévision non pas comme « moyen » ou « vecteur » d'enseignement mais pour réaliser l'enseignement dans toute sa complexité. Cette particularité marquera ce programme et le distinguera de celui qui sera mis en œuvre plus tard en Côte-d'Ivoire.

Le fait de privilégier la télévision n'a pas enlevé au projet son caractère pédagogique. Et c'est l'intention d'éduquer qui commande l'ensemble de l'opération. Les pédagogues n'étaient pas impliqués dans le projet pour faire de la production télévisuelle, mais pour enseigner. Mais comme le nuance si bien Oumarou Barkiré, la station de la télévision éducative était située dans les locaux de l'Office de la Radio Télévision du Niger (ORTN). Les techniciens se rendront vite compte de la singularité et les contraintes du travail qui leur est demandé<sup>44</sup>. Oumarou Barkiré nous dit que la production d'une émission se déroulait en 8 temps à savoir :

- 1 – Conception et rédaction du synopsis de l'émission
- 2 – transmission du synopsis accompagné d'une note explicative sur le but de l'émission et des suggestions pour la mise en forme au responsable du planning
- 3 – Ouverture du dossier de l'émission et organisation d'une séance pour étoffer, enrichir le schéma du synopsis et choix des moyens
- 4 – choix des animateurs

---

<sup>43</sup> Pauvert J. C. et Egly M. *Le complexe de Bouaké, 1967-1981*, op. cit. Page 10

<sup>44</sup> Propos recueillis au près de Egly Max le 10 mai 2005 à Paris

5 – inscription au planning

6 – découpage définitif de l'émission et rédaction du texte définitif des paroles

7 – réalisation de l'émission en présence de toute l'équipe (techniciens, animateurs, pédagogues responsables de l'émission).

8 – Exploitation didactique sous supervision de l'émission dans une classe expérimentale.

Ces conclusions rejoignaient celles auxquelles étaient parvenues d'autres études menées sur des programmes similaires qui avaient cours au Salvador et aux Îles Samoa en 1968.

Au total, de 1963 à 1978, année d'arrêt du projet, le programme aura permis la construction de 214 classes équipées d'antennes, de récepteurs et d'une batterie de piles chimiques. Avec au départ une équipe de 29 personnes dont 12 assistants techniques français, le projet disposera d'un personnel de 125 individus.

Le projet a pris fin en 1978. Plusieurs raisons expliquent l'arrêt du projet. Comme raisons, Pauvert et Egly (1997) évoque le lent processus où le système mise en place se rapproche du système classique d'enseignement, l'abandon du plan de développement qui a permis de mettre en place ce programme de télé-enseignement, l'exigence des parents qui demandent un diplôme de fin de scolarité pour leurs enfants ayant suivi ladite formation, les idées arrêtées sur la question des enseignants opérant dans le système classique et pour finir le coût élevé d'un tel dispositif d'enseignement. Bien qu'ayant été critiqué, le programme de télévision scolaire du Niger inspirera le projet ivoirien d'enseignement télévisuel.

L'expérience menée au Niger a permis d'entreprendre en Côte-d'Ivoire un vaste programme d'enseignement télévisuel dénommé Programme d'enseignement télévisuel (PETV) et dont le nom couramment usité était : le Complexe de Bouaké. La ville de Bouaké étant le siège des installations de production télévisuelle mises en place pour ce programme.

Considéré comme une vitrine de développement et de réussite économique en Afrique francophone, la Côte-d'Ivoire va initier avec le soutien de l'UNESCO un grand programme d'enseignement télévisuel. Ce programme va démarrer en 1963 par des études de faisabilité. Ces expériences ont été conduites dans le cadre d'une

politique d'alphabétisation. Il faut relever le fait que le programme de télé-enseignement répond à une politique pour trouver des moyens efficaces pour faire face aux besoins urgents des cadres moyens et supérieurs pour l'administration et à l'éducation des jeunes et des adultes dans le milieu rural<sup>45</sup>.

En 1968, un programme d'éducation télévisuelle sera soumis au gouvernement et la diffusion des premières émissions télévisuelle ne débuta qu'en septembre 1971.

Au préalable, il y a eu des études approfondies menées avec l'aide de l'UNESCO et la coopération française et des activités préparatoires liées à la recherche de financements, à la formation du personnel technique et du personnel d'encadrement.

Quelques mois plus tard en décembre 1971, il sera créé auprès du Ministère de l'Education nationale un Secrétariat d'Etat à l'enseignement primaire et à la télévision éducative. La décision de créer une instance de niveau ministériel témoigne de l'importance du projet aux yeux des autorités de la Côte-d'Ivoire.

De 1971 à 1978 les effectifs sont passés de 20500 élèves à 534970 élèves et le nombre des classes de 447 à 12737. En 1978, les élèves inscrits en classes télévisuelles représentaient 71% des effectifs totaux des élèves de l'école primaire en Côte-d'Ivoire. Il faut néanmoins reconnaître que certaines difficultés ont été enregistrées quant à la mise en œuvre des objectifs du programme. On peut signaler le retard dans l'extension de la couverture hertzienne du pays et le fait que le nombre des classes prévues n'a pas été atteint à temps.

Au plan de l'encadrement, on peut noter la formation d'un personnel enseignant important de par son effectif et la création de conditions de stimulation au niveau des émoluments, l'amélioration du taux d'encadrement de ce personnel par la formation des inspecteurs et des conseillers pédagogiques.

Parallèlement, les services de production vont être contrôlés par les Ivoiriens eux-mêmes. On parla alors d'une « ivoirisation » des services de production du PETV.

C'est surtout au plan du rendement interne du système d'enseignement que l'on a enregistré l'évolution la plus positive. Les taux moyens de redoublement dans le système télévisuel sont en deçà de celui de l'enseignement classique. Cette

---

<sup>45</sup> Pauvert JC, *Le programme d'Education télévisuelle de la Côte-d'Ivoire 1968 – 1981*, Paris : UNESCO/IPE, 1990, p. 14

situation portera en lui les germes de la contradiction du PETV. En effet les taux de redoublement plus importants enregistrés au CM2 et leur abaissement dans les cours inférieurs créeront un engorgement à l'entrée du secondaire.

Une évaluation interne de l'action pédagogique montre que c'est dans le domaine de la langue orale que l'enseignement télévisuel a été le plus efficace. Dans un rapport rédigé par Munier H. en 1979, il est écrit que le résultat spectaculaire en ce qui concerne la connaissance de la langue nationale de communication qui est le français par les enfants est la concrétisation d'un des objectifs essentiels du PETV<sup>46</sup>.

L'introduction des Mathématiques modernes a connu plus de difficultés dues à la non préparation des enseignants. Néanmoins on reconnaît que les objectifs que le programme s'est fixés dans le domaine logicomathématique ont été globalement atteints puisqu'une étude portant sur la première cohorte a montré que les élèves issus des classes télévisuelles comprenaient mieux les problèmes qui leur étaient posés que ceux des classes traditionnelles. Cet optimisme cependant est relatif. Si plusieurs rapports et les témoignages qu'ils contiennent signalent des progrès en compétences langagières, il faut dire que beaucoup d'écrits sur le programme ne signalent pas les mêmes performances dans le domaine des mathématiques.

Le fait pour l'enseignant de s'appuyer sur les émissions télévisuelles a permis de modifier profondément l'atmosphère de la classe. Cette organisation a créé une nouvelle relation entre l'enseignant et les élèves, et les élèves entre eux, du fait de l'introduction de la télévision dans la classe. Ceci a permis de développer chez les apprenants la spontanéité et l'autonomie par rapport au savoir et au savoir-faire. Le rapport de mission écrit par Lestage A. constate que ce qui frappe dès l'abord, c'est l'extraordinaire spontanéité des classes télévisuelles. La classe devient extrêmement animée, vivante, jusqu'à en être secouée par des vagues d'enthousiasme, ou de réprobation<sup>47</sup>.

Cette conclusion rejoint celle de l'évaluation du programme de télé-enseignement au Niger. On peut bien se poser la question de savoir si c'est l'introduction des émissions télévisuelles pour améliorer l'acte pédagogique qui est source des transformations observées ou plutôt le fait que l'on ait privilégié les méthodes actives qui mettent l'accent sur les activités de l'apprenant et permettent

---

<sup>46</sup> Côte-d'Ivoire, *Rapport de mission du Conseiller technique principal*, Paris : UNESCO, 1979

<sup>47</sup> Deunef J., *Programme d'éducation télévisuelle*, Paris : UNESCO, 1974, p. 2



une meilleure exploitation des potentialités de celui-ci.

En effet dans le cadre du PETV, l'ambition était plutôt d'utiliser la télévision comme moyen et les émissions télévisuelles comme ressources dans la classe. En effet ces émissions télévisuelles avaient pour fonction de motiver, d'informer et de faire vérifier la progression du travail des élèves. En plus des émissions télévisuelles, plusieurs ressources étaient à la disposition des élèves et des enseignants. On peut citer le livre du maître dans lequel sont définis les objectifs pédagogiques assignés à chaque leçon et décrites les différentes activités (expériences, enquêtes, exercices...), les dossiers (une nouveauté à l'époque) destinés au maître et qui visent à recueillir les informations nécessaires à la bonne conduite des leçons et qui peuvent être consultés par les élèves comme livre de bibliothèque ; les supports didactiques (cartes, affiches, bandes dessinés, etc.) ; le livre de l'élève qui contient les exercices écrits à faire par l'apprenant ; le cahier de notes que les élèves utilisent pour prendre des notes au cours des enquêtes ; etc.

L'approche pédagogique était centrée sur l'apprenant. Dans le livre du maître, il est écrit à l'intention du maître que :

il faut tendre vers une méthode de travail individuel ou par groupes restreints (3 ou 4). L'élève sera donc l'élément dominant, c'est lui qui doit travailler. Pour faire ce travail, il est aidé par la télévision, les dossiers et le maître. Le maître doit être un animateur, un guide et un conseiller pour l'élève<sup>48</sup>.

Une évaluation à mi-parcours concluait à un succès du programme. Comme acquis on faisait état de succès dans l'apprentissage de la lecture, du goût des enfants pour les études, leur participation active à l'enseignement et du développement de leur personnalité. Selon Berge et coll. (1972), les enfants « discutaient plus spontanément avec le maître dans un français correct ».

Les problèmes d'organisation et de prévision liés à l'admission des cohortes d'élèves issus des classes télévisuelles dans l'enseignement secondaire ainsi que les critiques formulées par les parents, les syndicats de l'enseignement et la presse conduiront les autorités ivoiriennes à décider de l'arrêt de la télévision scolaire le 25 novembre 1981.

---

<sup>48</sup>Ministère de l'éducation nationale, « Etude du milieu », livre du Maître I, CM2, *Complexe d'éducation télévisuelle*, République de Côte-d'Ivoire.

## **I7– Bilan contrasté**

Lorsque l'on procède à l'analyse des rapports rédigés pour le compte de l'UNESCO et qui sont des rapports de mission portant sur les différentes expériences d'utilisation de médias dans l'enseignement et la formation au lendemain de l'accession à l'indépendance des pays de l'espace francophone de l'Afrique occidentale, il est assez facile de relever certaines constances qui sont : le degré d'implication de l'Etat, les institutions partenaires du projet ou du programme, la nature de l'action, la durée de l'expérimentation, le type de médias utilisés, le public visé, les résultats obtenus. Sur la base de ces éléments on peut établir le tableau ci-dessous :

**Tableau 8 : Tableau récapitulatif des éléments caractéristiques des programmes ayant donné lieu à l'utilisation de radio et de télévision.**

	Dénominations	Degré d'implication politique	Institutions partenaires	Nature de l'action	Durée de l'expérimentation	Type de médias utilisés	Public visé
Côte-d'Ivoire	PETV	Haut niveau d'implication de l'Etat et création d'un Secrétariat d'Etat en charge du programme	Coopération Française, UNESCO, Banque Mondiale	Programme d'enseignement des élèves du primaire	1971 - 1981	Télévision	Elèves de l'enseignement primaire
Niger	Télé-Niger	Haute implication et création d'un Haut Commissariat au Développement et à la promotion Humaine	Coopération Française	Programme de formation de jeunes ruraux	1963 - 1978	Télévision	Jeunes ruraux
Sénégal	Télévision éducative Radio éducative rurale	Faible implication politique	UNESCO	Programme d'enseignement de langue nationale, d'alphabétisation et de formation professionnelle	1963 - 1982	Radio, télévision	Elèves de l'enseignement primaire, Analphabètes, Populations rurales
Togo	Radio-école	Faible implication politique	Coopération française	Programme de formation de professionnels des médias	1960 - 1980	Conférences, séminaire et pratiques	Agents et professionnels des médias publics
	Radio-club	Forte implication politique de l'Etat, création d'un conseil interministériel	UNESCO	Programme de formation des ruraux	1964 - 1980	Radio	Populations rurales
	Télé-enseignement	Forte implication de l'Etat, Création de la Direction de la Formation Permanente (DIFOP)	UNESCO, Banque Mondiale	Programme de formation d'enseignant	1984 - 1988	Cours par correspondance, journal, Radio	Enseignants de l'enseignement primaire en poste

Mis à part le programme de télé-enseignement de formation des maîtres au Togo, aucun des programmes de formation à l'époque ne mentionnait explicitement de formation à distance dans sa définition actuelle. Au Togo par contre, le programme de télé-enseignement précise explicitement qu'il s'agit de cours par correspondance.

Les programmes menés au Sénégal, au Niger et en Côte-d'Ivoire faisaient cas de « Radio-éducation » et d'« Enseignement télévisuel » ou de « Télé-enseignement » sans préciser qu'il s'agissait de formation ou d'enseignement à distance. Valérien J. apportera plus tard en 2004 une clarification sur la question en affirmant qu'il s'agissait de formation à distance.

Les expériences menées au Ghana, à travers les programmes initiés en 1971 par le Home study training centre of Ghana et en 1976 par l'Institut of adult education étaient présentées comme de véritables expériences d'enseignement à distance. Elles avaient le soutien politique et financier nécessaire et rentraient dans une stratégie globale de formation.

Pour certains experts qui ont conduit les programmes en zone francophone à l'époque, les termes utilisés étaient la « radio-éducation » et l'« enseignement télévisuelle », deux notions qui intègrent la radio et la télévision comme médias d'enseignement. Comme l'explique assez bien Egly M. dans son entretien que nous avons eu avec lui du 10 juillet 2005 sur le télé-enseignement au Niger. Pour lui, l'objectif du programme nigérien de télé-enseignement n'était pas de faire de la télévision mais d'enseigner<sup>49</sup>.

Donc, c'est l'intention d'enseigner qui commandait l'ensemble de l'opération et pour cela, la primauté était donnée à la pédagogie. Mais précise Egly M., il s'agissait surtout d'éviter de faire de la télévision un simple instrument pour arriver à créer ou à inventer un langage télévisuel qui utiliserait toutes les ressources de ladite technologie pour enseigner ou apprendre<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> L'entretien a eu lieu à Paris le 10 mai 2005.

<sup>50</sup> Entretien avec Egly Max

Il fallait alors faire des montages de dessins ou des sketches pour apprendre à écrire, à lire et à compter. L'avantage de la télévision sur les autres médias à l'époque est qu'elle était le seul moyen complètement audiovisuel sans fil qui permettait d'atteindre les points les plus éloignés. Ce qui était un avantage dans un pays très vaste comme le Niger.

Le programme nigérien sera différent du programme ivoirien. Au Niger, on a privilégié le recrutement de moniteurs qui n'avaient jamais enseigné. L'avantage de ce choix est que les enseignants n'avaient pas des éléments de comparaison et ne pouvaient donc pas remettre en cause le système mis en place. Par contre, la Côte-d'Ivoire a fait un choix contraire, en recrutant et en formant des instituteurs préparés pour l'enseignement traditionnel. Très vite, le PETV est allé au devant de la contestation du système par ceux qui étaient censés l'animer. Les critiques qui seront dirigées contre l'expérience viendront du syndicat des enseignants.

Dans le programme PETV, la télévision était introduite dans l'espace de la classe pour devenir un troisième pôle entre le maître et l'élève. La méthode utilisée était la méthode active avec l'introduction de contenus novateurs. L'écran apporte des éléments sonores et visuels qui dans chaque matière ou discipline était sources de stimulation et aidait à la compréhension tout en renforçant la motivation. Pauvert J. C. et Egly M.(1997) écrivent :

le propos de recourir aux principes des méthodes actives est lié moins au souci de compenser les rigidités d'un système hautement centralisé et fortement programmé, qu'au désir d'étendre la dimension éducative globale de celui-ci en faisant appel à l'activité personnelle de l'élève.(...) La pratique justifie le bien fondé de ce propos et révèle non seulement une complémentarité, mais une réelle complémentarité entre télévision « scolaire » et éducation « active », complémentarité qui se confirmera au fil des années<sup>51</sup>.

Pauvert J. C. et Egly M. iront jusqu'à affirmer que la grande originalité du programme nigérien n'est pas à mettre au compte du fait qu'il ait réussi à enseigner toutes les matières par le biais de la télévision mais est à lier au fait qu'il soit parvenu à harmoniser l'usage conjoint de la télévision et des méthodes actives. Ils écriront que l'efficacité d'un système éducatif médiatisé ne dépend pas des seuls

---

<sup>51</sup> Pauvert J. C. et Egly M., *Le complexe de Bouaké*, op. cit. Page 31

pouvoirs du média, aussi moderne et prestigieux soit-il ; l' « horlogerie pédagogique » et la participation active des élèves qui sont moins visibles, sont aussi nécessaires<sup>52</sup>.

Dans le PETV, la méthode télévisuelle dans l'apprentissage du langage comprend, au cours d'une journée, quatre séances. Les trois premières séances s'appuient sur une émission et la prolonge. La quatrième séance est autonome et seul, le maître l'anime. Chaque séance vise des objectifs précis et doit être conduite de façon distincte par l'enseignant. La première séance porte sur l'explication, la seconde porte sur la prononciation, la troisième sur la mémorisation et la quatrième séance se déroule dans l'après-midi et ne s'appuie pas sur une émission. Elle est laissée à l'initiative du maître. L'intention pédagogique de cette séance est l'expression spontanée de l'élève. Dans les instructions qui sont données au maître dans le cahier des fiches de lecture, il est dit qu'à partir de situation voisine de celle qu'évoque le jeu scénique du jour, l'élève est invité à réutiliser, de façon naturelle et spontanée, les structures qu'il a acquises de façon mécanique. Les élèves miment alors la scène proposée et échangent librement les répliques<sup>53</sup>.

Les instructions se font plus précises :

Le maître doit veiller à ne pas freiner la spontanéité de l'élève ; il accepte une réplique qui est conforme à la situation évoquée. Il laisse s'exprimer l'enfant et ne corrige qu'après que l'enfant a fini sa phrase. Les corrections du maître sont discrètes et portent sur les erreurs de prononciation ou d'intonation, les impropriétés de vocabulaire et les fautes de structure. Jamais l'intervention du maître ne doit nuire à l'expression libre de l'élève<sup>54</sup>.

Le rôle et la marge de manœuvre du maître dans la seule séance du jour où il est supposé avoir l'initiative se trouvent réduits de façon importante, voire drastique. C'est la preuve que le choix, dans le PETV, a porté sur les méthodes actives.

L'option d'utiliser massivement ces médias que sont la radio et la télévision dans l'enseignement et la formation est à mettre au compte des recommandations de

---

<sup>52</sup> Pauvert J.C. et Egly M., *Le complexe de Bouaké*, op. cit. p. 32

<sup>53</sup> *Complexe d'éducation télévisuelle, Langage, Fiches-maître, CP2, leçons 24 à 30*, Ministère de l'éducation nationale, République de Côte-d'Ivoire, p. 2

<sup>54</sup> Ministère de l'éducation nationale *Complexe d'éducation télévisuelle, Langage, Fiches-maître, CP2, leçons 24 à 30*, République de Côte-d'Ivoire.

l'UNESCO qui lors de la conférence de Téhéran a conseillé aux Etats de recourir à l'utilisation de la radio et de la télévision pour assurer une plus large alphabétisation et éducation de leurs populations.

Lorsqu'on analyse les premières formes d'utilisation de médias notamment de la radio et de la télévision considérées à l'époque comme des technologies nouvelles, on peut remarquer qu'elles répondaient à des préoccupations politiques de rendre accessible l'éducation à tous ou au plus grand nombre. Ces préoccupations sont essentiellement de trois ordres à savoir : alphabétiser, former et enseigner. Ces préoccupations sont à mettre au compte des « besoins urgents » de formation de cadres pour les nouvelles administrations qui se mettaient en place dans ces pays.

Ces préoccupations sont mieux explicitées dans les différents objectifs des projets qui ont été menés. Au Niger on parle de « scolariser l'ensemble des enfants en âge de suivre le primaire » et de « donner une égalité de chances aux populations sédentaires comme nomades ». En Côte-d'Ivoire il est aussi question de « « scolariser à 100% les enfants » (Leborgne-Tahiri 2002). Au Togo, il est plus question de « populariser au niveau des masses rurales les décisions incluses dans le plan quinquennal en vue de leur promotion politique, économique et sociale » (Marathey, Rapport, UNESCO, 1968).

A partir du tableau 1 présenté ci-dessus, on peut tirer certaines conclusions. Contrairement à ce qu'on peut penser, les programmes menés dans les différents pays ont bénéficié d'un appui politique important. Cette implication politique dans les programmes de formation ayant eu recours à l'utilisation des médias (notamment la radio et la télévision) est marquée par la création d'institutions ayant en charge ces programmes.

En Côte-d'Ivoire, un Secrétariat d'Etat rattaché au ministère de l'éducation nationale a été créé pour diriger le PETV. Au Niger, Le télé-enseignement a été confié à un commissariat. Au Togo, une direction de la formation permanente à sous sa responsabilité le programme de télé-enseignement. Au Sénégal, certains auteurs mentionnent l'intérêt porté par les autorités politiques de l'époque au programme de formation des populations rurales notamment celles de la zone arachidière.

Au delà de cette implication des autorités politiques, on peut relever le fait que les partenaires engagés dans ces actions de formation sont diversifiés. Dans la plupart des pays, on signale le rôle de l'UNESCO, de la Coopération française et de la Banque Mondiale. Le rôle joué par ces partenaires diffère énormément. L'Unesco a joué un rôle d'appui et d'incitation à l'utilisation de la radio et de la télévision. La Conférence de l'Unesco de Téhéran a mis l'accent sur les bénéfices de l'utilisation de ces médias nouveaux dans l'enseignement et la formation.

En 1960, la onzième session de la Conférence générale de l'UNESCO, en adoptant la résolution Gaston Berger, affirmait qu'il était impossible d' « éradiquer l'analphabétisme par les seuls moyens traditionnels » (Pauvert J.C. 1990). Pour l'UNESCO, les moyens traditionnels étaient l'enseignement dans sa forme classique. Au cours de la même période, plusieurs expériences d'utilisation de médias (radio et télévision) de grandes envergures étaient conduites au Etats-Unis d'Amérique, au Japon, en Thaïlande, aux Iles Samoa, en Inde, en Colombie, au Pérou, en Italie, en Nouvelle-Zélande, etc. (Pauvert 1990).

La coopération française a été pourvoyeuse de compétences et, dans une certaine mesure, de fonds. L'équipe ayant conduit le programme de télé-enseignement au Niger était composé pour l'essentielle d'experts français. Ils étaient 46 assistants techniques en 1975. Ces experts s'appuieront sur des compétences locales dans la mise en œuvre du programme. Il est aussi signalé la présence de ces experts dans le programme d'enseignement télévisuel en Côte-d'Ivoire.

En Côte-d'Ivoire comme au Togo, l'appui de la Banque Mondiale sera essentiellement financier. Au plan financier les programmes de télé-enseignement au Togo et en Côte-d'Ivoire bénéficieront de soutiens importants estimés en Millions de dollars US. A cet égard, les expériences menées ne peuvent pas être prises comme de petits projets à dimension réduite. Ces financements massifs permettront d'atteindre des résultats importants dans les deux pays. Nous y reviendrons plus loin.

Au moment où ces programmes ont été conduits, il faut dire que la radio et la télévision faisaient « l'effet de magie » sur les consciences. Dans le cas de l'Afrique



qui venait de s'ouvrir à la modernité et dont la plupart des Etats venaient d'accéder à leur souveraineté, la radio et la télévision étaient considérées comme des « technologies nouvelles » en matière de la communication et de la télécommunication.

Dans certains cas, le Niger par exemple, la télévision n'existait pas dans les foyers. Dans le meilleur des cas, la télévision ou la radio ne couvrait que partiellement le territoire national. A l'époque, s'en servir pour enseigner paraissait non seulement comme une curiosité mais surtout comme une innovation dans des pays longtemps habitués à des systèmes d'enseignement classiques où le métier de maître gardait tout son prestige et sa notoriété. Dans ces systèmes hérités de la colonisation, le maître était le détenteur du savoir. Vouloir le remplacer par un simple instrument était risqué.

Par innovation nous entendons l'introduction de quelque nouveauté dans une coutume, dans un usage, dans un acte<sup>55</sup>. Dans l'éducation, l'innovation comme nouveauté, prend différentes formes. Elle peut s'introduire dans les programmes, dans les méthodes d'enseignement, par l'acquisition d'équipements nouveaux, et dans la gestion éducative ou administrative, etc.

Dans la présente étude nous utilisons le terme innovation au sens où l'emploie Duprez V. (1998) quand il la définit comme :

la modification de l'agencement des ressources humaines et matérielles qui crée, à l'intérieur de l'établissement, de nouvelles formes de relations entre les acteurs et les nouvelles pratiques pédagogiques permettant d'atteindre les missions de l'organisation<sup>56</sup>.

Concernant les programmes que nous avons étudiés, l'innovation a touché les méthodes d'enseignement, les équipements et la production des supports d'enseignement. L'espace de la classe et les pratiques pédagogiques ont été largement modifiés par l'introduction des postes de radio et de télévision. La classe traditionnelle, cadre de l'enseignement et qui était le lieu clos où se retrouvaient en

---

<sup>55</sup> *Nouveau vocabulaire de l'Académie Française*, Paris 1830

<sup>56</sup> Duprez V L'innovation pédagogique comme mode de régulation locale in *Dynamique du changement en éducation et en formation – Considérations plurielles sur l'innovation*, Cros F.(1998) INRP, Paris, page 180

tête-à-tête le maître et les élèves devait se trouver profondément modifiée. Dans le cas du télé-enseignement du Niger, le défi que se sont assignés les initiateurs est de faire jouer à la télévision un rôle central dans le processus d'enseignement. Cela passe nécessaire par l'invention d'un « langage pédagogique télévisuel » rendu possible par l'utilisation des « artifices » techniques pour enseigner et pour apprendre à lire, à écrire, etc. Oumarou B. confirme cela en nous confiant que :

En ce qui concerne les contenus, l'enseignement donné à Télé Niger s'est sensiblement éloigné des programmes classiques bien qu'il reprenne les finalités élémentaires de ces programmes c'est-à-dire, apprendre à lire, à écrire et à compter. C'est ainsi que des disciplines nouvelles ont été introduites ; pré - apprentissage, étude du milieu, activités manuelles, vie pratique et technologie<sup>57</sup>.

Dans le cas du PETV en Côte-d'Ivoire, l'enseignant devait se servir des supports télévisuels pour accompagner, présenter et clarifier son enseignement. Ainsi les émissions télévisuelles émises et les contenus des messages télévisuels venaient aider à parfaire le discours pédagogique du maître. Le message télévisuel s'est prêté à la compréhension plus aisée des disciplines ayant trait à l'apprentissage de la langue, de l'étude de l'environnement, de la culture. Un rapport de l'UNESCO rédigé par Deunef J. (1974) constate qu'en ce qui concerne le comportement des élèves, l'atmosphère des classes télévisuelles est tout à fait exceptionnel.<sup>58</sup> Elle exprime tout à la fois sa surprise et son admiration devant ce qu'elle appelle la qualité de l'expression orale et la spontanéité des enfants. Actifs, habitués à travailler en groupes, les élèves, dit-elle, manifestent un enthousiasme, un dynamisme, une concentration à leur tâche, et une ouverture d'esprit réellement extraordinaire<sup>59</sup>.

Ce constat a été confirmé par Munier H. (1979) dans son rapport sur le PETV quand il écrit que c'est dans le domaine de la langue orale que l'enseignement télévisuel a été le plus efficace<sup>60</sup>

Concernant le comportement du maître, Deunef J.écrit :

---

<sup>57</sup> Oumarou Barkiré, Interview, op. cit

<sup>58</sup> Deunef J. *Rapport PETV Côte-d'Ivoire*, UNESCO, Paris octobre 1974

<sup>59</sup> Deunef J., *Rapport PETV Côte-d'Ivoire* idem

<sup>60</sup> Munier H. *Rapport de mission*, UNESCO, Paris 1974, page 10

déchargé de la tâche écrasante de transmission des connaissances, les instituteurs sont disponibles pour remplir les autres fonctions du maître moderne : fonction d'observateur, fonction d'animateur, fonction d'organisateur du travail des élèves (travail de groupes, etc.), fonction de conseiller, fonction d'évaluateur<sup>61</sup>.

Si dans le cas du Niger l'ambition est de réduire le rôle du « moniteur », dans celui de la Côte-d'Ivoire, il s'agit plus de compléter et d'améliorer la présentation du « maître ».

Dans certains programmes l'on a procédé à une expérimentation réduite, sorte de test avant de passer à une généralisation dans l'utilisation de ces médias dans l'enseignement ou la formation. On peut citer les cas du Sénégal et du Niger et du Togo. En Côte-d'Ivoire et au Togo, les expériences menées ailleurs (Sénégal, Niger...) ont servi.

Mais comme on peut s'y attendre, toute innovation introduite dans l'éducation suscite inquiétudes et les réactions d'opposition à la nouveauté introduite ne manquent pas. Ces phénomènes de résistance et d'opposition aux nouvelles pratiques pédagogiques vont se manifester au Niger et en Côte-d'Ivoire. Dans le cas du Togo, aucune étude n'en fait mention, peut-être parce qu'on n'avait pas étudié ces phénomènes d'opposition et de résistance<sup>62</sup>.

Les critiques adressées aux programmes d'utilisation de la radio et de la télévision dans l'enseignement et la formation viendront principalement des acteurs de l'éducation. Au Niger comme en Côte-d'Ivoire, on parlera des insuffisances liées à la formation des enseignants mais aussi des formés. Ces critiques sans portée scientifique parce que n'étant pas fondées sur une étude scientifique avérée sont le fait des enseignants du système traditionnel de formation. On le verra plus loin.

Les critiques formulées à l'encontre de l'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation sont à l'opposé des conclusions des études d'évaluation menées en Côte-d'Ivoire, au Niger et au Togo sur les programmes qui

---

<sup>61</sup> Deunef J., *Rapport PETV Côte-d'Ivoire*, op. cit.

<sup>62</sup> On ne peut pas sous-estimer l'atmosphère politique qui régnait dans le pays où toute critique était perçue comme une critique contre le pouvoir. Le pouvoir n'autorisait que des études critiques dont il passait commande.

s'y sont déroulés et qui ont conclu à des importants résultats tant qualitatifs que quantitatifs obtenus par la mise en œuvre de ces programmes. Les critiques dirigées contre les programmes télévisuels sont très nombreuses et émanaient de plusieurs sources, milieu enseignant, milieu syndical, milieu social, milieu politique, etc. Mais trop souvent ses critiques n'étaient pas fondées sur des études scientifiques sérieuses. Elles relevaient plus d'une « propagande » de ceux qui ne voulaient pas de ce type de formation.

Fait paradoxal relevé par les spécialistes à l'époque concernant le PETV, on attribue son échec à son succès. Cette situation s'explique par le fait que les mesures d'accompagnement qui devaient être prises pour pérenniser l'action conduite au primaire n'ont pas suivi au secondaire. En effet l'on n'avait pas prévu un prolongement du système télévisuel dans l'enseignement secondaire.

Au plan qualitatif, au Togo par exemple, une évaluation menée par deux experts de l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE) en 1987 a conclu à l'amélioration du niveau de compétences pédagogiques des bénéficiaires de la formation. Les auteurs de l'évaluation ont préconisé que l'expérience menée au près des maîtres de l'enseignement du primaire soit étendue aux enseignants du secondaire.

Le rapport de Marathey sur l'expérience togolaise est sans équivoque puisqu'elle affirme que l'expérience menée dans le cadre de la « Radio-école » a contribué de façon « remarquable » à l'amélioration du niveau professionnel des programmes Radio-Togo.

En Côte-d'Ivoire, pour les experts envoyés sur le terrain, l'expérience a été concluante au point de vue qualitatif et quantitatif. L'application du programme du PETV a permis de modifier profondément l'atmosphère de la classe. Il s'est créé une nouvelle relation entre l'enseignant les élèves et les élèves entre eux du fait de l'introduction de la télévision dans la classe. L'application du programme PETV a développé chez les apprenants la « *spontanéité et l'autonomie par rapport au savoir et au savoir-faire* ». Il a permis une réduction sensible des taux de redoublement.

En Côte-d'Ivoire toujours, l'un des objectifs essentiels du PETV était

l'amélioration du rendement interne du système d'enseignement primaire. Sur ce plan, une étude de l'UNESCO constate l'évolution très positive et sa répercussion dans les classes non encore télévisuelles. Sur sept ans, les taux moyens de redoublement ont été fortement réduits du CP1 au CM1. Au CM2 par contre ces taux sont fortement rehaussés par la difficulté pour les nouveaux d'élèves d'être absorbés par l'enseignement secondaire. Les taux de redoublement étaient réellement faibles comme nous le prouvent les données du tableau ci-dessous :

**Tableau 9 : Taux des redoublements dans l'enseignement primaire en Côte-d'Ivoire après le lancement du PETV (source : Rapport Deunef de 1974)**

Classes Années	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
1970	29,6%	27,1%	24,2%	24,2%	30,4%	49,1%
1977	13,6%	11,3%	11,6%	12,9	16,6%	50,3%
Différence	<b>-16,6%</b>	<b>-15,8</b>	<b>-12,6%</b>	<b>-11,3%</b>	<b>-13,8%</b>	<b>+1.2</b>

On peut reconnaître que les conclusions positives de ces expériences sont le résultat de choix d'orientation pédagogique. Les programmes de formation par les médias avaient fait le choix des pédagogies nouvelles. Ces choix portaient en eux un potentiel critique et donc s'attiraient les foudres des enseignants habitués au confort des pédagogies dites traditionnelles, pédagogies qui mettaient l'enseignant au centre du savoir et lui confiaient un statut supérieur.

Au plan quantitatif, ces programmes d'utilisation de la radio et de la télévision ont permis d'obtenir de résultats plus significatifs. Le tableau reprend les résultats des contenus des rapports sur les différentes expériences citées.

**Tableau 10 : Résultats obtenus dans le cadre des programmes de formation**

Pays	Dénominations	Type de médias utilisés	Public visé	Résultats qualitatifs affichés	Résultats quantitatifs
Côte-d'Ivoire	PETV	Télévision	Elèves de l'enseignement primaire	Modification de l'atmosphère de la classe, création d'une nouvelle relation entre l'enseignant les élèves et les élèves entre eux ;  développement chez les apprenants de la spontanéité et l'autonomie par rapport au savoir et au savoir-faire  scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école	534970 élèves
Niger	Télé-Niger	Télévision	Jeunes ruraux	Développement chez les apprenants de la spontanéité et l'autonomie par rapport au savoir et au savoir-faire  Scolarisation des jeunes ruraux	Non précisé
Sénégal	Télévision éducative  Radio éducative rurale	Radio, télévision	Elèves de l'enseignement primaire, Analphabètes, Populations rurales	Diffusion du Wolof comme langue nationale  Alphabétisation des agriculteurs	Non précisé
Togo	Radio-école	Conférences, séminaire et pratiques	Agents et professionnels des médias publics	Amélioration du niveau professionnel des programmes Radio-Togo, la chaîne de radio nationale	1259 animateurs
	Radio-club	Radio	Populations rurales	Alphabétisation des populations rurales	
	Télé-enseignement	Cours par correspondance, journal, Radio	Enseignants de l'enseignement primaire en poste	Amélioration du niveau de compétences et des pratiques pédagogiques des bénéficiaires de la formation	6304 maîtres d'écoles

L'analyse des éléments du tableau ci-dessus nous permet de dire que les programmes d'utilisation de radio ou de télévision étudiés dans cette étude ont atteint des objectifs importants du point de vue qualitatif que quantitatif. Au Niger comme en Côte d'Ivoire, les experts envoyés pour évaluer les programmes ont pu relever « un développement de la spontanéité et de l'autonomie » chez les apprenants. Mieux dans le cas de la PETV en Côte-d'Ivoire, on a signalé une modification de l'atmosphère dans la classe. Modification due à la présence ou à l'introduction de la télévision dans la classe. Les mêmes résultats ne sont pas toujours atteints dans les systèmes traditionnels d'enseignement.

Dans le cas du Togo, les rapports signalent une amélioration des prestations professionnelles des formés. Amélioration qui a une incidence directe sur la qualité des programmes de la chaîne nationale de radio. Dans le cas du programme de télé-enseignement, l'on signale une amélioration des compétences et des pratiques pédagogiques des maîtres qui ont suivi cette formation.

Ces progrès peuvent être aussi constatés au point de vue quantitatif. En effet ces programmes ont visé dans leur ensemble des publics très vastes en termes d'individus. Au Sénégal ont parlé des « analphabètes » de la « population rurale ». Dans les cas du Sénégal et de la Côte-d'Ivoire, on parle des « élèves du primaire ». Au Niger, on parle de « jeunes ruraux ». Au Togo, il est question de « professionnels de la radio » des « animateurs » de « masse rurale » et d' « enseignants du primaire » de Radio-clubs.

Comme on peut le remarquer, les publics que tentent d'atteindre ces programmes sont assez importants du point de vue quantitatif. Il aurait fallu des études plus fines pour connaître les résultats obtenus en terme d'individus atteints.

Pour la Côte-d'Ivoire, le PETV a permis de former 71% des élèves du primaire. En 1978, 534.970 élèves étaient inscrits au titre du PETV et 12737 classes ouvertes. Au Togo, 6.304 maîtres ont été formés et 1259 animateurs des Radio-clubs. Au Niger, 214 écoles équipées de matériel télévisuel ont été construites.

Une dernière amélioration à signaler dans la mise en œuvre de ces programmes est la réduction des coûts et donc l'économie d'échelle réalisée dans le cas de la PETV. La

question au cœur de l'introduction d'une innovation dans l'éducation est bien celle des coûts.

On pourrait se poser la question de savoir ce qu'a coûté l'introduction de la radio ou de la télévision dans l'enseignement. Si dans la plupart des cas on se limite à donner ou à fournir les montants approximatifs liés à l'achat du matériel ou les investissements consentis dans le cadre de la formation des formateurs, il faut dire que dans le cas de la Côte-d'Ivoire, l'on est arrivé à réaliser des calculs plus objectifs et détaillés et donc plus pertinents.

Globalement, il ressort des calculs effectués et repris dans le rapport de Munier H. (1979) que les dépenses moyennes par élève et par année imputables à la télévision sont allées en diminuant. Elles sont estimées pour 1971 à 69 500 francs CFA et pour 1977 à 4 601 francs CFA. Il en est de même pour le pourcentage de ces dépenses par rapport au coût total moyen par élève calculé sur la base des salaires, des frais administratifs, de la télévision et des frais divers. Ce pourcentage est de 20,5% en 1975, de 12,4% en 1976 et de 10,2% en 1977. Munier H.(1979) conclut qu'il faut dire qu'une émission de télévision produite dans les mêmes conditions coûte le même prix qu'elle soit destinée à 20 000 ou 500 000 élèves<sup>63</sup>. Il explique cette diminution des coûts par l'augmentation des effectifs scolaires, par l'amélioration des techniques de gestion et par une plus grande maîtrise des techniques de production et des progrès technologiques.

Néanmoins soutient-il, les dépenses croissent au fur et à mesure de l'extension du système. Cette croissance des dépenses est imputable à la maintenance et à la consommation en énergie électrique des récepteurs de télévision. Or le rapport Munier H. rapporte un fait paradoxal : 85% des écoles ne sont pas raccordées au réseau électrique. Ce qui impose de recourir à une alimentation autonome des récepteurs. On peut mettre en doute la fiabilité d'une évaluation des certains aspects du PETV. Les calculs conduisant au constat d'une économie d'échelle dans le cadre du PETV sont à relativiser parce qu'ils n'intègrent pas toutes les données liées à l'installation, à la maintenance et à la l'alimentation électrique des récepteurs. Nos propos sont renforcés par le fait que dans le cadre du PETV, plusieurs initiatives ont été prises pour réduire les dépenses liées à

---

<sup>63</sup> Munier H. *Rapport de mission*, UNESCO, page 27



l'alimentation des récepteurs. Il cite l'utilisation des piles alcalines (considérées comme très chers à l'époque), les études liées à l'utilisation de l'énergie solaire, et la fabrication d'un type nouveau de récepteur dont la consommation représenterait 30% de ceux qui étaient utilisés.

Cependant constate Munier H. :

la diminution spectaculaire des coûts n'est pas seulement consécutive à l'augmentation des effectifs scolaires ; elle résulte aussi de l'amélioration des techniques de gestion, d'une plus grande maîtrise des techniques de production, et des progrès technologiques (par exemple, la vidéo, moins coûteuse, est devenue de plus en plus fiable)<sup>64</sup>.

Un des éléments intéressants à étudier se trouve être la durée des programmes. Si comme le signale la plupart des rapports, les différents programmes ont été précédés d'une phase de test, il faut dire que dans tous les pays étudiés ici les programmes ont duré au minimum dix ans et au maximum 20 ans. Le PETV en Côte-d'Ivoire qui a commencé en 1963 et a pris fin en 1981 a connu une durée de vie de 18 ans. Cette période prend en compte la durée des études de faisabilité, la recherche de financements, la formation du personnel, l'installation des équipements et l'expérimentation.

D'autres programmes ont duré plus de vingt ans. Cas du Sénégal et du Togo où les programmes plus morcelés sont venus s'ajouter les un autres. Chaque nouveau programme venant se construire sur les acquis des programmes précédents.

Au Togo particulièrement, le programme de radio-rurale est venu se greffer sur celui du programme de radio-école qui visait uniquement la formation des professionnels de la radio. Plus tard le programme de télé-enseignement viendra poursuivre celui du programme de radio scolaire.

Au Niger, le programme, selon Egly M., a été entièrement conçu à Paris et a été appliqué au Niger. L'expérience nigérienne a duré près de quinze années. Il faut dire que dans certains cas la mise en place du dispositif prend du temps. C'est le cas du PETV où il a fallu près de neuf années avant la diffusion des premières émissions.

---

<sup>64</sup> Munier H. *Rapport de mission*, UNESCO, op. cit. p. 27

Dans le cas particulier de la Côte-d'Ivoire le temps de vie du programme (1971-1982) est à peu près égal au temps de mis en place du dispositif (1963 – 1971). L'explication de la durée du temps de mise en place peut être mise sur le compte de l'importance du programme. En effet c'était la première fois que l'on mettait en place un programme d'enseignement télévisuel d'une si grande importance dans un pays francophone. Il faut dire qu'au même moment, les actions menées en France piétinaient. Peut être que l'on voulait prendre plus de précaution pour que l'expérience menée ne se solde pas par un échec.

Le programme de télé-enseignement du Niger se voulait moins ambitieux en termes d'objectif et d'impact. Mais il s'est mis graduellement en place. Dans le cas de la Côte-d'Ivoire, il s'agissait d'un important mouvement de transfert de technologie dans le sens Nord-Sud dans l'enseignement. Son issue ressemblera fort au sort des « éléphants blancs ». Le terme « éléphant blanc » désigne toute infrastructure de grandes importance importée à grands frais dans un pays d'Afrique et qui n'a pas atteint son objectif.

L'un des véritables problèmes auxquels se sont vus confronté les programmes de formation ou d'enseignement utilisant les médias fut le statut de l'enseignement radiodiffusé ou télévisuel. En effet depuis l'institutionnalisation de l'école qui a toujours privilégié l'enseignement en face en face, il a été difficile d'initier d'autres nouvelles formes d'organisation scolaire.

Ainsi l'introduction de la radio et de la télévision dans la classe et surtout le fait qu'elles améliorent la pratique pédagogique du maître n'a pas été bien perçue par les enseignants eux-mêmes. L'enseignement dispensé au travers de la radio et de la télévision fut considéré comme un enseignement de « bas niveau ». Donc la première difficulté rencontrée par l'enseignement ayant eu recours aux médias fut son « statut » en termes de perception en rapport avec le système d'enseignement en face-à-face.

Pour certains acteurs de l'éducation le seul moyen d'enseignement ou de formation qui vaille est celui qui privilégie et met en face-à-face l'enseignant et l'apprenant. Cette conception perdure aujourd'hui comme nous le remarquerons plus loin dans la mise en œuvre des systèmes de formation à distance.

Les initiateurs des programmes d'enseignement ou de formation ayant recours aux médias connaissaient bien le problème. C'est pour cela que dans le cas du Sénégal, du Niger et du Togo, l'on a veillé à ne pas mettre ces programmes sous la responsabilité des institutions qui, traditionnellement, s'occupent de l'éducation. Une préférence a été affichée au Niger dans le cas du télé-enseignement pour que ce programme soit confié au Ministère du Plan. Au Togo, un conseil où siègent les représentants de plusieurs ministères se verra confier les programmes de radio-école et de Club-radio.

Seuls les programmes PETV de Côte-d'Ivoire et celui de télé-enseignement des maîtres d'école au Togo seront placés sous la responsabilité directe des ministères de l'éducation et gérés par des organismes créés à cet effet.

Mis à part la difficulté pour ces programmes d'enseignement et de formation ayant recours aux médias d'avoir un statut valorisant, il s'est posé le problème de la certification des enseignements et des formations reçues. Au Niger, ce problème fut l'une des raisons qui fragilisa le programme de télé-enseignement. Pour les bénéficiaires de la formation dispensée par ce programme, il fallait avoir un diplôme, une reconnaissance officielle permettant de facto de jouir de certains droits (droit au travail, rémunération, ...)<sup>65</sup>.

Dans les cas du PETV de la Côte-d'Ivoire et du Télé-enseignement du Togo, le problème de la certification ne se posa pas. Les élèves du PETV subissaient les examens de fin d'année au même titre que ceux du système traditionnel d'enseignement.

Au Togo, les bénéficiaires de la formation par télé-enseignement bénéficiaient non seulement d'avancement professionnel mais aussi, ils pouvaient préparer et passer avec succès leurs diplômes professionnels leur permettant de faire valoir leur droit à un avancement professionnel. Cette situation créait un engouement chez les maîtres d'école pour le télé-enseignement.

## **I8 – Les raisons de l'arrêt**

En France trois raisons essentielles sont évoquées pour expliquer la fin de l'enseignement télévisuel. La première est relative au positionnement de l'enseignement télévisuel par rapport à l'enseignement classique. L'enseignement télévisuel ne réussira

---

<sup>65</sup> Entretien avec Egly M.

pas à s'imposer à l'école. De plus les initiatives en matière de télévision éducative qui visait la formation des adultes dans le cadre de la lutte contre les inégalités sociales, ont été considérées comme des échecs pour la raison qu'elles n'ont atteint que partiellement leurs objectifs ou leurs missions<sup>66</sup>. Certains spécialistes ont conclu très rapidement à l'inaptitude de la télévision à servir de support valable pour la formation et surtout à l'incapacité pour les populations défavorisées à considérer la télévision comme un outil de distraction.

La deuxième raison est relative à ce que Jacquinet G. appelle la « rivalité » entre les tenants du « circuit ouvert » et ceux qui défendaient le « circuit fermé ». Les premiers reprochant aux seconds la sous production du circuit fermé alors que ceux-ci reprochaient aux premiers le caractère inutilisable et inadapté des productions venues d'ailleurs. Les productions télévisuelles à usage éducatif hors « circuit fermé » c'est-à-dire émanant des chaînes de télévision vont subir les effets des modifications survenues dans le paysage audiovisuel en France entre 1950 et 1980. Ces modifications vont sonner le glas de la télévision éducative avec le renchérissement du coût du temps d'antenne. Les « plages horaires » réservées à l'enseignement vont se réduire énormément et entraîner la fin de la télévision éducative.

Une dernière raison est à rechercher dans les progrès enregistrés en matière de technologie notamment la miniaturisation des outils et l'apparition des nouvelles technologiques plus performantes. Il s'agit de la télématique et de l'informatique. Les programmes d'enseignement télévisuel vont peu à peu laisser la place à de programme d'enseignement utilisant ces technologies nouvelles.

Peut-on véritablement parler d'échec dans les programmes que nous avons étudiés ? Quelle signification donnée au terme échec ? Par rapport à quoi pouvait-on évaluer cet échec. Peut-on, par le seul fait d'un arrêt, considérer un programme comme un échec. Selon les différents documents que nous avons étudiés, il est question d'arrêt plutôt que d'échec. Une entreprise peut connaître un succès et être arrêté. Nous avons préféré utilisé le terme d' « arrêt » pour signifier qu'un terme a été mis à ces programmes sans toutefois considérer qu'il s'agit du fait que ces programmes ont été pour autant un échec pour ces initiateurs. On parlerait d'échec, si les objectifs fixés au départ n'ont pas été atteints. Telles ne sont pas les conclusions des cas étudiés.

---

<sup>66</sup> Glikman, V., *Des cours par correspondance au « e-learning »*, op. cit. page 170

Plusieurs raisons ont prévalu à l'arrêt de l'exécution des programmes d'enseignement et de formations ayant eu recours à l'utilisation de la radio et de la télévision dans l'espace francophone de l'Afrique de l'ouest. Ces raisons sont de plusieurs natures. Nous essayerons de les catégoriser en deux groupes. Il s'agit des raisons objectives liées aux difficultés de mise en œuvre de ces programmes et des raisons subjectives relatives aux critiques et perceptions négatives ayant conduit à leur arrêt.

La première raison objective que nous avons pu identifier est la durée des programmes. En effet les programmes étudiés sont des projets ponctuels et sont donc, dans leur opérationnalisation, tenus à connaître un terme. Aucun des programmes étudiés ne s'est présenté comme la concrétisation d'un projet de société défini par les pays concernés sur la base d'un programme élargi visant l'utilisation de médias dans tous les foyers ou à l'école ceci à des fins de socialisation. Il s'agit pour l'essentiel de projets ponctuels visant à résoudre des « urgences » en matière d'enseignement et de formation. La volonté de développer ces programmes ou projets d'enseignement et de formation par la radio et la télévision ne s'inscrivait pas dans une volonté politique plus globale d'intégrer les médias dans l'éducation.

Ce processus est souvent le résultat de facteurs comme l'abandon des plans de développement qui les sous-tendent, le renoncement aux objectifs initiaux, la pression de l'opinion souvent mal informée, l'hostilité avouée des enseignants du système classique, la difficulté à faire cohabiter et à faire travailler en équipe les agents locaux et les expatriés, les réticences manifestes à l'endroit des méthodes actives... Mieux l'évolution du contexte économique et social a contribué à mettre un terme à certains de ces programmes.

Globalement, l'arrêt de ces expériences relève de la gestion de ces expériences. Ces programmes, pour la plupart, n'ont pas envisagé leur « devenir ». Certains programmes ont dû s'arrêter pour défaut de mise en œuvre de mesures d'accompagnement et de gestion.

En effet la réduction des capacités économiques des pays où ont eu lieu ces programmes et qui a eu comme conséquence la réduction des investissements en éducation a eu comme résultat le fait de faire paraître ces programmes comme trop

onéreux. Dans ces pays qui ont commencé à être soumis aux politiques d'ajustement structurel, investir dans l'enseignement, c'est prioritairement consacré plus de moyens au renforcement du système classique. Oumarou B., à propos du programme de télé-enseignement au Niger déclare :

La raison principale est d'ordre économique, la généralisation de cette importante opération qui exige la mise en œuvre dans des formes nouvelles d'organisation, des moyens techniques et humains considérables, a coïncidé avec la crise économique du début des années 80 résultant en grande partie de la chute du cours de l'uranium principal produit d'exportation du pays et l'application des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) de telle sorte que l'Etat ne pouvait pas faire face à telles charges financières alors que le principal bailleur de fonds, le FAC, se désengageait<sup>67</sup>.

A cela il faut ajouter le fait que certains projets comme celui de télé-enseignement du Togo, ont pris fin par le seul fait qu'ils sont arrivés au terme de leur délai d'exécution. On peut aussi citer le cas de l'éducation télévisuelle au Sénégal.

Concernant le PETV en Côte-d'Ivoire, une des raisons objectives est à mettre au compte des difficultés ayant surgi dans la mise en œuvre de ces programmes. Il s'agissait essentiellement d'un manque de prévision dans l'exécution du programme ou des difficultés de financement compte tenu du contexte. Ainsi, dans le cas du PETV, plusieurs structures et ou actions prévues n'ont pas pu être réalisés dans les délais prévus. Ce qui a rendu difficile la réalisation de certains objectifs. Un exemple est celui de la formation des instituteurs à l'enseignement des modules de mathématiques modernes. Le recyclage des maîtres se faisait progressivement alors que se déroulait cet enseignement. Ils n'avaient pas pu bénéficier d'un recyclage organisé à leur attention.

A cela nous pouvons ajouter la question des rapports trop souvent conflictuels entre les « assistants techniques français » affectés à ces projets et les cadres nationaux. Si en Côte-d'Ivoire, il a été signalé des malentendus entre nationaux et expatriés qui ont conduit à des situations où la fragilisation des programmes trouvait sa source dans cette atmosphère, au Niger par contre rien n'a été signalé. La répartition des tâches faisait généralement des nationaux des « exécutants » affectés à des tâches de production alors que les tâches de conception étaient laissées aux expatriés. Au Niger sur les 19 personnes chargées du Service de la production pédagogique, seuls 2 étaient Nigériens. Cette

---

<sup>67</sup> Oumarou Barkiré, idem

situation a conduit à appréhender les actions menées comme des « idées importées » qui ne tiennent pas compte du contexte local.

Une autre difficulté est la non reconversion et de la non adaptation du système d'enseignement secondaire au système d'enseignement télévisuel. En effet, le premier cycle de l'enseignement secondaire n'était pas préparé pour recevoir les élèves venant du système de l'enseignement télévisuel. Cette situation a créé les conditions d'un échec du programme. Face au succès qu'a enregistré l'enseignement télévisuel dans le primaire, il aurait fallu reconvertir et adapter l'enseignement secondaire à recevoir les flux des élèves venant du programme PETV. Des études et les différents rapports sur le PETV relève cette carence.

En effet, compte tenu du fait que le système d'enseignement secondaire n'était pas organisé pour accueillir l'important flux des élèves ayant achevé leurs études primaires au travers du PETV, il s'est produit une accumulation d'effectifs au niveau de la classe de CM2, créant un goulot d'étranglement entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Le même problème était signalé au Niger. Oumarou B. dit que des réticences à l'endroit du programme sont apparues dès lors où aucun diplôme n'était délivré et aucun débouché assuré pour les apprenants après 4 années d'études. De plus, dit notre interlocuteur :

En outre l'enfant ne pourra pas poursuivre ses études au secondaire, s'inscrire en 6<sup>ème</sup> puisque cet enseignement ne pouvait prétendre en 4 ans amener les élèves à ce niveau. Les acteurs et partenaires de l'école étaient donc préoccupés par le problème de l'articulation de ce système d'enseignement sur l'économie nigérienne<sup>68</sup>.

Même si les autorités ont pu faire prendre des mesures permettant d'admettre les flux d'élèves venant du programme du télé-enseignement dans l'enseignement secondaire en créant une cinquième année d'étude pour eux, les enseignants ne manquaient aucune occasion pour qualifier l'enseignement télévisuel d'enseignement « incomplet et au rabais ».

---

<sup>68</sup> Oumarou Barkiré, *ibidem*

Si dans l'ensemble, l'enseignement télévisuel a privilégié les méthodes actives, il faut dire que certains rapports reconnaissent que dans trop de classes, l'esprit de l'enseignement télévisuel est « détourné » et elles continuaient de fonctionner de façon autoritaire.

Une autre raison qui contribua à la fragilisation du système d'enseignement télévisuel est relative à l'organisation et au fonctionnement des structures chargées de sa gestion. En effet il est apparu très vite un conflit de compétence entre la Direction du Premier Degré et la Direction du Complexe de Bouaké compte tenu du fait que ces deux directions étaient situées au même niveau hiérarchique. Dans un premier temps, la Direction du premier degré a été dessaisie dans l'élaboration des nouveaux programmes compte tenu du fait du développement de deux systèmes parallèles d'enseignement.

Une dernière raison objective qui fragilisa le PETV est que le programme n'était pas suffisamment expliqué à l'opinion publique. Ce défaut d'explication a rendu les populations très peu réceptive au programme et surtout aux essais erreurs propres à l'introduction d'innovations dans l'enseignement. Très vite, il s'est propagé des contre vérités relevant de la catégorie de raisons subjectives.

Les raisons subjectives sont à mettre au compte des perceptions et des opinions qui ont fragilisé les programmes d'utilisation de médias dans l'enseignement. Ces raisons sont généralement évoquées par les enseignants partisans du système traditionnel de formation qui privilégie le face-à-face maître-élève, le public des parents d'élèves ainsi que la population dans son ensemble.

L'une des raisons évoquées fut qu'avec la télévision, il était plus facile d'apprendre mais que les apprentissages étaient éphémères. La formule était qu'« avec la télévision, on apprend plus vite, mais ça ne dure pas »<sup>69</sup>. Une autre raison est relative à la perception que les populations ont du coût des programmes. Si les investissements sont importants lors de la phase de lancement de ces programmes, il faut reconnaître qu'il en résulte des économies d'échelle lors de leur phase d'extension. Cela a été constaté dans le cas du PETV de Côte d'ivoire.

---

<sup>69</sup>Pauvert J. C. et Egly M., *Le complexe de Bouaké*, op. cit. Page 36



L'opinion ne cachait pas son hostilité pour cette innovation en éducation. En Côte-d'Ivoire on reprochait au programme l'utilisation des enfants comme cobaye dans le cadre d'une expérimentation dont on ne voyait pas très bien l'effet positif sur le système d'enseignement. On allait jusqu'à affirmer que l'innovation visait à remplacer le maître par une « boîte ».

Une dernière raison subjective fut le fait de présenter les travaux de groupe comme des méthodes favorisant la tricherie. Pour certains enseignants, l'innovation pédagogique qu'apportaient ces programmes et la place très importante consacrée aux méthodes actives, poussait les élèves à se copier. Dans un système éducatif qui met l'accent sur l'effort et le mérite individuel, il est difficile de promouvoir le mérite collectif ou l'effort de groupe.

L'une des raisons les plus évoquées pour justifier l'arrêt du programme se trouve être son manque de contextualisation. En effet Ces programmes ont répondu à des urgences en matière d'éducation et de scolarisation. Ces programmes ne sont pas intégrés au contexte social de leur lieu d'expérimentation. On peut reconnaître que l'utilisation des récepteurs de télévision n'était pas répandue à l'époque en Côte-d'Ivoire comme il l'est aujourd'hui. Et pour les utilisateurs de la télévision, tout ce que pouvait produire une chaîne de télévision était par essence ludique. Se servir de la télévision pour apprendre ou enseigner n'était « compréhensible » pour la population. L'enseignement était une chose beaucoup trop sérieuse pour être le fait de la télévision.

Concernant toujours la contextualisation, il faut dire que les contenus des enseignements prenaient en compte le milieu de vie des apprenants comme nous pouvons le voir dans les programmes d'enseignement et les fiches pédagogiques qui suivent :

## Document 3 - Programme d'émissions destinées aux classes de CM

### Répartition – ( programme semaine 1 à 15 )

Semaine Jour	Lundi (15h-16h)	Mardi (10h-12)	Mercredi (15h-17h30)	Vendredi 11h50-12h 15h-16h	Vendredi 16h45-17h30	Samedi 11h20-12h
1	Révision sur la côte d'Ivoire	Le climat Les cultures	Les relevés météorologiques	Le commerce L'industrie en Côte d'Ivoire	Les Transports	La montagne
2	Technologie	La forêt	La lagune	La savane	La savane	Le milieu urbain
3	Enquête sur son propre écosystème - Compte rendu.					
4	(Technologie)	La notion de temps en histoire et géographie				La rotation de la terre
5	La translation de la terre	La reproduction des plantes (I)	Reproduction des plantes (II)	Royaume de Kong et Bouna	Observations météorologiques	Classification des plantes.
6	(Technologie)	Les constituants de la plante	Les besoins de la plante	La nutrition de la plante	Royaume Akan	L'Hygiène à l'école
7	Le fleuve physique	Adaptation des plantes à 1 milieu	Adaptation d'un vertébré à la vie aquatique	Ghana	Sosso	Inventions (1)
8	Technologie	Inventions (2)	Mammifères végétariens	Mali	Le fleuve économique	Sougahai
9	Hygiène de la maison	Mammifères carnassiers	Jardin scolaire élevage	Les 1 <sup>ers</sup> européens	Climat vivarium	Samory
10	Technologie	Afrique physique	Jardin scolaire	L'esclavage	Le margouillat	Les reptils
11	Hygiène vestimentaire	Les vertébrés qui volent	Jardin scolaire	Les réserves en C. Ivoire	Le travail forcé	Les climats en Afrique
12	(Technologie)	Reproduction des ovipares	Reproduction des vivipares	Syndicat des agriculteurs	Couture	L'Afrique humaine
13	Invertébrés ravageurs	Puériculture	Les pays d'Afrique	R.D.A.	Météorologie vivarium	Les invertébrés vecteurs de maladie
14	Technologie	Chaîne alimentaire	Classification d'animaux	Indépendance	Afrique Les grands pays	Puériculture
15	ECOSYSTEME – ENQUETE					

Dans le programme des émissions destinées aux élèves des classes du cours moyens nous pouvons relever les intitulés comme :

- le commerce, l'industrie en Côte-d'Ivoire
- les royaumes de Kong et Bouna
- le royaume Akan
- les réserves en Côte-d'Ivoire
- etc.

qui permettent d'étudier le milieu d'appartenance des apprenants ainsi que les activités qui s'y déroulent. En outre ils apprennent plusieurs thèmes qui ont trait à l'Afrique à travers

les intitulés comme :

- le Ghana
- le Mali
- Samory
- les climats en Afrique
- les pays d'Afrique
- l'Afrique humaine
- etc

Sur chaque thème le livre du maître ou le cahier de l'élève définissent les activités d'enseignement du maître et les activités d'apprentissage des élèves. Nous pouvons le voir sur les documents qui suivent :

**Document 4 - Contenu du livre du maître de la classe de CM2**

11

**Le commerce en Côte d'Ivoire**

Leçon 4

**Vendredi**

**Enquête**

Avant cette leçon, une enquête est nécessaire. Pour cela, le maître doit remettre aux élèves le mercredi soir, le questionnaire qui doit leur permettre de bien réaliser cette enquête le jeudi.

**Questionnaire**

L'enfant doit être capable d'inventorier et de différencier l'origine des produits agricoles et industriels vendus dans sa localité d'après le tableau suivant.

**Vendredi**

15h.

Traitement des informations et mise en ordre de l'enquête de jeudi.

**Objectif**

Identifier et classer les produits agricoles et industriels, locaux ou étrangers récoltés lors de son

enquête.

**Matériel**

Résultats de l'enquête.

**Déroulement des activités**

Après dépouillement des informations, amener les élèves à classer et ordonner les produits selon le tableau ci-dessous.

Ainsi vous aurez une idée approximative des produits qui sont fabriqués en Côte d'Ivoire d'une part et les produits qui sont fabriqués hors de la Côte d'Ivoire d'autre part. Si la liste n'est pas complète, le maître aidera les élèves à la compléter.

**Matériel à prévoir:**

Carte des transports de C.I.

produits alimentaires	fabriqués en C.I.	fabriqués hors de la C.I.	Autres produits	fabriqués en C.I.	fabriqués hors de la C.I.

Sur cette fiche du maître qui porte sur un enseignement intitulé « Le commerce en Côte-d'Ivoire », les activités du maître sont définies en ces termes :

- remettre aux élèves le mercredi soir le questionnaire qui doit leur permettre de bien réaliser l'enquête du jeudi ;
- amener les élèves à classer et ordonner les produits selon le tableau qui y est annexé
- aider à compléter la liste si elle n'est pas complète

Dans le cas présent, le contexte n'avait pas recours aux médias de mass pour communiquer. Ce qui rendait difficile l'utilisation des médias de mass comme moyens d'enseignement.

S'il est vrai que les milieux spécialisés ont rapidement identifié l'importance et l'intérêt de l'utilisation à des fins d'enseignement et de formation, il faut reconnaître que l'opinion dans le pays d'Afrique de l'Ouest francophone n'y trouvait pas le même intérêt. Nul par, il n'était affirmé une volonté politique de faire de la radio et de la télévision un instrument de promotion de l'éducation, bien que les urgences en matière de scolarisation et de formation des populations amènent à rechercher des voies alternatives en matière de pédagogie.

En outre on peut relever le fait que les raisons que nous qualifions d'objectives à savoir, la non intégration du programme à un projet plus global de société, l'abandon du programme de développement ou sa réorientation compte tenu de nouvelles priorités de développement, la difficulté à mettre en place les structures d'accompagnement, la persistance de la méthode traditionnelle dans les classes créées dans le cadre de l'innovation, les problèmes de gestion du programme ainsi que le manque de sensibilisation de l'opinion ont été plus déterminant dans l'arrêt des programmes.

Les raisons que nous qualifions de non objectives et qui ont trait aux opinions négatives de l'enseignement par les médias à savoir le caractère éphémère des apprentissages, à l'utilisation des enfants à des fins d'expérimentation et à l'idée que cette innovation favorise de la tricherie n'ont pas d'incidence réelle sur l'arrêt des programmes.

Après avoir étudié les différentes expériences de médiatisation qui ont été menées, nous avons constaté que dans tous les pays où se sont déroulées ces expériences de formation et d'enseignement au travers des médias (radio et télévision), il y avait des urgences en matière de formation de cadres pour l'administration, de scolarisation des jeunes et d'alphabétisation populations. L'enseignement de type classique qualifié d'enseignement traditionnel ne pouvant pas répondre à ces urgences, les responsables de l'éducation de l'époque ont trouvé dans l'enseignement télévisuel un moyen plus simple de scolariser plus d'enfants. L'objectif des autorités d'alors était de former 100% des enfants.

Mais face à l'incapacité dans laquelle ils se trouvent de réaliser cet objectif de la scolarisation à 100%, ils trouveront dans l'enseignement télévisuel, un moyen commode d'atteindre plus rapidement ce but. Désalmand P. fait constat suivant :

au milieu des années soixante, on commence à déchanter et à admettre que la scolarisation totale ne peut être mise en œuvre sans un changement de stratégie. C'est pourquoi ces responsables vont prêter une oreille attentive aux experts qui leur affirment que le recours à l'outil audiovisuel pourra permettre de réduire les coûts et donc d'augmenter sans dépenses supplémentaires, le nombre des enfants scolarisés<sup>70</sup>.

Une conséquence immédiate de l'introduction de cette innovation dans l'enseignement est la perte du prestige du rôle de l'enseignant. En effet l'école coloniale avait légué à l'Afrique l'image du maître comme modèle parfait du produit de la civilisation. Le Maître était non seulement détenteur du savoir à l'école mais aussi dans la société. Cette innovation venait déstabiliser l'enseignant dans son rôle de détenteur du savoir et de pivot. On parlera de « boîte à enseigner » pour désigner la télévision et la radio.

Si ces expériences répondaient à une volonté politique fortement inspirée par des actions menées ailleurs et conçues dans un contexte de développement différent pour être implantées en Afrique, elles trouveront dans le cadre de l'école un opposant redoutable : le maître. Il s'agissait pour les décideurs politiques d'apporter des solutions immédiates à des urgences en transférant en Afrique des expériences menées en Europe ou ailleurs dans le monde. Dans certains cas, on a expérimenté l'utilisation

---

<sup>70</sup> Desalmand P. Une aventure ambiguë, le programme d'éducation télévisuelle (1971 -1982), in *Politiques Africaines*, N°24, 1986

des médias dans l'enseignement et la formation alors qu'ils étaient inaccessibles aux populations. C'est le cas du Niger avec l'expérience de télé-enseignement. Les régions où ces expériences étaient menées n'avaient pas accès à la télévision.

Globalement, ces actions s'inscrivaient dans une orientation politique au travers de plans de développement défini par les gouvernements et elles étaient conduites par des experts européens ou canadiens. La conséquence est que pour les populations bénéficiaires l'enseignement télévisuel était une affaire des « blancs ».

En effet, l'implication des experts étrangers notamment français et canadiens était forte. Pour réaliser leur mission, ils se sont appuyés sur des formateurs locaux. Au Niger où l'expérience a précédé celle de la Côte-d'Ivoire, on a privilégié des moniteurs ne disposant d'aucune qualification académique. Cette situation n'a pas manqué de créer un antagonisme entre ces « nouveaux maîtres » de l'enseignement télévisuel supposés sans qualification et les maîtres « anciens » formés dans des écoles normales. Cet antagonisme créera les conditions d'une contestation de la formation médiatisée concurrente de la formation classique.

Il faut souligner que l'utilisation des médias dans l'enseignement a donné lieu à une redéfinition du profil du maître dans un contexte de médiation nouvelle. Les activités traditionnelles du maître ont été considérablement modifiées. D'une manière général, la médiatisation visait à :

introduire de nouvelles méthodes de travail et de nouvelles démarches pédagogique : attitude de participation active des enfants, grande part laissée au travail en petit groupe, appel à la spontanéité de l'enfant, liaison des activités de classe au milieu en développement grâce à la pratique de la coopération scolaire, etc<sup>71</sup>.

Dans plusieurs classes, l'esprit de l'enseignement télévisuel était « détourné » et le maître continuait de diriger la classe de manière autoritaire bien qu'il soit difficile au maître de se passer des consignes imposées par le cadre méthodologique fixé par le médium. Tirant les leçons de l'expérience, Munier H. affirme que dans l'ensemble l'atmosphère de la classe s'est profondément modifiée. Une nouvelle relation s'est créé, entre maître et élève et les élèves entre eux, du fait de l'introduction du troisième partenaire qu'est le poste de télévision<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Munier H. *Rapport de mission*, UNESCO op. cit. Page 13

<sup>72</sup> Munier H. *Rapport de mission*, UNESCO., op. cit. 13

L'auteur signale la modification spatiale introduite par la télévision avec l'apparition d'une aire libre réservée aux activités collectives, la modification des rapports traditionnels au profit de l'émergence de nouveaux rapports permettant de développer la spontanéité, l'autonomie et la modification des rapports aux savoirs : les élèves développent des attitudes de questionnement et de curiosité par rapport aux savoir et ne font plus montre d'une réception passive des connaissances.

L'enseignement télévisuel, tel qu'il a été conduit au Niger et en Côte d'Ivoire a conduit à l'émergence de nouvelles valeurs qui ne sont pas celles attendues par la société africaine. L'enseignement télévisuel a permis de développer chez les apprenants la spontanéité, le questionnement, la curiosité et l'esprit d'ouverture.

Pour Désalmand P. ces habiletés développées chez les apprenants ne sont pas à mettre au compte de l'utilisation de l'outil télévisuel mais à l'actif de la pédagogie nouvelle inspirée par les idées de Freinet et qu'on pouvait constater ces mêmes aptitudes chez d'autres élèves africains qui n'était pas formés dans un système télévisuel. Il mettait les succès de l'enseignement télévisuel sur le compte de la méthode qui alterne la projection de films courts suivis des séances d'exploitation. En effet dans une journée, il y a trois séances accompagnées de projection de films et une séance d'exploitation. Nous présentons en annexe une fiche pédagogique portant sur une leçon intitulée « Au marché », et qui détaille les activités des quatre séances.

Si les méthodes utilisées développaient chez les apprenants la spontanéité, la curiosité et l'esprit critique, ces valeurs n'étaient pas celles promues chez les enfants dans la société africaines. Il écrit que le nouveau comportement, qui avait des prolongement hors de l'école, heurtait les parents et certaines questions allaient même jusqu'à les gêner<sup>73</sup>.

L'enseignement depuis l'époque coloniale a été sources de contradictions pour les sociétés africaines. Derrière ces prétentions civilisatrices et ses ambitions de former des intermédiaires et plus tard des cadres pour l'administration, l'école a permis la formation d'un couche sociale porteuse de valeurs nouvelles notamment européennes. Les « produits » de l'école assumaient difficilement leur statut d'acculturé partagé

---

<sup>73</sup> Dé salmand P., « Une aventure ambiguë, le programme d'éducation télévisuelle (1971-1982) »,op. cit. Page 100

entre les valeurs sociales de leur lieux d'existence et les valeurs véhiculées par l'école moderne. Plusieurs écrits romanesques ont décrit cette contradiction que portent en eux les Africains « formés à l'école des blancs »<sup>74</sup>.

Si l'école était déjà le lieu de cette contradiction, l'enseignement télévisuel venait entretenir un autre décalage voire un grand écart entre l'image affichée par l'enfant qui suivait l'enseignement télévisuel et l'image que l'enfant devait afficher dans les cercles communautaires et familiaux.

Plusieurs autres critiques ont été adressées à l'enseignement télévisuel. Ces critiques ont été à l'origine de la suspension des expériences menées. Nous nous limiterons ici aux critiques qui portent sur les pratiques pédagogiques et les résultats liés à la médiatisation du savoir. Il faut le souligner, ces critiques émanent essentiellement des enseignants qui voyaient au travers de la médiatisation une atteinte à leur rôle.

Les premières critiques viennent du milieu enseignant notamment du syndicat enseignant qui considère que les élèves issus de l'enseignement télévisuel sont « faibles » ce qui rend leur intégration à l'enseignement secondaire « difficile ». Cette faiblesse se situe dans l'apprentissage de l'écriture, de la phonétique. Une motion virulente du SYNESCI (Syndicat National des Enseignants du Secondaire de Côte-d'Ivoire) repris dans le Quotidien Fraternité-Matin du 5 août 1980, donne le ton.

Pour d'autres les élèves du CM2 issus de l'enseignement télévisuel ne savent pas écrire et sont faibles. On parle de « massacre intellectuel et culturel », d' « un enseignement minable qui laisse sur son passage tout un monde de jeunes abrutis ». On va jusqu'à regretter l' « école coloniale » et son système de pédagogie traditionnelle.

En effet dans le système d'enseignement traditionnel, la préférence est toujours allée aux performances en orthographe et en expression écrite. Ce qui n'est pas le cas

---

<sup>74</sup> Dans un roman intitulé *L'aventure ambiguë*, Le Sénégalais Cheik Amidou. Kane y dépeint un tableau saisissant de cette ambiguïté de l'homme africain partagé entre ces valeurs et les valeurs modernes que porte l'école.



dans l'enseignement télévisuel. Les tenants de l'enseignement télévisuel considéraient que la langue était parlée avant d'être écrite et leur choix allait à l'expression orale. Ceux qui ont tenté d'attirer l'attention des promoteurs de l'enseignement télévisuel sur le fait que les parents voulaient avant tout que leurs enfants apprennent à lire, écrire et compter, n'ont pas été écoutés.

L'une des raisons évoquées fut qu'avec la télévision, il était plus facile d'apprendre mais que les apprentissages étaient éphémères. La formule était qu'« avec la télévision, on apprend plus vite, mais ça ne dure pas ». L'opinion ne cachait pas son hostilité pour cette innovation en éducation. En Côte-d'Ivoire on reprochait au programme l'utilisation des enfants comme cobaye dans le cadre d'une expérimentation dont on ne voyait pas très bien l'effet positif sur le système d'enseignement. On allait jusqu'à affirmer que l'innovation visait à remplacer le maître par une « boîte à enseigner ».

Une dernière critique présenta les travaux de groupe comme des méthodes favorisant la tricherie. Pour certains enseignants, l'innovation pédagogique qu'apportaient ces programmes et la place très importante consacrée aux méthodes actives, poussait les élèves à « se copier ». Dans un système éducatif qui met l'accent sur l'effort et le mérite individuel, le mérite collectif lié au travail de groupe n'était pas accepté. Dans le système de formation classique, l'élève était évalué sur la base du travail et du mérite personnels. Le travail de groupe n'était pas valorisé et donc le mérite collectif considéré comme répréhensible. L'élève était noté sur les performances individuelles. L'introduction des médias dans la classe remet en cause ces valeurs. Le travail collectif et le mérite de groupe que ce type d'enseignement induit viennent contrarier les valeurs anciennes de mérite personnel.

## **Conclusion**

Les expériences d'enseignement et de formation étudiées sont venues répondre aux besoins d'accroître l'accès à l'éducation dans ces pays. Elles ont bénéficié d'un appui international à travers des projets ou des programmes d'assistance avec la participation

d'experts de l'UNESCO et de la coopération française et surtout de l'appui financier de la Banque mondiale et de la France.

Les publics visés dans le cadre de ces programmes d'enseignement par les médias étaient essentiellement les élèves, les jeunes ruraux non scolarisés, les enseignants et les formateurs. Ces programmes ont permis l'augmentation des structures d'enseignement (écoles, centres de formation des formateurs,...).

En outre elles ont donné l'occasion d'expérimenter les nouvelles méthodes éducatives dans un contexte où la méthode traditionnelle était privilégiée. Ce qui a permis une amélioration du rendement en termes de réduction des redoublements et du profil des apprenants. Cela a eu pour conséquence de rendre impérieux une réforme et une transformation de l'ensemble du système éducatif. En outre il est apparu un hiatus entre les attentes sociales de l'enseignement et les produits de l'institution télé-éducative. Les enfants formés développaient un comportement jugé négativement par les parents.

Les programmes d'enseignement et de formation qui ont eu recours à l'utilisation des médias comme la télévision et la radio, ont fait l'objet de contestation de la part des tenants de l'enseignement traditionnel notamment des enseignants qui trouvaient dans l'utilisation des médias une menace pour leur emploi et pour leur rôle de maître. On est allé jusqu'à prêter à ces programmes l'ambition de remplacer le maître par une boîte, la télévision.

Plusieurs programmes vont s'arrêter afin de mettre un terme à la forte contestation qu'ils suscitent et aussi par défaut de financement. Plusieurs pays impliqués dans ces programmes vont, à partir des années 1980, connaître de graves problèmes économiques qui vont conduire à l'arrêt de ces programmes. Aujourd'hui on peut constater que l'école dite « traditionnelle » n'a pas su répondre aux besoins croissants d'éducation. L'on constate dans la plupart des pays que les taux de scolarisation sont faibles, que l'enseignement technique reste absent et que l'enseignement supérieur est en crise.

## **DEUXIEME PARTIE**

### **TEMPS DU NUMERIQUE ET DES MIRAGES**

### III – Cadre conceptuel de l'étude

A partir des années 1980, les progrès enregistrés dans les domaines des technologies de l'information et surtout celui des télécommunications se sont accélérés et ont donné lieu à des recherches. Les notions de « technologie de l'éducation » et de « technologie éducative » empruntées à l'anglais<sup>75</sup> et introduites en 1970 par Brunswic E. et de Dieuzeide H., vont donner lieu à des débats. Les tenants de la notion de « technologie de l'éducation » vont mettre l'accent sur les instruments ou outils mis au service de l'offre de formation. Quant aux tenants de la notion de « technologie éducative », ils s'intéressent au savoir-faire pédagogique lié à l'utilisation des outils. Un troisième courant de pensée travaillera sur les apprentissages auxquels peuvent conduire les médias. Cette troisième voie aurait pu, selon Alberio B. (2004), être féconde si elle avait pu être conceptualisée et développée, si elle était pleinement assumée.

Les possibilités qu'offrent les nouvelles technologies peuvent-elles permettre d'envisager des nouveautés au plan pédagogique dans l'enseignement et la formation ? Contribuent-elles à une meilleure atteinte des objectifs d'apprentissage ? Permettent-elles d'envisager de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans l'éducation ? Ce sont là autant de questions qui interpellent les chercheurs en Sciences de l'éducation.

Les constats faits aux Etats-Unis en matière d'utilisation de l'informatique dans l'enseignement sont édifiants. Cuban L. (1999) affirme que dans les établissements scolaires les mieux équipés en informatique, deux enseignants sur dix seulement sont des utilisateurs réguliers de l'ordinateur en classe, trois ou quatre sont des utilisateurs occasionnels et quatre ou cinq ne l'utilisent jamais<sup>76</sup>. Pour l'auteur, c'est l'organisation pédagogique de l'enseignement organisé en cours collectifs et en séquences de 50 minutes qui empêche l'introduction réelle de l'ordinateur en classe.

La situation est la même en France. Ce qui a conduit Perriault J. (1994) à dire qu'il ne serait plus possible de garder le même type d'organisation parce que l'utilisation du multimédia en classe ou en autoformation suppose l'élasticité. La question est de savoir si l'école est prête à opérer cette révolution de type organisation.

---

<sup>75</sup> Le terme anglais correspondant est « instructional technology ».

<sup>76</sup> Wallet J., Du côté des sciences de l'éducation... , in *les technologies en éducation, perspectives de recherche et questions vives*, Actes du symposium international francophone, Paris 31 janvier au 1 février 2002, p.145

Mais parallèlement les expérimentations vont évoluer vers d'autres types de supports (télématique, vidéodisques, satellites, télé/visioconférence, numérisation de l'image et multimédias) et d'autres types de pratiques (Enseignement Intelligent assisté par ordinateur (EIAO), la Formation à distance (FAD) ou la formation Multimédias. On peut aussi relever le fait que l'accent est davantage mis sur la « formation » plutôt que « l'enseignement » pour désigner les dispositifs pédagogiques afin de marquer l'amorce d'un changement de perspectives dans la conception ingénieriale des systèmes.

En éducation, la question de l'utilisation des médias à des fins d'enseignement et d'apprentissage continue de créer la polémique entre deux écoles. D'une part l'école des « technophobes de principes » qui affirment que les médias n'apportent aucun changement notable, aucune innovation dans la relation pédagogique et celle des « fanatiques du médium » qui voient dans les médias l'occasion de procéder à une transformation notable de la pratique pédagogique. Entre ces deux approches antagoniques il y a une troisième voie qui permet d'appréhender la question de l'utilisation des médias dans l'enseignement dans « sa juste mesure » car comme le souligne Jacquinet G. reprenant une formule de Moeglin P., l'école ne peut « continuer à vivre comme à l'époque de la machine à vapeur » et ignorer les nouveaux outils pour apprendre. La modernité technologique ne garantit rien, surtout pas l'innovation pédagogique<sup>77</sup>.

Au-delà de cette polémique initiale, il s'est opéré une rupture entre les tenants de la thèse continuiste et ceux de la thèse discontinuiste. Moeglin P. explique les caractéristiques de la thèse discontinuiste par son refus ou oubli de l'histoire. Cette thèse se situe du côté de la structure et de la synchronie. Les nouveautés ne sont précédés d'aucun signe avant-coureur, d'aucun préliminaire : tout démarre à zéro. C'est pourquoi les changements liés aux NTIC ne sont jugés que dans l'immanence de leur déploiement. Du passé, le discontinuisme prétend donc faire table rase<sup>78</sup>.

La thèse continuiste affirme que l'utilisation des TIC dans l'enseignement n'a rien de révolutionnaire ou d'innovant. Elle s'inscrit dans la continuité de ce que l'on a entrepris avec la radio et la télévision qui ont été à une certaine époque considérée

---

<sup>77</sup> Jacquinet G., *Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives* op. cit. Page 391

<sup>78</sup> Moeglin P., *Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias*, in *Les Technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, Sous la direction de Baron G-L. et Bruillard E., INRP, 2002, Actes du symposium international francophone, Paris (31 janvier-1<sup>er</sup> février 2002)

comme des technologies nouvelles. Dans ce sens les expériences d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation qui ont cours actuellement en Afrique s'inscrivent dans la continuité des actions d'enseignement télévisuel et de télé-enseignement menées antérieurement.

En effet lorsque l'on considère les pays qui ont servi de champ d'expérimentation de ces technologies dans l'enseignement et la formation, on voit que ces pays ont été le cadre où se sont développées par le passé des actions de télé-enseignement ou de radio-éducation. On peut citer le programme d'Université virtuelle africaine que Loiret P-J. (2005) considère comme un « continuisme » qui semble loin d'une « révolution technologie ».

De la même manière que l'on considère que les TIC peuvent permettre de régler certains problèmes cruciaux de l'enseignement en Afrique aujourd'hui, Valérien J. dit qu'aux cours des décennies 1960 et 1970 la communauté internationale était persuadée que la diffusion des connaissances, grâce à la radio et la télévision, va permettre une généralisation rapide de l'enseignement<sup>79</sup>.

La discontinuité que les TIC introduisent dans l'enseignement est-elle réelle ? Les TIC apportent-elles des innovations dans l'enseignement ? A l'évidence, le système d'enseignement en gardant ses règles de fonctionnement (découpage horaire, organisation et occupation spatiale de la classe...) et ses modèles, ne semble pas intégrer l'innovation que cherche à apporter les TIC. Moeglin P. explique que :

les innovations sont introduites au coup par coup, le plus souvent d'en haut, sans réinvestissement des expériences et acquis antérieurs. A travers la grille de lecture à laquelle il est soumis, le système éducatif donne l'impression de ne rien avoir à apprendre de ses réussites et des ses échecs passés. Il se contente d'intégrer ou d'éliminer, selon l'ampleur des pressions qui, de l'extérieur, s'exercent sur lui<sup>80</sup>

Loiret P-J.(2005), prenant l'exemple du programme d'UVA de la Banque mondiale, affirme que l'innovation ne serait qu'un prétexte qui sert à camoufler un « discours politique » plutôt qu'à introduire une innovation. Il fait sienne l'idée de R. Débray qui dit qu'une nouvelle technique de communication véhicule une nouvelle morale intellectuelle. Pour Loiret J-P., la nouvelle morale souhaitée par la Banque

---

<sup>79</sup> Valérien J. et al., *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique sub-saharienne*, Paris, ADEA, 2001, disponible sur le site : [http://www.adeanet.org/wgdeol/publications/enseign\\_distance\\_12092002.pdf](http://www.adeanet.org/wgdeol/publications/enseign_distance_12092002.pdf)

<sup>80</sup> Moeglin P., Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias, in *Les Technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, op. cit.

mondiale à travers le programme d'UVA est celle de l'esprit d'entreprise et d'une prise de conscience que l'éducation est un investissement et pour y avoir droit, il faut payer<sup>81</sup>.

Cette position rejoint en partie celle exprimée par Wallet J. qui analyse le développement des TIC en Afrique à l'aune d'une double potentialité et donc d'une double lecture. D'une part le développement des TIC comme « cheval de Troie » cachant les intérêts particuliers des opérateurs de télécommunications, des grands groupes qui investissent dans les TIC, et d'autre part comme « bouée de sauvetage » d'un enseignement qui a besoin de se remettre en question et de se renouveler.

Il est important de s'interroger sur l'introduction des technologies nouvelles et coûteuses dans l'enseignement en Afrique alors que les expériences menées en matière de radio éducation et d'enseignement télévisuel n'ont pas donné les résultats escomptés. Pour Wallet J. (2004), la question ne se pose pas. Il écrit :

la question de la place des NTIC dans les systèmes éducatifs des pays développés est rarement l'objet de polémiques... A fortiori, est-il décent de proposer des technologies coûteuses à des pays où manquent, dans de nombreuses écoles et collèges les tables qui accueillent les écoliers ? Ma réponse est affirmative, mais il convient en préalable de lever une ambiguïté. Il ne s'agit pas, dans mon esprit, de proposer d'équiper les élèves, ni même, dans la plupart des cas, les enseignants. Il s'agit en revanche, de voir comment les NTIC peuvent jouer un rôle pour contribuer à la formation des cadres du système éducatif, particulièrement dans des dispositifs de formation à distance<sup>82</sup>.

L'auteur qui a travaillé sur les expériences d'utilisation des TIC dans la formation en Afrique francophone, soulève deux questions qu'il qualifie de préalables à savoir :

- quelle est la place d'Internet, de façon générale et sa place en tant que support de formation ?
- quelles formes d'enseignement à distance, à l'heure de l'usage des TIC ?

Il faut dire que l'Afrique semble suivre l'évolution planétaire en matière d'utilisation des TIC en dépit des questions que cela pose notamment la capacité des Africains à

---

<sup>81</sup> Loiret P.-J., *L'UVA, histoire d'une mise en scène*, Master de Recherche en sciences de l'éducation, Université de Rouen, 2005, Page 111

<sup>82</sup> Wallet J., *La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs africains subsahariens*, in *Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, Paris, ADEA 2005, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

« consommer » ces nouvelles technologies, et de la « fracture économique » entre le Nord et le Sud et qui, de facto, entraîne une fracture numérique etc.

## **II2 - Enjeux autour du numérique et la question de la fracture numérique**

Jusqu'en 1980, les pays africains vont chercher à promouvoir le développement industriel et à accroître les compétences et la santé de leurs populations. Selon les données de la Banque mondiale, en 1982, le taux brut de scolarisation pour l'éducation primaire dans toute l'Afrique subsaharienne avait progressivement atteint 85 %. Certains pays, notamment l'Angola, le Botswana, le Cap-Vert, le Kenya, le Mozambique, le Nigéria et la Tanzanie, étaient même presque parvenus à l'éducation primaire pour tous au début des années 1980.

Au cours de la décennie 1980-1990, l'on enregistre de profonds retours en arrière. La plus grande partie des pays d'Afrique est touchée par la crise économique, L'augmentation des coûts d'importation du pétrole, le fardeau élevé de la dette et les mesures d'austérité rigoureuses vont conduire à de grandes coupes budgétaires et à la réduction substantielle des dépenses gouvernementales, notamment des dépenses pour l'éducation. Les dépenses publiques pour l'éducation en Afrique subsaharienne vont baisser de 3,8 % en 1980 à 3,1 % en 1988 en rapport avec le PNB.

Mais comme le PNB des économies africaines stagnait ou régressait, la baisse des dépenses réelles était encore plus importante. Les programmes d'ajustement structurel introduits dans plusieurs pays africains dans les années 80 et au début des années 90 vont notamment limiter le financement de l'éducation. Harsch E. écrit :

Promus par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI), ces programmes, surtout au cours des premières années, ont souvent obligé les gouvernements africains à réduire par tous les moyens les dépenses publiques "non-essentiels". Résultat : les ministres africains de l'éducation n'avaient même plus de ressources suffisantes pour maintenir en place les systèmes éducatifs existants, encore moins pour les développer. Les gels d'embauche dans le secteur privé ont entravé le recrutement de nouveaux enseignants, tandis qu'une baisse draconienne du pouvoir d'achat des enseignants poussait nombre d'entre eux à compléter leur salaire par un deuxième emploi, réduisant le temps qu'ils passaient dans les salles de classe<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Harsch E., L'école en crise, les contraintes financières freinent l'éducation primaire en Afrique, article disponible sur le site <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/vol14no2/educatfr.htm>



Les années 1980-1990 vont inaugurer la période les plus instables pour l'éducation en Afrique : grèves des enseignants, grèves des élèves et étudiants, répressions violentes, non paiement des bourses d'études, revendications d'amélioration des conditions de travail, etc.

Toutefois dans certains pays africains comme le Botswana et la Tunisie, des efforts seront faits pour enrayer les déclin de la décennie précédente. Les dépenses publiques en matière d'éducation ont globalement augmenté de façon sensible. Ceci a été facilité par une relance de la croissance économique dans nombre de pays et par la volonté accrue des responsables économiques de protéger les budgets de l'éducation.

En Afrique subsaharienne, le taux net de scolarisation à l'école primaire (la proportion des enfants en âge d'aller à l'école qui sont inscrits, sans compter ceux qui sont trop jeunes ou trop âgés) a augmenté, de 54 % en 1990 à 60 % en 1998. Le Bénin, la Gambie, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Sénégal, le Swaziland, le Togo et l'Ouganda ont tous enregistré des améliorations notables du nombre d'inscriptions à l'école primaire, avec parfois des progrès frappants dans la scolarisation des filles.

De ce point de vue, le Malawi est présenté comme un "succès éclatant" en Afrique. En 1994, après l'élection d'un gouvernement démocratique et l'introduction d'une politique d'éducation primaire gratuite, la population des écoliers dans le primaire a grimpé en flèche, passant de 1,9 à 3,2 millions en un an. En 1997, la participation des filles avait doublé; leur taux net de scolarisation atteignait 100 %, tandis que le taux brut de scolarisation (y compris celle des fillettes plus jeunes ou plus âgées) avoisinait 125 %.

**Tableau 11 : Données générales sur les pays couverts par l'étude** (Source : données Unesco 2005)

Pays	Populations	PIB/Habitant	Dépenses Publiques l'éducation en % du PIB	Taux brut de scolarisation sauf Pré primaire	Ratio élèves/Maitre Pour le Primaire
<b>Bénin</b>	6,558 Millions	1 074 \$	3,3	55	62
<b>Burkina Faso</b>	12,624 Millions	1 110 \$	Non disponible	24	45
<b>Côte-d'Ivoire</b>	16,365 Millions	1 543 \$	4,6	44	42
<b>Ghana</b>	20, 471 Millions	2.126 \$	Non disponible	48	31
<b>Mali</b>	12,623 Millions	9 77 \$	3	32	57
<b>Niger</b>	11,544 Millions	806 \$	2,3	21	42
<b>Sénégal</b>	9,855 Millions	1.592 \$	3,6	40	49
<b>Togo</b>	4,801 Millions	1.657 \$	2,6	66	35

L'ère du numérique dans l'enseignement commencera avec la télématique à partir de 1980 et plus tard avec l'informatique et ses accessoires que sont Internet et la téléphonie mobile appelées communément Technologies de l'information et de la communication (TIC).

Il faut souligner le fait les nouvelles technologies de l'information et de la communication n'avait pas à leur création des visées pacifistes et encore moins éducatives. Néanmoins la généralisation de leur utilisation dans bon nombre de secteurs d'activité continue de nourrir, ces vingt dernières années, des espoirs et parfois des fantasmes :

Les technologies de l'information et de la communication peuvent fournir un accès rapide et peu coûteux à l'information dans pratiquement tous les domaines de l'activité humaine. De l'apprentissage à distance en Turquie au télédiagnostic médical en Gambie en passant par la diffusion des cours des céréales en Inde, Internet fait tomber les barrières géographiques, accroît l'efficacité des marchés, crée des opportunités de revenu et favorise la participation à l'échelon local <sup>84</sup>.

Plus emphatique est le commentaire de Laquey T. qui affirme, dans son avant propos du livre *Sésame pour Internet*, que Internet peut rétrécir le monde et ramener directement dans votre ordinateur du savoir, des expériences et des informations sur pratiquement tous les sujets imaginables<sup>85</sup>.

Avant de poursuivre la réflexion sur l'utilisation des NTIC dans l'enseignement en Afrique, il serait important de s'attarder un peu sur la manière dont l'Afrique aborde la question de l'utilisation de ces technologies.

En 1990, la conférence de Jomtien soulignait l'importance des l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation. Dans un document, l'Unesco affirme que :

en dehors de leur utilisation directe dans le cadre des formations de base, les technologies modernes de l'information et de la communication peuvent être exploitées beaucoup plus efficacement qu'elles ne le sont aujourd'hui à l'appui d'objectifs d'éducation fondamentale. La radio, la télévision et la presse écrite, ainsi que différentes activités traditionnelles très appréciées telles que festivals et théâtre populaire, offrent d'immenses possibilités pour

---

<sup>84</sup> PNUD *Rapport Mondial sur le développement humain 2001*, Mettre les nouvelles technologies au service du développement humain, Paris, DeBoeck Université 2001 page 2

<sup>85</sup> Laquey T. *Sésame pour Internet, initiation au réseau planétaire*, Paris, 1974, Editions Addison-Wesley France, Page IX

l'éducation fondamentale du grand public et de certains groupes difficiles à toucher autrement<sup>86</sup>.

Comment envisager l'utilisation des NTIC en Afrique alors que les populations n'ont pas accès à l'électricité et au téléphone ? Il est établi qu'en Afrique sub-saharienne, le niveau de développement des télécommunications est le plus faible du monde. La pénurie de lignes téléphoniques même dans les zones urbaines est également la situation la plus fréquente. On ne manque pas de souligner qu'il y a plus de lignes téléphoniques dans l'agglomération de Manhattan que dans toute l'Afrique au sud du Sahara<sup>87</sup> !

Il convient de s'interroger sur le fait des inégalités que peut engendrer Internet entre le Nord et le Sud ? Certains croient en une progression rapide des utilisations d'Internet au Sud. D'autres expliquent qu'Internet ne s'implantera pas durablement dans les pays en développement et construisent une attitude protectionniste. A l'opposé, on constate, un engouement pour l'utilisation d'Internet au près des jeunes générations du continent africain<sup>88</sup>.

S'appuyant sur des observations en éducation, Wallet J. distingue quatre types d'analyses autour de la diffusion d'Internet en Afrique : le pessimisme absolu, le pessimisme idéologique, l'optimiste béat, l'optimisme raisonné.

*Le pessimisme absolu* affirme qu'Internet ne « marchera » jamais en Afrique pour des raisons de coûts et du fossé économique qui s'accroît entre les pays du Nord industrialisés et le continent africain en déshérence. Le risque de voir se creuser davantage le fossé entre le Nord riche et pourvoyeuse de technologie et le Sud pauvre consommateur des technologies est grand. En outre l'utilisation des technologies nouvelles dans l'enseignement et la formation entraîne des charges trop importantes pour les pays du Sud en matière d'éducation. On peut citer les travaux de Virilio P. et de Orivel F.<sup>89</sup>. Ce dernier affirme dans une interview que présenter Internet comme une panacée pour rapprocher les

---

<sup>86</sup> UNESCO, *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, 5-9 mars 1990, Page 96

<sup>87</sup> Balle F., *Médias et sociétés*, Paris, réédition Montchrestien, 1999

<sup>88</sup> Diawara M., Une réponse divine aux conflits de génération, dans la revue *Africulture*, décembre 1999 n°23, dossier Internet en Afrique, L'Harmattan, Paris

<sup>89</sup> Orivel F. *Les nouvelles technologies vont-elles creuser les écarts entre riches et pauvres ?* l'IREDU/CNRS,

pays riches des pays pauvres relève de l'escroquerie : tous les spécialistes savent au contraire que cela accentue les écarts<sup>90</sup>.

On peut citer également dans ce sens, Quéau, P. directeur de la division de l'information et de l'informatique de l'Unesco qui affirme que :

Une heure de connexion à Internet coûte un mois de salaire de professeur d'université dans certains pays africains. En France, une heure de Smic donne accès à un mois d'Internet! Pire: ce sont les africains qui supportent intégralement le coût des infrastructures<sup>91</sup>.

Si ces prises de position sont vraies dans l'absolu, elles sont contredites par es données de terrain qui permettent d'établir un accroissement de plus en plus important du nombres d'utilisateurs d'Internet en Afrique et une réduction de plus en plus notable des coûts des services Internet.

*Le pessimisme idéologique* est une variante du *pessimisme absolu*. Cette analyse se nourrit du sentiment de voir l'Afrique de nouveau coloniser culturellement et économiquement. Pour les tenants de cette position il faut, à tout prix, la préserver de ce néocolonialisme. Cette position est défendue lors de réunions d'organisations internationales (de la Banque Mondiale en juin 2000 par exemple)<sup>92</sup>, mais n'apparaît pas dans les textes ou les comptes rendus. L'argent investi en coopération serait plus utile s'il était utilisé pour payer des équipements scolaires ou des arriérés de salaire des enseignants africains. Si Internet peut être l'occasion d'une nouvelle colonisation, il faut dire qu'en tant qu'instrument, il reste d'une grande utilité pour les pays africains soucieux de participer aux débats et enjeux internationaux par la possibilité qu'il offre de se connecter au monde.

*L'optimisme béat* défend la position qu'Internet se diffuse très rapidement intégrant l'Afrique à la toile mondiale, peut-être pour la première fois de son histoire. Avec comme référence le modèle brésilien où, administrations, entreprises et classes moyennes ont massivement adopté Internet pour résoudre une partie des difficultés

---

<sup>90</sup> Interview *Monde de l'éducation* décembre 2000, p.14

<sup>91</sup> Conférence à l'Unesco, Paris, juillet 2000

<sup>92</sup> Wallet J. La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs africains subsahariens, in *Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

quotidiennes (déplacements, accès à l'information...). Cette position est défendue par les opérateurs de télécommunication qui mettent en avant le fait que l'Afrique a attiré des investissements importants ces dernières années. L'Afrique noire est un marché à prendre et les opérateurs de télécommunication l'ont compris. Ils lorgnent sur le pactole que les organisations internationales comptent mettre à leur disposition. A côté de ces opérateurs, on peut trouver une partie de l'élite africaine (universitaires et hommes politiques surtout) dopée souvent par la publicité et qui croit voir venir pour l'Afrique une occasion de réduire le fossé Nord-Sud. DAHMANI A. dans son article « Les TIC : une chance pour l'Afrique ? » cite Steinmueller E. en écrivant que les TIC, à la différence des autres technologies, industrielles notamment (sidérurgie, chimie, mécanique, etc.), devrait permettre aux PED (Pays en Développement) de procéder à un saut technologique, de brûler les étapes<sup>93</sup>.

Enfin, *l'optimisme raisonné*, prend en compte le fait que l'Afrique ne dispose pas d'infrastructures en matière de télécommunication. Néanmoins, elle ne peut se passer de faire, avec le monde, le saut technologique actuel au risque de manquer une opportunité.

L'Afrique n'a pas tout à perdre en faisant le saut technologique. Néanmoins, on peut tenter d'établir les handicaps et les atouts d'Internet en Afrique. :

- Comme handicaps on peut citer : la faiblesse du débit, le caractère onéreux du matériel, le manque de savoir faire, le contrôle du marché par des compagnies internationales, les risques de développement des communautarismes, la concentration des services dans les métropoles, le manque d'une main d'œuvre qualifiée, la concurrence entre les bailleurs de fonds, l'hégémonie de la langue anglaise, l'hégémonie des cultures et modèles occidentaux, l'imposition des contenus d'enseignement venant du Nord, ...
- Comment atouts on peut citer : les opportunités technologiques, la privatisations des sociétés de télécommunication qui entraîne les offres plus intéressantes en matière des services Internet, renforcement des échanges entre pays du Sud et ouverture aux valeurs démocratiques,

---

<sup>93</sup>Dahmani A., « Les TIC : une chance pour l'Afrique ? », in *Société numérique et développement en Afrique, usages et politiques publiques*, Paris, GEMDEV-Karthala, 2004, p.25

facilitation des politiques de décentralisation, faible coût de la main-d'œuvre, facilitation des échanges commerciaux<sup>94</sup>, renforcement de la coopération au sein de la francophonie et développement des langues locales, le contact peut être maintenu plus facilement avec les diasporas, Les arts, la musique, la peinture, la mode, peuvent s'exporter et se mondialiser, émergence de l'édition africaine « on line », Internet peut permettre une mutualisation des savoir faire éducatifs et l'accès des enseignants à des services en ligne, la qualité des formateurs et de leur enseignement pourra être améliorée.

### **II3 – Enjeux au plan éducatif en Afrique**

Les premières utilisations d'ordinateurs dans l'éducation dans les pays de la région remontent aux années 1980. Des initiatives sans grande cohérence vont être conduites dans le milieu universitaire sénégalais et dans les autres secteurs d'activités. En 1983, on chiffrait à 100 ordinateurs le parc d'ordinateurs du Sénégal<sup>95</sup>. En Côte-d'Ivoire, un recensement effectué par Marchioso et Leborgne-Tahiri C. en 1984 évaluait à une centaine d'ordinateurs le parc d'ordinateurs utilisés en milieu universitaire en Côte-d'Ivoire<sup>96</sup>.

C'est à partir des années 1990 que l'on assistera à une utilisation massive des NTIC et surtout Internet dans tous les secteurs notamment dans le secteur éducatif. Ce phénomène suivra l'apparition et la généralisation de l'utilisation de la « toile »<sup>97</sup>. Les services les plus utilisés sont le courrier électronique, les listes de diffusion, les forums ou groupes de discussion, le chat et la recherche sur Internet ou navigation. A cela il faut ajouter la consultation des banques de données.

Donc, c'est avec « frénésie » que l'Afrique aborde la question de l'utilisation des NTIC. Contrairement à toute attente, l'utilisation des ces technologies enregistre une croissance sans pareille dans le reste du monde. Ce constat, Dahmani A. l'atteste quand il écrit :

Au Sud, notamment en Afrique lors de la dernière décennie, les TIC ont connu une croissance considérable. L'engouement des pays d'Afrique pour

---

<sup>94</sup> Au Sénégal, certains prix des denrées sont affichés sur Internet ou accessible par téléphone mobile

<sup>95</sup> Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, op. cit., p. 12

<sup>96</sup> Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, op. cit. p.13

<sup>97</sup> Ce terme désigne le réseau des réseaux qui permet une interconnexion des ordinateurs à l'échelle mondiale. Le terme anglais désignant la toile est World Wide Web.

ces technologies est réel. La progression des utilisateurs de la téléphonie cellulaire et de connections à l'Internet est impressionnante. Ce développement qui demeure inégal entre les différents pays, et limité en raison de la faiblesse des infrastructures et de la limite des marchés, n'en a pas moins suscité quelques réflexions et projets tendant à présenter les TIC comme le nouveau levier de développement pour les pays en développement (PED)<sup>98</sup>.

En Afrique, c'est tous les secteurs d'activité qui sont affectés par l'utilisation des NTIC : le travail, la formation, l'éducation, la santé, la culture. Autour de l'idée de l'administration américaine de mettre en place un programme dénommé Global Information Infrastructure (GII) qui a permis la création autour du globe de super-autoroutes de l'information que les peuples du monde entier « emprunteront », les organisations internationales vont y déceler l'occasion pour l'Afrique de sortir de sa situation de crise.

Dès 1995, la Banque Mondiale, dans son rapport intitulé « Rapport sur le développement d'Internet » se fera catégorique sur la question en affirmant qu'Internet :

offre à l'Afrique une opportunité dramatique de bondir dans le futur, de rompre des décades de stagnation et de déclin. L'Afrique doit saisir rapidement cette chance. Si les pays africains ne parviennent pas à tirer avantage de la révolution de l'information et à surfer la grande vague du changement technologique, ils seront submergés par elle<sup>99</sup>.

La même année, un colloque régional africain sur la télématique au service du développement réunira 53 pays africains à Addis-Abeba en Ethiopie. A l'issue de ce colloque, il sera créé un groupe de travail dont la mission est de définir un plan d'action pour l'utilisation efficace des TIC en faveur du développement du continent<sup>100</sup>

Les travaux de ce groupe seront formalisés en un document intitulé « Initiative société africaine à l'ère de l'information (AISI) : cadre d'action pour l'édification d'une infrastructure africaine de l'information et de la communication ». Ce document établira l'agenda numérique africain. Les travaux ainsi réalisés seront avalisés par la conférence régionale africaine sur le développement des télécommunications qui s'est tenue en 1996 à Abidjan et par le sommet de l'Organisation de l'unité Africaine (OUA) tenu en juillet 1996 à Yaoundé (Cameroun).

En octobre 1999, le Forum pour le développement de l'Afrique a demandé aux

---

<sup>98</sup> Dahmani A. « Les TIC : une chance pour l'Afrique ? » in *Société numérique et développement en Afrique*, Paris 2004, Karthala-GEMDEV, p. 13

<sup>99</sup> Idem, p. 20

<sup>100</sup> Bounemra K. Soltane, B, Oui, l'Afrique s'intéresse aux TIC. in *Le Courrier ACP-UE*, mai-juin 2002, page 40

pays africains d'envisager l'exploitation des TIC dans les trois grands secteurs de développement à savoir l'éducation, la santé et le commerce. Pour concrétiser ses intentions qui ne cachent pas les ambitions du continent de s'ouvrir aux TIC, plusieurs programmes verront le jour. On peut citer l'initiative Acacia (Communautés et sociétés de l'information en Afrique) du CRDI<sup>101</sup>, l'African connection (AC)<sup>102</sup>, l'Initiative société africaine à l'ère de l'information (AISI)<sup>103</sup>, le Bulding digital opportunities<sup>104</sup>, le Fonds des Inforoutes de la Francophonies<sup>105</sup>. A ces programmes, on peut ajouter l'Initiative Lelande, le Réseau régional informatique pour l'Afrique (RINAF), etc.

Autour de ces programmes, vont se retrouver des pays et organismes aux intérêts parfois divergents voir contradictoires.

Certaines données permettent de croire que l'Afrique sera submergée par la vague déferlante de la révolution de l'information. En effet en 1992, trois pays africains étaient connectés. Ce chiffre passe à onze en 1996 et trois années plus tard tous les pays africains étaient connectés. On affirme que l'expansion d'Internet est de 36%, ce qui représente le double de la moyenne mondiale et celle du téléphone cellulaire se révèle plus élevée. Cette évolution globale cache difficilement des disparités importantes.

Pour beaucoup de personnes notamment les décideurs politiques, Internet semble être la technologie à laquelle l'on accorde le plus d'importance. Dans un article intitulé « Formes et dynamiques des accès publics à Internet en Afrique de l'Ouest : vers une mondialisation paradoxale ? » Chéneau-Loquay A., s'interroge sur l'engouement que suscite Internet en Afrique de l'Ouest en ces termes :

Parmi les technologies de l'information et de la communication, Internet a tendance à occuper seul le devant de la scène alors qu'il fait appel à une technologie, l'ordinateur et les logiciels associés, qui est complexe, difficilement modifiable, relativement coûteuse, dépendante d'infrastructures de base (téléphone et énergie électrique) très inégalement réparties, qu'Internet est réservé aux lettrés, et diffuse le pire et le meilleur sans garantie de contrôle sur les sources. Et pourtant, avec de telles caractéristiques, le réseau a fait l'objet en Afrique d'un véritable engouement. Comment comprendre un tel paradoxe ? Effet de mode lié au mimétisme

---

<sup>101</sup> Centre de Recherche pour le Développement Internationale. L'Initiative Acacia a pour but de donner aux communautés de l'Afrique subsaharienne la capacité d'intégrer les TIC dans leur stratégie de développement.

<sup>102</sup> L'African connection désigne le plan d'action quinquennal de l'union africaine des télécommunications (UAT) dont l'objectif est : améliorer les infrastructures de télécommunication, de radiodiffusion en Afrique.

<sup>103</sup> L'AISI a pour but de donner aux Africains les moyens d'améliorer leur qualité de vie et de lutter contre la pauvreté.

<sup>104</sup> Son objectif est de supprimer les principales entraves aux TIC et de développer celles-ci en vue d'atteindre des objectifs de développement

<sup>105</sup> Ce fonds apporte un soutien financier aux projets en faveur de l'adoption et de l'utilisation des inforoutes en privilégiant la création de contenus français.



prôné par les médias et les projets ou besoins réels ?<sup>106</sup>

Parler de l'accès de l'Afrique à Internet cache les énormes disparités qui existent entre les Etats<sup>107</sup> et entre les métropoles et les zones rurales<sup>108</sup>. Pour les spécialistes de la question, la fracture la plus importante reste celle qui sépare les pays développés et les pays en développement notamment africains. Le mode d'accès à Internet est différent selon que l'on est en occident ou en Afrique. Pour Chéneau-Loquay A.:

l'appropriation des NTIC se fait à l'inverse de modèle dominant occidental ; le mode d'accès aux outils de communication est essentiellement collectif étant donné le faible niveau de vie moyen des populations comparé au coût du matériel et de la communication elle-même. Mais outre le facteur économique, deux facteurs entrent en jeu pour déterminer les formes que prend l'accès : la distance au centre en relation avec le niveau de connexion aux réseaux matériels, et le type d'acteurs, public, privé ou associatif, qui gère les espaces<sup>109</sup>.

Ces différentes fractures n'ont pas empêché de mener certaines expériences d'utilisation des TIC dans l'enseignement. On assiste dès lors à un retour en force de l'enseignement à distance.

Avant 1990, les initiatives de formation à distance qui ont eu lieu en Afrique de l'Ouest Francophone se présentaient sous la forme de cours par correspondance, de radio éducative, d'enseignement télévisuel, de vidéoconférences ou d'audioconférence. Ces initiatives d'enseignement à distance visaient essentiellement la préparation aux examens des élèves du secondaire, la mise à niveau ou la préparation aux examens professionnels des enseignants du primaire et du secondaire. Les supports utilisés étaient le courrier postal, l'imprimé, les cassettes audio et vidéos.

Dans bien de pays l'on utilisa la radio et la télévision pour renforcer ces formations. Au Mali, au Bénin, au Burkina Faso, en Côte-d'Ivoire, en Guinée, au Sénégal, au Niger et au Togo, des programmes de formation des maîtres se mettront en place en

---

<sup>106</sup> Chéneau-Loquay A. Formes et dynamiques des accès publics à Internet en Afrique de l'Ouest : vers une mondialisation paradoxale ? in *Mondialisation et technologies de la communication en Afrique*

<sup>107</sup> Selon l'IUT, Internet est dans tous les pays mais sa progression se ralentit. On estime à 4,51 millions le nombre d'internautes en 2000, 6,78 en 2001 et à 7,94 en 2002. Sur ce total l'Afrique du Sud regroupe 39% des internautes africains, l'Afrique du Nord (Maroc, Tunisie, Lybie, Algérie) 16% et seulement 29% pour l'Afrique subsaharienne.

<sup>108</sup> Lomé la capitale du Togo connaît une concentration importante de télé centres qui se raréfie au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la capitale.

<sup>109</sup> Chéneau-Loquay A. « Formes et dynamiques des accès publics à Internet en Afrique de l'Ouest : vers une mondialisation paradoxale ? », in *Mondialisation et technologies de la communication en Afrique* Ibidem, p. 7

utilisant ces différents moyens de communication<sup>110</sup>.

Roberts et al. (1998) dresse le constat que :

dans toute l'Afrique, les méthodes d'enseignement à distance sont de plus en plus reconnues comme des outils utiles susceptibles d'apporter une réponse adéquate aux besoins d'enseignement et de formation à différents niveaux, des programmes d'alphabétisation de base jusqu'à la préparation de diplômes universitaires du troisième cycle<sup>111</sup>.

Quelques années plus tôt, la conférence de Jomtien organisée par l'Unesco sur l'enseignement de base, a mis l'accent sur l'utilisation des NTIC dans l'enseignement pour atteindre l'objectif de l'alphabétisation pour tous en 2000. Cette conférence demandera aux pays participants d'envisager l'utilisation des NTIC dans l'enseignement à distance comme système pédagogique crédible complémentaire à l'enseignement classique.

Dans un premier temps, c'est surtout dans l'enseignement de base ou l'enseignement primaire que l'on a compté utiliser et rentabiliser NTIC. Certains pays iront jusqu'à miser sur l'informatisation pour combler au plus vite le retard technologique de leur pays. Leborgne-Tahiri C. (2002) constate que :

la tendance générale semble être en faveur de l'informatisation de l'école primaire dans le but d'acquérir précocement de nouveaux styles d'apprentissage et de nouveaux comportements. Les pays africains qui ont choisi l'informatisation des écoles primaires, ont une politique éducative fondée sur la formation à la base des enfants, futurs élèves, futurs étudiants, futurs citoyens de leur pays, futurs citoyens du monde<sup>112</sup>.

Cette ambition de privilégier l'enseignement primaire se trouve contrariée par l'état des lieux dans ce type d'enseignement. En effet l'enseignement primaire souffre de manque de personnel, d'équipement et des locaux rendant toute initiative de son informatisation impossible. Dans l'enseignement supérieur, par contre, les initiatives se multiplieront au point de s'annihiler très souvent.

Les premières initiatives en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement

---

<sup>110</sup> Au Bénin, l'Institut national pour la recherche en éducation formera des formateurs à la formation à distance. Au Burkina Faso, la Fad sera essentiellement orientée vers la santé, le monde rural, l'environnement, l'alphabétisation et la formation des maîtres. En Côte -d'Ivoire, La FAD visera les élèves du secondaire en difficulté et la formation permanente des adultes en cours d'emploi. Au Niger l'enseignement par correspondance a été dirigé vers la formation des professeurs de français du secondaire. Au Sénégal, les cours par correspondance visaient la formation des professeurs du secondaire en didactique du français. Enfin au Togo, la FAD a permis la formation des enseignants et leur préparation aux examens professionnels.

<sup>111</sup> Roberts et Associés, *L'enseignement supérieur à distance en Afrique, vue générale et annuaire des programmes*, GTEs, ADEA, Toronto, 1998, p. 1

<sup>112</sup> Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, opt.cit. p. 139

supérieur remontent en 1986 avec le projet Tamtel. L'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française (AUPELF) a conduit un projet qui avait pour but de mettre à la disposition des universités francophones africaines des minitels qui faciliteraient les échanges entre les centres et les instituts universitaires appartenant à l'association. Ces échanges se feront sous la forme de messagerie, de fichiers d'adresses, de communication plus rapide entre universités du Nord et celles du Sud. Ce projet devait aussi permettre la constitution d'une banque de données bibliographiques.

En 1985, une convention signée avec le président de l'AUPELF permettra l'implantation de plusieurs vidéotex dans sept universités africaines au Bénin, en Côte-d'Ivoire, au Gabon, au Sénégal, à Madagascar, au Togo et au Tchad. Ce projet financé par la coopération française posera comme conditions entre autre la mise à disposition de lignes téléphoniques, l'achat de minitels, les mises à disposition de locaux et la formation de personnels compétents.

Dans la plupart des pays cités, le projet ne resta qu'à l'état de démarrage. Les conditions prévues n'étant pas remplies ou la livraison du matériel étant tardive. On parla de matériel livré dans un état défectueux<sup>113</sup>. Et pourtant ce projet ne manqua pas de susciter beaucoup d'enthousiasme à ses débuts<sup>114</sup>. Un autre projet d'audio et de vidéoconférence menés en Côte-d'Ivoire connaîtra le même sort.

Ailleurs comme au Burkina Faso, on signale des initiatives allant dans le sens de l'informatisation du milieu universitaire. Les universitaires du Burkina Faso auraient bénéficié non seulement de formation en la matière, mais aussi d'équipement nécessaire.

Il faut noter qu'après 1990, plusieurs pays accèderont à Internet à partir de réseaux européens ou nord-américains. Les différentes actions de formation et surtout de formation à distance qui verront le jour s'appuieront d'avantage sur les NTIC. Leborgne-Tahiri C. (2002) écrit à ce propos :

L'arrivée d'Internet permet de remanier et d'élargir toutes les actions de formation. Les enseignements utiliseraient comme support les multiple services de ce médium pour atteindre les étudiants et leur offrir, en plus des « cours » au sens traditionnel du terme, des prestations indispensables comme la recherche bibliographique et la consultation de livres en ligne, les

---

<sup>113</sup> Dans le cas de la Côte-d'Ivoire, non seulement les lignes téléphoniques prévues n'ont pas pu être mises à disposition, mais aussi l'AUPELF livra des minitels six ans plus tard c'est-à-dire en 1991.

<sup>114</sup> En 1986, le Professeur ROUX de Paris-Dauphine écrivait dans le journal de l'UNACI ceci : « Il ne s'agit pas d'un gadget nouveau média dont le succès tient à la simplicité de son utilisation : il suffit de posséder un téléphone et un terminal à bas prix pour pouvoir se connecter ».

forums avec des pairs, l'interactivité avec les enseignants et les chercheurs<sup>115</sup>.

Cette analyse est confirmée par Do Nascimento J.(2004) qui affirme que :

Le secteur de l'enseignement en Afrique est ouvert au NTIC. Parmi les usages que l'on y rencontre, trois sont particulièrement représentatifs des modes d'appropriation des NTIC dans ce domaine. Il s'agit de la formation universitaire par voie de vidéoconférence, de la formation à la pédagogie des NTIC, de la consultation documentaire via internet<sup>116</sup>.

Les différentes actions de « cyberformation » qui se feront en Afrique occidentale francophone viendront corroborer ce constat.

## **II4 – Togo : l'ère du numérique**

Au début des années 1980, les facteurs internes dont la mauvaise gestion des biens publics ont soumis l'économie togolaise à un déséquilibre permanent avec des déficits importants de la balance commerciale et des paiements. Le Pays fut placé sous un programme économique d'ajustement structurel par les Fonds Monétaires International (FMI) et la Banque Mondiale (BM). Cette mise sous tutelle va entraîner une réduction significative des dépenses de l'Etat dans les domaines de la santé et de l'éducation.

En 1990, le pays sera secoué par une crise sociopolitique qui a fragilisé énormément l'économie et a paralysé l'appareil productif notamment les banques et les sociétés d'Etats. Cette crise a entraîné la dégradation du niveau de vie des populations et a eu des effets néfastes sur les actions de scolarisation. A cette situation est venue s'ajouter la dévaluation de la monnaie, le Franc CFA, utilisée dans la plupart des pays de l'espace francophone. Cette situation a exacerbé la pauvreté dans le pays. On estime à 35% la part de la population vivant en dessous du seuil d'extrême pauvreté<sup>117</sup>.

Au Togo, la mise en œuvre d'une politique éducative nationale prenant en compte les facteurs clés a permis de dégager des résultats significatifs en dépit des contraintes économiques et démographiques du pays. Les mesures préconisées dans la réforme scolaire de 1975 et les contributions importantes des partenaires en développement et celles des parents d'élèves et des collectivités ont permis une expansion rapide du système

---

<sup>115</sup> Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir* op. cit. p. 192

<sup>116</sup> Do Nascimento J., *Panorama représentatif des Usages des NTIC en Afrique*, in *Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques*, Paris : Gemdev-Karthala, 2004, p. 153

<sup>117</sup> Enquête démographique et de santé au Togo, Op Cit

scolaire au cours de la période 1975-1980. Très rapidement le taux de scolarisation a atteint 71%<sup>118</sup>.

L'application des politiques d'ajustement structurel en vue de réduire la crise économique et financière du début des années 1980 ont eu des effets négatifs sur le niveau d'intervention de l'Etat dans le domaine de l'éducation. Les mouvements sociopolitiques que le pays a connu a conduit a la suspension de la coopération financière avec les bailleurs de fonds du Togo Ce qui aggrava l'état économique du pays. Les Auteurs du Rapport intitulé « Le Système éducatif togolais, éléments d'analyse pour une revitalisation » publié en 2002 tiraient la conclusion suivant en écrivant qu'une conséquence de cette situation défavorable a été que la performance globale atteint en 1980 en matière de taux de scolarisation net au niveau primaire, non seulement n'a pu être maintenue, mais s'est plutôt dégradé au cours des deux dernières décennies<sup>119</sup>.

Le système d'enseignement est structuré en degrés d'enseignement. Le Premier Degré regroupe l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire. Le Second Degré comprend les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième de l'enseignement secondaire. Le Troisième Degré regroupe les classes de seconde, de première et de terminale de l'enseignement secondaire. Le Quatrième Degré comprend l'enseignement supérieur.

L'offre de formation est organisée en trois secteurs au Togo. Le premier secteur qui est de loin le plus important est le secteur public. Le second secteur est le secteur privé qui depuis 1990 prend de l'importance compte tenu des difficultés rencontrées par l'Etat. Un dernier secteur qui est de création récente est celui relevant de l'initiative locale. Les gestionnaires de l'éducation expliquent l'émergence des écoles relevant des initiatives locales par la réponse à des insuffisances quantitatives en matière d'offre scolaire alors qu'ils mettent la forte croissance enregistrée dans le secteur privée sur le compte des insatisfactions de nature qualitative.

En dépit d'un contexte général difficile pour les finances publiques, le secteur de l'éducation a bénéficié d'une attention relative. Les dépenses affectées à l'éducation représentent 25% des dépenses publiques. Cette proportion est maintenue depuis bientôt une décennie. Néanmoins notent les auteurs du rapport cité plus haut, si on rapporte la valeur des dépenses publiques pour l'éducation à la population du pays, on observe alors,

---

<sup>118</sup> MENR *Le Système éducatif togolais, éléments d'analyse pour une revitalisation, Rapport d'étude*, Mars 2002

<sup>119</sup> MENR *Le système éducatif togolais, éléments d'analyse pour une revitalisation*, op. cit. page 2

en valeurs constantes de l'année 2000, une dégradation de 12 600 FCFA en 1991 à 8 500 Fcfa en 2000, une baisse de 33%<sup>120</sup>.

Depuis un certain temps, on assiste à des évolutions structurelles préoccupantes. Il s'agit :

- d'une réduction progressive de l'action du secteur public dans le secteur éducatif et le développement d'une diversité défavorable à l'équité.
- Des conditions d'enseignement qui ne garantissent pas la qualité ;
- Une mauvaise régulation des flux d'élèves au sein du système scolaire.

Au plan des services en TIC, le secteur de la téléphonie mobile a connu un essor assez important ces cinq dernières années. Deux opérateurs importants se partagent le marché togolais. Il s'agit de « Togocel » qui est une filiale de « Togotélécom<sup>121</sup> » et « Telecel » qui est un opérateur privé. Les deux sociétés couvrent le territoire national et offrent plusieurs services : téléphonie mobile, SMS, Roaming. Par son service Roaming, Togocel est lié à plus de 30 pays. Togocel revendique 150 000 abonnés alors que Telecel qui est une société plus modeste, revendique 30 000 abonnés.

Parallèlement au développement de la téléphonie mobile, Internet a connu un essor fulgurant au Togo. Des données statistiques montrent qu'en 2002, le nombre des internautes au Togo est passé à 200 000, alors qu'il n'était que 10 000 internautes en 2000. La société Togo télécom joue un grand rôle. Elle s'est positionnée comme le plus grand fournisseur d'Internet. Elle offre des accès distants par le réseau commuté et des accès permanents à travers des liaisons spécialisées pouvant atteindre jusqu'à 512 Kbps. 17 fournisseurs d'accès commercialisent le service aux utilisateurs finaux. On recense plus de 300 cybercafés qui utilisent les services Internet. Plus de 85% des cybercafés sont dans la capitale.

Une société privée dénommée « Café Informatique » offre des services Internet et gère le nom de domaine « tg ». Elle fut la toute première Internet Service Provider (ISP). Elle dispose de deux antennes VSAT en redondance avec une capacité de 1/3 Mbps. Elle fournit au Togo une expertise en matière d'Internet et d'Intranet. Plusieurs sociétés ont recours à ses services. Café informatique fournit les services suivants :

- Acces Provider

---

<sup>120</sup> MENR, *Le Système éducatif togolais, élément d'analyse pour une revitalisation*, op. cit. page 112

<sup>121</sup> C'est la société d'Etat qui pendant longtemps a eu le monopole des services de télécommunication au Togo

- Service Provider
- Solution Provider

Pour faire face à un besoin croissant de débits tant pour les échanges de données que pour l'accès à Internet, Togotélécom s'est investi dans plusieurs projets d'amélioration de son réseau. En 1992, il a introduit dans ses réseaux des câbles à fibre optique qui permettent une meilleure transmission des données. Le Togo participe actuellement au grand projet d'interconnexion permettant l'accès aux réseaux sous-marins à fibres optiques SAT3/WASC/SAFE et AFRICA ONE LTD. Plusieurs pays<sup>122</sup> du continent participent à ce projet qui, à terme, décuplera les capacités de communication des pays membres.

L'Union Internationale des Télécommunication dans son rapport annuel 2003 affirmait que :

le Togo présente le taux de pénétration le plus élevé des pays d'Afrique de l'Ouest, alors que le revenu par habitant de ce pays figure dans la catégorie des revenus les plus bas. Au Togo, le rapport entre le nombre d'utilisateurs de Internet et le nombre d'abonnés est de 17, soit plus de cinq fois la valeur communément utilisée. De deux choses l'une : le nombre des utilisateurs est surestimé au Togo ou alors sous-estimé dans les autres pays<sup>123</sup>.

## **II5 – Formation des directeurs d'écoles**

Pour faire face aux besoins de formation des acteurs du système éducatif, le Togo, à l'instar de certains pays francophones membres du Réseau africain francophone de formation à distance (RESAFAD), a eu à faire recours à la formation à distance et aux TIC pour opérer la formation des directeurs d'école de l'enseignement du Premier Degré.

La phase préparatoire de ce programme a permis la définition du cadre institutionnel du projet, l'élaboration d'un référentiel de formation, la formation des formateurs, l'élaboration et la validation des modules de formation et enfin la production et la distribution des supports.

Une lettre circulaire en date du 25 juillet 1997 signé du Ministre de l'Education Nationale définit les orientations du projet et les dispositifs réglementaires consécutives à la formation et place le projet sous la responsabilité de la Direction de l'enseignement du

<sup>122</sup> Dont le Bénin, le Burkina Faso, le Niger, la Côte-d'Ivoire, le Sénégal et le Mali

<sup>123</sup> Union Internationale des télécommunications, *Rapport sur le développement des télécommunications dans le monde 2003, indicateurs d'accès à la société de l'information*, Décembre 2003, page 12

premier degré (DEPD). Un arrêté est venu préciser les missions des équipes et des acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la formation. Plusieurs équipes sont alors formées. Il s'agit de :

- l'équipe de gestion et de coordination
- l'équipe technique de validation
- l'équipe de conception et de réalisation des modules
- l'équipe des tuteurs
- l'équipe des gestionnaires des centres de ressources des régions

Un planning a été élaboré fixant les tâches dévolues aux différentes équipes. Un travail préliminaire a consisté en la collecte et en l'analyse des textes en vigueur, en la collecte des informations sur les besoins des directeurs d'école. Puis un sondage auprès du personnel d'encadrement (inspecteurs et conseillers pédagogiques) a été réalisé.

De l'analyse des résultats de ce travail préliminaire, il s'est dégagé un ensemble d'orientations relatives au programme de formation à mettre en place. Le document élaboré porte sur :

- le rôle pédagogique du directeur d'école
- le rôle administratif du directeur d'école
- le rôle relationnel et social du directeur d'école.

Sur la base des trois domaines susmentionnés, des thèmes en rapport avec les besoins de formation des bénéficiaires ont fait l'objet de séquences de formation. 21 séquences de formation ont été élaborées et regroupées dans 8 livres. Les séquences élaborées ont fait l'objet d'une expérimentation auprès d'un échantillon de directeurs d'école.

Les différents acteurs impliqués ont été formés. Ainsi les membres de l'équipe de gestion et de coordination ont été formés à la gestion de la FAD puis initiés à la bureautique et à l'utilisation de la messagerie électronique. Ceux de l'équipe de conception et de réalisation des séquences ont été formés à la méthodologie de la FAD, à la bureautique et initiés à l'utilisation d'Internet. L'équipe des tuteurs a été formée au rôle de tutorat de la FAD. Quant aux gestionnaires des centres de ressources régionaux, leur



formation a porté sur la gestion de la FAD et l'utilisation de l'outil informatique (Word et Excel).

Il était prévu une mise en ligne des contenus des modules afin de les rendre accessibles pour impression dans les centres de ressources. Mais ce schéma initial n'a pas pu se réaliser compte tenu du fait que certains centres de ressources ne disposent pas de connexion Internet. Il a fallu imprimer les livrets portant sur les différents modules de formation et procéder à leur distribution auprès des apprenants.

La formation proprement dite s'est faite en deux phases :

- la phase expérimentale qui a débuté en mars 1997 avec la formation de 250 directeurs retenus sur deux sites et qui a été limitée aux inspections pédagogiques relevant de Lomé, la capitale et de Kara, la seconde ville du Togo.
- la phase de généralisation qui a démarré en septembre 1998 avec la formation des directeurs d'école relevant des autres inspections pédagogiques de l'enseignement primaire du pays.

Les deux phases de formation ont duré dix-huit mois. L'approche qui a été privilégié fut l'approche centrée sur l'apprenant fondée sur l'autoformation assistée et le travail de groupe réel ou virtuel. La stratégie de formation a été celle de l'autoformation avec des regroupements périodiques pour les tutorats et les évaluations. Le support utilisé fut le papier.

La gestion et l'administration du dispositif de formation se sont opérées à trois niveaux :

- au niveau national par l'équipe de la cellule de gestion et de coordination
- au niveau régional par les équipes des gestionnaires des centres de ressources régionaux
- au niveau des inspections.

La validation de la formation s'est faite à travers des mesures incitatives accordant des avantages professionnels aux bénéficiaires de la formation. Les conditions permettant de jouir de ces avantages sont :

- faire preuve d'assiduité aux différents regroupements
- traiter les exercices et devoirs proposés
- recevoir une appréciation positive pendant et en fin de formation
- être soumis, en fin de formation à un entretien avec un jury.

Bien que le programme n'ait pas fait l'objet d'une évaluation systématique, on a relevé une satisfaction de la part des initiateurs et des gestionnaires du programme. En outre 93,3% des directeurs d'écoles ayant suivi la formation ont satisfait aux épreuves d'évaluation.

Le programme a permis la formation en deux ans 2183 directeurs d'école sur un total de 2397 directeurs en poste à cette époque soit 91%. A cela vient s'ajouter d'autres acquis qui méritent d'être mentionnés. Il s'agit de :

- la formation de 11 concepteurs de séquence de formation de FAD
- la formation de 5 cadres nationaux pour la validation des modules de FAD
- la formation de 90 tuteurs
- la formation de 12 gestionnaires de ressources
- l'élaboration de 21 séquences de cours réparties en 8 livres.

Il est à souligner que les Togolais ont été impliqués dans la conception des contenus des modules de formation, dans la validation de la formation, dans la gestion des centres de ressources régionaux et dans l'encadrement (tutorat) des apprenants. Néanmoins, la Direction de formation permanente et de l'action pédagogique (DIFOP) qui est l'institution nationale chargée de la formation continue, n'a été que faiblement impliquée dans la gestion, la coordination et le suivi du programme au profit d'une « cellule » dirigée par la DEPD. Cette substitution de rôle, selon Kumapley K. qui a été en charge de la gestion des ressources humaines et logistiques et qui a été concepteur de module de formation dans le programme de Formation à distance des directeurs d'écoles, n'a pas favorisé la poursuite de la formation qui devait permettre l'élaboration du reste des modules conformément au référentiel de formation et la formation de l'ensemble des directeurs d'école en poste et ceux nommés après la fin du projet<sup>124</sup>.

---

<sup>124</sup> Interview réalisée à Lomé le 11 septembre 2006

La démarche pédagogique privilégiée dans le cadre de cette formation fut celle axée sur l'apprenant avec un encadrement confié à un tuteur. Les regroupements étaient organisés pour permettre aux apprenants d'échanger avec leurs tuteurs et de participer à la validation des apprentissages. L'organisation et la mise en place d'un tel dispositif de formation n'ont pas manqué de poser quelques problèmes matériels. Notamment la faible capacité de reproduction des supports dans les centres de ressources régionaux, l'inexistence de la connexion Internet dans certains centres et les pannes fréquentes d'ordinateurs en dépit des dispositions prises pour leur protection. Pour Kumapley K., les difficultés techniques rencontrées dans la mise en œuvre du dispositif ont eu comme conséquence le fait que les cours mis en ligne n'ont pas pleinement profité aux apprenants et les centres de ressources n'ont pas permis une décentralisation de la formation comme souhaité<sup>125</sup>.

Cette expérience de formation, en dépit des problèmes qu'elle a rencontrés et de part sa méthodologie et compte tenu du fait qu'elle privilégie l'autoformation, reste un modèle de FAD au Togo. En outre le choix du support écrit s'est imposé à cause surtout des réalités technologiques du terrain (très faible débit Internet au Togo à l'époque, manque de matériel dans les centres de ressources...).

## **II 6 – Centre de Formation à Distance**

En 1995, l'Université de Lomé (UL), dénommée à l'époque Université du Bénin (UB) confrontée à une crise importante liée à une croissance rapide des effectifs, à l'insuffisance des ressources, à la perte de la qualité des enseignements ainsi qu'aux déperditions importantes des effectifs en premier cycle, va s'orienter vers la formation à distance comme alternative pédagogique au système classique de formation.

Il faut relever que la conférence de Jomtien avait recommandé aux Etats de s'orienter vers des voies alternatives à l'enseignement classique. Prenant en compte l'insistance à affirmer que le choix de la formation à distance comme modèle d'enseignement dans un contexte de généralisation des TIC est incontournable, l'Université de Lomé va faire le choix d'une expérimentation de ce mode de formation.

Pour cela, un décret ministériel a permis la création à l'université, d'un Centre de formation à distance (CFAD). Ce centre avait pour missions :

---

<sup>125</sup> Kumapley K. interview du 11 septembre 2006

- de coordonner au plan national, toutes les actions et programme de formation à distance
- de mettre en place et de gérer des programmes de formation à distance.

Ce centre va s'attacher à mettre en place une structure de gestion administrative et pédagogique et en 1998 va entreprendre en collaboration avec l'Université du Maine (le Mans, France) et avec l'appui du RESAFAD, une expérience de formation à distance.

La même année, le centre va héberger une chaire UNESCO de formation à distance<sup>126</sup> dont la mission est de servir de centre d'excellence et de former des spécialistes en FAD pour l'Afrique de l'Ouest. Cette chaire bénéficiera d'un soutien financier de l'UNESCO dont l'importance est restée bien en deçà des moyens que peut requérir une telle mission.

A partir de 1998, le centre va conduire une expérience de formation à distance en partenariat avec l'université du Maine avec le soutien du RESAFAD. Cette formation intitulée Diplôme universitaire de communicateur multimédias (DUCM) est un programme élaboré par l'université du Maine en direction de l'extérieur. Il s'agit, en réalité, d'une formation hybride qui associe formation en ligne et regroupement en présentiel.

Cette expérience a permis la formation de plus de 54 personnes qui sont essentiellement des cadres de l'administration scolaire, des professionnels en informatiques et des étudiants. L'expérience s'est achevée en 2004 avec le retrait du RESAFAD.

Du point de vue politique et organisationnel, le CFAD n'a pas bénéficié d'un soutien politique et financier réel de l'université de Lomé. Tous les projets soumis aux autorités universitaires n'ont pas été financés. Ce qui n'a pas permis à ce centre de réaliser les missions qui lui étaient assignées. Les expédients dont bénéficiait le centre étaient complétés par un financement biannuel émanant de l'UNESCO. Ce financement a juste servi à se doter d'un équipement en informatique et à doter le centre d'une connexion Internet et de constituer un fonds documentaire sur la FAD. Aucun financement important n'a été trouvé pour doter le CFAD d'équipement nécessaire à la mise en place d'un dispositif de formation à distance.

---

<sup>126</sup> Le Programme UNITWIN/Chaires UNESCO organise des activités de formation, de recherche et d'échange d'universitaires et sert de cadre pour un partage de l'information dans tous les grands domaines de compétence de l'UNESCO. Ses principaux bénéficiaires sont les établissements d'enseignement supérieur de pays en développement et en transition.

Du point de vue pédagogique<sup>127</sup>, le CFAD dispose désormais d'une expertise locale en FAD liée au rôle qu'il a joué dans la mise en œuvre du DUCM qu'elle peut faire valoir aujourd'hui et qu'elle compte investir dans la formation des étudiants. Les autorités actuelles de l'Université de Lomé comptent utiliser cette expertise pour aider les facultés et instituts à mettre en ligne leurs enseignements. En dépit du fait que le programme de formation des communicateurs multimédias ait pris fin, l'Université de Lomé a adapté cette formation aux besoins locaux et a poursuivi la formation pour satisfaire une forte demande dans le domaine.

L'expérience togolaise en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation n'est pas unique dans la sous région. D'autres pays de l'espace francophone de l'Afrique de l'Ouest ont expérimenté des FAD.

## **II7 – expériences menées dans les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest**

Dans la plupart des pays de la sous région ouest africaine, des expériences ont été menées et ont consisté à mettre en place des plates-formes ou des dispositifs de formation à distance. Ces initiatives étaient le fait d'organismes non gouvernementaux agissant dans le cadre de la coopération internationale. Si certains Etats de la région ont vite réalisé le parti qu'on pouvait tirer de l'utilisation des TIC dans l'éducation et la formation, d'autres, faute de moyens financiers conséquents, vont avoir des difficultés à s'engager sur cette voie. Par contre dans les pays anglophones de la région où il existe une tradition et une expertise confirmées en formation à distance, l'utilisation des technologies nouvelles viendra renforcer la pratique.

Le Ghana, tout comme les autres pays de la région ouest-africaine, a connu le même engouement pour l'utilisation des TIC, surtout l'utilisation de la téléphonie mobile et l'accès à Internet. Le pays a mis en place un fonds pour les télécommunications auxquels pouvaient accéder les opérateurs de téléphonie pour le développement des télécommunications au Ghana.

Ce fonds alimenté par un prélèvement de 1% des revenus annuels des cinq opérateurs actuels (Ghana Telecom, Westel, Scancom, Millicom et Kasapa), a pour objectif le développement des infrastructures de télécommunications dans les zones

---

<sup>127</sup> Nous reviendrons sur l'organisation pédagogique de la formation dans la troisième partie

rurales. Pour accéder à ce fonds, les opérateurs devront soumettre leur mode d'opération au secrétariat et seront évalués. Les fonds seront attribués prioritairement aux opérateurs ayant un service de qualité et un faible coût de communication. Grâce à cette politique, le marché de la téléphonie mobile au Ghana a connu un essor phénoménal.

Au cours des deux dernières années, le pourcentage de Ghanéens ayant accès à la téléphonie mobile est passé de 2 à 6 et devrait atteindre 25% d'ici 2009. Actuellement quatre sociétés opèrent un service de téléphonie mobile et la concurrence est importante, chacun des opérateurs mettant en place des promotions intéressantes afin d'élargir leur base d'abonnés.

Dans le domaine de l'enseignement, le Ghana, en 1997, a entrepris d'installer dans certaines écoles secondaires de 110 districts des laboratoires de sciences équipés de micro-ordinateurs. Chacun des établissements secondaires dessert trois ou quatre écoles primaires « satellites » avec les quelles ils partagent leurs ordinateurs. Ce dispositif permet de se familiariser à l'utilisation des TIC mais surtout d'étudier d'autres phénomènes naturels tels que la lumière, la chaleur et le son. L'étude de ces phénomènes étant plus facile par l'utilisation des technologies nouvelles.

Parallèlement le Ghana participe au programme WordLD<sup>128</sup> mis en place par la Banque mondiale et permettant aux élèves du secondaire d'utiliser Internet pour communiquer et échanger des idées. Ce programme très ambitieux avait pour objectif d'élargir les possibilités d'apprentissage des jeunes Africains, d'améliorer leurs compétences technologiques et de promouvoir une meilleure compréhension entre les différentes cultures<sup>129</sup>.

Pour terminer il faut souligner le fait que certaines institutions d'enseignement supérieur telles que le Winneba college of education et l'Université de Cape Coast participent au programme d'UVA.

Dans les pays francophones en Afrique de l'ouest, les actions en matière d'utilisation des NTIC dans l'enseignement et la formation sont diversifiées, initiées de l'extérieur, sans cohésion et rencontrent d'énormes problèmes. Nous commenceront par présenter les différents programmes répertoriés jusqu'à ce jour en adoptant la

---

<sup>128</sup> World Link for development

<sup>129</sup> Paud M. et col., *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique, L'enseignement à distance et les technologies de l'information et de la communication au service de l'apprentissage*, Paris

classification faite par Leborgne-Tahiri C. qui distingue les actions communes et les actions spécifiques à chaque pays. Nous essayerons ensuite de dresser un tableau récapitulatif des différentes expériences en utilisant la grille d'analyse PADI<sup>130</sup> mis en place par Wallet J. et qui met l'accent sur la pédagogie, les acteurs, le dispositif et les institutions.

Les actions communes d'enseignement ou de formation qui ont eu recours aux NTIC sont organisées dans le cadre des organisations non gouvernementales, des organismes de coopérations bilatérales ou multilatérales. Dans l'espace francophone en Afrique de l'ouest, les formations organisées associent plusieurs pays qui, souvent, n'ont pas les mêmes priorités et dont les actions font l'objet d'une concurrence entre les différents partenaires.

Au compte des actions communes on peut mettre la préparation au diplôme professionnel d'ingénieur de conception initiée par l'Institut supérieur panafricain d'économie coopérative (ISPEC) et qui a bénéficié de l'appui de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT). Ses missions sont :

\*Former, perfectionner et recycler dans un domaine particulier ou dans tous les domaines de l'économie coopérative, les cadres moyens et supérieurs et les acteurs de l'auto-promotion en vue de spécialiser les compétences techniques indispensables à la promotion d'un mouvement coopératif autonome, facteur de développement endogène et de promotion humaine

\*Entreprendre, faire entreprendre, favoriser et diffuser toutes les recherches sur les problèmes coopératifs dans les pays africains, notamment dans le domaine des méthodes de formation, de l'implantation, de la gestion, du contrôle, du suivi et de la promotion des entreprises coopératives et associatives<sup>131</sup>.

Basée à Cotonou au Bénin, l'ISPEC forme les opérateurs économiques des secteurs d'auto-promotion, les diplômés sans emploi, les retraités, les travailleurs compressés et les femmes leaders d'Afrique Francophone. Ce programme associe 11 pays africains dont huit appartiennent à l'Afrique de l'ouest francophone. Ces onze pays sont : le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Congo (Kinshasa), la Côte d'Ivoire, le Gabon, le Mali, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Les premières expériences de formation à distance menées dans le cadre de l'ISPEC datent de 1993.

---

<sup>130</sup> PADI est une grille élaborée par Wallet J. pour analyser les actions en FAD du point de vue de la pédagogie utilisée, des acteurs impliqués, du dispositif mis en place et des institutions.

<sup>131</sup> Site de présentation de l'ISPEC <http://www.cefades.org/ispec.htm>

En 1991, L'ACCT à travers le Consortium international francophone de formation à distance (CIIFFAD) va mener les premières actions en matière de formation à distance en formant des experts en FAD et surtout en créant un réseau des acteurs impliqués dans la FAD en Afrique francophone. Le CIIFFAD a, avant sa disparition, eu à organiser des sessions de formation et de perfectionnement des formateurs de FAD. L'ACCT à l'époque avait mis en place un observatoire des ressources francophone pour la formation à distance qui dispose d'une banque de données en ligne et sur CD-Rom relative aux institutions de formation, aux cours et programmes, aux personnes ressources en FAD dans l'espace francophone. A une réunion du CIIFFAD en septembre 1995, il a été créé l'Association africaine francophone de formation à distance (ASAFFAD). Les actions du CIIFFAD prendront fin avec la disparition de l'ACCT.

Parallèlement, le Centre national d'enseignement à distance (CNED) de Toulouse a organisé des formations à l'attention des professeurs de français à travers son programme d' « Ecole francophone d'été ». Au Togo et au Bénin il a été expérimenté un système de formation multimédia<sup>132</sup>.

En 1995 au sommet de la Francophonie à Cotonou, les préoccupations des pays francophones étaient d'avoir accès à l'ensemble des ressources documentaires disponibles sur Internet, de permettre et de faciliter la communication entre les chercheurs originaires des pays membres et surtout de rendre accessibles au reste du monde les productions scientifiques, littéraires et culturelles de l'espace francophone.

Dans cette optique, le Ministère français de la coopération a engagé une réflexion sur l'utilisation des TIC pour la formation à distance. Il s'agissait de faire émerger une expertise dans le domaine des TIC en Afrique francophone et de favoriser l'utilisation des ces technologies en réseau de façon à mutualiser les ressources et à assurer une présence africaine sur Internet.

C'est dans ce cadre que sera créé le Réseau africain francophone de formation à distance (RESAFAD) dont la coordination sera confiée au Laboratoire d'Ingénierie Didactique de l'Université Paris 7 – Denis Diderot avec l'appui de l'Institut universitaire

---

<sup>132</sup> Le Système Vifax mis en place permet d'apprendre le français à partir de l'analyse des bulletins radios et télévisés de la Chaîne TV5. Les supports sont acheminés par courriel aux apprenants.



de formation des maîtres (IUFM) de Versailles et l'Institut national de recherche en informatique et automatique (INRA)<sup>133</sup>.

Le RESAFAD va élaborer et expérimenter une formation à distance originale qui fera recours à l'utilisation d'Internet en gestion et administration scolaire au bénéfice des chefs d'établissements scolaires, dans certains pays de la sous région dont le Togo. L'approche proposée par le RESAFAD était centrée sur l'apprenant à savoir autoformation assistée, enseignement flexible et travail de groupe. Tous les médias (imprimé, radio, cassette, CD-ROM...) sont mobilisés et différenciés en fonction du public visé dans le cadre de la formation.

Les publics visés par la formation étaient :

- techniciens de maintenance informatique et audiovisuelle ;
- personnels de la santé ;
- travailleurs sociaux ;
- étudiants des premier et second cycles universitaires
- les professionnels en informatiques

Dans l'enseignement supérieur, le RESAFAD a organisé de 1998 à 2002 une formation visant à faire émerger des expertises nationales en matière de NTIC. Dans le programme mise en place avec le concours de l'Université du Maine, l'approche fut aussi centrée sur l'apprenant. La formation visait les professionnels en informatique et les cadres de l'éducation ou de l'administration générale. Nous y reviendrons dans la partie consacrée au Diplôme universitaire de communication multimédias (DUCM). Trois pays de l'Afrique de l'Ouest francophone ont bénéficié de cette formation. Il s'agit du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo.

L'Université par satellite (UNISAT) a organisé plusieurs formations en médecine tropicale et dans plusieurs formations diplômantes au Bénin, au Burkina Faso, en Côte-d'Ivoire, en Guinée, au Mali et au Togo via le Système francophone d'édition et de diffusion (Syfed) de l'AUPEL-UREF.

---

<sup>133</sup> RESAFAD, *Réseau Africain pour la Formation à Distance*, Université Paris 7 – Denis Diderot, Paris, novembre 1996, page 1

L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) à travers son Centre Numérique Francophone propose actuellement un ensemble de formations à distance. Elle offre des allocations d'études aux meilleurs candidats sélectionnés. Afin de faciliter la formation des étudiants inscrits dans ces formations à distance, l'AUF a créé à l'université de Lomé un campus numérique francophone. Ce campus numérique dispose actuellement d'un important parc de micro-ordinateurs (cinquante ordinateurs) et d'une connexion Internet permanente. Ce dispositif permet d'offrir plusieurs services aux étudiants et aux enseignants de l'université de Lomé. On peut citer comme services offerts : la messagerie, la consultation de documents numérisés (Thèses, mémoires, livres...) et la formation à distance.

Les formations offertes dans le cadre de ce campus numérique portent sur plusieurs disciplines (Droit, Médecine, Biologie, Education...). On y trouve des formations de trois cycles universitaires (premier, deuxième, troisième cycles). Ces formations sont le plus souvent organisées par des universités du Nord, membres du réseau des universités de l'espace francophone. Dans ce campus numérique, les étudiants trouvent suffisamment d'infrastructures techniques pouvant faciliter leur formation.

La totalité des formations sont dispensées à distance et les examens organisés de façon classique. Les diplômes proposés ont la même valeur que les diplômes classiques. La majeure partie des formations proposées conduit à l'obtention de diplôme d'état.

Les objectifs de l'AUF à travers ces campus numériques sont la promotion de l'introduction des technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques des enseignants d'une part et d'autre part le renforcement et la modernisation des formations par l'introduction de modules utilisant des supports numériques.

Parallèlement il s'est mis en place un programme d'université virtuelle en Afrique. L'Université virtuelle Africaine (UVA) est un programme d'enseignement à distance de niveau universitaire qui utilise la transmission par satellite pour donner des cours dans les domaines scientifiques et techniques. Le programme UVA a pour but de répondre aux besoins de maîtrise du savoir en Afrique à travers un enseignement à distance et une formation riche et de qualité.

L'objectif de l'UVA est de former une nouvelle génération de scientifiques, d'ingénieurs, de techniciens, d'hommes d'affaires et de professionnels de divers horizons capables d'amorcer et de soutenir le développement économique dans leurs pays respectifs.

L'UVA vise à compléter le système éducatif africain qui doit faire face à un afflux grandissant d'étudiants et à un déficit de matériel et d'enseignants en introduisant de nouvelles méthodes éducatives basées sur la puissance de la technologie et les télécommunications modernes.

Certains affirment que la phase pilote de l'UVA a débuté en juillet 1997 et a permis de tester et valider le concept d'université virtuelle. Depuis le début de sa phase pilote, l'UVA a transmis plus de 2 000 heures de cours à plus de 9 000 étudiants dans toutes les régions de l'Afrique subsaharienne. Actuellement, l'UVA travaille avec 22 universités partenaires (14 universités anglophones et 8 francophones) à travers l'Afrique sub-saharienne.

L'UVA prépare actuellement sa phase opérationnelle au cours de laquelle elle offrira des formations diplômantes dans trois disciplines : informatique, génie informatique et génie électrique. Il est prévu que les formations diplômantes soient offertes à partir d'octobre 2000 dans les pays anglophones et l'année suivante dans les pays francophones.

La Banque Mondiale, dans le cadre de son programme GDLN (Global Distance Learning Network), a organisé des sessions de formation visant le renforcement des capacités des pays membres. Environ trente thèmes par an ont été traités par visioconférence et suivi sur Internet. A partir de janvier 2005, le GDLN proposera un cours sur la formation à distance.

**Tableau 12 : Récapitulatif des programmes communs de formation à distance utilisant Internet**

	ISPEC <sup>134</sup>	CIFFAD <sup>135</sup>	UNISAT <sup>136</sup>	DUCM <sup>137</sup>	Campus virtuel	UVA <sup>138</sup>	ESMT <sup>139</sup>	DIM <sup>140</sup>
<b>Pédagogie</b>	Présentiel et FAD	FAD	FAD	Approche centré sur l'apprenant, tutorat, regroupement	FAD, regroupement	Visioconférence, cassettes	Présentiel et FAD	FAD
<b>Acteurs- formateurs</b>	Enseignants, tuteurs	Experts en FAD		Correspondants, tuteurs locaux et tuteurs distants	Administrateur, formateurs, Tuteurs, techniciens	Enseignants, tuteurs		Enseignants, tuteurs
<b>Acteurs - formés</b>	Cadres moyens et supérieurs, diplômés sans emplois, retraités, travailleurs compressés et femmes leaders	Formateurs de FAD	Etudiants en médecines	Cadres de l'éducation, et de l'administration professionnels en informatique et étudiants	Etudiants et Enseignants chercheurs	Etudiants	Opérateurs institutionnels ou privés en télécommunication, utilisateurs d'infrastructures téléinformatiques	Etudiants de DESS
<b>dispositifs</b>	Rencontres et d'ateliers régionaux d'échanges et de partage d'expériences, Cours en présentiel, Formation sur mesure et à la carte Formation à distance	FAD, Regroupement	Système francophone d'édition et de diffusion, émissions télévisuelles	E-learning, regroupement	FAD et e-learning	FAD	Téléenseignement, visio-conférence	Audio, vidéo, sur IP dans Renater transparents
<b>institutions</b>	Onze pays francophones ACDI, AFD, CDG, CEE, DES, ACCT, Banque Mondiale, BIT, Centre International de l'OIT/Turin, PNUD, IRECUS, Université LAVAL, Université Catholique de Louvain, COE, DID, IIED, SOCODEVI, etc.	ACCT CIFFAD, INTFI	AUF	RESAFAD <sup>141</sup> Université du Maine, Université de Iomé, de ouagadougou	AUF <sup>142</sup>	Banque mondiale, Université de Laval	PNUD et Bénin, Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Togo	Université Paris VII, Université d'Evry, Université de Valenciennes, Institut national de télécommunications d'Evry

<sup>134</sup> Institut supérieur panafricain d'économie coopérative

<sup>135</sup> Consortium international francophone de formation à distance

<sup>136</sup> Université par satellite

<sup>137</sup> Diplôme universitaire d communicateur multimédias

<sup>138</sup> Université Virtuelle Africaine

<sup>139</sup> Ecole supérieure multinationale de télécommunication

<sup>140</sup> Diplôme d'informatique multimédia

<sup>141</sup> Réseau Africain francophone de formation à distance

<sup>142</sup> Agence universitaire de la francophonie

Mise à part ces programmes communs d'utilisation des TIC dans l'enseignement la formation, certains pays feront des expériences de formation qui intégreront les TIC. Au Bénin, en dépit de la longue tradition que le pays dispose en cours par correspondance, les actions en matière d'introduction des TIC en milieu scolaire sont encore timides. Au Ministère de l'enseignement primaire et secondaire (MEPS), la Direction de la programmation et de la prospective (DPP) pilote le Projet d'introduction de l'informatique dans les établissements secondaires (PIES). Ce projet vise :

à introduire dans le système éducatif national les outils performants et la formation requise pour que l'élève utilise de manière autonome et raisonnée les NTIC disponibles à l'école et au collège, dans la ville, dans la famille et plus tard dans la vie active, pour lire et produire des documents, rechercher des informations qui lui sont utiles et communiquer au moyen d'une messagerie<sup>143</sup>.

Le public visé par le projet est celui des lycées et collèges dans sa première phase 2003/2008, puis celui des écoles primaires publiques dans sa deuxième phase. Le Projet PIES vise l'Introduction de l'Informatique dans les Etablissements Secondaires.

Parallèlement, au sein de l'Institut National de Formation et de Recherche en Education (INFRE) du Ministère des enseignements primaire et secondaire, un centre de ressources multimédias a été mis en place dans le cadre du programme RESAFAD-TICE de la coopération française. Ce programme a permis la dotation dès 1998, d'une salle équipée d'une dizaine de postes connectés à Internet. Cette action vient contribuer à l'amélioration des actions de formation menées par l'INFRE qui assure la formation des inspecteurs et des instituteurs au moyen des cours par correspondance.

En outre, trois institutions, ont mis en œuvre des actions de formation à distance s'appuyant sur les NTIC. Il s'agit du Centre d'Enseignement à Distance de Cotonou (CED), du Centre Songhaï de Porto Novo et l'UVA.

---

<sup>143</sup> Terret J-F., *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre au Bénin, plus particulièrement pour la formation continue des enseignants*, disponible sur le site : <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

Dans le cadre de son programme annuel, le Centre d'Enseignement à Distance de Cotonou, mis en place par la Banque Mondiale dans le cadre de son programme Global distance learning network, propose des formations diplômantes et des formations certifiées.

Un Diplôme d'études supérieures et de spécialités (DESS) en Gestion de la micro entreprise est proposé, à distance, par le CIESA (Centre International d'études supérieures appliquées) de New Brunswick au Canada). Cette formation utilise une plate-forme de formation à distance sur Internet ([enviromatics.nb.ca](http://enviromatics.nb.ca)).

Un autre DESS en Audit, finances et comptabilité organisé par la fondation Mercure<sup>144</sup> fait l'objet d'un accompagnement local initial de l'appropriation de la plate-forme de formation à distance par le CED. Le CED n'intervient plus par la suite du point de vue pédagogique.

Le Centre Songhaï de Porto-Novo propose des télé-services dans le souci de faciliter l'accès au marché aux producteurs, de favoriser l'accès à l'information et le développement d'une communauté ingénieuse. Ce Centre a également initié un dispositif de formation à distance utilisant les moyens télématiques. Avec l'appui du CRDI (Centre de Recherche pour le Développement International), une formation à distance est ouverte et utilise des plates-formes de formation (ATutor et ACollab).

Terret F. qui a travaillé pour le RESAFAD au Bénin et qui a étudié les expériences de formation à distance dans ce pays affirme que l'expérimentation de la formation à distance par le Centre Songhaï, constitue, au Bénin, la seule expérience endogène, quoique financée par un organisme canadien, de recours aux TIC pour la formation à distance<sup>145</sup>.

Le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle créé en octobre 2002, a inscrit l'introduction d'un système de formation à distance

---

<sup>144</sup> Voir site : <http://inter-university.org/fr/index.htm>

<sup>145</sup> Terret J F, *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre au Bénin, plus particulièrement pour la formation continue des enseignants*, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

dans l'enseignement technique et la formation professionnelle parmi les objectifs de sa réforme.

Toutefois, les Directions centrales expriment une faible volonté d'intégration des TIC et de la formation à distance. La plupart des directions centrales estiment que si la formation à distance présente des avantages, sa conception est contraignante et demande un approfondissement des réflexions sur sa mise en œuvre. Elles donnent la priorité au renforcement de formations présentielles et n'envisagent pas le recours à la formation à distance à court terme.

Au Bénin, dans le domaine des expériences d'utilisation des TICE et de mises en œuvre de formation à distance, la tendance observable semble être davantage la recherche de l'utilisation à des fins de commercialisation de contenus et de dispositifs de formation exogènes.

Néanmoins des instances ont été créées pour accompagner le développement des NTIC au Bénin. On peut citer :

- la Direction de la promotion des NTIC au sein du Ministère de la Communication ;
- et l'Agence nationale pour les NTIC, bénéficiant d'un statut de GIE (Groupement d'intérêt économique) pour des activités de maîtrise d'ouvrage dans le domaine.

Tableau 13 : Programmes de FAD au Bénin

	Centre d'enseignement à distance de Cotonou	Centre Songhai	Formation à distance au lycée agricole Médji de Sékou	DESS en gestion de la micro entreprise
<b>Pédagogie</b>	Internet, tutorat, regroupement	Moyens télématiques, vidéo, présentiel	Télé-enseignement regroupements	E-learning, tutorat
<b>Acteurs formateurs</b>	Formateurs, tuteurs	tuteurs	Formateurs, tuteurs	Tuteurs
<b>Acteurs formés</b>	Etudiants niveau DESS	Agriculteurs et entrepreneurs	Elèves	Etudiants en DESS
<b>dispositifs</b>		FAD	FAD	FAD
<b>institutions</b>	Unimodale	Bimodale	Bi-modale	Bimodale

	Banque Mondiale, Global distance learning network	CERDI		CIESA (New Brunswick, canada)
--	---	-------	--	-------------------------------

Le Burkina Faso quant à lui a élaboré plusieurs plans visant à accompagner le développement de l'informatique dans le pays.

Le premier plan a débuté en 1990 et a permis de développer le niveau d'informatisation du pays. Ainsi, selon une évaluation faite par deux experts en informatique, Ouedraogo M. et Tankoano J., le taux de croissance annuel des investissements en matériel informatique a été de 16,1% de 1990 à 1996.

Durant ce premier plan, les investissements en informatique ont été estimés à 7 milliards de francs CFA soit 1,67% des investissements globaux du pays. Entre 1990 et 1996, le parc informatique du pays a presque triplé de volume, passant de 1000 à 2700 ordinateurs. Le rapport entre la valeur du parc informatique et le Produit Intérieur Brut (PIB) du Burkina Faso qui était de 0,68% en 1990, a atteint 1% en 1995<sup>146</sup>. Selon ces experts, ce taux correspond au seuil à partir duquel l'impact de l'informatique sur l'économie du pays peut devenir significatif.

Du côté des services, en 1991, l'ONATEL a mis en place un service de transmission de données fiable dénommé FASOPAC qui est en fait l'équivalent du Transpac français. Ce service a permis de développer l'utilisation de la messagerie électronique à l'ORSTOM. Mais c'est surtout la préparation de la conférence de Rio en 1992 qui a donné une nouvelle ampleur au réseau. Cette conférence a permis la mise à la disposition de l'Internet dans toutes les ONG participant au sommet de la terre a donné ainsi la première impulsion à une collaboration technologique de la recherche au Burkina Faso. C'est ainsi que l'ORSTOM a créé le domaine « bf » en collaboration avec l'Ecole Supérieure d'Informatique (ESI).

---

<sup>146</sup> Koné et Tago H. *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre au Burkina Faso, plus particulièrement pour la formation continue des enseignants*, 2005 disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>



En 1992, la ville de Bobo Dioulasso a été également reliée au réseau. En 1994, à l'occasion du deuxième colloque africain de recherche informatique, l'état du réseau lui a permis de mettre à la disposition des chercheurs une salle reliée à Internet.

L'ouverture de l'Internet au public est intervenue en 1997. Le Burkina Faso a mis en place un service d'accès Internet à l'attention du grand public à la même période que ses voisins. Ce service a été officiellement ouvert le 19 mars 1997.

L'opérateur canadien Téléglobe a été choisi pour relier l'ONATEL de Ouagadougou au réseau mondial. Le nœud Internet du Burkina appelé fasonet était de 64kbs. Il est passé à 256 kbs puis à 1 Mbs. Actuellement, l'accès à Internet est assuré par un nœud principal situé à Ouagadougou et cinq nœuds secondaires situés à l'intérieur du pays. La largeur de bande de la connectivité Internet internationale utilisée est de 18 Mbit/s.

Dans le cadre de FAD, plusieurs actions ont été menées au Burkina Faso. On peut citer les programmes « Partners in learning » de Microsoft, les formations organisées par le RESAFAD/MEBA, le Programme pilote intégré éducation/VIH/SIDA, le programme World link pour l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement supérieur on peut énumérer les actions menées dans le cadre du Campus numérique francophone, du RESAFAD avec le DUCM, de l'UVA et de l'Institut supérieur de technologie (IST).

La Direction de la promotion des nouvelles technologies de l'information et de la communication (DPNTIC) est une institution de l'université de Ouagadougou. On y trouve deux salles équipées et connectées à Internet avec environ une vingtaine d'ordinateurs chacune. Elle est située au sein du centre de langue de l'université de Ouagadougou. Ce centre forme des étudiants mais aussi des fonctionnaires qui viennent pour leur mise à niveau en informatique.

**Tableau 14 : Programmes de FAD au Burkina Faso**

	<b>RSAFAD/MEBA</b>	<b>PPIE/VIH/SIDA</b>	<b>World link</b>	<b>CNF de Ouagadougou</b>	<b>IST</b>	<b>UVA</b>	<b>DUCM</b>
<b>Pédagogie</b>	Présentiel, autoformation, FAD	Présenteil	Autoformation, formation à distance	FAD, regroupement, présentiel	Présentiel, autoformation et FAD	Visioconférence, cassettes	Approche centré sur l'apprenant
<b>Acteurs-formateurs</b>	Formateurs, assistants	Formateurs de l'ENS		Formateurs, tuteurs		Enseignants, tuteurs	Correspondant, tuteurs locaux, tuteurs distants
<b>Acteurs-formés</b>	Inspecteurs, conseillers pédagogiques, cadres de l'éducation	Elèves, enseignants	Elèves, enseignants, personnel administratif	Etudiants et Enseignants chercheurs	Bacheliers	Etudiants	Cadres de l'éducation, et de l'administration professionnels en informatique et étudiants
<b>dispositifs</b>				FAD et e-learning		FAD	E-learning, regroupement
<b>institutions</b>	RESAFAD-Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation	PNUD et Gouvernement du Burkina Faso	Banque mondiale, RENER, RESAFAD, AUF, Unesco	Unimodale		Bi-modale Banque mondiale, Université de Laval	Bi-modale RESAFAD <sup>147</sup> Université du Maine, Université de Lomé, de Ouagadougou

<sup>147</sup> Réseau Africain francophone de formation à distance

En Côte-d'Ivoire, la première expérience de télé-enseignement remonte à 1964 avec la création du Centre national para télé-enseignement (CNPTE) dont l'un des objectifs les plus importants était de permettre à un plus grand nombre de personnes d'avoir accès au savoir et de se former tout au long de la vie. Ce centre a permis aux inscrits de préparer leurs diplômes de l'enseignement secondaire à savoir le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) et le Baccalauréat. Les supports d'apprentissage étaient essentiellement l'imprimé. Les enseignements étaient assurés par les enseignants formés à l'Ecole normale supérieure et les regroupements se faisaient dans des structures empruntées à l'administration scolaire.

A partir de 1995, un effort a été fait pour améliorer les actions de la CNPTE. Une réforme datant de cette année visait essentiellement à développer l'enseignement à distance et surtout à introduire d'autres supports notamment les cassettes audio. Un programme sera conçu pour former les enseignants intervenant dans ladite formation à la conception des cours propres à l'enseignement à distance. Les supports utilisés jusqu'alors étant conçus comme s'ils étaient destinés aux élèves en présentiel.

Plus tard, le Centre d'étude et de formation en informatique (CEFI) et une filiale française de France Télécom proposeront des formations professionnelles par visioconférences dans les domaines de l'informatique, des télécommunications et des réseaux.

En 1992, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Institut professionnel national d'enseignement technique en Côte-d'Ivoire, offriront une formation en Sciences de l'éducation notamment en Administration scolaire et gestion pédagogique. En outre la Banque mondiale (BM) a lancé un réseau global de formation à distance permettant de dispenser en collaboration avec l'Ecole nationale d'administration de Côte-d'Ivoire des formations d'agents de développement ayant de hautes responsabilités. Ces formations ont été dispensées via le Satellite VSAT de la Banque mondiale. Ce même dispositif a permis de recevoir des cours provenant des Etats-Unis. Afin de coordonner les différentes

actions en matière d'utilisation des NTIC dans l'enseignement, la Côte-d'Ivoire a créé un conseil national des autoroutes de l'information.

Le Sénégal compte parmi les pays de l'Afrique au Sud du Sahara qui ont, en premier, initié des actions favorables au développement et à l'utilisation des Nouvelles Technologies pour et dans l'enseignement. Comme actions on peut citer l'abaissement du coût du téléphone, la vulgarisation, en Afrique de l'Ouest, du concept de « télécentre ».

La signature d'une convention de partenariat entre la Sonatel, la Société Nationale de Télécommunication et le Ministère de l'Education Nationale démontre de sa volonté d'appuyer efficacement l'utilisation des TICE. Selon cette convention, les établissements scolaires et universitaires pourront bénéficier de plusieurs conditions préférentielles. L'impact de cette convention devait être assez grand sur l'utilisation d'Internet dans l'enseignement dans le pays. Mais sur près de 6 500 écoles primaires et établissements secondaires répartis sur le territoire sénégalais, seules 51, dont 5 à 10 écoles élémentaires, ont accès aux bienfaits des nouvelles technologies.

On notera aussi, outre la gratuité de la ligne téléphonique, la diminution de 75% des frais de communication, une réduction substantielle de 30% sur les abonnements Sentoo, la gratuité pour l'hébergement de contenus pédagogiques et, enfin, une réduction de 50% sur les liaisons spécialisées.

D'autre part, un protocole d'accord entre Microsoft et le Ministère de l'Éducation appelé Partnership in learning a été signé en octobre 2004. Le partenariat prévoit la mise à disposition de logiciels à des prix abordables, le développement d'un portail pour les enseignants et la mise en œuvre d'une série de formations. L'USAID a aussi signé un partenariat avec Microsoft afin d'optimiser, en termes de coût, son appui au système éducatif sénégalais.

Le Sénégal qui, depuis quelques années, a commencé la mise en œuvre de la formation à distance dans les écoles, les lycées et les universités, trouve dans ces

mesures de quoi avoir les moyens pour améliorer les contenus pédagogiques et étendre la formation dans les coins les plus reculés du pays.

L'Ecole Normale Supérieure de Dakar, l'Ecole Supérieure Polytechnique, l'EBAD, l'ESMT, ... et plusieurs grands projets de l'ACDI, Banque Mondiale, Francophonie, sont impliqués dans la formation à distance<sup>148</sup>.

La stratégie de mise en œuvre de la formation à distance dans l'enseignement supérieur au Sénégal, se confond à celle des universités les plus importantes du pays. A cela il convient d'ajouter les initiatives de quelques institutions privées et le soutien d'organismes internationaux œuvrant dans le domaine de la formation et des nouvelles technologies.

L'enseignement Supérieur sénégalais offre une grande diversité de formations assurées par :

- Des Universités publiques et privées ;
- De Grandes Ecoles Nationales non universitaires ;
- De nombreux Instituts et Ecoles privés.

Claude Lishou (2004) dans une étude de cas consacré au Sénégal effectuée pour le compte de l'ADEA, écrit :

Dans un contexte marqué par une concurrence internationale accrue et l'expansion de l'enseignement supérieur au plan local, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation constitue une voie éprouvée pour améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement supérieur, tout en répondant aux besoins de la formation tout au long de la vie<sup>149</sup>.

Selon l'auteur, le Sénégal a enregistré des avancées significatives dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'éducation. Ainsi, dès 1996, la gestion du domaine Internet du Sénégal est confiée à l'UCAD qui dispose aujourd'hui de tous

---

<sup>148</sup> Lishou C, *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre au Sénégal, plus particulièrement pour la formation continue des enseignants* Voir site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

<sup>149</sup> Lishou C., idem <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

les éléments pour un développement intensif des technologies numériques dans la formation et la recherche.

De même, l'Université Gaston Berger de Saint-Louis et l'Ecole Supérieure Polytechnique de Thiès bénéficient des infrastructures et des équipements pour développer des formations partiellement ou entièrement à distance. Un Centre d'Enseignement à Distance (CED) très fonctionnel est disponible à l'ENAM. On signale l'existence de formations diplômantes partiellement ou entièrement à distance, à l'UCAD et à l'UGB.

Par ailleurs, grâce à la mise en réseau, la Bibliothèque centrale de l'UCAD, qui fait maintenant partie des plus modernes au plan mondial, mettra ses ressources documentaires à la disposition de l'ensemble des bibliothèques du système, notamment celles des CUR<sup>150</sup>.

---

<sup>150</sup> Claude Lishou , ibidem

Tableau 15: Programmes de FAD au Sénégal

	CAERENAD <sup>151</sup>	Certificat supérieur en enseignement par ordinateurs	Wolof par Internet	Diplôme d'ingénieur technologique En électromécanique	Université internationale de Dakar	Suffolk university	Africatic Sénégal
Pédagogie	Centre de ressources	Utilisation d'Internet	Internet	E-learning, tutorat, regroupement	E-learning	Internet, vidéo	Internet, tutorat
Acteurs - formateurs		Tuteurs		Formateurs, Tuteurs	Formateurs, tuteurs		Formateurs, tuteurs
Acteurs - formés	Maîtres, agents de l'administration...	Enseignants de l'école normale de Dakar	Toutes personnes	Etudiants en génie électrique et génie mécanique		Etudiants	Elèves et professionnels
dispositifs	FAD	FAD	FAD	FAD	FAD	E-learning	FAD
institutions	Institution Bi-modal University of Mauritius, Ecole Normale de l'Université Cheik Anta Diop, Université du Costa Rica, Université fédérale de Mato Grosso, Université du Chili, Télé-université du Québec	Bi-modal Université d'Oregon (USA)	Bi-modal Ecole normale supérieure de Dakar et l'Association nationale pour l'alphabétisation et la formation des adultes du Sénégal	Bi-modal Université Cheik Anta Diop	Unimodale	Bi-modal Université de Boston	Bi-modal Université ParisV

## II8 – Université virtuelle africaine (UVA) et Université virtuelle francophone (UVF)

L'Asie, l'Amérique latine et l'Amérique du Nord ont une longue expérience de formation à Distance dans l'enseignement supérieur<sup>152</sup>. En Afrique anglophone, l'University of South Africa a débuté en 1946 avec l'organisation d'université par correspondance ; elle est devenue depuis l'une des plus grandes universités

<sup>151</sup> Centre d'application d'étude et de ressources en apprentissage à distance

<sup>152</sup> L'Asie compte actuellement 3,5 millions d'étudiants à distance. L'Amérique latine a plus d'un million d'étudiants à distance. Les Etats-Unis comptent plus de 2 millions d'étudiants et le Canada 500 000.

d'enseignement à distance au monde. Selon un article récent, le tiers des étudiants sud africains seraient scolarisés à distance<sup>153</sup>. En 1985, les pays d'Afrique anglophone comptaient 25 institutions d'enseignement à distance, financées par l'État.

La première expérience francophone en matière d'enseignement à distance date de 1970 ; il s'agissait de cours proposés par l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville. Depuis beaucoup de projets sont apparus, dont deux de grande importance, initié par la Banque mondiale et l'Agence universitaire de la francophonie.

Ces deux programmes s'inscrivent dans un contexte international marqué par des progrès rapides en matière d'utilisation des TIC notamment Internet à des fins d'apprentissage et dans un contexte africain où la crise de l'enseignement et surtout les difficultés rencontrées par les universités obligent à rechercher des voies alternatives pour faire face à celles-ci.

Pour Glikman V. (2002), la « fascination du web », a suscité tout comme dans les années 1960 et 1980 des discours incantatoires sur les potentialités qu'offrent les TIC. On parle d' « outil formidable » pour l'éducation. Ces discours sont le fait des politiques à la recherche de solutions pour l'échec scolaire. Les hommes politiques africains et gestionnaires de l'enseignement supérieur en Afrique ne seront pas insensibles à ces discours, surtout qu'ils sont à la recherche de solution urgente pour sortir l'enseignement supérieur de son impasse. Pour le eux, le « e-learning » et les formations par Internet se présentent comme des solutions efficaces voire commodes.

Ce qui a concouru à la mise en œuvre des programmes d'université virtuelle en Afrique ce sont les potentialités à savoir l'interactivité, la démultiplication de la clientèle, la création de supports multimédias associant écrit, son et image qu'offre les TIC dans les dispositifs de formation. Glikman V. affirme que les possibilités de l'outil sont multiples, son originalité n'est plus à démontrer et sa capacité à enrichir,

---

<sup>153</sup> Darkwa O. Mazibuko F. *Virtual Learning Communities in Africa: Challenges and Prospects* Chicago Université d'illinois, , Mai 2000



faciliter et dynamiser la situation de l'apprenant à distance est peu discutable<sup>154</sup>.

Les possibilités qu'offrent les TIC en matière d'enseignement et d'éducation ont permis d'initier de nouvelles actions en matière de formation et d'enseignement à distance. La FAD trouvera à travers l'utilisation des TIC une nouvelle vie.

## **II81–L'AUF, de l'Université virtuelle francophone au campus numérique**

C'est après une gestation de huit ans que l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue francophone (AUPELF) va créer l'Université virtuelle francophone (UVF). Cette gestation s'est présentée sous la forme d'une phase préparatoire où des structures ont été mises en place pour le fonctionnement de l'UVF en 1994. Il s'agissait de :

- l'Université des réseaux francophones (UREF) disposant d'un réseau électronique francophone de l'enseignement et de la recherche (Refer);
- les centres SYFED (Système Francophone d'édition et de diffusion

A la conférence des chefs d'Etats de la Francophonie en 1995 à Cotonou (Bénin), les principes défendus seront entre autres :

- la facilitation à l'accès des autoroutes de l'information
- le développement d'un espace francophone d'éducation, de formation et de recherche
- le soutien à la création et à la circulation des contenus sur le Internet

L'UVF sera réorientée vers ces nouvelles priorités qui seront réaffirmées en 1997 par la Conférence des Ministres de l'éducation nationale (CONFEMEN) qui a tenue une session à Montréal. La CONFEMEN va mettre l'accent sur l'échange des savoir entre toutes les universités et centres de recherche francophones, la diffusion

---

<sup>154</sup> Glikman V., *Des cours par correspondance au « e-learning »*, op. cit. page 192

du patrimoine culturel et scientifique et l'accès à la recherche bibliographique<sup>155</sup>. Après le sommet de la Francophonie en 1999 à Moncton, on assistera à un glissement de l'UVF vers le campus numérique.

Le campus numérique, selon la présentation faite par Leborgne-Tahiri c. (2002), se veut plus proche par ses actions, du terrain et des besoins des universitaires, des étudiants notamment en formation à l'utilisation des TIC. Devenus entre temps des centres d'accès à l'information, les campus numériques offrent des formations universitaires techniques et professionnelles, continues et diplômantes au moyen d'enseignement ouverts ou à distance. Ces centres disposent d'une salle d'autoformation, d'un laboratoire de technologie de réseau, d'un atelier de production destiné à la conception et à la réalisation des contenus scientifiques surtout en français. Ils sont équipés de système de visioconférence.

Le programme 4 de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) est dédié aux nouvelles technologies et transversal ; son expertise est au service des autres programmes de l'agence et il intervient en soutien des Universités du Sud. Il développe, en s'appuyant sur les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, le travail en réseau, la mise en commun des ressources universitaires en français, dans une optique de solidarité et de co-développement.

Il s'agit de démontrer, d'évaluer, d'expérimenter le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication, d'aider à leur appropriation régionale en privilégiant quatre directions principales à savoir :

► Intégrer les nouvelles technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques, faciliter le déploiement de formations ouvertes et à distance afin de permettre le développement des NTIC dans l'enseignement, et de favoriser l'existence d'une relation plus interactive entre enseignants et enseignés

► Consolider les formations scientifiques et technologiques, en mode présentiel, et renforcer leurs systèmes de gestion de compétences universitaires et

---

<sup>155</sup> Leborgne -Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone, passé, présent et avenir*, op. cit. page 156

professionnelles, notamment afin de mettre en ligne certains contenus d'enseignement dans une démarche participative,

▀ Développer l'édition et la diffusion notamment en ligne, afin de décloisonner les universités du sud en matière d'information scientifique et technique et de favoriser l'expression des besoins et la diffusion des travaux en documentation scientifique et technique

▀ Déployer au cœur des universités des plates-formes technologiques modulaires fonctionnant en réseau à travers les centres d'accès à l'information et les campus numériques, pour la production et la diffusion des savoirs par les NTIC.

- L'AUF propose en formation initiale ou en formation permanente et continue un ensemble de formations ouvertes et à distance.

Elle offre, en même temps, des allocations d'études aux meilleurs candidats sélectionnés. L'AUF met également à la disposition des candidats sélectionnés ses campus numériques. Ils y trouvent toutes les infrastructures techniques et de réseau afin de suivre ces formations dans de bonnes conditions, mais aussi des conseils et des aides pour trouver des stages.

Chaque appel à candidatures destiné aux étudiants et apprenants est accompagné d'un "appel à tuteurs" destiné aux enseignants. L'objectif de l'Agence universitaire de la Francophonie est d'intégrer, après une phase de formation de formateurs, des enseignants du Sud dans les équipes pédagogiques des diplômes proposés.

Fort de l'expérience acquise ces dix dernières années, l'Agence universitaire de la francophonie qui est l'organe de gestion du programme, a lancé l'idée d'une Université virtuelle francophone qui est un nouvel espace virtuel de formation et d'apprentissage.

L'Université virtuelle francophone se propose d'assurer la production décentralisée des connaissances, la circulation des travaux de recherche et leur compilation, la formation à distance et l'autoformation et le service aux usagers que sont les étudiants et les enseignants-chercheurs et les professionnels. Elle met

l'accent sur les idées suivantes :

- une forte orientation implicite vers l'Afrique francophone ;
- la reconnaissance de l'élément économique comme élément déterminant dans la décision du choix de l'éducation à distance ;
- l'accent sur trois axes principaux d'action à savoir la recherche, la formation et l'information scientifique et technique ;
- la volonté de prendre en compte l'existant ;
- le respect des cultures locales ;
- l'importance accordée au partenariat et à la coopération ;
- la conscience du défi que représentent la conciliation harmonieuse des nécessités locales et le projet global.

Dans un document interne de l'Agence universitaire de la francophonie, il est affirmé toute l'importance accordée à la formation à distance en ces termes :

La formation à distance autorisera un accès virtuel aux meilleurs pédagogues ou spécialistes de la francophonie universitaire. Cet aspect des choses est essentiel puisque l'on sait que de nombreuses universités au Sud souffrent d'une carence forte en personnel enseignant bien formé. Il est bien connu, d'autre part, que la formation et le recrutement d'enseignants qualifiés restent encore souvent hors de portée de nombreux pays. Par ailleurs, il serait utile de pouvoir bâtir des stages de recyclage pour mettre à jour les connaissances des personnels locaux. Toutes ces missions seront rendues plus aisées par l'existence de l'UVF<sup>156</sup>.

L'approche de l'Université virtuelle francophone est la remise en cause de la pédagogie traditionnelle en profit d'une relation éducative plus interactive, plus naturelle et moins hiérarchique. Dans ce contexte l'enseignement fait place au séminaire plutôt qu'au cours magistral. Ce qui conduirait, selon les experts de l'agence, à la formation des « élites moins passives »<sup>157</sup>. Ce qui est en soi tout un programme de transformation social.

Pour gérer son programme, il est mis en place un comité des experts, un comité des sages<sup>158</sup>, une équipe de mise en œuvre composée d'un coordonnateur, d'un spécialiste en pédagogie individualisée et de la mise à distance des formations, un producteur-réalisateur, d'un « cyber documentaliste »<sup>159</sup>, d'un ingénieur

---

<sup>156</sup> Agence universitaire de la francophonie, *L'Université virtuelle francophone*, AUPELF-UREF, document interne.

<sup>157</sup> Agence universitaire de la francophonie, *L'Université virtuelle francophone*, op.cit.

<sup>158</sup> Il s'agit de personnalités francophones issues du monde scientifique.

<sup>159</sup> Il est chargé de faire la veille informative sur le réseau.

spécialiste de réseaux.

Actuellement, l'UVF dispose de campus virtuels régionaux répartis dans les bureaux régionaux de l'Agence universitaire de la francophonie. Chaque campus virtuel animera des points focaux installés dans les structures membres de l'agence et sera présidé par le directeur du bureau régional de l'Agence.

Le 19 juillet 2006, nous avons réalisé une visioconférence avec un groupe de 2 étudiants et un groupe de 2 tuteurs répartis sur les sites de Lomé et de Niamey. Nous avons au cours de la séance recueilli les témoignages de deux étudiants inscrits dans des formations différentes organisées par l'AUF et de deux tuteurs africains intervenants sur place à Niamey. Ces entretiens dont la portée est limitée nous éclairent sur les représentations des formés et des formateurs.

Le premier étudiant d'origine congolaise et résidant au Togo est inscrit en Diplôme universitaire (DU) en Méthodes de recherche clinique, étude de 3<sup>ème</sup> cycle organisée par l'Institut de santé publique, d'épidémiologie et de développement (ISPED) de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2. Cette formation qui se fait par Internet à pour objectif de transmettre les bases du raisonnement en recherche clinique, à partir d'exemples concrets. Cette formation est ouverte aux professionnels de la santé, aux personnes titulaires d'une maîtrise en sciences.

Le second étudiant est inscrit Diplôme universitaire (DU) en Droit de la Common Law (Niveau licence). L'organisation de cette formation associe plusieurs universités dont l'Université Jean Moulin Lyon 3, l'université de Paris 12, Val de Marne, l'Université de Moncton au Canada ainsi que la Commission internationale du Barreau de Lyon. Les enseignements sont organisés sous forme de modules étalés sur un semestre. La réussite à un module donne droit à 8 crédits européens capitalisables et transférables (système ECTS).

Quant aux tuteurs, nous avons recueilli le témoignage de deux tuteurs à Niamey. Le premier a été étudiant dans la formation où il est actuellement tuteur. Il s'agit du Microprogramme de troisième cycle Intégration pédagogique des TIC. Organisé par l'université de Montréal, Canada, ce programme a pour objectif d'offrir aux enseignants ou aux formateurs de l'enseignement supérieur, toutes disciplines confondues, une ouverture aux études supérieures à l'intérieur d'une formation de courte durée axée sur l'intégration pédagogique des technologies de

l'information et de la communication. Le second tuteur est un professeur de Mathématique qui assure un tutorat en d'informatique en licence Education et promotion de la santé. Il affirme assurer le tutorat de 30 étudiants.

Il ressort des témoignages recueillis auprès des deux étudiants que certaines formations ne disposent pas de tutorat. C'est le cas du DU Méthodes de recherches cliniques. Les étudiants inscrits disposent d'un mot de passe qui leur permet d'accéder à la plate-forme du site de la formation. D'autres formation à distance assure un tutorat distant ou local, cas du DU en Droit du Common Law. Dans le cas de ce dernier le tutorat distant organisé se déroule dans de « bonnes conditions » (suivi régulier des apprenants et aides de toutes formes à l'apprentissage). L'étudiant que nous avons interrogé ne cache pas sa satisfaction quant au service offert dans le cadre du tutorat.

Les deux étudiants affirment que leurs formations nécessitent des prérequis en informatique qui sont indispensables pour suivre la formation dans de bonnes conditions. Ils ont regretté l'inexistence de regroupement dont l'organisation pouvait permettre une meilleure atteinte des objectifs par la formation.

Les deux tuteurs que nous avons interrogés sont unanimes pour reconnaître que l'existence de centres de ressources est une des conditions importantes dans la mise en œuvre d'une formation à distance qui fait recourt à Internet comme média. Ils ont, en outre, relevé les problèmes relatifs à l'individualisation des apprentissages notamment la gestion du temps pour les professionnels qui s'inscrivent dans les formations. Parfois, le besoin de synchronisation des activités pose des problèmes à cause du décalage horaire.

Pour les tuteurs, le mode d'organisation de la formation, en dépit de la distance développe le sentiment d'appartenance au groupe par les possibilités de communication que la formation permet. Ils affirment que l'organisation des regroupements apporte une meilleure gestion de la formation et surtout une meilleure régulation des activités d'apprentissage.

Certains problèmes techniques créent des situations difficiles à gérer dans le cadre des activités synchronisées. Pour cela, disent-ils il faut mettre l'accent sur les activités asynchrones. A ces problèmes, les tuteurs interrogés regrettent que le traitement des tuteurs du Nord et celui des tuteurs du Sud fasse l'objet d'une

discrimination notamment en matière de rémunération.



**Document 5 : Séance de visioconférence entre Paris et deux campus numériques, celui de Niamey au Niger et celui de Lomé au Togo. Date 19 juin 2006**

Cette séance de visioconférence nous a permis de tirer certaines conclusions. Il ressort des entretiens que nous avons eus avec les bénéficiaires de certaines formations et de leurs tuteurs que les formations privilégiées dans le cadre de l'AUF sont de courtes durées axées sur les besoins des apprenants. L'existence de centres de ressources est une condition nécessaire dans la mise en œuvre d'un programme de FAD.

L'inscription dans une même formation d'apprenants originaires de pays lointains pose des problèmes de synchronisation de certaines activités ; ce qui rend alors utiles les activités asynchrones. Les formations offertes nécessitent pour l'essentiel de nouvelles compétences notamment une maîtrise de l'utilisation de l'ordinateur. Enfin le mode d'organisation de la formation et surtout les possibilités offertes par l'utilisation des TIC développe un fort sentiment d'appartenance au groupe.

L'ambition de l'AUF de mettre en place une « université sans mur » - le concept est de l'institution - s'est transformé en une préoccupation plus pragmatique de créer des centres numériques dont l'efficacité se révèle au travers des services offerts, à savoir partager les ressources, permettre les échanges et offrir des formations sur mesure et à distance répondant aux besoins des publics appartenants

à des milieux universitaires du Sud. En Afrique de l'ouest, sept campus francophones sont implantés au Bénin, au Burkina Faso, en Côte-d'Ivoire, au Mali, au Niger, au Sénégal, au Togo.

Dans ces pays les actions de formation touchent pour l'essentiel le public des salariés et des étudiants à la recherche d'un premier emploi et qui arrivent à participer aux frais de leur formation. Le grand public constitué des apprenants à la recherche d'une première formation universitaire et qui constitue pour les universités une préoccupation n'est pas touché par les formations offertes.

La question qui reste posée est celle du financement des actions de ces dispositifs. Pour le moment, le financement est assuré par les bailleurs de fonds et seulement une partie infime est prise en charge par l'apprenant. Qu'advierait-il de ces dispositifs si les fonds actuels venaient à se raréfier ?

Selon Loiret-Claude J-P, la Banque mondiale tente d'intervenir dans le champs de la formation universitaire pour se faire pardonner sa politique de tout pour l'enseignement de base en Afrique dans les années 1980, politique qui a eu pour conséquence de priver les institutions universitaires africaines de financement au cours de la décennie 1980-1990. L'initiative de création d'une université virtuelle africaine vient traduire l'engagement de cette institution à soutenir de nouveau l'enseignement supérieur en Afrique.

## **II82 – Université virtuelle africaine**

L'Université virtuelle africaine (UVA) est une initiative de la Banque mondiale qui, en 1997, a lancé l'idée d'une formation des ingénieurs en 4 années dans les filières de l'informatique, du génie informatique et du génie électrique. L'université a recours aux enseignants appartenant à des universités nord-américaines, européennes et africaines. Le siège de l'UVA est à Washington aux Etats-Unis d'Amérique.

Les cours dispensés en anglais et en français sont reçus par satellite et enregistrés sur cassettes. Une bibliothèque virtuelle est accessible aux étudiants. Les étudiants peuvent intervenir dans les enseignements en posant des questions. Ils peuvent aussi utiliser la messagerie électronique. Des espaces d'apprentissage sont ouverts dans les universités partenaires. En 2001, on estimait à 24 000 le nombre



total des étudiants inscrits. Ces étudiants émanaient de 15 pays anglophones et 7 pays francophones. En Afrique de l'ouest francophone, plusieurs universités participent à ce programme de formation à distance. On peut citer l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin, celle de Ouagadougou au Burkina Faso, l'Université Cheik Anta Diop et l'Université Gaston Berger du Sénégal et l'Université de Lomé au Togo<sup>160</sup>. Roberts et al. (1998) affirme que :

La mission de l'Université virtuelle africaine (UVA) est d'utiliser le pouvoir des technologies d'information modernes pour accroître l'accès aux ressources éducatives dans toute l'Afrique subsaharienne. En particulier, son principal objectif est d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement des sciences, des technologies et des affaires en utilisant des technologies de vidéo unidirectionnelle par satellite, d'interaction vocale et de données bidirectionnelle<sup>161</sup>.

Belle ambition pour des pays dont les systèmes universitaires sont en pleine crise depuis plus d'une décennie.

Dans un mémoire en master de recherche en sciences de l'éducation intitulé *L'Université virtuelle africaine, histoire d'une mise scène*, Loiret P-J. analyse le programme initié par la Banque mondiale au bénéfice de l'enseignement supérieur en Afrique. Pour lui, la Banque mondiale justifie le financement de ce programme par le fait que :

l'enseignement supérieur tel qu'il est dispensé actuellement (en Afrique NDLR) n'est pas en mesure de répondre aux besoins de ces pays. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignement à distance s'avère de plus en plus important. Il est impérieux que le continent africain, dans son ensemble, intervienne dans le secteur de l'enseignement supérieur afin de résoudre les problèmes d'accès et d'égalité inhérents à cet ordre d'enseignement<sup>162</sup>.

Selon Loiret P-J., pour les initiateurs du programme, l'UVA se veut une alternative à l'enseignement supérieur dans sa forme classique dont tout le monde reconnaît la faillite. Elle est aussi une remise en cause du modèle européen d'enseignement et se veut surtout une révolution technologique, un produit nouveau et aussi un parasitisme académique. L'UVA est présenté comme le premier réseau numérique interactif d'éducation dans le monde exclusivement conçu pour fournir aux pays d'Afrique subsaharienne des ressources académiques de niveau tertiaire

---

<sup>160</sup> Il faut souligner que la participation de certaines universités ne relève qu'un simple effet d'annonce. Rien n'a été mis en place pour concrétiser cette participation.

<sup>161</sup> Roberts et al., *L'enseignement supérieur à distance en Afrique, vue général et annuaire des programmes*, op. cit. Page 30

<sup>162</sup> Loiret P-J., *L'Université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène*, op. cit, page 8

dans les domaines techniques, scientifiques et médicaux<sup>163</sup>.

L'UVA viendrait combler les lacunes de l'université classique en Afrique.

Ces lacunes sont :

- le manque d'enseignants qualifiés ;
- le manque de structures de recherche performante ;
- l'insuffisance de matériel éducatif
- les programmes d'enseignement dépassés ne favorisant pas la pensée critique, la créativité et surtout l'habilité à la résolution des problèmes.

Elle est mise en place dans un contexte marqué par la détérioration des conditions de travail dans les universités et la diminution des ressources affectées à l'enseignement supérieur, par l'agitation politique où l'université est devenu une arène des luttes sociales et politiques. Un contexte marqué aussi par la croissance démographique et celle des besoins d'éducation.

Présenté par la Banque mondiale comme un produit « phare » et mise en œuvre à l'aide d'un marketing efficace, l'UVA se révèle difficile à mettre en œuvre dans le contexte africain.

L'une des raisons des échecs est que ces programmes d'université virtuelle posent en Afrique des problèmes de choix de société, de politique éducative et d'approche pédagogique. Si l'Université virtuelle africaine inspirée du système universitaire anglo-saxon semble être adoptée par les pays anglophones d'Afrique, elle pose des difficultés aux institutions universitaires francophones où la tradition n'est pas à l'enseignement à distance. En effet, les pays francophones ont eu recours à l'enseignement à distance pour former le personnel enseignant et très peu souvent pour former les étudiants. Alors que dans l'espace anglophone, des expériences ont permis d'asseoir une tradition de formation à distance dans l'enseignement supérieur notamment en Afrique du Sud, au Kenya, en Tanzanie, au Ghana, au Nigéria, etc.

Un autre problème est relatif à l'implication des Etats dans ces programmes d'universités virtuelles. Beaucoup de pays notamment ceux de l'espace francophone manque de tradition de formation à distance et de cadre politique permettant d'asseoir une politique éducative axée sur la formation à distance. Les universités

---

<sup>163</sup> Loiret P.-J., *L'Université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène*, op. cit. page 13

africaines n'accordent pas à l'enseignement à distance la même importance qu'à l'enseignement classique<sup>164</sup>. Elles préfèrent investir plus dans l'enseignement de type classique que dans la formation à distance.

Un troisième problème est celui de ce que Loiret P-J. appelle le « parasitisme académique ». Présentée comme un produit nouveau dont l'efficacité réside dans sa rentabilité économique, l'UVA vient s'incruster dans des universités où l'on ne connaît pas la loi du marché et où le rôle de l'Etat reste prépondérant. Mieux les rapports aux partenaires existants se sont établis sur une base faite de déconsidération. Les enseignants des universités africaines deviendraient des « assistants » dont le rôle se limiterait à l'encadrement des étudiants. Mve-Ondo B. (2005)<sup>165</sup> constatera tout simplement que la greffe n'a pas pris.

Les deux programmes d'universités virtuelles sont marqués par une très grande implication des partenaires extérieurs. Il s'agit de la Francophonie pour l'université virtuelle francophone et la Banque mondiale pour l'Université virtuelle africaine.

On peut relever les problèmes liés à l'harmonisation des offres de formation des ces programmes avec les celles des institutions universitaires des pays où ces programmes sont opérationnels. En effet les pratiques novatrices qu'induisent ces nouvelles organisations de l'enseignement ne s'inscrivent pas dans les traditions en la matière. Ainsi les institutions sollicitées pour servir de relais aux nouveaux dispositifs de formation éprouvent des difficultés à s'adapter à la nouvelle donne : découpage de l'année universitaire, organisation des apprentissages, validation des acquis.

A cela s'ajoute la question des résistances à l'innovation. La résistance aux innovations a constitué pour les programmes d'enseignement télévisuel menés en Afrique francophone à partir des années 1970, un handicap majeur dans leur mise en œuvre. Cette résistance manifestée surtout par le corps enseignant aux innovations sera observée une fois de plus dans la mise en œuvre des programmes de FAD qui ont souvent recours à l'utilisation des TIC.

Les enseignants formés généralement à la vieille école continuent d'être

---

<sup>164</sup> Wallet J. fait remarquer qu'aucun Etat africain francophone n'offre de bourse pour suivre un enseignement à distance.

<sup>165</sup> Mve-Ondo B., Afrique : la fracture scientifique, *Futuribles*, Paris, 2005

porteurs de valeurs qui ne sont pas celles requises dans la nouvelle forme d'organisation. Ils éprouvent des difficultés à s'adapter et/ou organisent un dénigrement systématique de ce nouveau système d'enseignement. Valérien J. (2004) reprenant un constat du Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), écrit :

les enseignants sont très hostiles ou indifférents, très rarement favorables. Ils craignent généralement à la fois un surcroît de travail et un appauvrissement de leur rôle. Quant aux étudiants, outre la motivation économique déjà signalée, ils ne veulent pas de FAD, qui ne leur offre pas toujours de diplômes équivalents<sup>166</sup>

L'Université virtuelle francophone semble avoir sur certaines de ces questions une approche pragmatique. Elle privilégie les actions qui mettent au devant des initiatives émanant des universités et se cantonnent dans un rôle de facilitateur. Ainsi pour la majorité de la trentaine de formations qu'elle offre, il s'agit d'initiative associant des universités du Nord et du Sud qui mettent en commun leurs compétences ou des formations qui font l'objet d'une forte demande.

## **II9 – Ebauche de bilan**

Il est difficile et, peut-être, trop tôt de faire un bilan conséquent des actions menées actuellement dans l'espace que nous avons choisi d'étudier. Cette difficulté est avant tout de type matériel et lié à l'insuffisance de travaux de recherche et de documentation crédible sur les différents aspects de la question. Mis à part des rapports parfois complaisants sur les actions conduites, on ne dispose pas d'études ou de travaux répertoriant les différentes actions ou expériences. Ce manque de ressources conduit le chercheur à dresser son propre inventaire des données. Si certains organismes tentent actuellement d'orienter leurs actions vers un soutien à la recherche sur l'utilisation des TIC en Afrique, les résultats ne sont pas encore au rendez-vous et on peut s'interroger sur la qualité scientifique des travaux en cours.

En outre une évaluation dans un contexte où les changements sont continus rend le travail de théorisation difficile. Les actions conduites ne datent que d'une

---

<sup>166</sup> Valérien J. La formation à distance en Afrique, in *Société numérique et développement en Afrique*, op. cit. Page 199

dizaine d'années mais les progrès réalisés sont importants. Chaque année apporte sa nouveauté et les logiciels subissent des changements importants au fil des années.

Néanmoins Internet apporte sa spécificité dans la panoplie des innovations qu'entraîne tout progrès technologique. Comme le souligne Flichy P. :

Chaque grande innovation technique s'est accompagnée d'un discours utopique sur les bouleversements sociaux qu'elle allait engendrer. C'est le cas d'Internet qui véhicule lui aussi son lot de rêves et de peurs en matière de communication. Ces mythes ne sont pas simplement des idées fausses : ils participent à la mobilisation des acteurs, à la construction et à la diffusion de la technique elle-même<sup>167</sup>.

Duchateau (1999) nous met en garde contre la fausse croyance à la simplicité d'usage qui entraîne des représentations inadéquates qui provoquent la déception rapide de certains enseignants utilisateurs<sup>168</sup>.

A cela s'ajoute une prolifération de terminologies qui contribuent au brouillage du débat. Cette inflation terminologique et conceptuelle trouve son origine dans la rapidité des changements technologiques, mais aussi dans le fait que certains prescripteurs ou chercheurs estiment souvent que le recours aux paradigmes de l'enseignement présentiel présente peu d'utilité.

Fait positif à souligner, les pratiques personnelles ou sociales des enseignants intègrent de plus en plus l'usage d'Internet pour les communications et la recherche documentaire. Des formes nouvelles de collaboration interpersonnelles sont en émergence dans la préparation de cours en particulier. Comme on l'a déjà souligné, si l'instituteur de village est encore loin des technologies, les enseignants urbains sont comme tous les jeunes des utilisateurs des cybercafés ou des postes de consultation présents dans les universités<sup>169</sup>.

Les initiatives d'enseignement et de formation à distance n'échappent pas vraiment à la situation de crise endémique que vivent les universités africaines<sup>170</sup> depuis la fin des années 1980. Les rapports émis par la Banque Mondiale sur la

---

<sup>167</sup> Flichy P., « Utopies et innovations, le cas Internet », *Sciences Humaines* N°16, mars 1997

<sup>168</sup> Duchateau cité par Wallet J. idem

<sup>169</sup> Wallet J. *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre* voir <http://www.resafad.asso.fr/adea>

<sup>170</sup> Tedga J. P. *Dix mesures pour relancer l'université africaine*, Unesco/Orphys, Paris, 1999.

question soulignent le fait que les gouvernements et les institutions d'enseignement supérieur ont tendance à consacrer peu de financements à l'enseignement à distance. Ce qui compromet son efficacité.

Le sous-financement est particulièrement courant dans les domaines de la fourniture de services de soutien aux étudiants, pourtant essentiels, de la formation et du développement professionnel du personnel. L'affectation de fonds est notamment découragée par le fait que l'enseignement à distance exige normalement un investissement initial important pour former le personnel, concevoir les programmes, préparer les matériels et acquérir la technologie choisie. Le CFAD dans sa volonté d'initier des nouvelles approches pédagogiques a pâti de cette situation. Tout en soulignant l'importance d'aller vers des pédagogies alternatives à la pédagogie traditionnelle, le manque ou le refus d'investir dans la formation à distance vient généralement révéler le manque d'adhésion à la FAD.

Dans l'enseignement supérieur, Wallet J. nous met en garde contre la propension à faire de l'enseignement à distance une solution magique à la crise universitaire en Afrique. Il écrit :

L'enseignement à distance ne vient donc pas « au secours des universités défailtantes »: il n'est dans l'état actuel des choses qu'une solution ponctuelle et très partielle, avec en outre des taux d'abandon importants (un étudiant sur deux en moyenne), et surtout un positionnement variable au sein de la complexité africaine relative au système de bourses en vigueur dans l'enseignement supérieur<sup>171</sup>.

Les actions menées par la Banque Mondiale dans le domaine de l'utilisation des NTIC dans l'enseignement supérieur relève des intentions plutôt que d'actions effectives. Les résultats n'ont pas été au rendez-vous. C'est ce que dit de façon cinglante P-J. Loiret (2004) en écrivant que « la parousie techno » promise par Baranshamaje et la Banque mondiale n'a pas eu lieu. L'UVA n'a pas permis de

---

<sup>171</sup> Wallet J., La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs sub-sahariens, in *Enseignement à distance et apprentissage libre, et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea>

créer en Afrique « la masse critique de cadres nécessaires au décollage économique » et ne semble pas prête à pouvoir le faire<sup>172</sup>

Si le projet d'université virtuelle francophone semble donner plus de résultats, c'est plus parce qu'il a su être plus pragmatique en mettant à la disposition des apprenants un ensemble de services et d'équipements susceptibles de rendre efficient l'action de formation à distance.

Généralement, les dispositifs de formation mis en place sont des formations hybrides associant formation en ligne et présentiel avec des regroupements dont l'objectif est de familiariser les apprenants à l'utilisation de la plate-forme de formation.

Dans la plupart des cas les enseignants sont « utilisés » comme tuteurs locaux. Leur rôle, dans ces formations, se limite à un accompagnement facilitant les activités d'apprentissage ; le système ainsi généré facilite un simple transfert de connaissance des institutions émettrices de formation vers des institutions réceptrices<sup>173</sup>. Cette situation ne valorise pas les compétences issues des universités africaines. Parfois les enseignants des institutions réceptrices refusent de jouer ce rôle de second rôle, de « tuteurs locaux » sorte d' « agents indigènes » dont se sert pour traduire les connaissances venant des institutions universitaires du nord<sup>174</sup>. Peut-on faire autrement quand les cadres font défaut ?

Les publics cibles visés dans le cadres des formations à distance présentées plus haut se limitent aux cadres, aux professionnels et dans une certaine mesure aux étudiants<sup>175</sup>.

La production locale de matériels de cours semble être une voie à encourager car elle permet d'aider les responsables locaux à sortir d'une logique où ils se considèrent comme simple client ou consommateur. C'est une option qui, en dépit

---

<sup>172</sup> Loiret P-J., *L'université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène*, op. cit. page 202

<sup>173</sup> L'UVA est la forme parfaite de ce système de formation à distance. Alors que l'Université virtuelle francophone s'efforce d'aider et de faciliter une mise en commun des connaissances et des compétences émanant des universités du Nord et du Sud.

<sup>174</sup> On peut situer à ce niveau l'une des raisons qui empêchent la réussite des Chaires Unesco

<sup>175</sup> Le plus souvent il s'agit d'étudiant de troisième cycle (DESS). Très peu de formations sont dirigées vers la formation des étudiants des premier et second cycles de l'université.

des économies qui peuvent être réalisées, constitue un bon moyen de favoriser l'appropriation du programme d'enseignement à distance par les acteurs locaux de l'éducation. La pratique généralement prônée consiste à produire des matériels d'apprentissage en faisant appel à des équipes de conception locales, dans lesquelles chaque membre apporte une compétence particulière selon les schèmes anglo-saxons en vigueur dans ce domaine. En ce sens l'expérience faite par le RESAFAD<sup>176</sup>, même si elle reste une initiative émanant du Nord, dans le cadre de la formation des chefs d'établissement a eu un impact important.

Il nous semble évident que la réflexion sur l'enseignement à distance ne peut, quel que soit le contexte géographique, se limiter à la question des rapports entre TICE et système éducatif. Il faut porter la réflexion au-delà de ces rapports pour envisager des comparaisons.

La question des coûts de l'introduction des TICE et de la FAD dans un système éducatif doit être posée. Si nous connaissons les coûts de certaines formations, il est difficile d'obtenir le montant des fonds investis dans le domaine. Il nous faut constater que cette question reste taboue et les indicateurs pertinents font défaut. Cette question reste pourtant centrale au regard du coût onéreux du matériel et des services.

Wallet J. affirme que l'approche pédagogique sur les NTIC ne se suffit à elle-même. Elle s'inscrit dans une dimension systémique qui touche les politiques institutionnelles, les relations internationales, le développement durable. Le choix porté sur l'utilisation se trouve être contrarié par certaines options. Il donne en exemple l'accord passé entre Microsoft et l'Etat sénégalais en 2004.

Le champ de recherche aurait certes pu être enrichi, mais les pays choisis nous semblent représentatifs en matière de technologies pour l'éducation. Entre le Sénégal où la volonté politique est évidente et d'autres Etats moins conscientisés dans ce domaine, nous avons conscience que les écarts sont grands, mais nous pensons aussi que les problèmes et les leviers pour éventuellement résoudre ces

---

<sup>176</sup> Des cadres locaux de l'éducation ont été associés à la rédaction et à la mise en forme des modules de formation dans le cadre de la formation des chefs d'établissement.



problèmes sont le plus souvent communs. Il se pose alors la question de l'engagement politique des Etats africains en la matière.

Dans le cadre du NEPAD<sup>177</sup>, la position des Etats africains est prudente. Bien que convaincu des avantages que peuvent procurer ces technologies, le NEPAD déclare :

il est cependant nécessaire de rester prudent à la tentation que les TIC est une panacée pour les problèmes des pays en voie de développement. Il est beaucoup plus prudent de réaliser que les TIC ne sont que des pièces ; et aucune pièce de technologies isolée ne peut résoudre le problème de pauvreté qui a de multiples causes et qui est complexe et multidimensionnelle<sup>178</sup>.

Le NEPAD lance un appel au renforcement du rôle des organismes internationaux sur le continent. Mais le problème reste celui de l'engagement des Etats dans le développement de l'utilisation des TIC dans les différents secteurs d'activité à commencer par celui de l'éducation et de la formation. A ce niveau on peut distinguer deux catégories de pays. Les pays qui sont avant-gardistes et les pays qui suivent.

Les pays « avant-gardistes » (Sénégal, Burkina) ont défini une politique et une législation nationales en matière d'intégration et d'utilisation des TIC, disposent de l'existence d'un schéma directeur de déploiement des TICE au niveau national (central et décentralisé). Ils ont adopté une tarification spécifique d'accès à Internet pour les établissements éducatifs, les associations, ont créé des centres de ressources pour la formation des cadres du système éducatif et des fonctions spécifiques de cadres dans le domaine des TICE

Au Bénin, des textes officiels expriment la volonté de développer le secteur des TICE dans les trois ministères du secteur de l'éducation au Bénin. Une tarification préférentielle existe pour la liaison spécialisée des établissements scolaires. Des centres de ressources existent à Porto-Novo, Cotonou et Abomey-Calavi, mais tous sont le résultat d'une initiative et d'un appui de projets de

---

<sup>177</sup> Le NEPAD signifie Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique.

<sup>178</sup> Chetty M., *Information et technologies de communication pour le développement de l'Afrique*, Conférence ministérielle du NEPAD sur la Science et la technologie du développement, in <http://www.nepad.org/2005/fr/documents/57.pdf> Page 1

coopération et les ressources humaines nécessaires à leur animation et leur rayonnement sont insuffisantes et mal définies.

Au Togo, l'engagement des autorités togolaises relève des intentions et se situe au niveau ministériel. Le Ministère de l'Education nationale et celui de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle tentent de traduire dans les faits les intentions du gouvernement en matière d'utilisation de TIC dans l'enseignement. S'il n'existe pas actuellement une direction qui a en charge la mise en œuvre des orientations prise par le gouvernement, certaines directions initient des programmes de formation à l'utilisation des TICE dans l'administration et dans l'enseignement<sup>179</sup>.

Parallèlement, l'Université de Lomé à travers le Centre Informatique et de Calcul (CIC) et le Centre de Formation à Distance fait de l'utilisation des TIC dans l'enseignement leurs priorités. On peut aussi signaler les initiatives de formation des cadres de l'enseignement opérées par le RESAFAD-Togo.

On peut relever pour beaucoup de pays l'inexistence de priorités affichées et surtout celle d'un plan d'ensemble reliant l'administratif et le pédagogique dans le domaine des TIC. Au Bénin les priorités affichées sont différentes selon les différents ministères au Bénin. Le ministère des enseignements primaire et secondaire met l'accent sur le développement de l'usage des TICE, notamment dans les établissements. Le ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle a inscrit dans ses axes stratégiques le développement de la formation à distance. Mais cela ne signifie pas que cette volonté soit appropriée et relayée par les directions concernées. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique exprime sa volonté de développer la formation à distance entre les pôles universitaires d'Abomey-Calavi et Parakou, notamment par la visioconférence. Dans aucun des ministères, la responsabilité claire et spécifique par une structure identifiée de la prise en charge d'une politique TICE n'est évidente, tant au niveau des directions centrales des ministères qu'au niveau des universités.

---

<sup>179</sup> Il vient d'être créé au Ministère des Enseignements primaires et secondaire, une division information chargé de définir une politique et une stratégie nationales en matière de TICE.

Au Togo, il n'existe pas de plan d'ensemble visant à relier l'administratif et le pédagogique en matière de TICE. Néanmoins certaines actions de formations privilégient la formation des cadres de l'administration scolaire à l'utilisation des TIC.

Il faut se demander si les pays africains dans l'espace que nous étudions, ont les moyens d'une politique conséquente en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement. Dans des pays où, il est difficile de construire des classes, du matériel et du personnel enseignant.

Alors la tendance partout en Afrique francophone est de recourir aux partenaires en développement. Ainsi la plupart du temps, les offres viennent directement des ONG et autres initiatives privées. Pour assurer la pérennité de leur action elles impliquent l'Etat qui se charge de les subventionner, elles peuvent également contacter des organismes et autres bailleurs pour avoir les fonds nécessaires pour mener à bien leur projet. Dans ce sens l'Unesco joue un rôle important de facilitation en organisant des rencontres d'opportunité entre les pays et les organismes spécialisés.

Il faut relever le fait que les actions menées ne s'inscrivent pas dans un cadre politique défini par les Etats bénéficiaires et lorsque survient la prise en charge par ceux-ci des projets menés, ces actions s'arrêtent. En outre il manque une synergie dans les actions menées. Ce qui induit des dépenses de matériel importantes et une duplication des actions.

De nombreux projets ne se sont pas maintenus faute d'un engagement réel du gouvernement. Il est donc primordial que les gouvernements soient impliqués dans tout projet afin qu'il le soutienne et assure sa pérennité. Toutefois la lenteur dans la prise de décisions endogènes étant évident, il serait possible de passer par les syndicats des enseignants et des étudiants.

Wallet J. relève que très souvent on observe de la part des organismes de formation une volonté de développer de nouveaux marchés en demandant aux formateurs d'investir ces nouvelles modalités de formation, sans leur en donner les

moyens ou en pensant que cela change peu de choses au regard de ce qu'ils faisaient déjà. Cela conduit fatalement à une erreur d'appréciation qui risque de voir arriver sur le marché des actions de formation à distance factice. Si tous déclarent faire de la FAD, les actions ne bénéficient pas d'un investissement financier, technique et pédagogique dans leur mise en œuvre.

Les formations au renforcement des capacités en matière d'utilisation des TIC se font de façon ponctuelle ou conjoncturelle. Elles ne sont pas intégrées dans une politique de développement de compétences au bénéfice des Etats. Des cadres suivent ponctuellement des formations proposées par un nombre très réduit de partenaires de l'éducation en Afrique francophone (AUF avec le DESS-tice, RESAFAD avec le DUCM). Ces formations ne sont encore jamais l'initiative des ministères qui, dans le meilleur des cas, valident ces acquis en confiant aux personnes formées de nouvelles fonctions pour le développement des TICE.

Il faut souligner le fait que de l'inexistence de centres de ressources peut rendre difficiles les actions menées. Parfois lorsque qu'un programme arrive à sa fin d'exécution, les ressources mises à la disposition des apprenants deviennent l'objet de convoitise de la part de différents de décision. Un cas emblématique a été observé par nous au Togo. En effet, avec le retrait du RESAFAD du programme de formation DUCM, l'Université de Lomé a fait le choix de poursuivre seule la formation compte tenu de la demande croissante de formation, mais le ministère de l'éducation nationale a soustrait à l'université l'utilisation de la salle<sup>180</sup> de formation qui dispose de ressources informatiques. L'Université de Lomé a dû chercher une nouvelle salle informatique. La salle en question est restée, jusqu'ici, sans qu'il lui soit défini une utilisation particulière en dépit des courriers envoyés au ministre par le président de l'Université de Lomé.

La grande partie des formations est organisée sur la base diplomation Nord ou de la co-diplomation. Dans le premier cas, c'est une université ou un organisme du Nord qui dispensait ses enseignements et délivre ses diplômes<sup>181</sup>. Dans le second

---

<sup>180</sup> La salle en question est située pourtant dans les locaux de l'Université de Lomé

<sup>181</sup> On peut mettre sur ce registre les formations CISCO très recherchées en Afrique parce que délivrant des certificats reconnus de façon internationale

cas, une université du Nord s'associe avec une ou des universités du Sud pour organiser la formation et délivrer des diplômes délivrés par les partenaires<sup>182</sup>.

La diplômation Nord constitue un élément de sensibilisation et d'information dans un contexte où les ressources humaines sont inaptes à collaborer à la production mais où les acteurs prennent conscience des enjeux et observent les méthodes et les techniques à développer. La co-diplômation permet de conserver la valeur nationale, de l'associer aux actions de formation. C'est sans doute la stratégie à privilégier lorsque les ressources locales le permettent, ce qui doit être le souci des institutions et ne constitue pas celui des opérateurs privés.

L'importation de formation ou de contenus de formation a toujours été présentée comme un facteur de l'échec de certains projets de formation en Afrique. La meilleure forme de partenariat est celle qui est issue de la collaboration entre les experts du Nord et ceux du Sud. Mais comme le constate l'étude de l'ADEA :

Quoique prévisible et réelle, cette importation peut être considérée comme marginale. Son impact est ainsi limité et difficilement mesurable. Néanmoins, la multiplication, la consolidation des points d'accès, le développement de services d'assistance de premier niveau devraient inéluctablement engendrer le développement d'un marché de diplômes à distance<sup>183</sup>.

L'étude poursuit :

Les meilleurs projets pensés dans des bureaux à Paris, Washington, Bruxelles ou ailleurs, échouent si les étudiants ne sont pas concernés. Il ne suffit pas de les consulter, on doit considérer l'étudiant comme étant le partenaire principal. La prise en considération des besoins adaptés au contexte local est indispensable pour ne pas réitérer les erreurs du passé. Il y a une évidence, les spécialistes occidentaux ne pourront jamais savoir exactement les problèmes que rencontrent les récepteurs du Sud. Les projets de formation doivent donc être élaborés en étroite collaboration avec les spécialistes locaux. Des objectifs communs, le consensus sur les stratégies à mettre en œuvre, la coordination et les relations de travail doivent être établies avec les groupes techniques de travail<sup>184</sup>.

---

<sup>182</sup> C'est le cas du DUCM

<sup>183</sup> Wallet J., *La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs sub-sahariens*, in *Enseignement à distance et apprentissage libre, et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea>

<sup>184</sup> Wallet J., « La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs sub-sahariens », in *Enseignement à distance et apprentissage libre, et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea>

Une véritable appropriation des contenus de formation n'est possible que si ces derniers correspondent au niveau de langages des étudiants, à leur milieu culturel et environnemental. Ce qui nécessite un effort d'adaptation des contenus conformes aux programmes officiels. En associant les enseignants du Sud dans l'élaboration des contenus de formation, ils se sentiront concernés, et impliqués dans la définition du projet.

Pour cela il faudrait au préalable les sensibiliser, informer, instituer des formations pour les formateurs, puis pour les enseignants qui seront appelés à encadrer les télécours, à concevoir et réaliser des cours à distance. Mais le risque est de transformer les cours dispensés en présentiel en cours dispensés au moyen des technologies nouvelles. Ce qui n'est pas une formation à distance<sup>185</sup>. La formation à distance requiert une démarche de conception que beaucoup de pays ne maîtrise pas actuellement.

On peut penser que le meilleur modèle serait la co-diplômation et la mise en commun des savoirs et donc des contenus des modules de formation. Cela éviterait de transformer les universités du sud en nouveaux marchés de consommation de programmes de formations « prêt-à-porter ». Il faut souligner que la préférence pour les diplômes des universités du nord est grande chez les étudiants du sud.

Devant la multiplicité des initiatives, une vision globale et une coordination de toutes les actions peuvent être envisagées comme solution. Ce qui passe nécessairement par une définition de politique locale et de stratégies qui détermineront les objectifs de développement poursuivis, une acquisition ou un renforcement de l'expertise nationale indispensable à la maîtrise des nouvelles technologies sans oublier la mise en place d'un cadre législatif et réglementaire l'objectif étant d'intégrer les actions actuelles dans les pays dans une planification à long terme. Les organisations internationales et des agences de coopération peuvent y jouer un grand rôle.

---

<sup>185</sup> La conception d'un cours à distance requiert les compétences d'une équipe composée de pédagogue, d'un informaticien, d'un enseignant, d'un administrateur, etc.

Il s'impose ici la création au niveau national d'un organisme de régulation et de contrôle des actions à entreprendre. Il aura pour mission l'octroi de label pour les projets. Cette instance ne doit évoluer à contre courant des avancées enregistrées au plan du progrès technologique. Le risque sera de freiner le mouvement d'ouverture au TICE.

Les écoles de formation d'enseignant aussi doivent disposer de centres de ressources. Ces centres de ressources peuvent être envisagés comme élément d'appui à l'action de formation et leurs contenus pourraient être orientés vers les besoins des apprenants qui ici sont les enseignants.

Il faut prendre en compte le statut économique des apprenants. Dans de nombreux pays africains anglophones, le partage des coûts des programmes d'enseignement à distance existe entre les étudiants et la puissance publique. Ce qui n'est pas le cas dans l'espace francophone. Pour faire face aux limitations actuelles qui affectent l'utilisation des fonds publics pour le financement de l'expansion de l'enseignement supérieur, il faut maintenir ce partage des charges et l'étendre au pays francophones. Les coûts actuels d'une formation à distance étant très élevés en comparaison au coût d'une formation en présentiel<sup>186</sup>.

Concernant les gros effectifs, qui sont en formation initiale, Wallet J. affirme que le pari envisagé sur l'enseignement à distance est hasardeux, sauf s'il se donne comme objectif de s'inscrire dans une politique volontariste de décentralisation des capitales politiques, souvent hypertrophiées, vers l'intérieur du pays. Dispose-t-on aujourd'hui des moyens pour une telle politique ?

Il poursuit en disant que dans l'enseignement supérieur, la mise à disposition, en ligne, de ressources maîtrisées scientifiquement et juridiquement devrait aussi suggérer une réflexion et des recherches sur le contrôle de la propriété intellectuelle en ligne mais au delà, sur le rôle et le mode de fonctionnement des établissements traditionnels de formation. Ceux-ci sont bien placés sans doute, car détenteurs, dans

---

<sup>186</sup> Les frais d'inscription à l'Université de Lomé représentent la moitié des frais d'inscription à la préparation au DUCM. Mais il faut remarquer que le type de diplôme auquel l'étudiant a droit rend ce coût dérisoire si l'étudiant devait suivre la même formation dans une université française.

toutes les disciplines académiques et particulièrement dans le domaine de la formation des enseignants et des formateurs, des acquis de leurs longues pratiques. On ne peut que constater et déplorer le phénomène de piratage des œuvres de l'esprit qui touche l'Afrique.

Concernant la valorisation des apprentissages, il faut reconnaître avec Wallet J. que les procédures d'habilitation et d'évaluation fiables sont nécessaires pour persuader le public que les cours, les programmes et les diplômes proposés par les nouveaux types d'établissements d'enseignement à distance respectent des normes académiques et professionnelles acceptables. Il écrit que :

Il est probable que l'on mette moins l'accent sur des aspects traditionnels, tels que les qualifications du corps enseignant et les critères de sélection des étudiants, mais plus sur les compétences et les aptitudes des diplômés. Pour certains une formation à distance manque de sérieux dès lors que l'apprenant ne peut pas être évalué en situation de face-à-face. La question du type d'évaluation n'est pas ici la plus importante. C'est la perception que l'on a de la formation qui affecte le manque de crédibilité que l'on accorde souvent aux types de validation des acquis en formation à distance<sup>187</sup>.

Très peu de pays en développement, affirme Wallet J., ont mis en place des systèmes d'accréditation et d'évaluation ou ont accès aux informations nécessaires sur la qualité des programmes étrangers ou la capacité institutionnelle de contrôle permettant de détecter la fraude et de protéger les étudiants par rapport aux offres de qualité médiocre. Une étude réalisée récemment en Inde a montré que sur 144 institutions étrangères proposant, dans les journaux, des programmes d'enseignement supérieur, 46 n'étaient ni reconnues, ni habilitées dans leurs pays d'origine (Powar et Bhalla 2001). Les étudiants des pays à faible revenu courent un réel risque d'être les victimes d'opérateurs transfrontaliers sans scrupules.

Contrairement à l'UVF, l'UVA a eu une ambition plus importante et n'a pas su jouer sur des facteurs culturels tels que le financement des apprentissages (en Afrique francophone généralement, l'enseignement est financé sur des ressources publics). Vouloir tabler sur l'émergence d'un « marché » de la formation où les

---

<sup>187</sup>Wallet J., La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs sub-sahariens, in., *Enseignement à distance et apprentissage libre, et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea>



apprenants achèteraient leurs cours est un pari difficile à réaliser. En outre, l'UVA n'a pas pris en compte les réticences qui viendraient des enseignants des institutions universitaires du Sud. En les transformant en simples « assistants », le programme d'UVA a pris le risque d'amplifier la résistance que ceux-ci ont toujours manifesté à l'égard de toute innovation et particulièrement à l'endroit de la formation à distance.

## **Conclusion**

C'est dans un contexte de crise du système éducatif (grèves endémiques dans le système éducatif notamment dans l'enseignement universitaire, diminution drastique des dépenses publics en matière d'enseignement) et surtout de morosité économique caractérisée par un endettement très élevé des pays et une stagnation voire une régression de la croissance économique, que l'Afrique débutera son « aventure » sur l'autoroute de l'information.

Néanmoins, l'utilisation et la consommation des services liés aux TIC vont connaître une croissance très importante notamment dans l'utilisation du téléphone mobile et d'Internet. Annoncé comme une opportunité pour « réparer » la fracture numérique et permettre donc à l'Afrique de combler rapidement le fossé qui le sépare des pays développés, cette croissance exponentielle en matière d'utilisation des TIC va conduire à initier des actions dans tous les secteurs notamment celui de l'éducation et la formation.

Une partie importante des actions menées dans le secteur de l'éducation portera sur l'initiation à l'utilisation des outils informatiques, à l'interconnexion des réseaux de formation et aussi à la formation dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, l'on a enregistré plus d'actions émanant des partenaires extérieures en développement (Banque Mondiale, Francophonie, USAID, UNESCO,...) en dépit de l'intérêt que les pouvoirs publics semblent porter à l'utilisation des TIC. Rares sont actuellement les Etats qui disposent d'une politique claire portant sur l'utilisation des TIC et surtout d'une stratégie confirmée dans l'intégration de ceux-ci dans les pratiques pédagogiques. Les actions menées çà et là surtout dans l'espace francophone de l'Afrique de l'Ouest sont conjoncturelles et n'ont pas une grande incidence sur le système éducatif.

Ainsi ce qui était parti pour être une grande aventure du 3<sup>ème</sup> millénaire va connaître des difficultés dans la mise en œuvre au point de refroidir les espoirs

initiaux. L'un des exemples reste la création de l'UVA. Peut-on encore croire à l'intérêt de l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation en Afrique de l'ouest francophone ? A cette question une réponse définitive n'est pas apportée en dépit de la forte demande de formation ayant recours à l'utilisation des TIC. C'est pourquoi, nous avons choisi d'analyser certaines actions qui ont été conduites dans cet espace afin d'en tirer certaines orientations pour des actions futures. Il s'agit de la formation en ligne des communicateurs multimédias qui a associé dans une action commune de formation une université du nord et des universités africaines. Dans la partie qui va suivre nous allons présenter les résultats d'une enquête que nous avons menée sur cette formation et auprès des bénéficiaires de ladite formation qui a duré de 1999 à 2004 et qui s'est déroulée dans quatre pays dont trois appartenant à l'Afrique de l'ouest.

## **TROISIEME PARTIE**

### **EXEMPLE DU DUCM: LES NOUVELLES CONTRADICTIONS DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE**

### **III1 – De la formation des directeurs d'école à la formation des communicateurs multimédias**

La formation à distance des directeurs d'école élémentaire initiée par le RESAFAD en 1997 s'inscrivait dans le cadre des recommandations de la Conférence des ministres de l'éducation nationale (CONFEMEN) de 1992 et des conclusions des séminaires organisés par l'Unesco successivement en juin 1995 à Yaoundé et en septembre de la même année à Conakry sur la formation à distance. Cette formation vient traduire une dynamique interne du RESAFAD qui voulait expérimenter une formation en ligne et répondre aux besoins de formation de personnel pour un certain nombre de pays africains.

L'Afrique qui entrait dans l'ère du numérique avec l'émergence de services multiples et variés en TIC (informatique, Internet, téléphonie mobile...), avaient besoin d'une expertise locale dans ce domaine. A ces besoins venaient s'ajouter d'autres besoins spécifiques à l'éducation. Ceux-ci étaient relatifs à la formation des ressources humaines et de personnel en informatique.

En 1997, le ministère français de la coopération a entrepris d'aider les pays africains francophones à mettre dans le domaine de l'éducation et de la formation un dispositif pour aider à faire naître et à développer une expertise nationale en matière d'utilisation des TIC. L'intention était de les aider à faire face au défi de la mondialisation et de la révolution numérique en participant à l'effort international visant à combler le fossé numérique entre les pays du Nord et ceux du Sud.

L'idée germa de saisir les possibilités qu'offrent ces nouvelles technologies pour former les directeurs aux compétences de gestion de leurs établissements. Un séminaire organisé à Paris en février 1996 fixait l'objectif du projet en en terme d'amélioration des savoirs et des savoir-faire des directeurs déjà en fonction et n'ayant jamais reçu de formation spécifique à leur charge de directeur avant ou pendant leur entrée en fonction<sup>188</sup>.

C'était la première fois qu'une telle expérience était conduite en Afrique francophone. Cela fut marqué par un scepticisme quant aux chances de son succès. Pour certains, c'était un luxe que de vouloir introduire les TIC dans l'enseignement

---

<sup>188</sup> Resafad-Tice, *Réseau d'appui francophone pour l'adaptation et le développement des technologies de l'information et de la communication en éducation*, Paris 1997-2003

et pour d'autres c'était un gadget de plus dans l'arsenal de la coopération française en Afrique.

Dans la stratégie de réalisation de cette formation, le RESAFAD a procédé dans un premier temps à la formation des formateurs. Ces formateurs étaient des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des enseignants-formateurs d'institutions de formation pédagogique, des professeurs d'école normale d'instituteurs et des directeurs d'école. Cette première catégorie venue des pays concernés<sup>189</sup>, a été initiée à la formation à distance, à la production de contenus médiatisés à l'aide de documents sur cédérom. A cette formation de type méthodologique, s'est ajoutée une formation technique et pratique à l'utilisation des TIC (utilisation d'Internet notamment la messagerie électronique et l'usage des documents attachés). Si la formation était axée sur l'utilisation des TIC, c'est surtout la mise en réseau entre pays qui était encouragée et valorisée avec les possibilités de travail collaboratif que les TIC offraient.

Les groupes de formateurs ainsi constitués et formés ont entrepris le travail d'élaboration des modules et les échanges entre les participants au projet se sont faits dans un souci de mutualisation, d'harmonisation et d'adaptation aux spécificités de chaque pays. La méthode de formation choisie dans les quatre pays fut une formation à distance classique sur support papier avec un recours au tutorat pour des regroupements.

Au Togo, cette formation se déroula de façon institutionnelle. Chaque directeur d'école devait s'engager par écrit à suivre la formation. En échange, le ministère de l'éducation assurait la confirmation dans leurs fonctions de directeurs tous ceux qui suivaient avec succès cette formation. La formation à distance des directeurs a permis la formation de 2183 personnes soit 93,6% des directeurs en poste. Au Mali, la formation à distance s'est mise en place pour aider à parfaire une autre formation de directeurs qui était en cours dirigée par une équipe mixte franco-malienne. Entre 1998 et 1999, 2175 directeurs s'initieront à trois modules de formation à distance. Au Burkina Faso 1275 directeurs d'école suivront la même formation. En Guinée ils seront 802 directeurs<sup>190</sup>.

---

<sup>189</sup> Burkina, Guinée, Mali et Togo.

<sup>190</sup> Resafad-Tice, *Réseau d'appui francophone pour l'adaptation et le développement des technologies de l'information et de la communication en éducation*, idem

Plus tard, l'idée de faire une formation en ligne des communicateurs multimédias est venue répondre à un besoin de réajustement interne du RESAFAD<sup>191</sup>. Le réseau, pour poursuivre ses activités et assurer son existence, a décidé de conduire une autre expérience de formation à distance des communicateurs multimédias. Cette nouvelle formation venait répondre à un triple besoin à savoir :

- répondre à la demande de formation des personnes ressources pour les systèmes éducatifs des pays où elle devait se dérouler (formation de cadres de l'enseignement et de spécialistes en TIC...)
- constituer une expertise locale dans le domaine des TIC afin de répondre à la demande de plus en plus croissante de la société en matière de services et compétences en TIC
- répondre aux besoins internes du RESAFAD.

Au sein de l'équipe qui a piloté le programme de formation à distance des directeurs d'école, certains<sup>192</sup> collaborateurs de Jean Valérien, responsable du RESAFAD à Paris, vont mettre en place le cadre institutionnel par la création d'un consortium chargé d'assurer à la formation une qualité pédagogique de niveau universitaire. L'action de ce consortium se concrétisa par la mise en place de la formation de communicateurs multimédias assurée par l'Université du Maine. La mise en place d'un système de co-validation de la formation par les universités africaines va conférer à la formation son caractère novateur.

C'est ainsi qu'en 1998 a démarré une formation à distance de communicateur multimédias qui a associé certaines universités<sup>193</sup> en Afrique et l'Université du Maine au Mans en France. La formation était destinée aux institutionnels, aux formateurs du milieu éducatif, aux professionnels et aux étudiants au Burkina Faso, au Togo, au Sénégal et à Madagascar. Cette formation avait pour but d'apporter la culture et des techniques nécessaires à la mise en œuvre des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans un contexte professionnel.

---

<sup>191</sup> Resafad-Tice, *Réseau d'appui francophone pour l'adaptation et le développement des technologies de l'information et de la communication en éducation*, ibidem

<sup>192</sup> Selon des propos recueillis par nous auprès de Wallet J., l'idée de créer le DUCM vient de l'équipe constituée par Wallet J de l'Université de Rouen, Guidon J. et Vivet M. de l'Université du Mans

<sup>193</sup> La formation a commencé au Togo et au Burkina Faso en 1998 ; elle s'est élargie à Madagascar et au Sénégal en 2000

La formation a débuté en 1999 dans deux pays à savoir le Togo et le Burkina Faso. Deux autres pays, Madagascar en 2000 et le Sénégal en 2001 vont se joindre au groupe.

L'objectif général de cette formation était d'assurer la diffusion des TIC dans le milieu national en formant des personnes ressources chargées de promouvoir et de favoriser leur diffusion et leur mise en œuvre dans tous les milieux. Un des objectifs spécifiques et prioritaires était la qualification de cadres du secteur éducatif et des personnes ressources en TICE<sup>194</sup>. Le RESAFAD affirmait apporter la culture et les techniques pour la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication (TIC), dans une logique de travail à distance<sup>195</sup>.

Pour les initiateurs, il fallait apporter des réponses aux besoins de formation en informatique. Ces besoins concernaient à la fois les usages de l'informatique, de la bureautique, des outils de réalisation multimédia, d'Internet mais aussi, comme cela se retrouve dans les contenus, les connaissances sur les méthodes de conception multimédia et la formation à distance.

Dans tous ces domaines, l'offre de formation était inexistante en Afrique francophone, champ d'intervention du RESAFAD-TICE. Aucune formation de ce genre n'était proposée auparavant en présentiel et, encore moins, à distance. Le dispositif mis en place était donc inédit, innovant et précurseur en matière de formation à distance. D'un point de vue pédagogique, l'objectif recherché était d'apporter la culture et les techniques nécessaires à la mise en œuvre des TIC dans un contexte professionnel.

Pour le RESAFAD, le but recherché était, non seulement, former des compétences tant dans l'utilisation des TIC, que de la promotion de la formation à distance comme mode de formation crédible dans un milieu où l'enseignement traditionnel est le seul qui soit reconnu. Dans ce sens la communication à distance était considérée dans le dispositif de formation comme un élément incontournable sur le plan aussi théorique que pratique.

Le public visé par la formation était composé des institutionnels (gestionnaires de l'éducation) des formateurs du milieu éducatif, des professionnels

---

<sup>194</sup> Technologie de l'information et de la communication en éducation

<sup>195</sup> RESAFAD-TICE, *L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique, Actes des rencontres*, 13 et 14 mai 2003, Paris : UNESCO, 2003, page 114

en informatique à la recherche d'une formation complémentaire et de façon accessoire des étudiants en formation initiale.

Nous allons présenter cette formation en mettant l'accent sur son organisation, ses contenus, son encadrement et sa validation. Puis, nous allons faire état des modifications ou plutôt des transformations qu'elle a subies dans son opérationnalisation.

La formation est une formation diplômante de niveau universitaire. Une convention de partenariat a permis de définir les rapports de l'Université du Maine et les universités africaines partenaires. Le diplôme était codélivré avec les universités partenaires. La qualité scientifique de la formation était garantie par l'appui d'un consortium interuniversitaire dans lequel on retrouve les universités du Maine, de Nantes, de Paris 6, 7, 8 et 13 et de Rouen et deux IUFM, ceux de Rennes et de Versailles. En 1999, l'Université Paris 7 va se retirer et sera remplacée par l'Université de Rouen.<sup>196</sup>

Concernant la formation, nous le verrons plus loin, le modèle initial s'est transformé dans les faits. Elle durait théoriquement dix mois et se déclinait en cinq modules. Chaque étudiant appelé encore stagiaire devait, à la fin, rendre un travail personnel sous forme de projet qui devait être sanctionné par un jury de soutenance. Le contenu des enseignements et des apprentissages était disponible sur une plateforme Web CT<sup>197</sup> conçu par une société qui à l'époque expérimentait un outil novateur de formation en ligne.

Des regroupements étaient organisés par les universités partenaires. Ces regroupements permettaient de s'assurer du bon déroulement de la formation et de procéder à la validation des acquis. Deux types de tutorat furent organisés: un tutorat local et un tutorat à distance. Cette organisation devait permettre aux étudiants d'avoir, en permanence, un interlocuteur. Les échanges se faisaient à travers la plateforme de formation accessible par Internet.

La formation comprenait 325 heures dont seulement 65 heures de regroupement. Les dates des regroupements étaient définies pour chaque session. La

---

<sup>196</sup> Resafad-Tice, *Réseau d'appui francophone pour l'adaptation et le développement des technologies de l'information et de la communication en éducation*, op. cit., page 10

<sup>197</sup> Cette société sera absorbée plus tard par Microsoft



formation avait fait le choix d'un encadrement individualisé qui tient compte du parcours de chaque apprenant et de ses impératifs professionnels.

**Tableau 16 : Contenus des modules dispensés en DUCM et répartition des charges horaires**

Intitulés	Contenus	Heures de regroupement	Heures d'autoformation	Total
Module 0 Parcours différenciés		16 Heures	34 Heures	50 Heures
Module 1 Concept de traitement de données informatisées	Traitement des données textuelles Traitement de données numériques Traitement d'image Publication Assistée par Ordinateur	16 Heures	34 Heures	50 Heures
Module 2 Internet et Hypermédias	Langage auteur (Toolbook, Director) Conception de site et de CD-Rom Internet	20 Heures	40 Heures	60 Heures
Module 3 Gestion de projet et mise en oeuvre	Conception, planification et gestion de projet	13 Heures	27 Heures	40 Heures
Module 4 Médiatisation et FOAD	Médiatisation dans l'enseignement Formations ouvertes et à distances		50 Heures	50 Heures
Projet tutoré	Réalisation de projet multimédias		75 Heures	75 Heures
Total		65 Heures	260 Heures	325 Heures

Une assistance et des ressources locales étaient mises à la disposition des apprenants. Chaque stagiaire avait besoin d'une station de travail micro informatique avec un accès Internet. Les logiciels suivants étaient nécessaires à la formation : Word, Excel, Publisher, Toolbook. Plusieurs inscrits ne pouvant pas disposer du matériel, le RESAFAD avait mis en place dans les pays participant des salles de travail dotées de matériel informatique et de ressources didactiques afin de faciliter les autoformations et les regroupements.

Les personnes candidates à la formation étaient présélectionnées dans les universités africaines partenaires qui proposent les dossiers retenus au responsable du DUCM à l'Université du Mans. Les pré-requis exigés étaient un diplôme de niveau III (correspondant au Bac +2) ou une équivalence reconnue dans le cadre de la validation des acquis. De plus les prétendants devaient subir un test de présélection permettant d'apprécier le niveau de maîtrise des TIC.

Les personnes retenues devaient s'acquitter de droit d'inscription près des universités locales et les frais d'inscription auprès de l'Université du Mans était pris en charge par le RESAFAD. Une fiche d'inscription distribuée aux étudiants en début de formation devait être remplie et renvoyée à l'Université du Maine. Les étudiants ainsi inscrits étaient intégrés au fichier des étudiants de ladite institution.

- ***Présentation de la plate-forme et Contenus proposés***

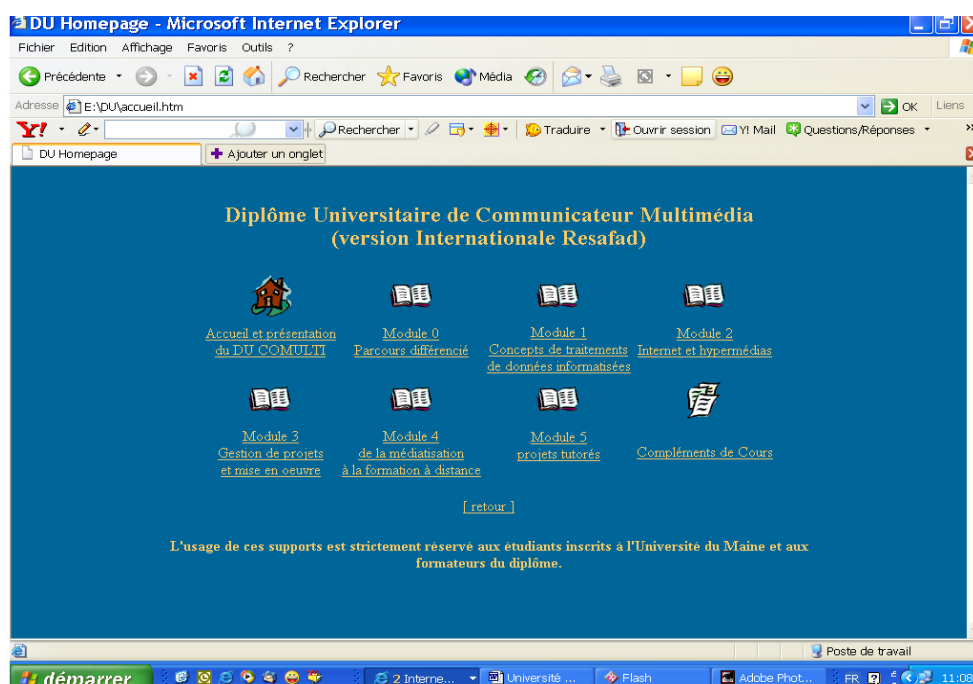
La plate-forme de formation se présente sous la forme d'un site Internet que l'étudiant pouvait télécharger. Sur la première page de ce site on pouvait voir les logos des Institutions partenaires de la formation. Il s'agit de l'Université du Maine, du RESAFAD et de l'UNESCO. Sur cette page on pouvait voir la dénomination de la formation et un accès réservé aux étudiants formés dans le cadre du RESAFAD.

**Document 6 : Présentation de la page d'accueil du site Internet de la formation**



L'étudiant inscrit obtenait un mot de passe et un login qui lui permettait d'accéder à la page suivante Voir document 7.

## Document 7: Présentation des différents modules et éléments de la plate-forme de la formation



Sur cette seconde page, on pouvait voir les icônes renvoyant aux contenus des différents modules. A ces contenus s'ajoutent deux autres icônes dont le premier situé en haut et à gauche du tableau ci-dessus renvoyait à la présentation de la formation. Le second en bas et à gauche du tableau permettait d'accéder aux ressources que pouvait utiliser l'étudiant lors des activités d'apprentissage.

Le programme de formation comportait cinq modules. Le premier module intitulé « Parcours différenciés »<sup>198</sup> permettait une mise à niveau des étudiants inscrits qui éprouvaient certaines difficultés ou qui ne disposaient pas de pré requis suffisants. Ces inscrits pouvaient faire le choix de séquences leur permettant de compléter leurs connaissances initiales dans un domaine donné.

---

<sup>198</sup> Ce module est facultatif et n'est pas pris en compte dans les évaluations

## Document 8 : Présentation des éléments d'information sur la formation

Module 1 Concepts de traitements de données informatisées

**Présentation**

Durée

50 heures

**Description**

- Traitements de données textuelles
- Traitements de données numériques
- Traitements de données images
- Publications Assistée par Ordinateur
- Création d'images pour le Web

Applications aux outils Word, Excel, Photoshop, Publisher, Fireworks...

Vous pouvez télécharger un fichier compressé zip (7 Mo) regroupant l'ensemble des images utilisées comme support des exercices de ces cours.

Dans chaque module, les contenus des enseignements et d'apprentissage se présentent sous la forme de leçons et d'exercices accompagnés d'illustrations comme on peut le voir sur les tableaux suivants :

## Document 9 : Présentation d'une page HTML contenant une leçon

Module 1 Concepts de traitements de données informatisées

1.1 Traitement des données textuelles

Leçon 9 : Mise en forme du texte (1/1)

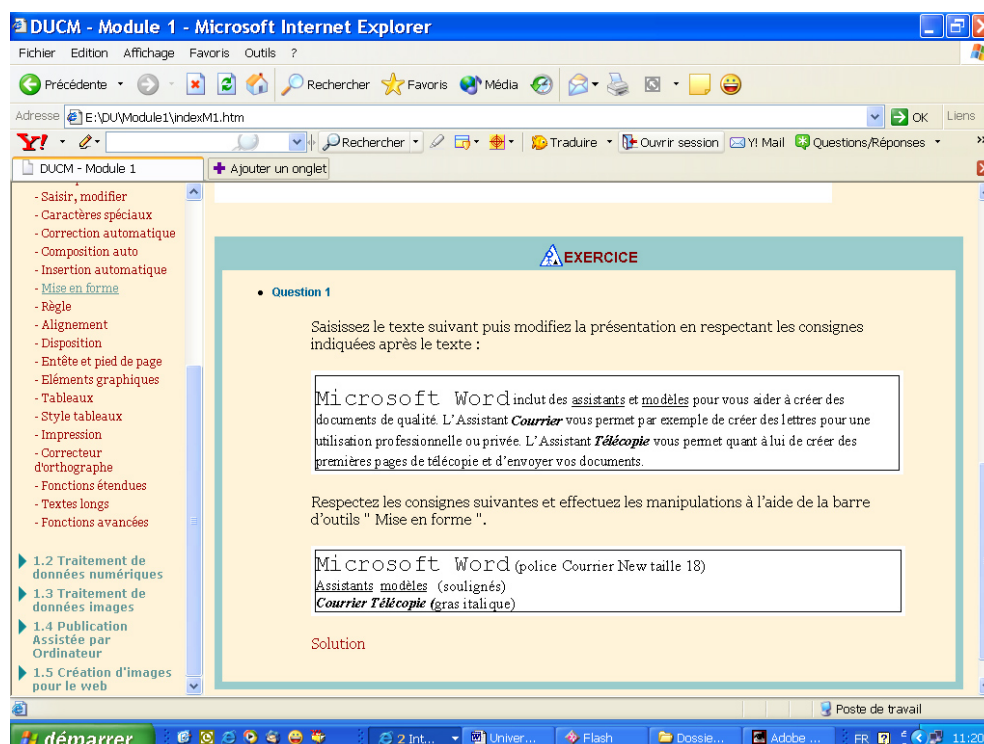
Pour choisir et modifier vos polices de caractères, ouvrez cette boîte par la fonction **Police** du menu **Format**. Le changement de police dans un texte permet d'embellir la mise en page.

Dans la barre d'outils de l'interface principale sont présentes les fonctions les plus courantes de cette boîte.

Liste des polices disponibles

Divers styles pour changer la présentation d'une police

## Document10: Présentation d'une page HTML contenant un exercice comme activité d'apprentissage



Le second module considéré comme le module 1 était intitulé « Concept de traitement de données informatisées ». Les enseignements, à ce niveau, portent sur la bureautique et la maîtrise des logiciels de traitement de texte (WORD) de traitement de données numériques (Excel) et de traitement des images (Photoshop) et un logiciel d'édition PAO<sup>199</sup>.

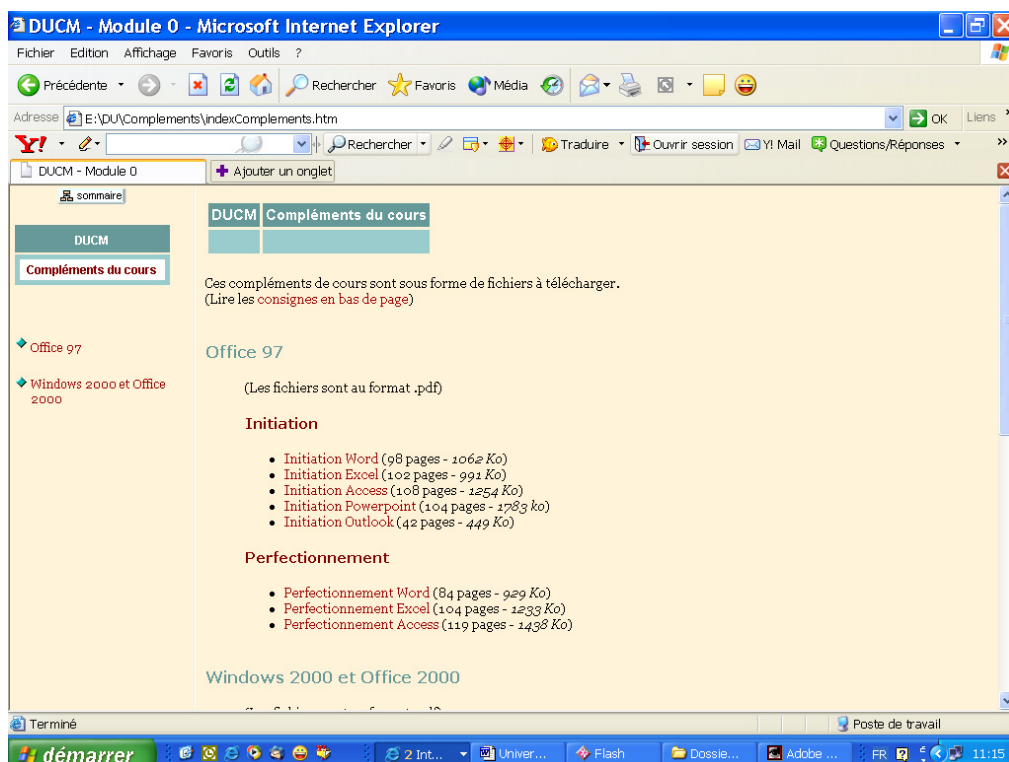
Le module 2 portait sur « Internet et les hypermédias ». Il s'agissait, par ce module, de faire acquérir aux apprenants des compétences dans l'utilisation des instruments permettant la conception des pages html et de s'initier à la conception et à la réalisation de site et de CD-ROM. Le module 3 portait sur « La gestion et la mise en œuvre des projets multimédias ». Ce module offrait des connaissances sur les étapes du processus de gestion de projet et de mieux se connaître les contraintes d'un projet multimédias. Ce module permet à l'étudiant de concevoir sa propre démarche et d'identifier les étapes, les moyens et les contraintes liés à la réalisation du projet qu'il pourra présenter à la fin de sa formation.

<sup>199</sup> Publication assistée par ordinateur. Le choix avait porté sur le logiciel Publisher.

Le module 4 est présente « les Formations ouvertes et à distance ». Ce module était théorique et présentait des informations et des connaissances sur les formations ouvertes et à distance. Le dernier module ou module 5 n'avait pas de contenu d'enseignement mais consistait en un espace de temps de travail que les étudiants doivent utiliser pour réaliser et finaliser leur projet multimédias (conception de site ou de CD-ROM...) sous la responsabilité d'un tuteur local. Ce module est intitulé « Projet tutoré ».

Afin d'aider l'étudiant en autoformation à mieux asseoir ses apprentissages, la plate-forme offrait un ensemble de ressources sous la formes de liens renvoyant à d'autres sites fournissant des ressources ou de logiciels à télécharger. Le tableau suivant nous en donne une idée :

### Document 11: Présentation de la page HTML contenant des ressources multimédias à l'usage de l'apprenant



L'encadrement des apprenants se faisait à deux niveaux. Au niveau local c'est-à-dire dans le pays d'origine, l'apprenant disposait de tuteurs qui l'aidaient et l'accompagnaient dans sa formation. Ces tuteurs locaux étaient généralement des enseignants des universités partenaires et qui en fonction de leur domaine de compétence intervenaient pour animer les regroupements. Dans chaque université, il

était organisé des regroupements auxquels devait prendre part l'apprenant. Au cours de ces regroupements des enseignants échangeaient avec les apprenants sur des difficultés qu'ils éprouvaient dans l'appropriation des connaissances. C'est aussi au cours de ces regroupements qu'étaient effectuées les évaluations.

En outre, les apprenants disposaient d'un tutorat distant organisé par l'Université du Maine. Le tuteur distant avait pour attribution d'apporter des réponses aux apprenants qui ne trouvaient pas des solutions aux problèmes posés au niveau local. Il était l'interface entre l'Université du Maine et l'organisation de la formation au niveau local. Les échanges entre le tuteur distant et les apprenants se faisaient à travers deux espaces organisés sur le site Internet de la formation : l'espace forum et l'espace chat. Ces deux espaces d'échange venaient compléter la messagerie électronique disponible sur le site.

La validation des connaissances se faisait aussi à deux niveaux. Le premier niveau était local. La validation des connaissances se faisait sous la forme de contrôles continus par les tuteurs locaux. Cette validation consistait en la participation aux regroupements et surtout au succès aux contrôles des connaissances effectués lors des regroupements.

Le second niveau consistait en une évaluation finale assurée par un jury composé de représentants de l'université locale, du RESAFAD et de l'Université du Maine. Au cours d'une séance l'apprenant présentait un projet qu'il a réalisé. Le travail ainsi réalisé était sanctionné par un le jury.

## **III2 – Le modèle à l'épreuve de la réalité**

### **III21 - Notre statut**

En 2000, après le départ du coordonateur du projet RESAFAD-TICE, l'Université de Lomé qui venait de signer un accord avec l'Université du Maine pour dispenser la formation au Togo à travers le CFAD, nous confia la responsabilité pédagogique et l'administration du DUCM à Lomé. A l'époque, Nous étions chargé d'étude dans ledit centre et suivions parallèlement une formation à l'ingénierie de la formation à distance à la Télé-université du Québec. Nous étions en charge de la formation jusqu'en 2004, année où l'expérience avait pris fin avec le retrait du RESAFAD.

De par nos responsabilités, nous étions en contact avec les étudiants, l'administration de notre université et l'administration de la formation à l'Université du Maine. Nous nous contenterons ici de faire part de nos constats personnels qui sont pour l'essentiel subjectifs.

A cette étape de notre travail, nous avons voulu rendre compte de notre analyse personnelle en tant que chargé de la formation à l'Université de Lomé et recouper cette analyse par les constats faits par le coordonateur en charge à une époque donnée du projet RESAFAD-TICE et qui au début de sa mission a été en charge de la formation au Burkina Faso. Son témoignage nous a paru important compte tenu de l'expérience qu'il avait de la formation, mais surtout à cause du rôle qu'il a eu à jouer comme coordonateur du projet dans la sous région ouest africaine.

Il faut souligner le fait que, contrairement au Sénégal et à Madagascar où il n'a été formé qu'une seule promotion en 2002, la formation a duré de 1998 à 2004 au Togo et au Burkina Faso. Ce qui a permis de former dans ces deux pays au moins quatre promotions de stagiaires et d'accumuler une expérience et une expertise confirmée dans ces deux pays.

Il faut dire aussi que notre posture de personne engagée dans l'action d'hier et celle de chercheur aujourd'hui repose la question récurrente de l'ambivalence chercheur/praticien. Le fait pour le chercheur d'être impliqué dans l'action enlève à son travail toute son objectivité.

En effet, il convient de distinguer la recherche et l'action. La recherche est le fait du chercheur dont la préoccupation est de structurer, de modéliser à l'aide d'instruments des éléments qu'il construit en objet de recherche afin d'en proposer une explication ou de convaincre de la validité d'une théorie<sup>200</sup>. La prétention de développer un savoir universel par le biais de la recherche est établie. C'est pourquoi elle doit être conduite au travers d'une démarche rigoureuse et méthodique.

L'action, à l'opposé de la recherche, est souvent menée sur le terrain et se propose de trouver une stratégie pour résoudre un problème donné. A celui qui est impliqué dans l'action, on demande des résultats ou des solutions applicables. A l'opposé du chercheur, l'acteur n'est pas soumis aux mêmes exigences de rigueur et

---

<sup>200</sup> Aleixo B. J., *Analyse du processus de mise en place d'un dispositif de formation à distance : le cas de l'université pédagogique du Mozambique*, thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Paris : Université Paris VIII, 2005, page 12



de méthode. L'action peut se passer d'expérimentation alors que la recherche est avant tout une expérimentation. Toute la difficulté ici est d'assumer une position de chercheur-acteur.

Tout en étant dans une telle posture, l'on doit se garder de faire un mélange de genre. Une recherche doit être conduite selon les spécificités qui sont les siennes : rigueur, méthode, expérimentation, dans le but de confirmer ou d'infirmer une théorie.

De nos jours une voie épistémologique trouve dans la recherche-action un moyen de formaliser une démarche où s'associent la recherche et l'action dans le but de construire un savoir stratégique. Cette démarche s'est développée à partir des questions que se posent des chercheurs en éducation. En effet ceux-ci se sont posé, à un moment donné, la question de la validité de ce qu'ils font. Van der Maren J-M. (1996) écrit :

d'une part, leurs démarches expérimentales ne donnent rien de transférable en situation scolaire et, d'autre part, leurs interventions tournent court ou ne produisent pas de résultats stables lorsqu'ils réalisent un recherche-action : soit la clientèle résiste, soit elle revient à ses vieilles habitudes une fois qu'ils ont quitté la scène<sup>201</sup>.

Deux problèmes semblaient être clairement soulevés par une recherche conduite par Van der Maren auprès des enseignants en éducation à savoir le double écart entre les discours et les pratiques (écart méthodologique, écart entre connaissances acquises par la recherche et les pratiques pédagogiques), et la dénonciation de l'inefficacité de la recherche à influencer la pratique. L'auteur poursuit en affirmant qu'à entendre les remarques des éducateurs, des penseurs, des praticiens autant que de la rumeur publique, on devrait se demander si les sciences de l'éducation, et en particulier les recherches en sciences de l'éducation, ne sont pas condamnées à rester assises entre deux chaises<sup>202</sup>.

L'auteur distingue le savoir scientifique et le savoir pratique. Le premier se caractérise par des énoncés généraux portant sur une réalité conçue comme objet d'étude et par son aspect quantitatif qui recourt aux mesures et aux instruments dans le but d'établir des relations de causalité pour expliquer la réalité en la modélisant.

---

<sup>201</sup> Van der Maren J-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*, deuxième édition, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 1996, page 20

<sup>202</sup> Van der Maren J-M, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, op. Cit. Page 21

Le savoir pratique est un savoir singulier, contextualisé qui inclut l'homme comme acteur avec son système des valeurs et sa subjectivité. Le savoir pratique est un savoir qualitatif qui s'appuie sur des repères observés dans l'environnement et qui constitue une vision syncrétique à propos d'un système de relations entre des actions et des signes perçus et non pas expliqués<sup>203</sup>.

Notre posture ici semble particulière. Elle est celle d'un acteur impliqué dans une action pendant une durée donnée et qui au terme de l'action se mue en chercheur pour analyser son action passée. Cette action devient un objet d'étude. Cette posture nous évite la pression d'une justification a posteriori d'une action conduite antérieurement par le seul fait que nous n'avons plus l'obligation de réserve auquel est astreint parfois un agent de l'administration. Quelles sont les préoccupations des chercheurs autour de la question de l'utilisation des TIC dans les apprentissages ?

### **III22 - Justification et choix du cadre théorique**

Les recherches autour de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage vont se structurer en trois axes. Un premier axe qui fait des questions techniques son point d'intérêt. Les travaux réalisés dans cet axe vont gagner une certaine autonomie compte tenu du fait que les sujets abordés sont très complexes et relèvent de spécialistes en informatique. Le second axe prend en compte les langages et prend appui sur la sémiologie de l'image<sup>204</sup> et de la sémiotique émanant des travaux réalisés en Littérature et en Art.

Le troisième axe qui prend comme champ d'étude les usages, va se constituer autour des travaux de Perriault J. (1989) et apporte selon Albero B., une perspective renversée qui consiste à analyser les situations depuis l'usage qui en est fait<sup>205</sup>.

L'auteur affirme que tout ne se passe pas comme le projettent les instances de conception. Avec l'accès du plus grand nombre à l'outil informatique, il faut prendre en compte les notions d' « ouverture », de « flexibilité », de « distance » et d'

---

<sup>203</sup> Van der Maren J-M, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, op. Cit. Page 44

<sup>204</sup> Ces travaux ont pour références les travaux de Barthes, Eco, Metz et Veron

<sup>205</sup> Albero B., *Technologies et formation: travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté*, op. cit. page 28

« individualisation » afin d'adapter le dispositif à l'apprenant. Plusieurs travaux seront consacrés à ces notions<sup>206</sup>.

Il faut dire que cette période va être marquée par une production abondante portant sur l'utilisation des technologies nouvelles et sur la posture des usagers à un moment où les pouvoirs publics et les instances internationales témoignent d'un plus grand intérêt pour les questions d'intégration des TIC dans l'enseignement et la formation.

L'utilisateur est analysé comme un acteur conscient et doué d'intentionnalité et surtout capable de réaliser des choix raisonnés dans les interactions avec son environnement d'apprentissage. Dans les recherches on passe de la notion d'« enseignement assisté » à la notion de « facilitation » des apprentissages. Dans ce sens la notion de « dispositif » va connaître un regain d'actualité car, comme le souligne Albero B. (2004), elle offre un cadre intégrateur dynamique capable de rendre compte des nombreux aspects, des tensions et des fluctuations dans le temps qui caractérisent toute organisation méthodique d'humains, d'instruments, de procédures et de stratégies en vue de fins particulières<sup>207</sup>.

Nous avons choisi de partir des travaux réalisés par Paquette G. sur principes d'ingénierie pédagogique pour analyser le DUCM. Nous nous sommes appuyés sur nos constats personnels et sur ceux faits par le coordonnateur de la formation au Burkina Faso qui nous a accordé une interview en juin 2006 à Paris.

En matière d'ingénierie de la formation à distance, Gilbert Paquette (1998) a esquissé quelques principes généraux à la base de l'ingénierie pédagogique. Il rappelle que la démarche de scénarisation pédagogique permet de comprendre ces principes. Les grandes lignes de cette scénarisation stipulent que :

- Le système d'apprentissage est d'abord décomposé en unités d'apprentissage auxquelles on associe un sous-modèle du modèle de connaissance et un scénario pédagogique composé d'activités d'apprentissage (gérées par l'apprenant) et d'assistance (gérées par un facilitateur).

---

<sup>206</sup> Halluin (1993), Halluin et Haeuw (1995) et Carré et al. (1999) travaillent sur la notion d'Ouverture. Kuperholc Mo (1991), Kuperholc et al. (1993) en France et Steeples et al. (1994) aux Etats-Unis ont travaillé sur les notions de « flexibilité ». Caspar (1991), Jacquinet (1993), Perriault (1996), Bernard (1999) et Keegan (1993) ont analysé le problème de « Distance ». En fin les travaux de Prévost (1994), de Carré (1997) et de Jézégou (1998) ont été consacrés à la notion d'« individualisation ».

<sup>207</sup> Albero B. (2004), *Technologies et formation: travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté*, op. cit. page 29

- Le sous-modèle des connaissances contient une connaissance principale par rapport à laquelle l'apprenant doit pouvoir exercer des habiletés, démontrer des compétences. À ces habiletés et à ces compétences, on associe un processus générique qui forme la base du scénario pédagogique.
- Prévoir un nombre raisonnable de compétences traitables par un scénario en fonction des contraintes de temps
- Les procédures qui composent le processus générique permettent de définir des activités d'apprentissage, auxquelles on ajoute les matériels et les ressources utilisés ou produits, ainsi que des consignes de collaboration entre apprenants.
- Les principes qui régissent ces procédures forment la base des activités d'assistance qui seront fournies à l'apprenant par un facilitateur humain ou au moyen de guides, de fichiers d'aide contextuelle, ou d'un système conseillé intelligent<sup>208</sup>.

Il regroupe les principes généraux en plusieurs catégories à savoir : autogestion et métacognition, traitement de l'information, collaboration entre apprenants, assistance par les facilitateurs. A ce propos, il dit qu'il faut distinguer quatre types d'interaction:

- *Les interactions d'autogestion s'adressent à la façon dont l'apprenant gère sa démarche d'apprentissage, réalise ses activités et utilise l'environnement à sa disposition.*
- *Les interactions de traitement de l'information sont celles où l'apprenant, individuellement, consulte les informations fournies par un présentateur ou par divers matériels, leur applique un certain traitement dans le cadre de ses activités d'apprentissage, et produit des informations, acquérant au passage de nouvelles connaissances.*
- *Les interactions de collaboration entre apprenants concernent la réalisation d'activités en équipe ou en groupe, entre pairs<sup>209</sup>.*
- *Les interactions d'assistance par des facilitateurs regroupent les diverses formes d'aide apportée à l'apprenant dans la réalisation de sa démarche d'apprentissage, dans ses activités de traitement de l'information et de collaboration et dans l'utilisation qu'il fait des ressources du système*

Dès la conception du DUCM, il a été décidé de fournir aux apprenants un environnement de travail à distance se présentant sous l'aspect d'une plate-forme installée sur le serveur de l'université du Mans. Il s'agissait d'un cours en ligne avec différents outils pédagogiques dont des outils d'évaluation (contrôle, quiz et auto-évaluation), la messagerie électronique, le forum de discussion, le chat... La gestion logistique de la plate-forme était assurée par le Centre audio-visuel de l'Université

---

<sup>208</sup> Paquette G., *Représentation des méta-connaissances, applications en ingénierie des systèmes d'apprentissage*, Québec : Centre de recherches du LICEF, Télé-université janvier 1998

<sup>209</sup> Pour les besoins de l'exposé, on exclut donc de cette définition les interactions entre un apprenant et un présentateur, considérées comme des activités de traitement de l'information, ainsi que les interactions d'assistance de la part d'un facilitateur.

du Mans. Afin de pallier aux difficultés d'accès à Internet dans certains pays, un CD-Rom a été mis à la disposition des apprenants dans les centres de ressources RESAFAD.

Nous avons constaté que dans la mise en œuvre du DUCM, la formation s'est muée en un modèle hybride prenant en compte les réalités locales. Une partie des connaissances était transmise en présentiel par les enseignants locaux censés jouer le rôle de tuteurs locaux. Cette situation trouve son explication par la difficulté des apprenants à faire preuve d'autonomie dans l'appropriation des connaissances et à la difficulté pour les tuteurs de traduire ou d'interpréter des enseignements dont ils ne sont pas les auteurs.

En effet, les tuteurs locaux qui n'avaient pas été associés à la conception du dispositif et encore moins à la rédaction des contenus des modules éprouvaient des difficultés à servir d'auxiliaires. Sous la pression des attentes des apprenants, ils privilégiaient la solution qui consiste à refaire le cours en présentiel. Cette situation nous amène à nous interroger sur le modèle de formation qu'a été le DUCM.

En outre les deux niveaux de tutorat prévus initialement n'ont pas fonctionné comme prévu. Les questions des apprenants trouvaient leurs solutions au niveau local où la présence et le travail fourni par les tuteurs locaux<sup>210</sup> vidaient le travail du tuteur distant de son sens<sup>211</sup>.

Le DUCM n'a pas été comme le souhaitent ses initiateurs une formation à distance même si son organisation s'est faite à partir des modèles de FAD. Elle s'est présentée comme un modèle de transfert de connaissances du Nord vers le Sud dans un contexte où le partenariat et la valorisation des différents partenaires étaient attendus. Néanmoins, elle a permis la formation de quatre promotions au Togo et au Burkina Faso.

Ce dont le DUCM a, le plus, souffert en tant qu'expérience originale et complexe de mise à distance d'une formation a été le manque de coordination entre les partenaires, une mauvaise répartition des tâches et des responsabilités entre les différents acteurs. Cette conclusion est partagée par la mission d'évaluation française interne au RESAFAD commise pour étudier le DUCM en décembre

---

<sup>210</sup> Les tuteurs locaux étaient pour la plupart des enseignants des universités partenaires où des anciens étudiants ayant suivi avec succès la formation

<sup>211</sup> Le tuteur local assure un accompagnement de proximité qui le met en position de résoudre un grand nombre de problèmes qui normalement devait relever de la compétence du tuteur distant

2001<sup>212</sup>. Dans le tableau suivant nous présentons les éléments caractéristiques du DUCM en comparaison avec les principes fournis par Gilbert Paquette.

**Tableau 17 : tableau comparatif en le DUCM et le modèle proposé par G. Paquette**

Modèle Pédagogique	Types d'action	DUCM
<i>Les interactions d'autogestion s'adressent à la façon dont l'apprenant gère sa démarche d'apprentissage, réalise ses activités et utilise l'environnement à sa disposition</i>	<b>Autogestion et de la métacognition</b>	les contenus des modules 1 et 2 respectent le principe qui veut que les connaissances d'une unité d'apprentissage puissent être de granularité moyenne ou large et structurées par des liens précis. Les connaissances sont liées à des habiletés en termes de compétences l'arborescence de la plate-forme ne facilite pas son utilisation  La plate-forme n'offrait aucun moteur de recherche.
<i>Les interactions de traitement de l'information sont celles où l'apprenant, individuellement, consulte les informations fournies par un présentateur ou par divers matériels, leur applique un certain traitement dans le cadre de ses activités d'apprentissage, et produit des informations, acquérant au passage de nouvelles connaissances</i>	<b>Traitement de l'information</b>	Le scénario propose un ensemble de ressources d'informations riches et diversifiées. Sur la plate-forme, des icônes renvoient à des ressources multimédias et à des informations dans lesquelles l'étudiant peut puiser des connaissances complémentaires pour renforcer ses acquis. Mais leurs accès n'est pas bidirectionnel.  La plate-forme n'offrait pas un moteur de recherche facilitant les activités d'apprentissage des étudiants  les échanges qui devaient permettre de réguler le fonctionnement du dispositif et pour répondre aux besoins des étudiants se révélaient difficiles à organiser. La réponse aux courriels était longue et la faiblesse du débit de connexion Internet avérée. Ce qui rendait la coordination de différents acteurs du dispositif difficile
<i>Les interactions de collaboration entre apprenants concernent la réalisation d'activités en équipe ou en groupe, entre pairs</i>	<b>collaboration entre apprenants</b>	Les scénarios d'apprentissage en œuvre dans la formation DUCM n'ont pas fait une grande part au travail collaboratif  Les activités synchrones sur la plate-forme n'ont jamais été organisées dans le cadre de la formation. Quand aux activités asynchrones, elles ont été organisées et permis de faire un travail effectif entre apprenants  son but initial qui était de encourager un travail collaboratif à distance entre les étudiants de plusieurs pays n'a pas été réalisé  il n'a pas été prévu des outils de gestion et d'organisation (agenda, planning de travail individuel et collaboratif...)
<i>Les interactions d'assistance par des facilitateurs regroupent les diverses forme d'aide apportée à l'apprenant dans la réalisation de sa démarche d'apprentissage, dans ses activités de traitement de l'information et de collaboration et dans l'utilisation qu'il fait des ressources du système</i>	<b>Assistance par des facilitateurs</b>	cette assistance dans sa forme distante n'a pas fonctionné et l'assistance locale ne s'est pas faite dans les formes prévues. Les regroupements étaient prévus pour être les lieux où les étudiants devaient venir poser des questions, mais ils se transformaient en lieu d'enseignement.

<sup>212</sup> L'évaluation du DUCM a été réalisée par El Boussarghini R., Lameul G., et Jacquinot G. pour le compte du RESAFAD en 2001.

Mis à part le contenu du module 4 intitulé « Médiatisation et formations ouvertes et à distance », les contenus des autres modules 1 et 2 respectent le principe qui veut que les connaissances d'une unité d'apprentissage puissent être de granularité moyenne ou large et structurées par des liens précis. Les connaissances sont liées à des habiletés en termes de compétences. Ces modules offrent des problèmes à résoudre. Le module 4 offre quant à lui des connaissances à contempler.

D'un point de vue général de la présentation, l'arborescence de la plate-forme ne facilite pas son utilisation. Il aurait fallu que l'ergonomie de présentation des contenus soit présentée de façon à faciliter l'accès aux pages HTML. La page d'accueil était assez bien présentée. Mais une fois qu'on accédait aux pages portant des contenus d'enseignement et d'apprentissage, cette présentation manquait de qualité. La plate-forme n'offrait aucun moteur de recherche.

Dans le cas du DUCM, le scénario d'apprentissage prend en compte le principe qui stipule que les scénarios doivent proposer un ensemble de ressources d'informations riches et diversifiées. Sur la plate-forme, un icône renvoie à des ressources multimédias et à des informations dans lesquelles l'étudiant peut puiser des connaissances complémentaires pour renforcer ses acquis. Mais leurs accès ne sont pas bidirectionnels. Sur la plate-forme, les étudiants ne disposaient pas de moyens d'avoir une réponse rapide à leurs questions. Ce qui avait pour conséquence une plus grande sollicitation des tuteurs locaux.

Très souvent les échanges qui devaient permettre de réguler le fonctionnement du dispositif et pour répondre aux besoins des étudiants se révélaient difficiles à organiser. La réponse aux courriels était longue et la faiblesse du débit de connexion Internet avérée. Ce qui rendait la coordination de différents acteurs du dispositif difficile<sup>213</sup>. Le correspondant local de la formation devait faire preuve d'ingéniosité pour trouver les solutions qu'il fallait et satisfaire aux attentes des étudiants. Pour Terret J.F., le tutorat distant, responsabilité de l'Université du Mans, a souffert d'instabilité des personnes, des comportements voire de leur manque d'expérience en la matière. Les tuteurs n'ont jamais été identifiés comme des

---

<sup>213</sup> Le cas le plus emblématique est celui de l'établissement des diplômes. Chaque année, les diplômes étaient établis avec beaucoup de retard et les erreurs et fautes de noms et autres étaient si importants que l'on faisait faire une réédition de ceci. La dernière promotion qui a fini sa formation n'a eu droit à ces diplômes qu'en 2006.

personnes ressources pour la formation par les stagiaires<sup>214</sup>.

En outre si certaines activités d'apprentissage proposaient des objectifs précis, d'autres ne le faisaient pas. La plate-forme n'offrait pas un moteur de recherche facilitant les activités d'apprentissage des étudiants. Toutefois la plate-forme disposait des outils de production de l'information adaptés aux tâches des activités. Sauf que ces outils ont manqué de performance. Ce n'était que des outils conçus pour des contenus précis.

Les scénarii d'apprentissage en œuvre dans la formation DUCM n'ont pas fait une grande part au travail collaboratif. Non pas que l'intention n'ait pas prévalu, mais tout simplement parce que l'opérationnalisation n'a pas permis un travail collaboratif effectif.

En outre, l'on n'a pas su tirer profit des activités synchrones (chat<sup>215</sup>) et des activités asynchrones (Forum). Les activités synchrones sur la plate-forme n'ont jamais été organisées dans le cadre de la formation. Quant aux activités asynchrones, elles ont été organisées et permis de faire un travail effectif entre apprenants. Pour Gilbert Paquette, l'un des principes importants de l'ingénierie pédagogique c'est de faire alterner les activités synchrones avec des activités asynchrones en privilégiant les activités asynchrones.

Concernant les « chats » qui sont des discussions synchrones, les étudiants ne les ont jamais utilisés quand bien même un espace était prévu à cet effet sur la plate-forme. L'on avait désigné cet espace par le terme de « bavardoire ».

Dans le cadre des activités asynchrones, les étudiants devaient participer à un forum. Nous avons eu à faire la modération sur ce forum et leurs contributions à ce forum étaient prises en compte dans les évaluations. Nous avons pu constater à ce niveau que le travail accompli par chaque étudiant était important. Chaque étudiant faisait un effort pour se rendre visible sur le forum.

Le forum étant accessible aux étudiants des autres pays, il s'est établi entre certains étudiants du Togo et du Burkina des relations de travail qui n'ont pas été encouragés et renforcés. Néanmoins, il faut relever que certains étudiants ont voulu se servir du forum pour des communications particulières (messages religieux notamment). Nous y avons mis un terme en rappelant le rôle premier du forum.

---

<sup>214</sup> Interview de Terret J. F., réalisée le 13 juin 2006 à Paris

<sup>215</sup> Le chat dont la traduction est « bavardage » est un système de discussion en temps réel sur Internet.



Si la formation a permis des échanges entre les étudiants d'un même pays, son but initial qui était de d'encourager un travail collaboratif à distance entre les étudiants de plusieurs pays n'a pas été réalisé. Aucune instruction n'était donnée dans ce sens et aucune activité d'apprentissage ne permettait ce type d'échange entre pays. Parfois ce sont les étudiants eux-mêmes qui prenaient l'initiative de ces échanges. Il aurait fallu, par exemple, demander aux étudiants de réaliser des projets communs entre étudiants venant de différents pays.

De façon générale, il n'a pas été prévu des outils de gestion et d'organisation (agenda, planning de travail individuel et collaboratif...).

Gilbert Paquette, parlant de l'assistance aux apprenants, dit qu'il faut prévoir des scénarios d'assistance à facilitateurs multiples. Lorsqu'on ne prévoit qu'un seul facilitateur, il devient omniprésent et quand ses interventions sont mal synchronisées avec les besoins des apprenants, cela réduit la qualité des interactions. Dans le cadre du DUCM, l'assistance prévue se présente sous la forme d'une assistance technique tournée vers la gestion de la plate-forme de la formation, d'une assistance aux travaux d'apprentissage (tutorat local et tutorat distant).

Mais cette assistance doit être à l'initiative des apprenants et le guidage offert par le système d'apprentissage doit porter sur les connaissances, c'est-à-dire de nature heuristique. Dans l'ensemble, cette assistance dans sa forme distante n'a pas fonctionné et l'assistance locale ne s'est pas faite dans les formes prévues. Les regroupements étaient prévus pour être les lieux où les étudiants devaient venir poser des questions, mais ils se transformaient en lieu d'enseignement.

Ce même phénomène a été enregistré au Burkina Faso. Pour le responsable de la formation au Burkina Faso :

en terme de fonctionnement, la principale difficulté a résidé en la bonne définition et exécution du tutorat, local ou distant. Au niveau local, les tuteurs avaient trop tendance à réintroduire des cours en lieu et place de véritables séances de tutorat. Les conséquences étaient d'une part l'altération de la représentation du dispositif par les stagiaires, enclins à demander la tenue de séances complémentaires, d'autre part la part trop importante de la rémunération des intervenants dans le budget de la formation<sup>216</sup>.

Les regroupements prévus étaient limités à 65 heures sur un total de 345 heures de formation étalées sur dix mois. Ils servaient de lieux d'échange entre les

---

<sup>216</sup> Interview de Terret J. F. réalisée le 13 juin 2006 à Paris

étudiants et leurs tuteurs locaux. Ils devaient servir aux étudiants de poser les questions sur les contenus sur lesquels ils travaillaient et surtout d'occasion où l'on procédait aux contrôles des connaissances. Ce choix pédagogique répondait à la volonté des initiateurs de la formation une formation à distance.

Ces regroupements se transformaient parfois en enseignement classique où l'enseignant refaisait à sa manière le module dont il avait la charge. Nous avons dû, à certains moments, rappeler à l'ordre les tuteurs. Le constat que nous avons établi à ce niveau est de deux sortes : Le premier constat est que les modules dans lesquels les étudiants disposaient de très peu d'acquis se muiaient généralement en cours présentiel. Le deuxième constat est que si les contenus de certains modules avaient subi un changement important sous la forme d'une amélioration d'un logiciel, les étudiants ne faisaient plus beaucoup d'effort pour travailler sur les contenus disponibles sur la plate-forme. Ils exigeaient du professeur une nouvelle leçon<sup>217</sup>. Le tuteur devait satisfaire à cette demande au risque d'être signalé comme défaillant auprès de moi.

D'autres constats que nous avons effectués sont venus s'ajouter à ce que nous avons dit plus haut. En effet, le dispositif de présélection mis en place permettait d'avoir dans la formation des étudiants qui avaient des acquis en informatique. Mais très souvent aucun d'entre eux n'avait suivi une formation à distance<sup>218</sup>.

En conséquence, à l'entrée en formation de chaque promotion, nous organisons un regroupement consacré à la familiarisation à l'utilisation à la plate-forme de formation. Nous tenons à ce que tous les étudiants soient présents. Ce regroupement se révélait très important aux yeux des apprenants. Pour beaucoup, c'était la première fois qu'ils avaient l'occasion de se voir expliquer le système de formation. Le concept qui retenait le plus l'attention de nos étudiants était celui de l'autoformation. Pour certains, travailler en autonomie n'est pas chose facile. Le dispositif mis en place étant centré sur les apprenants, le travail d'autoformation occupait plus de place que les regroupements.

L'utilisation d'un dispositif de formation comme celui du DUCM qui fait

---

<sup>217</sup> Au cours d'une rencontre organisée à Ouagadougou par le RESAFAD, nous avons souligné la nécessité d'une mise à jour des contenus des enseignements et surtout l'association des tuteurs locaux à cette mise à niveau.

<sup>218</sup> Certains étudiants qui ont suivi avec succès la formation du DUCM, se sont inscrits plus tard dans des formations en FOAD offertes par l'AUF.

appel à Internet et accorde une place importante à l'autoformation requiert une formation préalable permettant aux nouveaux utilisateurs d'acquérir de nouvelles compétences. Dans le cadre du DUCM, nous avons remarqué un besoin chez les apprenants portant sur l'acquisition de ces compétences nouvelles notamment comment travailler en autonomie.

Dans un premier temps, la plate-forme ne signalait pas au compteur les étudiants qui y accédaient. A partir de 2002, un compteur permettait de suivre les étudiants dans l'utilisation de la plate-forme et de connaître la durée de connexion. Ce qui nous permettait d'avoir une traçabilité de l'apprenant. Nous avons constaté, lorsque les étudiants se sont rendu compte de l'existence d'une telle fonctionnalité sur la plate-forme de ce dispositif, qu'ils ont modifié leur comportement en fonction de cet élément en augmentant leur temps de présence sur la plate-forme. Nous, de notre côté, prenions sur nous de motiver les étudiants qui ne venaient pas régulièrement sur la plate-forme afin de les amener à faire beaucoup plus d'effort. Mais le temps de connexion en lui-même ne permet pas d'établir avec certitude le temps de travail de l'apprenant. L'apprenant peut se connecter sans travailler.

Donc l'existence d'une fonctionnalité sur la plate-forme pouvait induire un nouveau comportement chez l'apprenant. Ici le fait de mettre sur la plate-forme un compteur a conduit les apprenants à changer leur comportement en fonction du nouvel élément. Il pouvait en être ainsi si une fonctionnalité venait à être supprimée. Ce qui nous fait conclure d'une relation entre les éléments de la plate-forme et leur fonction et les comportements des apprenants.

Dans son positionnement pédagogique, le DUCM devait offrir la possibilité aux apprenants de définir leur progression en accord avec ses tuteurs compte tenu du parcours pédagogique et des impératifs personnels et professionnels. Ce qui suppose une formalisation de la répartition des responsabilités d'accompagnement, les différentes étapes du parcours de l'étudiant, les dates de regroupement et l'inscription dans un planning.

A la mise en œuvre, ce positionnement semblait plus difficile à réaliser. Les tuteurs locaux n'avaient pas les moyens et les compétences pour répondre à cette exigence importante de la formation. La formation dans son organisation locale a pris la forme d'une uniformisation des parcours des apprenants avec l'organisation

des échéances, la mise en commun des ressources.

L'exigence de respecter un délai de dix mois de formation et le fait des contraintes de calendrier des universités partenaires ne pouvaient pas permettre de tenir le pari d'une individualisation et d'une souplesse de la formation. Si dans l'ensemble, on devait tenir un planning, l'autoformation laissait à l'étudiant la possibilité de s'organiser et définir un rythme de travail en fonction du projet qu'il voulait présenter à la fin de la formation.

En outre le calendrier prévisionnel des évaluations était établi à l'avance et en fonction du déroulement de la formation et de la progression des enseignements/apprentissages. Les évaluations se faisaient en présentiel avec l'angoisse et les stress habituels que l'on constate chez les étudiants. Parfois les étudiants demandaient de légers aménagements du calendrier des évaluations pour se donner les moyens de travailler plus amplement aux apprentissages.

Dans l'ensemble, la mise à niveau nécessaire des contenus des enseignements n'a pas été faite. Dans un domaine où les progrès étaient quasi permanents. Deux ans seulement après la début des enseignements, certains cours avaient « vieilli » et cela portait non seulement un discrédit à la formation mais surtout obligeait les tuteurs locaux à faire un travail de mise à jour au début de chaque année. Terret J. F. fait le même constat en disant :

L'actualisation insuffisante des contenus est une grande insuffisance du DUCM. Les objectifs de formation n'ont fait l'objet d'aucun réexamen entre 1999 et 2005 alors que les méthodes et les outils, la réflexion dans les domaines TICE et FOAD évoluaient sans cesse. Les contenus de formation ont subi peu d'apports. Ils ont délaissé l'open source, les systèmes de gestion de contenus, les plates formes, les blogs et les wikis... D'un point de vue plus technique, le DHTML et le PHP n'ont pas été intégrés, même de manière optionnelle. On peut constater une obsolescence rapide des contenus au fil des années<sup>219</sup>.

Concernant les contenus, le Module 0 intitulé Parcours différenciés et qui devait permettre une mise à niveau des étudiants jugés « faibles » n'a pas bénéficié de l'intérêt des apprenants togolais. La raison est que les étudiants inscrits avaient suffisamment de pré requis que se propose de combler ce module. Le Module 3 intitulé Gestion de projet n'était pas accessible. Il a fallu concevoir son contenu et le dispenser sous la forme d'un cours présentiel. Un rapport d'évaluation suggérait que

---

<sup>219</sup> Terret J. F. interview, op. cit.

le module consacré à la gestion de projet pourrait directement être couplé au module 5 de mise en projet personnel : l'un apportant les aspects théoriques que le dernier mettrait en application en grandeur réelle à partir du projet mis en réalisation par chacun<sup>220</sup>.

C'est seulement en 2002 que son contenu sera disponible sur la plate-forme. Le Module 4 intitulé « De la médiatisation à la formation à distance » a l'avantage d'être fourni en contenus théoriques sur la question de la médiatisation et la formation à distance. Son contenu permettait d'animer les échanges sur forum et témoigne d'une évolution dans l'esprit des formés pour la formation à distance.

Donc l'intérêt pour un module est fonction des informations qu'elles fournissaient aux apprenants plutôt qu'à la manière de le dispenser (en présentiel ou à distance). Si ce contenu venait répondre aux besoins des apprenants, ceux-ci l'utilisaient. C'est le cas du module 4. Mais le module 0, bien que disposant d'un contenu ne suscitait pas d'engouement dans son utilisation.

Les projets réalisés par les étudiants dans le cadre de la formation sont nombreux et diversifiés. Mais l'une des préoccupations des apprenants était de construire des supports d'information qui donnent de la visibilité à l'institution qui les a envoyés en formation. Sur le tableau suivant nous présentons un classement des travaux réalisés selon les pays des apprenants.

**Tableau 18 : Projets réalisés au Burkina Faso dans le cadre du DUCM**

	Nom et Prénoms	Pays	Année	Type de support	Titre
1	BERE Paul	Burkina Faso	2000	Site	Site de l'inspection de Mathématiques
2	BORO Issa	Burkina Faso	2000	Site	Site d'un Musée vivant à ciel ouvert: LAONGO
3	COULIBALY Dona	Burkina Faso	2000	Site	Site Tableau de bord du MEBA
4	CREDEVILLE Alain	Burkina Faso	2000	Site	Site des bibliothèques de l'Université de Ouagadougou
5	OUEDRAOGO Abel	Burkina Faso	2000	Site	Site des revues scientifiques du CNRST
6	OUEDRAOGO Saibou	Burkina Faso	2000		Didacticiel expérimentation en Sciences Physiques

<sup>220</sup> Rapport d'évaluation du DUCM, opt. Cit. Page 12

7	SIDIKISAAKA Martin	Burkina Faso	2000		Module d'auto formation à l'audio-numérique
8	SANOKO Maimouna	Burkina Faso	2000		Hypermédia "l'Habitat Bwa"
9	BAHIRE Marc	Burkina Faso	2002	Site	Site de La Jeune chambre économique du Burkina
10	BAMBARA Prosper	Burkina Faso	2002	Site	Site de l'Inspection des Sciences de la Vie et de la Terre
11	BATIONO Francis	Burkina Faso	2002	Site	Site des festivals du Burkina
12	BONGOUNGOU Alaye	Burkina Faso	2002	Site	Site de l'Institut supérieur de Technologie
13	DIALLO Nadège	Burkina Faso	2002	Site	Site de l'Artisanat Utilitaire et matériaux locaux
14	DIANDA Fatimata	Burkina Faso	2002	CD-ROM	CD-ROM de l'Ecole nationale des enseignants du primaire
15	DISSONGO Wendoaya	Burkina Faso	2002	Site	Site du Plan décennal de Développement de l'enseignement de base
16	DRABO Mariame	Burkina Faso	2002	Site	Site du CIC DOC
17	ILBOUDO Boureima	Burkina Faso	2002	Site	Site de la Direction des Presses universitaires
18	JUMA Ali	Burkina Faso	2002	Site	Site du CREDO
19	KABORE Francine	Burkina Faso	2002	Site	Site du RESAFAD
20	KABRE Elie	Burkina Faso	2002	Site	Site de la Direction régionale de la Santé
21	KAM Gberdao	Burkina Faso	2002	Site	Site du Ministère de la Justice
22	KONATE Salimata	Burkina Faso	2002	Site	Site de la Direction de la recherche et du développement pédagogique
23	NABALOU M Thérèse	Burkina Faso	2002	CD-ROM	CD-ROM sur la Loterie nationale du Burkina Faso
24	NANEMA Serge	Burkina Faso	2002	Site	Site sur les Services et utilisation d'Internet
25	OUATTARA Salifou	Burkina Faso	2002	Site	Site du CNA Parents d'élèves du primaire
26	OUATTARA Sié	Burkina Faso	2002	Site	Site des Filières professionnalisantes de l'Université de Ouagadougou
27	OUEDRAOGO Mahamadi	Burkina Faso	2002	Site	Site du Système des Nations Unies au Burkina Faso
28	OUEDRAOGO Mathieu	Burkina Faso	2002	?	?
29	OUEDRAOGO Moustapha	Burkina Faso	2002	Site	Site du Plan décennal de Développement de l'enseignement de base 2
30	PARE Mémouna	Burkina Faso	2002	Site	Site sur l'Apport des mets burkinabé pour les malades
31	PITROIPA Alain	Burkina Faso	2002	Site	Site de l'UFR Sciences de la Santé
32	SAGNON Séraphine	Burkina Faso	2002	Site	Site du Syndicat des pharmaciens du Burkina Faso

33	SAWODOGO Wendiso	Burkina Faso	2002	Site	Site des Produits pétroliers TOTAL
34	SIDIBE Ousmane	Burkina Faso	2002	Site	Site du Centre international pour l'éducation de la femme
35	SOMA Sohamai	Burkina Faso	2002	Site	Site des Filières professionnalisantes de l'Université de Ouagadougou 2
36	TANKOANO Roland	Burkina Faso	2002	Site	Site de la Cellule d'appui à la formation professionnelle
37	TIENDREBEOGO Rasmata	Burkina Faso	2002	Site	Site de la Direction régionale de la Santé 2
38	TIOLE Tilka	Burkina Faso	2002	Site	Site du Service Innovations pédagogiques et expérimentation
39	YAMEOGO Olga	Burkina Faso	2002	Site	Site de l'Artisanat Utilitaire et matériaux locaux 2
40	YARO Franz	Burkina Faso	2002	Site	Site de la Banque Mondiale au Burkina Faso
41	ZONGO Annace	Burkina Faso	2002	Site	Site de Consult Conseil

**Tableau 19 : Projets réalisés dans le cadre du DUCM au Togo**

Numéros	Nom et Prénoms	Pays	Année	Type de support	Titre
1	ADOGLI Komi Lolonyo	Togo	2000	Site	Site Internet de la chapelle de l'ESTAO
2	ADZALLA Koma L'Ba-Niga D.	Togo	2000	Site	Site des Institutions d'éducation Supérieure au Togo
3	ASSIOBOR Koffi	Togo	2000	Site	Site de COGESTAN/ED-ONG sur l'environnement
4	BOCCO Amévi Adodo	Togo	2000	Brochure	Informations générales sur le rectorat de l'Université du Bénin
5	ELEBE Ma Konzo	Togo	2000	Site	Site "Promotion des entreprises et professionnels au Togo"
6	KEDEWA Pya Abalo	Togo	2000	Site	Site de la Société Amina - Import
7	KOUMEBIO Akouwa	Togo	2000	CD-ROM	Le Centre de Formation à Distance: Présentation
8	MIHINTO Kokouvi Anani	Togo	2000	Site	Mise en ligne du logiciel Director 6
9	MOTI Duadzi Mawuena	Togo	2000	Site	Site du ministère de la Justice du Togo
10	AMEGNAGLO kossivi	Togo	2002	Site	Mise en place d'un form pour les anciens étudiants du DUCM
11	ATADEGNON Anani	Togo	2002	Site	Annuaire électronique du personnel de l'Université de Lomé
12	AYIKOE Ami Ayélé	Togo	2002	Site	Mise en place d'un système de communication multimédias pour la Direction nationale de la Flore : création d'un site Internet
13	BASSAH A koffi	Togo	2002	Site	Lomenews.net, le portail Togolais

14	BASSAH Kudzo Mawuko	Togo	2001	Site	Mise en ligne des sujets de baccalauréat 2 au Togo
15	BYLL Ohini	Togo	2002	Site	Création d'une nouvelle page d'accueil pour le site « Togo contact »
16	HOUMAVO Kouassi Edem	Togo	2002	Site	Site de la Télévision togolaise
17	LAWSON-AKPLAKA F. Dotoalè	Togo	2002	Site	Site web ONU Togo
18	KOTOKOU Kondi Abalo	Togo	2002	Site	Projet de site Internet pour une Agence de sécurité privée au Togo
19	MAMAN T. Adamou	Togoo	2002		Mise à jour du site de l'ambassade de France au Togo
20	SONCY Yao	Togo	2002	Site	Création d'un site Internet pour le Centre national des Œuvres universitaires de l'université de Lomé
21	TONIN C. Alphonse	Togo	2002	Site	Site web de la Communauté Electrique du Bénin (CEB)
22	ABOU Kossi	Togo	2003	Site	Site du COFEMEN
23	ADJOGAH Mawéna	Togo	2003	CD-ROM	CD-ROM des outillages de Togo-électricité
24	AGBEFOU Mensah	Togo	2003	Site	Site de la Direction de formation Permanente (DIFOP)
25	AHADJIKoami	Togo	2003	Site	Site de la société Computer-Lines
26	AHAMADOU Rambia	Togo	2003	Site	Site du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche
27	AMEMAVO Yao	Togo	2003	Site	Site de promotion de l'artisanat au Togo
28	AMOUH Kodjo	Togo	2003	Site	Site du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle du Togo
29	BIENFOALI Boldja	Togo	2003	CD-ROM	CD-ROM portant création d'un établissement scolaire privé laïc au Togo
30	DOGBE-SEMANOU Dossou	Togo	2003	Site	Atlas numérique du Togo
31	GABA Gbikpon	Togo	2003	CD-ROM	Base de données sur la scolarisation des filles au Togo
32	GOERKE Kanumaku	Togo	2003	Site	Ressources de l'Enseignement de base au Togo
33	KOUDAYA Massan	Togo	2003	Site	Site de la Bibliothèque de l'Université du Bénin
34	KUEVIDJEN Dosseh	Togo	2003	Site	Plate-forme de travail collaboratif pour La Communauté Electrique du Bénin
35	SOKPOH Sémého	Togo	2003	Site	Site touristique du Togo
36	SOUMANOU Raimi	Togo	2003	Site	Site de la Société de vente de matériel informatique « CONFIG »
37	ADALAN M. Ayawo	Togo	2004	CD-ROM	Présentation d'un document didactique sur CD-ROM
38	ADUAYOM-AKAKPO M. Kangni	Togo	2004	CD-ROM	CD-ROM portant EDUCATION CIVIQUE POUR LE CITOYEN TOGOLAIS
39	AMA VI-AYIKOUE A. Hoèdjissé	Togo	2004	Site	Showbiztogo.com



40	AKPAWOU Y. Dogbévi	Togo	2004	CD-ROM	CD-ROM SUR LES STRUCTURES ET COMPETENCES DE L'INSTITUT NATIONAL DE SCIENCES DE L'EDUCATION (INSE)
41	APEJINOU A. Lolosepopo	Togo	2004	CD-ROM	CD-ROM de présentation des logiciels libres
42	ATUNLESSE Happy	Togo	2004	Site	Création d'un site pour la première Eglise Baptiste du Togo
43	AYISSOU Kouassi Améto	Togo	2004	CD-ROM	CD-ROM Présentation de la CEDEAO
44	DOGOU MANGUE Danangue	Togo	2004	Site	Site web du Système des Ecoles Associées du Togo(SEA-TOGO)
45	GAGNON Kokoè Ahouéfa	Togo	2004	Site	Conception et réalisation du site web de l'Association Wycliffe-Togo
46	GBEDEY Sèssohodé	Togo	2004	Site	Conception et réalisation du site web de la Paroisse Christ-Roi de Kodjoviakopé
47	GBIKPI M. Datè Kossivi	Togo	2004	Site	Projet d'amélioration et de redynamisation du site Internet de l'Université de Lomé
48	KESSIE Oliva	Togo	2004	CD-ROM	Regard multimédia sur le Club Etoile Filante de Lomé
49	KOMBATE Kangnaguidjoa	Togo	2004	CD-ROM	Conception d'un CD-ROM de correspondance commerciale et administrative bilingue(anglais-français)
50	KONLAMBIGUE Dogmangue	Togo	2004	Site	Conception et réalisation du site Internet de SE2M Togo
51	KPOTE Comlan	Togo	2004	Site	Création d'un site web sur la congrégation des Frères du Sacré-Coeur du Togo(FSC)
52	MACAULEY Mikailou	Togo	2004	Site	Deviwo : Internet et les enfants(les scolaires)
53	NOUAME K. Ayéfounin	Togo	2004	CD-ROM	Réalisation d'une galerie virtuelle des œuvres de Paul AHYI sur CD-Rom
54	NUGA Komi Agbéko	Togo	2004	CD-ROM	CD-Rom de présentation de l'Institut Polytechnique DEFITECH
55	POCANAM Lagoripe	Togo	2004	Site	Site de présentation de l'Institut Universitaire de Technologie de Gestion
56	TENOU Yawo Jonky	Togo	2004	CD-ROM	Présentation d'une carte numérique de la ville de Lomé sur CD-ROM
57	WODOME Kidjovi Délali	Togo	2004	Site	Plate-forme multimédia pour l'enseignement des mathématiques au lycée

**Tableau 20 : Projets réalisés au Sénégal dans le cadre du DUCM**

Numéros	Nom et Prénoms	Pays	Année	Type de support	Titre
1	AIDARA Hadina	Sénégal	2002	Site	Site Des Chefs d'établissement de l'enseignement secondaire
2	BA Fatime	Sénégal	2002	Site	Site Partenariat de l'école sénégalaise
3	BOYE Mbaké	Sénégal	2002	Site	Site Formation technicien supérieur à l'ESP
4	DIALLO Maty	Sénégal	2002	Site	Site Economie familiale et sociale au Sénégal
5	DIOUF Diarga	Sénégal	2002	Site	Site des Sciences physiques au Lycée
6	FALL Madiop	Sénégal	2002	Site	Site D'initiation technologique à l'école élémentaire
7	GAYE Abdourahim	Sénégal	2002	Site	Site Le sésame du savoir
8	MBOUP Assane	Sénégal	2002	Site	Site du Centre national information et documentation Jeunesse
9	SALL Mohamadou	Sénégal	2002	Site	Site Partenariat de l'école sénégalaise
10	SARR Joseph	Sénégal	2002	Site	Site d'initiation à la démonstration mathématique
11	SY Saïdou	Sénégal	2002	Site	Site de la Direction de l'enseignement moyen et secondaire
12	TOURE Seydou	Sénégal	2002	Site	Site de l'Association des amis de la nature

**Tableau 21: Projets réalisés dans le cadre du DUCM à Madagascar**

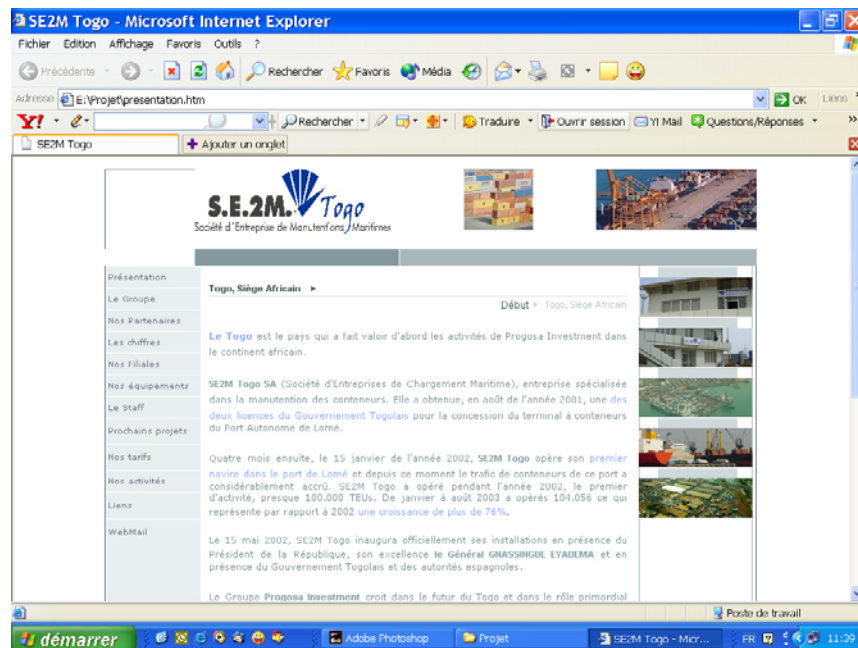
Numéros	Nom et Prénoms	Pays	Année	Type de support	Titre
1	ANDRIANONY Annick	Madagascar	2002	Site	Site du centre de formation Larivo Info
2	ANDRIANDOVA Randza	Madagascar	2002	CD-ROM	CD-ROM de Passation de marches de la Banque Mondiales
3	RADIMILAHY José	Madagascar	2002	Site	Site de documentation des entreprises de Telma
4	RAHARINDRESY Sahondra	Madagascar	2002	Site	Site de l'institut national de la comptabilité et de l'administration
5	RALISON Andry	Madagascar	2002	Site	Site du Réseau numérique de telecom Malgasy
6	RANDRIOAHARO Mamy Harivelo	Madagascar	2002	CD-ROM	CD-ROM des STIC à Madagascar
7	RANDRIANAIVO Dominique	Madagascar	2002	Site	Site du Centre de formation de l'ESPA
8	RANDRIANOSOLO Léon	Madagascar	2002	Site	Site du centre régional de formation de la météorologie

9	RAZAFINDRAKOTO Nicolas	Madagascar	2002	Site	Site de la fédération malgache de la natation
10	RAZANAJAONA Jacques	Madagascar	2002	Site	Site des entreprises de Telecom Malagasy

Parfois deux ou trois stagiaires émanant d'une même direction ou d'un même service se proposaient de faire un site Internet de « présentation » de leur institution d'attache. La plus grande partie des stagiaires était des anciens enseignants venant du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la formation technique et de la formation professionnelle. On peut relever le fait que pour les apprenants, le support à réaliser dans le cadre de la formation ne servait qu'à informer et à rendre visible une institution. Sur les documents ci-dessous nous avons les exemples de deux sites de présentation de l'Institut national des sciences de l'éducation et la société de manutention S2M.

**Document 12: Exemples de sites de présentation d'une institution d'éducation et d'une société commerciale**





A partir de la nature des supports réalisés, nous avons pu dresser un tableau qui reprend les préoccupations des apprenants. Nous avons les résultats suivants :

**Tableau 22 : Préoccupations des apprenants dans la réalisation des supports**

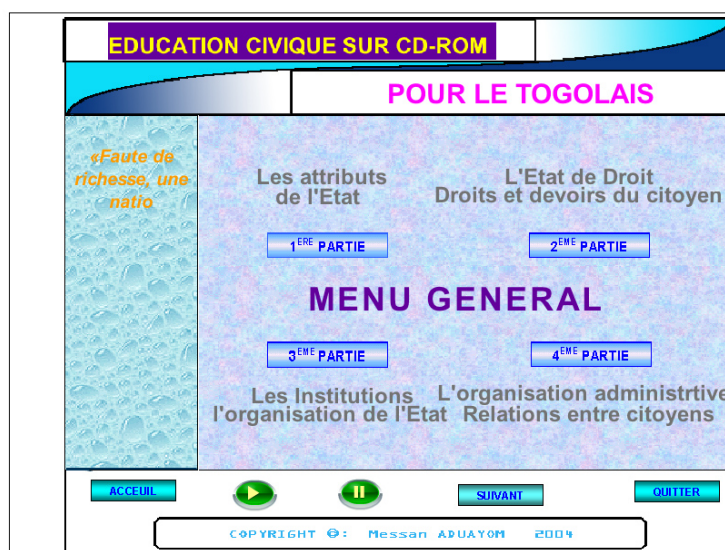
	Burkina Faso	Madagascar	Sénégal	Togo	Total
<b>Présentation d'une institution éducative</b>	19	4	5	14	42
<b>Présentation d'une institution non éducative</b>	15	4	3	20	42
<b>Matériel didactique</b>	2	1	3	11	17
<b>Autres</b>	5	1		12	18
<b>Total</b>	41	10	12	57	120

Sur 120 supports que nous avons pu recenser, 42 apprenants en les réalisant avaient pour préoccupation la visibilité d'une institution d'éducation ou de formation. 42 autres avaient pour préoccupation la visibilité d'une institution autre qu'éducative. Seulement 17 apprenants avaient pour préoccupation de réaliser un support didactique.

On peut en déduire que les apprenants inscrits dans la formation considéraient que l'outil qu'ils réalisent devait avoir pour fonction d'informer. Seulement 17 personnes sur 120 avaient pour préoccupation de s'en servir pour enseigner et voulaient de ce fait en faire la démonstration en réalisant un modèle.

Voir document 13 et 14.

### Document 13: Exemples de CD-ROM comme matériel didactique



Pour finir, l'idée de répertoire et de mettre à la disposition des apprenants des productions réalisées par ceux-ci est venue tard, au moment où le projet arrivait à terme. Toutefois on peut parler d'acquis au regard de la qualité et de la quantité des travaux multimédias réalisés par les étudiants.

Un autre problème est le prix élevé de la formation pour certains étudiants. Au Togo, le coût de la formation aurait été inaccessible pour les étudiants si l'on

n'avait pas bénéficié de la prise en charge de la formation et d'une partie des inscriptions des apprenants auprès de l'Université du Maine par le RESAFAD d'une part et d'autre part par le paiement des frais des inscriptions des candidats émanant du ministère togolais de l'éducation nationale ou du ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle par l'UNESCO auprès de l'Université de Lomé. Les frais d'inscription auprès de l'Université de Lomé sont passés de 99 Euros en 1999 à 153 Euros 2000. Parallèlement les frais d'inscription en formation présentielle dans la même université étaient seulement de 8 Euros et furent portés à 38 Euros.

Au Burkina Faso, les frais d'inscription ont été modulés en fonction du public qui s'inscrivait. Et selon Terret J. F., la formation correspondait, dans ce pays, à un besoin important et évident. Les frais d'inscription bien que s'élevant à 700 Euros, la demande de formation ne baissait pas.

Dans l'ensemble ces coûts ne tiennent pas compte des investissements en frais d'équipements et de fonctionnement de la formation qui, pour l'essentiel sont pris en charge par le RESAFAD. Notre préoccupation ici n'est pas d'en faire l'inventaire. Mais de souligner le fait que si l'on devait intégrer tous ces frais au calcul et à la fixation des frais d'inscription, l'on arriverait à des coûts de formation très élevés et donc prohibitifs pour une grande partie des apprenants.

Le DUCM se voulait une formation novatrice du point de vue des moyens utilisés (Internet). Elle se voulait une formation à distance mettant l'accent sur l'autonomie des apprenants, l'individualisation des apprentissages et en créant les conditions d'un travail collaboratif entre les personnes impliquées dans la formation dans un contexte où était utilisé presque exclusivement le présentiel comme mode d'enseignement. Elle s'est donné les moyens de sa réussite en mettant en place un cadre de travail doté de matériel et de ressources didactiques pour aider aux apprentissages.

Mais, à la mise en œuvre, certains problèmes vont se poser. Il s'agit des problèmes techniques liés à la lenteur du débit Internet dans les pays où la formation avait lieu. Cette situation a conduit à une inefficacité de l'apprentissage en ligne. Pour cela, il a fallu mettre à la disposition des apprenants d'autres supports notamment les CD-ROM.

La souplesse recherchée dans la formation et l'individualisation visée dans les apprentissages s'est heurtée aux contraintes liées à la programmation des activités dans les universités africaines partenaires. Parfois la formation au lieu de tenir dans une année universitaire, avait tendance à s'étaler sur deux années universitaires.

Un autre problème était lié à l'encadrement. Des deux types d'encadrement prévus à savoir le tutorat local et le tutorat distant, seul le premier type d'encadrement a pu bien fonctionner. La raison était que les questions qui devaient remonter au tuteur distant trouvaient leurs réponses dans le cadre du tutorat local et des regroupements organisés au niveau local. En outre les regroupements au lieu d'être des lieux d'échanges et de régulation dans la formation, se sont transformés rapidement en cours présentiel où l'enseignant dispensait des contenus censés se trouver sur la plate-forme de formation.

Le travail collaboratif entre apprenants s'est fait au plan local à travers les travaux de groupes dans les salles d'autoformation. Mais les initiateurs voulaient favoriser un travail collaboratif distant à travers le forum et le chat disponible sur la plate-forme. Alors le travail de groupe s'est fait localement au détriment d'un travail de groupe entre apprenants de plusieurs pays. Cette situation pouvait s'expliquer par le manque d'instruction dans ce sens.

Nous partons de l'hypothèse que la formation telle que prévue par les initiateurs ne s'est pas réalisée et que cette situation s'explique par les problèmes de type technique liés à la connectivité, à la nature et à l'utilisation de la plate-forme de formation telle qu'elle est faite par les apprenants. En outre la nature et l'utilisation du dispositif de formation mis en place induisent chez les apprenants de nouveaux comportements et requiert des compétences nouvelles. Enfin les jugements portés sur la formation par les apprenants sont fonction des compétences initiales en matière d'informatique et en FAD dont ils disposent.

Nous avons voulu connaître ce que les apprenants qui ont suivi la formation pensaient de celle-ci. Nous avons fait une enquête dans ce sens et nous livrons ici les résultats auxquels nous sommes parvenu.

### III3 – Une enquête auprès des apprenants

#### III31- Objectifs, méthodologie et corpus

Nous avons fait le choix d'une recherche empirique. La théorie qui rend compte de ce type de démarche veut qu'elle :

tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement) et ses dimensions (les éléments qui le constituent), et en dégagant les lois, les principes et les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement<sup>221</sup>.

La recherche empirique est essentiellement descriptive et conduit à la formulation des hypothèses qui peuvent être confirmées ou infirmées par les résultats de l'enquête. Dans la recherche empirique, on peut développer deux stratégies : la stratégie statistique qui peut être descriptive et inférentielle et la stratégie monographique. Dans les deux cas la démarche consiste à décrire la situation, à tenter de la comprendre, à l'expliquer ou la formaliser en dégagant ses principes ou théories. Van der Maren nous dit :

En éducation, la recherche a toujours comme fonction de mieux décrire, comprendre, expliquer ou formaliser une situation éducative. Or cette dernière n'est pas un pur concept à l'instar de l'âme, de la pensée ou de la langue. La situation éducative est un objet concret, humain, dont l'existence et le fonctionnement tiennent aux significations et aux valeurs attribuées par les acteurs aux échanges symboliques (les gestes, les mots, les écrits) qui constituent cette situation. En conséquence, les premières étapes d'une recherche pédagogique (...) devront comporter une description du problème tel qu'il se présente sur le terrain et une explication de la manière dont il est appréhendé par les acteurs : leurs catégories et leurs préconceptions, leurs attentes et leurs contraintes, leurs urgences et leurs valeurs (...)<sup>222</sup>.

Dans la présente étude nous voulons analyser les discours tenus par les acteurs de la formation des communicateurs multimédias. Ces acteurs sont pour l'essentiel les bénéficiaires et les formateurs qui ont joué le rôle de tuteur local. Notre choix s'explique par le fait que trop souvent l'on privilégie le discours « officiel » sur la question sans trop souvent donner une place aux témoignages des bénéficiaires.

La technique d'enquête que nous avons choisie est l'enquête par questionnaire. Ce questionnaire comporte un volet identification et informations sur la personne enquêtée, un volet portant sur la perception des contenus des enseignements, un

---

<sup>221</sup>Van der Maren J-M. *Méthode de recherche pour l'éducation*, op. cit., page 71

<sup>222</sup>Robert M. et col. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal-Paris, Gaëtan Morin éditeur, 2000, page 188



autre volet sur la perception du tutorat, un volet portant sur la plate-forme et son utilisation et un dernier volet portant sur la perception de la formation en comparaison avec la formation classique et sur l'utilisation des acquis.

Il comporte des questions fermées, et des questions ouvertes. Les questions fermées ont l'avantage de simplifier la tâche des personnes interrogées en leur proposant des réponses toutes faites/ Les réponses ont l'avantage d'être facilement comparables et codifiables. Mais elles ont pour inconvénient de limiter la liberté de choix des répondants<sup>223</sup>.

Pour Mayer R. et col., une question est qualifiée d'ouverte quant le répondant peut y répondre à sa façon et donner son opinion concernant un problème. Cela suppose qu'il connaît le problème et qu'il a une opinion là-dessus. Il ne lui est pas offert une opinion alternative sur la question. Les questions ouvertes permettent de recueillir l'opinion réelle des personnes enquêtées. Mais la seule difficulté est leur codification.

Le corpus de notre étude est constitué de personnes ayant suivi avec succès la formation. Nous avons pu les identifier à partir d'une première étude que nous avons faite et qui a consisté à répertorier pour le compte du RESAFAD les travaux qu'ils ont eu à réaliser dans le cadre de leur formation.

En effet, en 2003, nous avons réalisé un répertoire des travaux réalisés par les étudiants ayant suivi la formation. Sur la base des informations que nous avons obtenues du Togo, du Burkina, du Sénégal et de Madagascar où la formation a été dispensée, nous avons dressé une liste de formés et des intitulés des projets réalisés<sup>224</sup>. Nous avons pu répertorier 129 étudiants qui ont produit soit un CD-Rom ou un site Internet.

Sur ces 129 étudiants, 57 ont été formés au Togo, 47 au Burkina Faso, 12 au Sénégal et 13 à Madagascar. A Madagascar et au Sénégal, seulement une promotion d'étudiants a été formée au moment de notre travail. Au Burkina, où plusieurs promotions ont été formées, une dernière promotion était à l'époque en cours de formation et donc les individus appartenant à cette promotion n'avaient pas été pris en compte dans notre enquête.

---

<sup>223</sup> Robert M. et col. *Méthodes de recherche en intervention sociale* op. cit. Page 97

<sup>224</sup> Voir tableau 18

Compte tenu du caractère très réduit du public cible de notre sondage, à savoir 129 individus, nous avons choisi de faire un échantillonnage volontaire. Notre souci est d'atteindre tous les individus du public cible de notre sondage. Cette technique consiste à faire appel à des volontaires pour constituer l'échantillon. Le volontaire, selon Rosenthal R. est quelqu'un d'intéressé, sinon directement par les effets attendus du projet de recherche, du moins par une valorisation sociale<sup>225</sup>.

On privilégie ce type d'échantillonnage lorsque le problème est délicat ou tabou, ou lorsque la participation à la recherche implique un certain risque ou lorsque qu'il est impossible de constituer un échantillon aléatoire<sup>226</sup>. On reproche à ce type d'échantillonnage un fort effet de sélection. Dans le cadre de notre étude, nous l'avons choisi parce qu'il nous permettait de réaliser notre désir de faire participer tous les individus du corpus à l'enquête.

Sur les 129 personnes qui étaient ciblé pour répondre à notre questionnaire, 106 soit 82%. Ce pourcentage confère une crédibilité aux résultats de notre enquête.

Nous avons eu à faire face à certaines difficultés lors de notre travail d'enquête. Nous étions à Paris quand nous avons entrepris d'envoyer les questionnaires aux personnes enquêtées. Nous avons dans un premier temps envoyé les questionnaires à certaines personnes qui étaient chargées de la formation dans les pays où elle se déroulait en leur demandant de faire parvenir ces questionnaires aux répondants. Dans un premier temps le feed-back obtenu n'était pas en conforme à nos attentes. Nous avons eu seulement 47 réponses sur les 129 attendus.

Pour contourner cette difficulté à associer le plus grand nombre, nous avons alors demandé à ces interlocuteurs de nous envoyer la liste et les courriels des étudiants qu'ils ont formés. Nous avons pu alors procéder à un second envoi des questionnaires en prenant le soin de relancer régulièrement les personnes ciblées. Nous avons dès lors obtenu plus de questionnaires remplis. Parfois certaines personnes nous demandaient une assistance afin de mieux compléter le questionnaire. Cela nous donnait l'occasion d'échanger sur le travail que nous faisons et en même temps de les solliciter pour envoyer le questionnaire à des personnes qu'elle connaissait. Ce travail d'individualisation a été payant. A notre

---

<sup>225</sup> Rosenthal R., « La participation volontaire », in *Psychologie sociale et expérimentation*, Lemaine G et J. M. Lemaine, Paris, Mouton-Bordas, 1969

<sup>226</sup> Robert M. et col. *Méthodes de recherche en intervention sociale* op. cit., Page 84

retour au Togo, nous avons rencontré certains étudiants pour les interroger.

Pour le dépouillement et le traitement des questionnaires, nous avons choisi de faire un traitement manuel. Nous avons choisi ce type de traitement compte tenu de la taille assez modeste de notre public cible. Nous n'avons pas voulu nous engager à le faire en utilisant les logiciels qui sont dans le commerce actuellement et qui aurait pu nous permettre de faire un traitement plus scientifique sans nous donner la possibilité de bien maîtriser notre analyse. Nous n'avons pas voulu prendre le risque d'une complication inutile en utilisant ces « techniques nouvelles ».

### **III32 – Résultats de l'enquête**

Compte tenu de la taille du corpus de notre étude qui est de 106 individus, nous avons choisi de ne pas exploiter cette enquête sous la forme de pourcentage car l'effectif considéré à savoir 106 permet une lecture proche du pourcentage. Les chiffres donnés en pourcentage étaient proches des chiffres bruts affichés.

Le lieu de provenance des étudiants révèle que la grande majorité des personnes enquêtées proviennent du Burkina et du Togo.

**Tableau 23 : Répartition par pays et par sexe des formés**

	<b>Burkina Faso</b>	<b>Madagascar</b>	<b>Sénégal</b>	<b>Togo</b>	<b>Total</b>
<b>Hommes</b>	29	5	7	49	90
<b>Femmes</b>	10	1	1	4	16
<b>Total</b>	39	6	8	53	106

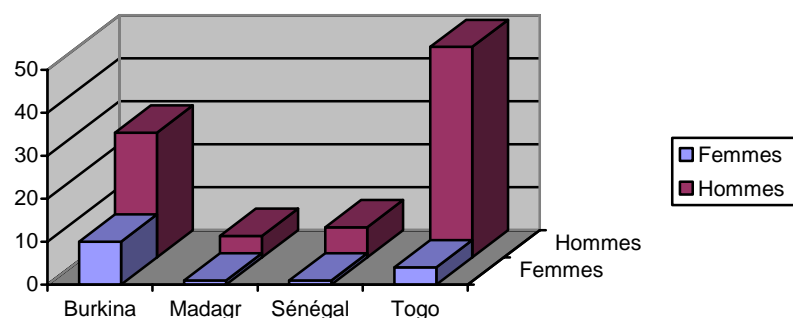


Figure 7 : Répartition des inscrits en DUCM par sexe et par pays

Il ressort du tableau ci-dessus que 53 des enquêtés sont originaires du Togo, 39 du Burkina Faso, 6 de Madagascar et 8 du Sénégal. 90 sont des hommes et 16 des femmes. Cette sous représentation des femmes dans les répondants correspond à la sous représentation des femmes dans la formation. En effet sur la base de la liste à partir duquel nous avons travaillé, les femmes ne sont que 22 sur 129 stagiaires. Nous ne pensons pas que cette sous représentation au sein de la formation soit le fait d'une discrimination voulue par les initiateurs de la formation. Elle révèle les problèmes généraux de sous représentation des femmes dans l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation dans certains pays d'Afrique.

**Tableau 24 : Répartition par tranche d'âge**

	20-25 ans	26-30 ans	31-35 ans	36-40 ans	41-45 ans	46 et plus	Total
<b>Effectifs</b>	2	25	15	32	10	22	106

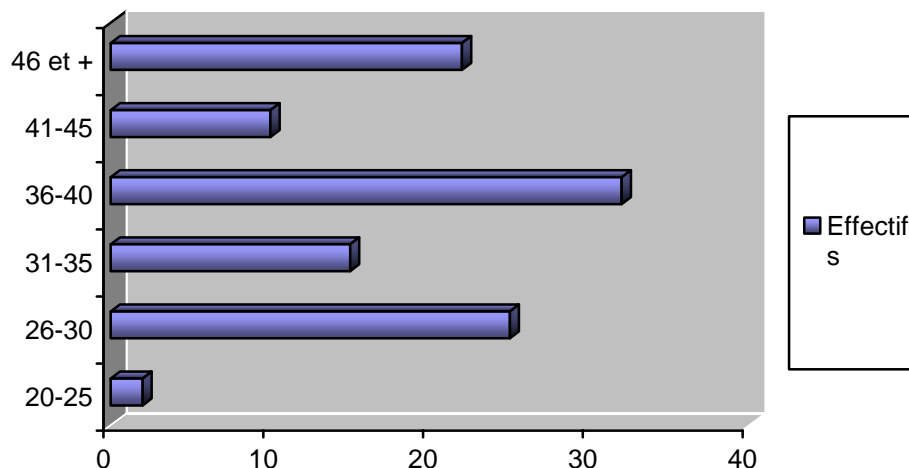


Figure 8 : Répartition des inscrits en DUCM par tranche d'âge

Sur ce tableau, nous pouvons voir que les plus de 35 ans sont au nombre de 64. Ce nombre traduit l'option faite par la formation de privilégier les personnes ressources du système éducatif et les professionnels de l'informatique. Au Togo par exemple, les personnes émanant des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement technique étaient généralement des cadres qui avaient à leur actif un certain nombre d'années d'activité professionnelle et de ce fait étaient âgés. Plusieurs d'entre eux étaient plus à la recherche d'un diplôme pour améliorer leur pension de retraite plutôt qu'à la recherche de l'acquisition de compétence.

Par contre ceux qui venaient du milieu professionnel en informatique étaient relativement jeunes. Ce public avait un âge compris entre 25 et 35 ans et sont au nombre de 40

**Tableau 25 : Statut professionnel des apprenants**

	Agents de l'administration publique secteur	Professionnels du secteur privé	Etudiants	« Sans emplois »	Total
Effectifs	45	32	9	20	106

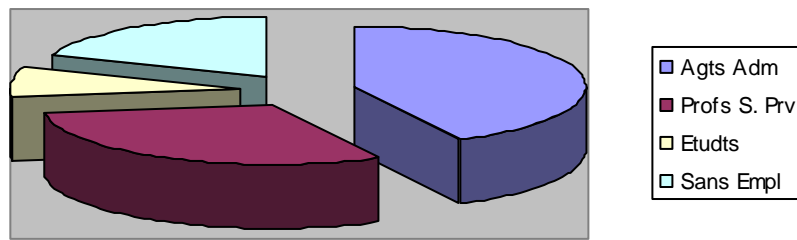


Figure 9 : Répartition des inscrits en DUCM statut professionnel

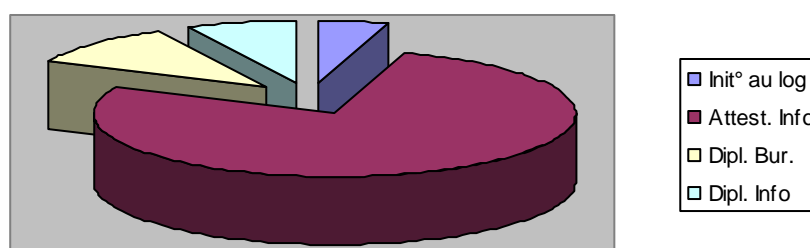
77 des enquêtés affirmaient venir soit de l'administration publique soit du secteur privé. Si ceux qui venaient généralement de l'administration publique notamment des ministères qui ont en charge l'éducation et la formation étaient nombreux, il faut dire que les sociétés privées et les organismes internationaux recouraient à cette formation pour compléter la formation en informatique de leur personnel. Les sociétés privées et les organisations internationales présentes aux Togo avaient trouvé dans cette filière l'opportunité de procéder à la formation de leur personnel en informatique. Ce qui correspond à l'option faite par la formation elle-même de privilégier ce public.

Toutefois la formation a été aussi suivie par les « sans emplois » qui sont au nombre de 20. Parfois certaines des personnes qui se présentaient comme étudiants étaient des étudiants en fin de parcours et qui à défaut d'avoir un emploi, s'inscrivaient dans un autre département de l'université et suivaient parallèlement le DUCM. Au Togo par exemple, nous avons eu à inscrire certains étudiants venant surtout de l'Ecole supérieure de secrétariat de direction de l'Université de Lomé.

Nous avons cherché à savoir si les inscrits avaient suivi une formation en informatique avant leur inscription en DUCM. Il faut dire que les prérequis exigés pour s'inscrire en DUCM est la maîtrise d'un logiciel de base.

**Tableau 26 : Répartition par formation en informatique des formés**

	Initiation à un logiciel	Attestation pour formation en informatique	Diplôme en Bureautique	Diplôme en Informatique	Total
Effectifs	5	82	11	8	106



*Figure 10 : Répartition des inscrits en DUCM par certification obtenue en informatique*

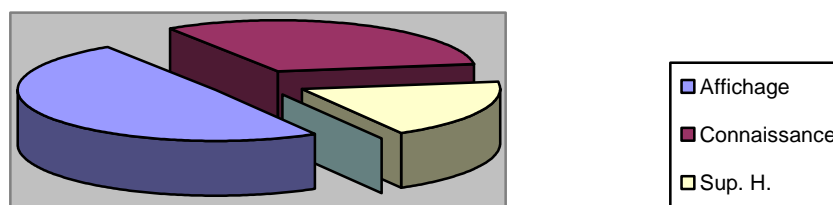
87 des personnes interrogées ont suivi une formation de courte durée (3 ou 6 mois) de formation en informatique. Pour leur formation, les étudiants fournissaient généralement une attestation qui témoigne de cette formation. Avec le test de présélection portant sur l'utilisation d'un logiciel de base, nous avons confirmation que les prétendants à la formation disposaient de compétence minimale leur permettant de suivre la formation. Cette compétence était acquise au cours de formation de courte durée dispensée par des sociétés privées qui complètent souvent leurs activités de vente de matériel par ce genre de service.

A ceux-ci s'ajoutaient des étudiants qui ont suivi une formation initiale en bureautique ou en informatique et qui étaient à la recherche d'une mise à niveau ou d'un complément à leur formation initiale. Plusieurs stagiaires qui avaient ce profil venaient de l'Ecole supérieure de secrétariat de direction de l'Université de Lomé. Ces étudiants étaient à la recherche d'une formation complémentaire en informatique pour se donner plus de chance de trouver un emploi.

Nous avons cherché à savoir par quels moyens les apprenants ont appris l'existence de la formation et aussi quelles sont les raisons à la base du choix de la formation. Il ressort de notre enquête les résultats suivants :

**Tableau 27 : Répartition par moyens d'information sur la formation**

	Radio	Télévision	Internet	Affichage	Une connaissance	Supérieur hiérarchique	Autres	Total
Effectifs	-	-	-	52	34	20	-	106



*Figure 11 : Répartition des inscrits en DUCM par moyens d'information sur la formation*

Les répondants affirmaient que c'est par une connaissance (un ami ou un supérieur hiérarchique) qu'ils sont informés de l'existence de la formation. Ils sont 54 à l'affirmer. 52 affirmaient qu'ils l'ont appris par affichage dans un de centre de formation. Il faut dire qu'au Togo par exemple, l'Université de Lomé informe par courrier officiel les deux ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement technique de l'ouverture des candidatures pour la formation.

En dehors de cette voie, elle procède à un affichage dans les différentes facultés et écoles. Donc la radio, la télévision et Internet ne sont pas utilisés pour informer le public de l'existence de la formation. A partir de 2002, l'idée de faire une promotion des cérémonies de remise des diplômes projets a été émise. Malheureusement elle n'a pas pu se réaliser pour deux raisons : l'existence d'une forte demande de formation en dépit de la restriction des voies d'information et donc

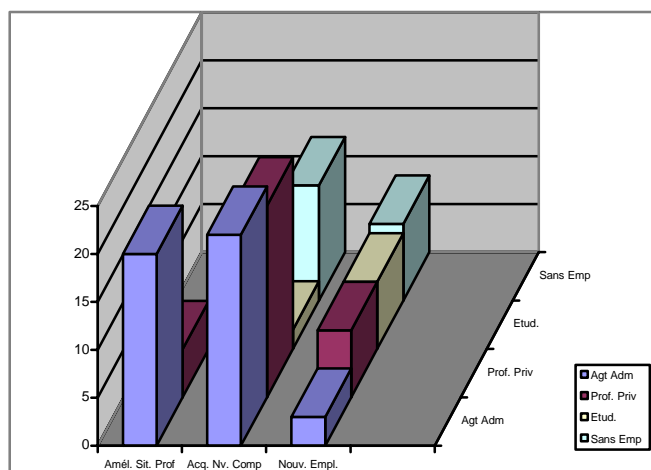


de publicité sur la formation, le manque de moyens financiers pour organiser un tel événement chaque année et enfin la réception tardive des diplômes par les institutions partenaires.

Nous avons voulu savoir quelles sont les raisons qui président au choix de la formation. Nous avons croisé les variables liées au profil des apprenants à celles de la raison évoquée. Les résultats sont les suivants :

**Tableau 28 : Répartition par raison du choix de la formation**

Raisons du choix Profils	Amélioration de la situation professionnelle	Acquisition de nouvelles compétences	Moyen pour se donner des chances pour un emploi	Total
Agents de l'administration publique secteur	20	22	3	45
Professionnels du secteur privé	5	20	7	32
Etudiants	-	2	7	9
Sans emplois		12	8	20
<b>Total</b>	25	56	25	106



*Figure 12 : Répartition des inscrits en DUCM par raison de motivation pour le choix de la formation et le statut*

56 personnes interrogées affirmaient avoir choisi la formation pour acquérir de nouvelles compétences en informatique. 25 affirmaient l'avoir choisi pour améliorer leur situation professionnelle et 25 disaient l'avoir choisir pour se donner

les moyens d'avoir un emploi. Lorsqu'on considère le profil des interrogés, on peut voir que 22 sur 45 l'avaient choisi pour acquérir de nouvelles compétences alors que 20 sur 45 l'ont choisi pour améliorer leur situation professionnelle (avancement, changement de poste...).

Les professionnels du secteur privé évoquaient essentiellement l'acquisition des compétences comme raison du choix de la formation. Ils sont 20 sur 31 à l'affirmer. Les sans-emploi évoquent l'acquisition de nouvelles compétences 12 sur 20. 8 personnes sur 20 disent l'avoir choisi pour trouver un emploi.

La formation présentait un certain paradoxe : certains stagiaires étaient admis pour suivre la formation parce que leur service les y envoyait, c'est le cas des agents de l'administration et ceux provenant du secteur privé. Pour les autres, les raisons avaient trait à la pertinence de la formation. Mais très souvent les étudiants nous avouaient que leur choix était dicté par le « caractère français » du diplôme. Alors même que le diplôme était co-délivré. En outre nous avons pu constater qu'en dépit du fait que la fin du projet ait mis un terme à la co-délivrance de diplôme, la demande en formation est restée forte. Nous pouvons dire que la co-délivrance de diplôme tout en restant un élément important de promotion de ladite formation, n'est pas l'élément déterminant dans le choix des apprenants.

Nous avons voulu savoir si les personnes interrogées avaient un ou des a priori favorables pour la formation à distance avant de s'inscrire. 74 ont répondu par l'affirmative. Comme a priori favorables ils citent :

- Etre chez soi et avoir des connaissances de l'extérieur
- Eviter les coûts de séjour à l'étranger
- Réduction des coûts de formation
- Richesse et efficacité de ce type de formation,
- Grande ouverture d'esprit et une soif d'apprendre davantage et de se former

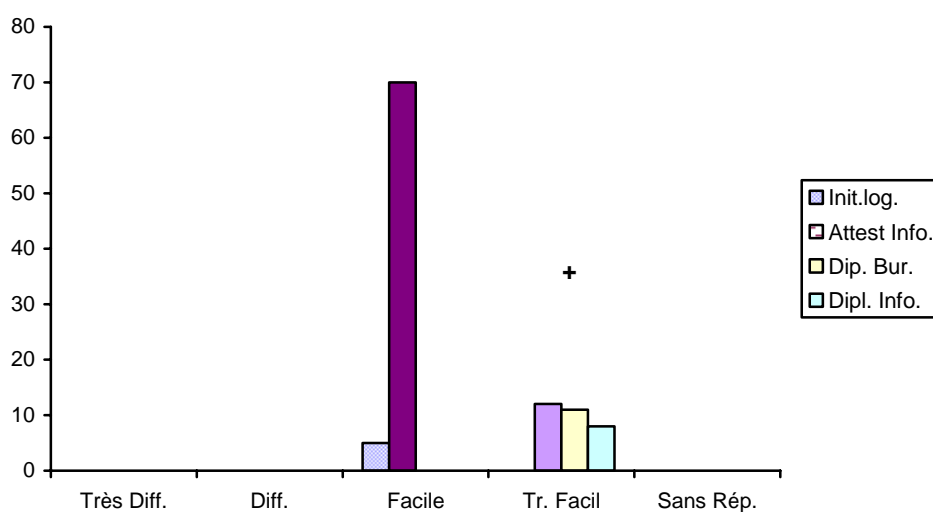
Aucune personne interrogée n'a affirmé avoir des a priori défavorables pour la formation à distance.

Nous avons cherché à connaître la manière dont les apprenants géraient leurs apprentissages et quelles étaient les difficultés qu'ils rencontraient dans l'autogestion de ces apprentissages.

Nous avons essayé de construire des tableaux qui reprennent l'appréciation que les apprenants font des différents modules et l'estimation du pourcentage pour lequel, ils ont eu à recourir à une aide d'une tierce personne autre que le tuteur.

**Tableau 29 : Jugements portés par les formés sur le module 0**

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile	Sans réponse	Total
<b>Initiation à un logiciel</b>	-	-	5	-	-	5
<b>Attestation pour formation en informatique</b>	-	-	70	12	-	82
<b>Diplôme en Bureautique</b>	-	-	-	11	-	11
<b>Diplôme en Informatique</b>	-	-	-	8	-	8
<b>Total</b>	-	-	75	31	-	106

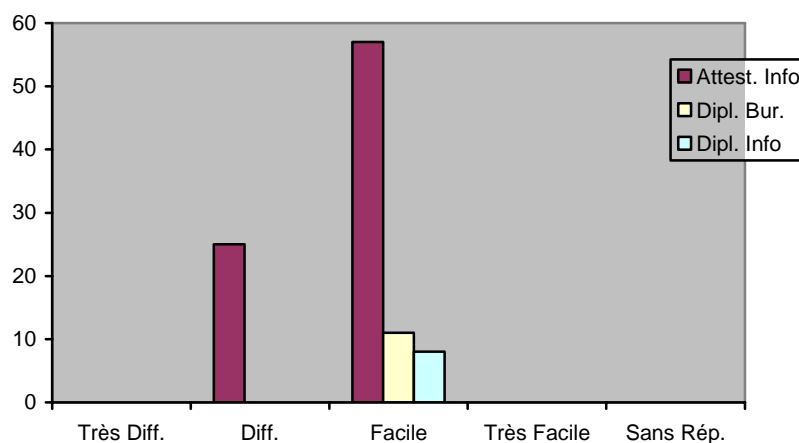


*Figure 13 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 0 et le profil de formation en informatique*

75 personnes interrogées trouvaient le module 0 facile et 31 le jugeaient très facile. Les 11 étudiants titulaires d'un diplôme en bureautique ou en informatique le jugeaient très facile.

**Tableau 30 : Jugements portés par les formés sur le module 1**

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile	Sans réponse	Total
Initiation à un logiciel	-	5		-	-	5
Attestation pour formation en informatique	-	25	57	-	-	82
Diplôme en Bureautique	-	-	11	-	-	11
Diplôme en Informatique	-	-	8	-	-	8
Total	-	30	76			106



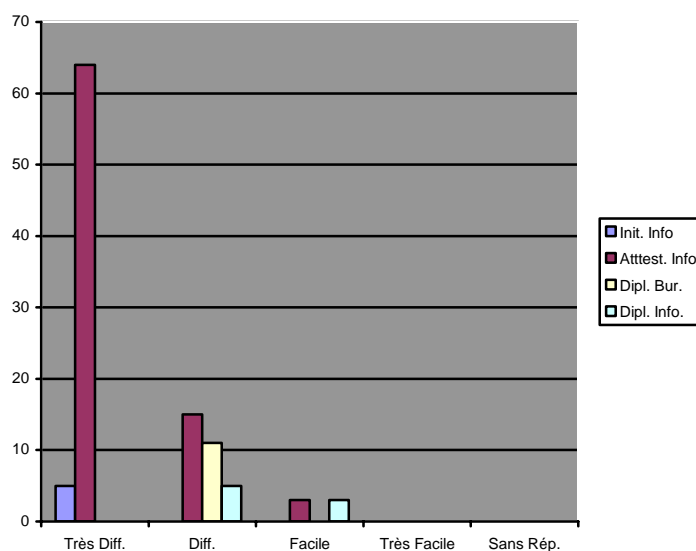
*Figure 14 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 1 et le profil de formation en informatique*

Pris globalement, 76 personnes interrogées trouvent le module 1 facile et 30 le jugeaient difficile. Ceux qui le jugeaient difficile sont les étudiants ayant reçu une initiation à un logiciel et une partie de ceux qui disposent d'une formation de courte durée en informatique sanctionnée par une attestation. La difficulté du module 1 relève des difficultés liées aux apprentissages en Excel et en PAO qui ne sont généralement pas maîtrisés par les apprenants. Nous avons cherché à savoir si les étudiants qui trouvaient ce module difficile faisaient recours au tuteur ou à une tierce

personne pour leurs apprentissages et à quel pourcentage estimaient-ils les contenus pour lesquels ils ont dû avoir recours à cette aide. 15 personnes de ceux qui jugeaient la formation difficile estimaient avoir faire recours à une tierce personne pour comprendre moins de 30% du contenu du module. 50 affirmaient ne pas avoir eu recours à une tierce personne.

**Tableau 31 : Jugements portés par les formés sur le module 2**

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile	Sans réponse	Total
Initiation à un logiciel	5					5
Attestation pour formation en informatique	64	15	3			82
Diplôme en Bureautique		11				11
Diplôme en Informatique		5	3			8
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>31</b>	<b>6</b>			<b>106</b>



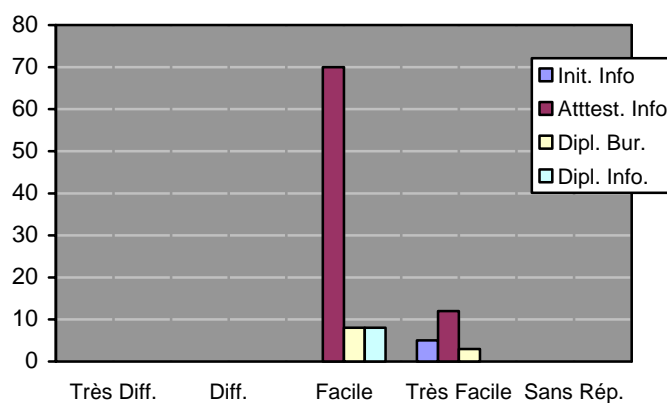
*Figure 15 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 2 et le profil de formation en informatique*

69 des répondants estimaient que le module 2 est très difficile contre 31 qui le jugeaient difficile. Ceux qui le jugeaient difficile sont composés de ceux qui ont

suiivi une formation de courte durée sanctionnée par une attestation et ceux qui ont bénéficié d'une initiation à l'utilisation d'un logiciel. Des 100 répondants qui estimaient que le module 2 est difficile ou très difficile, 35 estimaient avoir fait recours à une tierce personne pour comprendre moins de 30% des contenus. 50 ont eu recours à une personne pour comprendre entre 30 et 50% du contenu. Seulement 15 disaient avoir eu recours à une tierce personne pour plus de 50% des contenus. Cette personne comme nous allons le voir plus loin est un pair ou une personne ayant de connaissance en informatique mais ne faisant pas parti de la formation.

**Tableau 32 : Jugements portés par les formés sur le module 3**

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile	Sans réponse	Total
Initiation à un logiciel				5		5
Attestation pour formation en informatique			70	12		82
Diplôme en Bureautique			8	3		11
Diplôme en Informatique			8			8
<b>Total</b>			<b>86</b>	<b>20</b>		<b>106</b>

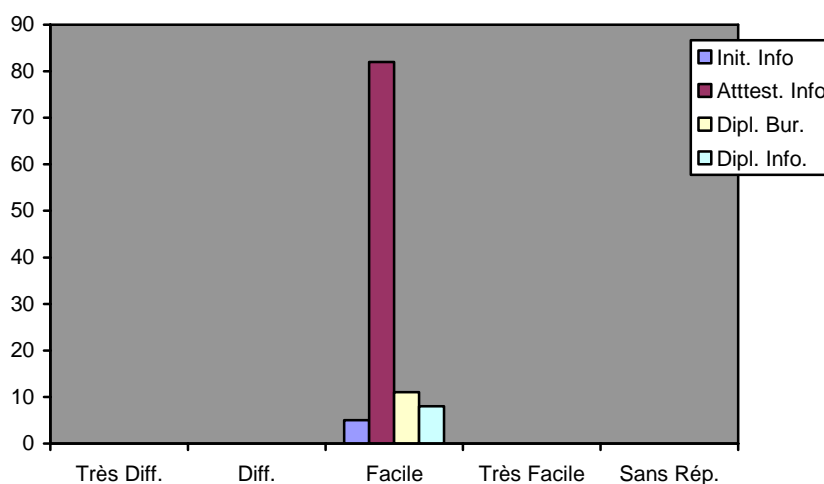


*Figure 16 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 3 et le profil de formation en informatique*

86 répondants jugeaient le module 3 facile et 20 très facile. En effet ce module portant sur la gestion de projet et sa mise en œuvre a un contenu théorique et pratique qui n'a rien de nouveau pour des stagiaires qui dans leur profession travail beaucoup sur des projets éducatifs.

**Tableau 33 : Jugements portés par les formés sur le module 4**

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile	Sans réponse	Total
Initiation à un logiciel			5			5
Attestation pour formation en informatique			82			82
Diplôme en Bureautique			11			11
Diplôme en Informatique			8			8
<b>Total</b>			<b>106</b>			<b>106</b>



*Figure 17 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 4 et le profil de formation en informatique*

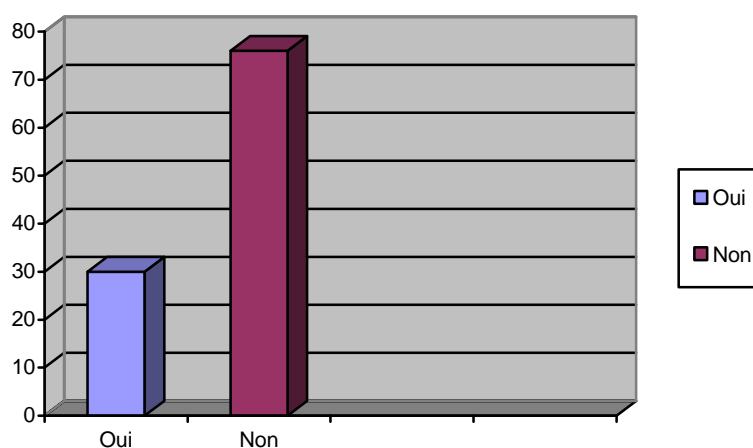
Les étudiants interrogés tous profils confondus affirmaient que le module 4 est facile. Ce module comporte un volet théorique portant sur les formations ouvertes et à distance et un volet pratique qui porte sur une activité asynchrone, la participation à un forum. Généralement les étudiants éprouvent un enthousiasme à participer à ce forum et la richesse de leurs interventions montre assez bien qu'ils ont compris le volet théorique du module. A ce niveau on a pu constater que certains étudiants sont plus actifs que d'autres.

Nous avons voulu voir quels étaient les rapports qui existaient entre les apprenants et les tuteurs. Nous avons signalé plus haut que la formation fournie deux niveaux de tutorat : un tutorat local assuré par des enseignants de l'institution

universitaire qui accueille la formation et un tutorat distant assuré par un encadrement pédagogique de l'Université du Maine. Nous avons interrogé les enquêtés sur les rapports avec les tuteurs locaux en les interrogeant sur l'existence de relations entre eux et le tuteur en dehors des regroupements et sur la fréquence de ces rapports. Les résultats sont les suivants :

**Tableau 34 : Réponses sur l'existence de relation entre les formés et les tuteurs**

	Oui	Non	Total
Effectifs	30	76	106



*Figure 18 : Réponses sur l'existence de relation entre les formés et les tuteurs*

Le tiers seulement des étudiants avaient des rapports avec les tuteurs locaux en dehors des regroupements. Les fréquences des rencontres sont les suivantes :

**Tableau 35 : Fréquence des relations entre les formés et les tuteurs**

	1 fois/jour au moins	1fois/semaine au moins	1 fois/mois au moins	Total
Effectifs	5	22	3	30



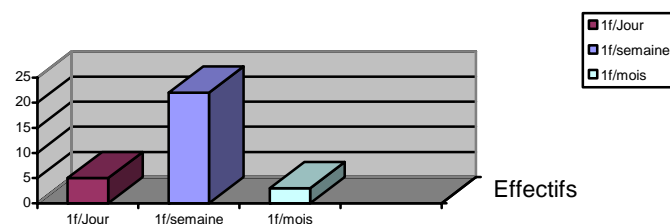


Figure 19 : Fréquence des relations entre les formés et les tuteurs

22 des 30 personnes qui affirmaient continuer à solliciter leurs tuteurs locaux en dehors des regroupements le faisaient une fois par semaine au moins.

Concernant les pairs, nous avons interrogé les apprenants sur leurs rapports avec leurs collègues de la formation et sur la régularité de leur rencontre. Les résultats sont les suivants :

**Tableau 36 : Réponses sur l'existence de relation entre les formés et les pairs**

	Oui	Non	Total
Effectifs	98	8	106

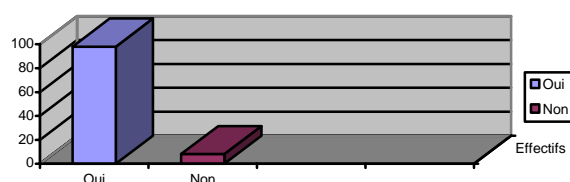


Figure 20 : Réponses sur l'existence de relation entre les formés et leurs pairs

98 des répondants affirmaient rencontrer et travailler avec leurs collègues contre seulement 8. Nous avons voulu connaître la régularité de ces rencontres. Les résultats sont les suivants :

**Tableau 37 : Fréquence des relations entre les formés et les pairs**

	1 fois/jour au moins	1fois/semaine au moins	1 fois/mois au moins	Total
Effectifs	30	60	8	98

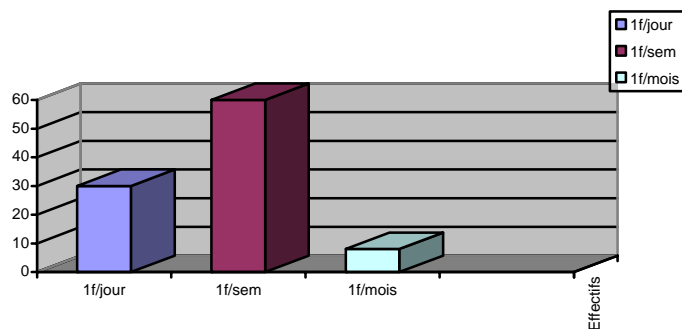


Figure 21 : Fréquence des relations entre les formés et leurs pairs

60 répondants disaient rencontrer et travailler avec leurs pairs une fois au moins par semaine contre 30 qui disaient le faire une fois au moins par jour. On peut supposer que les rencontres avec les pairs et le travail qui s'opère dans le cadre de ces rencontres ne justifient plus la nécessité des rencontres avec les tuteurs.

Nous sommes allés plus loin pour établir les rapports et les sollicitations des personnes ressources à l'extérieur de la formation. Nous avons posé la question de savoir si les étudiants ont eu recours à une personne pour comprendre leurs cours et quelle est la régularité de ce recours. Les résultats sont les suivants :

**Tableau 38 : Réponses sur le recours à une autre personne que les tuteurs**

	Oui	Non	Total
Effectifs	35	71	106

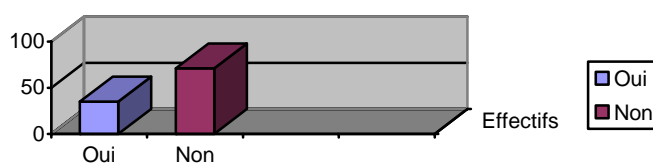


Figure 22 : Réponses sur le recours à une autre personne autre que le tuteur dans le cadre de la formation

71 personnes interrogées disaient n'avoir pas eu recours à des personnes extérieures à la formation pour comprendre les enseignements contre 35. Ceux qui

disaient recourir à ces personnes ressources affirmaient le faire une fois par mois au moins.

Les étudiants ont généralement recours aux tuteurs locaux pour leur formation. Sur les 106 personnes qui ont été interrogées, aucun n'a eu recours au tuteur distant. Et pourtant cet élément du dispositif et son rôle semblaient importants dans la formation d'après les concepteurs du dispositif de formation. Le tuteur distant s'est révélé fort peu utile dans le dispositif pour deux raisons : la première est que les tuteurs locaux trouvaient généralement la réponse à leurs questions et préoccupations auprès des tuteurs locaux lors des regroupements ou auprès d'autres personnes disposant de compétences en informatique qui se trouvaient dans leur milieu ; la deuxième est que les étudiants avaient recours aux pairs agissant parfois comme personnes ressources dans la formation et aux ressources mises à leur disposition pour répondre aux questions et préoccupations. Ces pairs se révélaient parfois efficaces pour traduire les enseignements reçus et pour effectuer les activités d'apprentissages.

Nous avons interrogé les apprenants sur l'utilité des regroupements en rapport avec la compréhension des cours. A la question de savoir s'ils jugent les regroupements utiles à la compréhension des cours, ils sont unanimes pour reconnaître cette utilité. Les regroupements avaient pour objectifs de permettre aux étudiants de poser des questions sur leur parcours et sur les enseignements. En outre ils servaient aussi de cadre de validation des apprentissages. Mais comme nous l'avons dit plus haut, ces regroupements se transformaient parfois en cours en présentiel. Pour les étudiants, c'était l'occasion de résoudre leurs difficultés dans un domaine donné. Les étudiants participaient en grand nombre à ces regroupements.

Concernant l'utilisation de la plate-forme, nous avons pu établir que les éléments du dispositif qui étaient le plus souvent utilisés étaient les cours, le forum et accessoirement la messagerie. Fait paradoxal à propos de la messagerie : si tous les étudiants utilisaient régulièrement la messagerie électronique, 35 seulement des personnes interrogées avaient recours à la messagerie mise à leur disposition sur la plate-forme. La majorité, 71 utilisait plutôt les messageries gratuites disponibles sur le web (yahoo, hotmail,

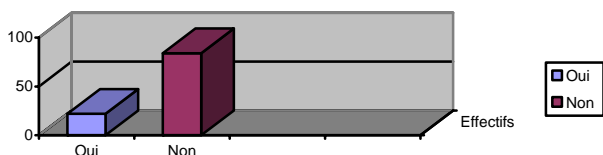
wanadoo...). Il nous est arrivé, en tant que tuteur local, de recevoir des messages par ces moyens « hors classe ». Cette situation peut être mise sur le compte du fait que le quasi total des étudiants utilisait ce type de messagerie avant leur inscription à la formation.

Concernant l'utilisation du forum, il faut préciser que le module 4 imposait l'utilisation du forum comme objet d'apprentissage et la participation au forum était prise en compte dans l'évaluation de ce module. Les apprenants utilisaient alors souvent le forum. On pouvait noter le fait que les échanges entre étudiants, étaient nombreux et s'effectuaient entre les apprenants du même pays et avec les étudiants des autres pays. Bien que cet aspect de l'exploitation de la plate-forme soit un but visé par les initiateurs de la formation, il était « forcé » et non voulu par les apprenants à des fins d'apprentissage. Parfois le forum était utilisé par certains étudiants à d'autres fins<sup>227</sup>.

Concernant l'utilisation des ressources multimédias et didactiques mises à la disposition des apprenants, nous avons pu faire les constats intéressants. Nous avons voulu savoir si les apprenants utilisaient les livres mis à leurs dispositions. Les résultats sont les suivants :

**Tableau 39 : Réponses sur l'utilisation des livres mis à disposition dans le cadre de la formation**

	Oui	Non	Total
Effectifs	22	84	106



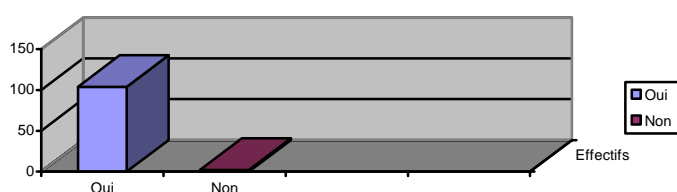
*Figure 23 : Réponses sur l'utilisation des livres mis à la disposition dans le cadre de la formation*

<sup>227</sup> Il m'est arrivé d'interdire d'utiliser le forum de la plate-forme pour des messages religieux.

84 personnes interrogées disaient ne pas utiliser les livres mis à leurs dispositions pour comprendre et faciliter les apprentissages. Nous avons posé la même question concernant l'utilisation des logiciels. Les résultats sont les suivants :

**Tableau 40 : Réponses sur l'utilisation des logiciels mis à disposition dans le cadre de la formation**

	Oui	Non	Total
Effectifs	104	2	106



*Figure 24 : Réponses sur l'utilisation des logiciels mis à la disposition dans le cadre de la formation*

L'explication peut se trouver dans la souplesse de l'utilisation du logiciel. En effet l'étudiant qui travaille sur un ordinateur n'a pas envie de se lever pour aller chercher un livre et le lire. Avec un logiciel il a à sa disposition sur son écran le contenu dont il a besoin. C'est seulement quand, il n'a pas d'autres solutions qu'il peut recourir au livre. Ainsi les étudiants avaient tendance à chercher les solutions sur les supports multimédias (Internet et CD-ROM) et c'est à défaut qu'ils utilisent les livres mis à leur disposition.

104 personnes interrogées affirment utiliser les logiciels mis à leur disposition. Il se révèle que les étudiants utilisent peu les supports imprimés et sont portés à utiliser les supports multimédias (CD-Roms, sites, ...). Ce comportement consistant à privilégier l'utilisation des supports multimédias au détriment de l'imprimé trouve son explication dans la part de plus en plus importante que les recherches sur Internet prennent sur les recherches à partir des livres. Plusieurs étudiants préféraient se servir des moteurs de recherche,

notamment « Google » pour effectuer leurs recherches plutôt que d'utiliser un livre pour le faire. Souvent les questions qui nous étaient posées étaient de savoir « si on pouvait sur Internet » ou « quel logiciel peut nous aider à le faire ? ».

En outre nous avons constaté que les étudiants qui venaient dans la salle informatique travailler, ne se servaient pas des livres. Ils préféraient aller chercher d'abord l'information sur Internet et c'est seulement quand ils ne l'ont pas trouvée qu'ils recouraient à nous pour les aider. C'est plutôt nous qui les dirigeons vers les livres en leur rappelant qu'ils pouvaient recourir aussi aux livres pour travailler. Il faut reconnaître que travailler sur un ordinateur ne s'accommode pas facilement avec la recherche dans un livre. L'une des raisons est que l'espace disponible laissé par le moniteur et leurs accessoires (souris, clavier et tapis) sur les tables ne permet pas une utilisation de livre ou d'autres supports lorsque l'on est devant l'écran.

Nous avons voulu savoir si les étudiants utilisaient le matériel mis à leur disposition par la formation. A la question de savoir si les étudiants utilisaient les microordinateurs mis à leur disposition, les réponses sont les suivantes :

**Tableau 41 : Réponses sur l'utilisation des microordinateurs mis à disposition dans le cadre de la formation**

	Oui	Non	Total
Effectifs	96	10	106

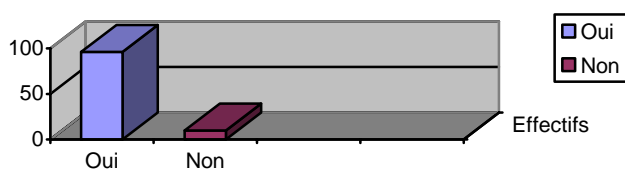


Figure 25 : Réponses sur l'utilisation des livres mis à la disposition dans le cadre de la formation

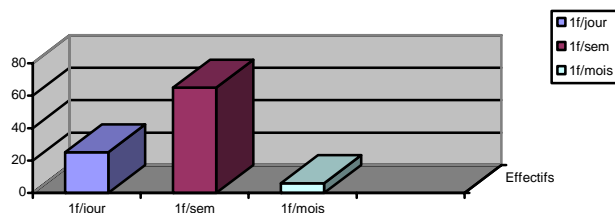
96 disaient utiliser ces ordinateurs mis à leur disposition contre 9. Ceux qui ne les utilisaient disposaient d'un ordinateur à la maison ou sur leur lieu de

service. 7 personnes affirmaient disposer d'un ordinateur à la maison. Au début de la formation ils demandaient qu'on leur installe les logiciels sur leur microordinateur. Nous étions réticents parce qu'ils pouvaient les dupliquer de manière illicite et créer des problèmes de droits d'auteur.

En outre, nous avons cherché à connaître la régularité dans l'utilisation des services offerts par le centre du RESAFAD. A la question de savoir quelle était la fréquence d'utilisation de la salle, les résultats sont les suivants :

**Tableau 42: Réponses sur la fréquence d'utilisation des microordinateurs mis à disposition dans le cadre de la formation**

	1 fois/jour au moins	1fois/semaine au moins	1 fois/mois au moins	Total
Effectifs	25	65	6	106



*Figure 26 : Réponses sur la fréquence d'utilisation des microordinateurs mis à la disposition dans le cadre de la formation*

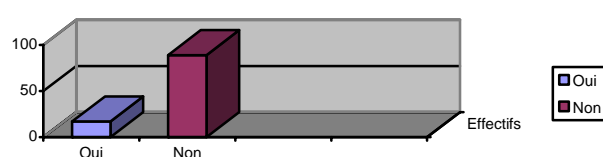
65 personnes y allaient une fois par mois au moins, contre 25 qui affirment y aller une fois par jour au moins.

Nous avons voulu savoir si les étudiants avaient recours aux cybers cafés pour effectuer les travaux d'apprentissage (lire les cours, faire des devoirs, messagerie). Nous avons posé la question de savoir s'il leur arrivait de travailler

dans un cyber café<sup>228</sup> dans le cadre de leur formation. Les résultats sont les suivants :

**Tableau 43 : Réponses sur l'utilisation d'autres lieux de travail en dehors du centre de la formation**

	Oui	Non	Total
Effectifs	17	89	106



*Figure 27 : Réponses sur l'utilisation d'un autre cadre de travail autre que la salle informatique mise à la disposition des inscrits*

Seulement 17 personnes interrogées disaient recourir au cyber café pour travailler dans le cadre de la formation contre 89. Cela nous amène à nous interroger sur l'organisation d'une telle formation dans un contexte où l'on n'aurait pas mis à la disposition des apprenants un centre de ressources ou une salle informatique.

Nous avons interrogé les apprenants sur l'accès à la plate-forme de formation. A la question de savoir quel est le débit d'Internet dans leur pays au moment de la formation, tous estimaient qu'il était lent et irrégulier<sup>229</sup>.

Nous avons cherché à connaître les éléments de la plate-forme que les étudiants utilisaient souvent. Il ressort que les pages de cours et le forum étaient les plus utilisés. Tous les utilisaient. Par contre le chat et la messagerie

<sup>228</sup> Un cybercafé est une salle informatique offrant des services Internet à l'attention du public. Ces salles sont nombreuses dans les grandes villes en Afrique de l'ouest

<sup>229</sup> Cette situation a évolué dans plusieurs pays. Le débit est devenu plus régulier et moins lent.



électronique étaient utilisés par quelques uns seulement. Pour communiquer avec l'administration de la formation, les apprenants utilisent les moyens suivants :

**Tableau 44 : Réponses sur l'utilisation des types de moyens de communication dans le cadre de la formation**

	Téléphone	Courriel de la plate-forme	Autre courriel	Courrier	Total
Effectifs	23	32	46	5	106

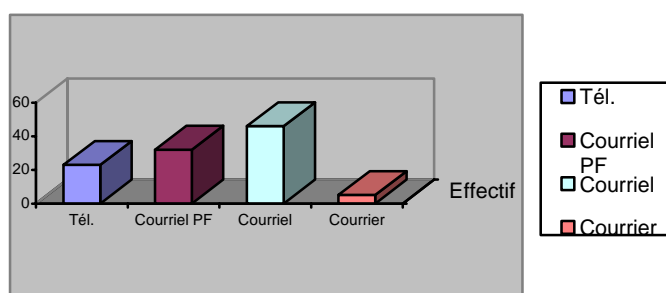


Figure 28 : Réponses sur l'utilisation de types de moyens de communication dans le cadre de la formation

46 personnes interrogées utilisaient des courriels « hors classe » c'est-à-dire les messageries se trouvant sur Internet contre 32 qui utilisaient la messagerie disponible sur la plate-forme de formation. 23 utilisaient le téléphone pour communiquer avec l'administration de la formation. Alors qu'i leur est offert une possibilité de communiquer en utilisant la messagerie de la formation une partie importante des apprenants préfèrent continuer d'utiliser leur messagerie antérieure.

Compte tenu de la particularité de la formation, particularité liée aux innovations pédagogiques induites par l'utilisation des Technologies nouvelles dans les apprentissages, nous avons cherché à connaître quelle appréciation les apprenants ont de leur formation. En effet, les étudiants inscrits dans ladite formation bien qu'ayant bénéficié de formation en informatique<sup>230</sup>, n'ont jamais suivi de formation à distance et encore moins d'une formation en ligne c'est-à-

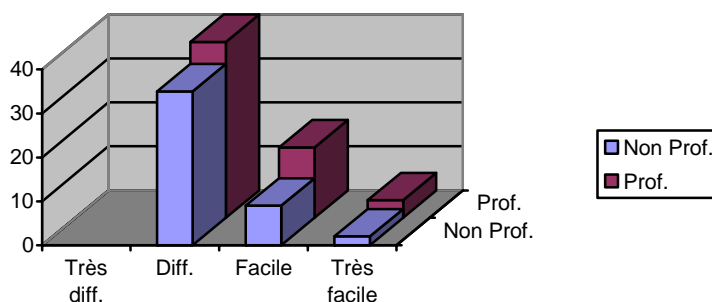
<sup>230</sup> L'admission à la formation est subordonnée à une formation préalable en informatique ou à la maîtrise d'un logiciel de base (Word)

dire d'une formation qui utilise Internet comme support. L'interactivité qu'offre Internet rendait la formation attrayante

Les non professionnels<sup>231</sup> jugeaient la formation difficile; ils sont 35 sur 46 à porter ce jugement. 40 des 60 professionnels interrogés portent le même jugement. 16 professionnels trouvaient la formation facile et seulement 4 la trouvaient très facile. 9 non professionnels la jugeaient facile alors que 2 seulement la jugeaient très facile. Ce qui donne le tableau suivant :

**Tableau 45: Jugements portés sur la formation selon le profil de formation**

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile	Total
<b>Non professionnels</b>	-	35	9	2	46
<b>Professionnels</b>	-	40	16	4	60
<b>Total</b>	-	75	25	6	106



*Figure 29 Réponses sur le jugement porté sur la formation et le statut de professionnel ou de non professionnel*

Il ressort de ce tableau que 75 personnes jugeaient la formation difficile contre 25 qui la jugeaient facile et seulement 6 très faciles. Deux explications essentielles sont évoquées pour expliquer la difficulté de la formation : les cours

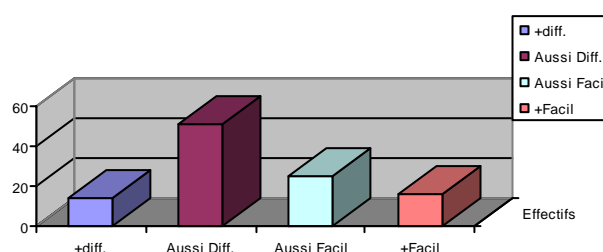
<sup>231</sup> Deux catégories de personnes peuvent s'inscrire à cette formation : la première est constituée de ceux qui sont des professionnels en informatique ou utilisent l'informatique dans le cadre de leurs activités professionnelles ; la seconde est constituée d'étudiants titulaires du DEUG (bac + 2) et ayant une maîtrise du logiciel Word.

c'est-à-dire les contenus des enseignements et les attentes liées aux évaluations<sup>232</sup>.

Nous avons cherché à connaître leur appréciation de ladite formation en comparaison avec l'enseignement présentiel. 48 étudiants interrogés trouvaient la formation aussi difficile que la formation en présentiel. 24 personnes la jugeaient aussi facile contre 15 personnes la jugeaient aussi plus facile et 13 plus difficile. A partir de ces réponses, nous avons établi le tableau suivant :

**Tableau 46: Jugements portés sur la formation**

	Plus difficile	Aussi difficile	Aussi facile	Plus facile	Total
Effectifs	14	51	25	16	106



*Figure 30 : Réponses sur le jugement porté sur la formation prise globalement*

Il ressort de ce tableau que 65 personnes interrogées jugeaient la formation en ligne telle que réalisée dans le cadre de la formation des communicateurs multimédias « plus difficile » ou « aussi difficile » que la formation en présentiel contre 41 personnes qui la jugeaient « aussi facile » et « plus facile ». Il faut dire que l'utilisation des NTIC à des fins d'apprentissage induit des changements et/ou l'acquisition de nouvelles compétences que l'étudiant doit avoir pour travailler dans le cadre de sa formation. Guir R. faisait le même constat auprès des enseignants quand il écrivait que l'introduction des NTIC provoque une rupture avec la pratique habituelle de l'enseignant<sup>233</sup>.

<sup>232</sup> Les étudiants se plaignent de n'avoir pas suffisamment de temps pour approfondir et maîtriser les thématiques et la difficulté des évaluations.

<sup>233</sup> Guir R., Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies, in revue *Education permanente* N°127, dossier : technologies et approches nouvelles en formation, 1997

Nonobstant le type de jugement porté sur la formation et la comparaison faite avec la formation présentielle, tous les étudiants interrogés recommandaient cette formation à leurs amis et/ou connaissances.

### **III4– Conclusions de l'étude**

Notre enquête et ses résultats ont permis de confirmer nos hypothèses de départ. Elle nous a donné un aperçu sur l'appréciation et les jugements que les apprenants portaient sur leur formation. L'étude a démontré que les problèmes techniques liés au débit Internet dans les pays où la formation était dispensée, ont transformé la nature de la formation. Le DUCM se voulait une formation en ligne mais à l'épreuve des problèmes techniques, elle est devenue une formation hybride qui associait le présentiel à l'enseignement à distance.

La seconde conclusion à laquelle nous sommes parvenu est que le dispositif mis en place et les différents éléments qui le composent (tutorat, supports, technologie...) et son utilisation entraîne chez les apprenants des comportements nouveaux tendant à une adaptation et l'acquisition de nouvelles compétences devant contribuer à mieux maîtriser les apprentissages réalisés.

La troisième conclusion est que ceux qui disposent de prérequis dans la formation et donc disposent de compétences dans l'utilisation de l'outil informatique jugent la formation facile ce qui n'est pas le cas de ceux qui n'en ont pas du tout et qui trouvent la formation difficile ou très difficile.

En outre le DUCM est à considérer comme la réalisation d'une forme de coopération qui s'inscrit dans le cadre de la présence française dans les pays qui ont participé à ce projet. Il a permis d'expérimenter une formation en ligne et d'organiser un dispositif qui a permis l'intervention de tuteurs dans un système de travail interactif de type asynchrone. Nous allons présenter les éléments qui ressortent de la coopération au niveau du tutorat, de la validation, de l'utilisation de la salle informatique et de la gestion ou de l'administration de la formation.

Parlant de la gestion de la formation, il faut dire que l'accord de partenariat entre l'université du Maine et l'université stipulait une double inscription. Une inscription dans l'université africaine et une inscription à l'Université du Maine. Dans le cadre du projet, l'inscription à l'Université était prise en charge par le

RESAFAD et donc le coût de cette seconde inscription ne venait pas grever les frais d'inscription des apprenants.

En outre la rétribution des prestations de services au titre du tutorat était aussi prise en charge par le RESAFAD. Sans compter les dotations permettant d'assurer une connectivité permanente à Internet et de renouveler chaque deux ans le matériel informatique et les ressources didactiques disponibles dans la salle informatique. S'il faut répercuter sur les frais d'inscription l'ensemble de ces coûts, il faut reconnaître que la formation serait hors de portée des Togolais.

Mais la coopération française prenant à son compte une grande partie des charges, le programme pouvait se réaliser tant que la « perfusion » était maintenue. Nous pouvons comprendre pourquoi le projet s'est arrêté faute de cet apport extérieur important. Il faut dire que les pays bénéficiaires, compte tenu des difficultés qu'ils ont dans le financement de l'éducation ne sont pas en mesure d'assurer la pérennité du projet. Wallet J. note qu'en Afrique de l'ouest :

les bailleurs comme les états raisonnent volontiers au sein de planifications strictes, longues et peu amendables. Les frais de fonctionnement/maintenance sont rarement prévus, les bailleurs considèrent souvent qu'après un effort d'équipement qu'ils viennent de soutenir, c'est au pays d'accueil d'assurer la maintenance. Celui-ci parfois ne le peut pas, pour des raisons budgétaires, ou parce que par exemple les spécialistes du domaine et les pièces détachées n'existent pas<sup>234</sup>.

La gestion des équipements et du DUCM s'est faite à distance à partir de Paris ce qui n'a pas permis d'engager des responsabilités locales même si un coordonnateur togolais jouait le rôle de gestionnaire de la salle informatique au Togo. Cette situation n'a pas permis un meilleur transfert des responsabilités lorsque le projet avait pris fin<sup>235</sup>.

Concernant l'organisation de la formation, le DUCM en optant pour une formation « on ligne », s'est vu transformer en formation « of ligne ». L'option

---

<sup>234</sup> Wallet J. et Al., Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

<sup>235</sup> L'université de Lomé qui demandait à récupérer la salle afin de poursuivre la formation s'est vu opposer un refus de la part du Ministère de l'éducation nationale qui a gardé la salle sans pouvoir lui affecter une mission précise.

synchrone des activités qu'imposait une mise en ligne de la formation s'est transformée en option asynchrone avec les problèmes liés au débit lent et irrégulier de Internet à l'époque de la formation. A un moment donné, l'utilisation des CD-Roms de formation se prêtait mieux aux activités de la formation. Dans ce sens l'utilisation de la messagerie électronique, du forum se prête mieux à l'action que le Chat par exemple.

Concernant le tutorat, son volet distant avait pour objectif de palier le manque de compétence et d'expertise au plan local et d'apporter aux étudiants par ce biais une assistance et une facilitation complémentaire à l'action des tuteurs locaux. Néanmoins le fait que ce type de tutorat n'ait pas fonctionné comme prévu, nous laisse croire qu'il était superflu. On aurait pu ou dû organiser mieux la formation des tuteurs locaux pour rendre leurs actions plus efficaces en définissant de façon plus précise leurs tâches et en les associant dès le départ à la mise en œuvre du dispositif de formation.

Dans le cadre du DUCM, la validation de la formation a été présentée comme une originalité parce qu'elle répondait au souci de rendre la formation crédible en effectuant des contrôles de connaissance et un travail personnel sous la forme de projet à réaliser et surtout parce qu'elle donnait lieu à une codélivrance de diplôme. Ce dernier aspect a permis à la formation de bénéficier d'un crédit important auprès des apprenants. La coopération internationale doit jouer dans ce domaine mais à condition que les institutions universitaires partenaires de l'action soient réellement associées dans la mise en œuvre de la formation et que les institutions universitaires du Sud ne soient réduites à un statut de figurant dans ce genre de partenariat.

### **Conclusion**

En dépit de quelques difficultés d'ordre technique, notre étude nous a permis de procéder à une enquête en ligne. Nous avons pu expérimenter dans le cadre de cette étude une enquête en ligne qui nous a permis d'interroger plusieurs personnes à distance grâce à la messagerie électronique.

Notre questionnaire bien que « lourd » à cause de sa longueur, a eu l'avantage de présenter des questions simples bien structurées autour de thèmes précis. Chaque thème comportait des questions précises alternant des questions fermées, des questions semi-ouvertes et des questions ouvertes. Notre souci était de

rendre le questionnaire suffisamment compréhensible à l'enquêté afin de lui faciliter la tâche. Très souvent il arrive que l'enquêté ne comprenne pas les questions posées ou ne saisit pas l'intention de l'enquêteur lorsqu'il pose une question. Dans ce cas, il est impérieux de clarifier rapidement les questions qui souffrent d'ambiguïté afin d'aider l'enquêté à mieux répondre aux questions posées.

Dans la présente recherche, nous avons procédé par simplification en ayant le souci de la précision et de la cohérence. Sachant que nous ne serons pas accessibles à tous les enquêtés compte tenu de leur éparpillement, nous avons fait en sorte que le questionnaire se présente sous la forme d'un continuum de questions précises et claires. En dépouillant les questionnaires nous avons pu réaliser la pertinence de notre choix et de notre démarche. Les questions ne souffraient pas d'ambiguïté et donc ont été bien remplies à notre grande satisfaction. Ce qui a facilité le travail de dépouillement. Il peut servir d'outil fiable pour recueillir des informations auprès des apprenants en FAD dans le cadre d'autres formations.

Nous avons aussi relevé chez beaucoup d'apprenants un intérêt pour l'enquête. Certains étudiants se sont interrogés sur le but de notre recherche en se posant la question de savoir si notre objectif n'était pas de leur offrir une opportunité de poursuivre la formation. Pour certains, la formation devait se poursuivre et leur permettre soit de mettre à jour leurs acquis ou de poursuivre la formation pour déboucher sur l'obtention d'autres diplômes.

Concernant le temps mis pour administrer les questionnaires, il faut souligner qu'il n'a pas été très long. Nous avons au départ redouté que les questionnaires nous parviendraient tardivement compte tenu des problèmes techniques que pouvaient se poser à certains étudiants. En un mois, nous avons recueilli un peu plus de la moitié des questionnaires remplis. Cette situation peut s'expliquer par l'accès de plus en plus grand à Internet dans les pays où nous avons fait notre enquête.

Globalement l'enquête a révélé les conclusions auxquelles nous étions parvenu et celles-ci rejoignent les constats faits ailleurs par Terret J. F. Ce qui confère à notre étude une fiabilité.

Nous n'avons pas étudié la question du devenir des apprenants du DUCM. Cette piste de recherche peut permettre de compléter le travail que nous avons entrepris dans le cadre de cette étude de cas.

## **QUATRIEME PARTIE**

### **RUPTURE ET CONTINUTE**

- **Rupture comme changement dans l'approche**
- **Continuité comme maintien d'une logique et d'un système**



Dans cette partie de notre étude, nous allons, dans un premier temps présenter un cadre réflexif qui expose quelques analyses portant sur les expériences d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation et sur la FAD menées dans le contexte africain. Dans un second, nous allons procéder à l'analyse quantitative du système éducatif togolais et relever les problèmes auxquels ce système est confronté. Dans un troisième temps, nous allons décrire les actions d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation actuellement en cours au Togo. Pour finir, nous allons rendre compte de témoignages et d'avis de personnes impliquées à un haut niveau dans les différentes actions menées au Togo. Leurs avis porteront sur les politiques et les stratégies nationales en matière de FAD et d'utilisation des TICE, le problème d'ancrage institutionnel des actions menées, l'abandon par certains Etats de l'Afrique de l'ouest francophone des technologies « anciennes » notamment la radio et la télévision comme outils d'enseignement et de formation.

#### **IV1 – Cadre réflexif**

Plusieurs travaux tentent de faire le point et de s'interroger sur les expériences de FAD et sur les actions d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation en Afrique. C'est dans ce cadre que viennent s'inscrire certaines études visant la question du rôle des Etats africains et de la coopération bilatérale ou multilatérale en matière de FAD. Valérien J. écrivait en 1993 qu'un nombre relativement important de gouvernements africains a déjà fait appel à la FAD, compte tenu des besoins pressants et massifs auxquels ils se trouvent confrontés<sup>236</sup>.

Pour lui, cette forme d'enseignement constitue : une voie relativement nouvelle de partage des connaissances, des expériences et des ressources. Toutefois, il reconnaît que :

Les utilisateurs de cours en ligne sont encore assez peu nombreux, mais la situation en Afrique francophone n'est pas fondamentalement différente de celle qui prévaut chez les plus grands opérateurs mondiaux de formation à distance (en Thaïlande ou en Chine, c'est encore sur des supports papier que se fait la transmission des connaissances dans les grandes universités ouvertes)<sup>237</sup>.

---

<sup>236</sup> Valérien J. *Guide pour la préparation et la mise en œuvre de politiques nationales de formation à distance*, Paris, ACCT, Ecole internationale de Bordeaux, 1993, p. 25

<sup>237</sup> Valérien J. La FAD en Afrique subsaharienne, in *Société numérique et développement en Afrique*, Gabas. J-J. Op. cit.p. 193

L'auteur note quelques caractéristiques importantes de la FAD en Afrique subsaharienne qui sont :

- une prédominance des contenus importés en rapport avec les contenus nationaux ;
- un recours de plus en plus aux TIC ;
- un manque d'implication des enseignants – chercheurs ;
- un manque de ressources et de banques de données
- une fragilité de l'offre de formation ;
- une importance des agences d'aide avec un financement extérieur très important.

Plusieurs actions menées en matière de FAD ont permis la formation de personnels enseignants : instituteurs, directeurs d'écoles, etc. Très peu d'actions ont touché les élèves. Et pourtant l'accès à l'éducation pour un plus grand nombre de jeunes constitue l'un des problèmes majeurs auxquels sont confrontés les Etats africains. La FAD, au regard des expériences menées, n'aura pas été une alternative au système classique d'enseignement pour relever ce défi de l'enseignement.

Il faut noter que les potentialités que recèlent les TIC tant au niveau de l'interactivité que de la résolution des problèmes d'échange à distance ainsi que leur utilisation des TIC ont permis d'envisager la FAD comme une alternative pédagogique à la méthode d'enseignement classique. Dès lors, la FAD a semblé trouver une nouvelle virginité avec l'utilisation des TIC. Mais la mise en œuvre de projets de FAD dans le cadre d'échange entre les pays du Nord et ceux du continent Africain a permis de relever des difficultés qui laissent entrevoir des désillusions voire des mirages.

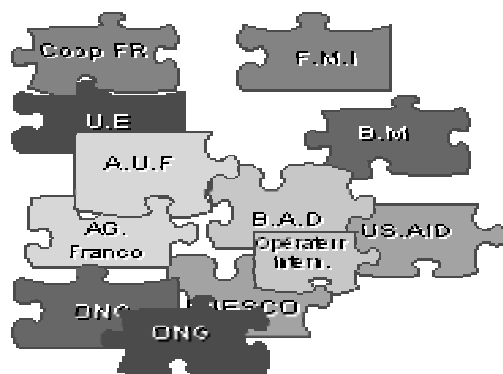
Ce qui est frappant en la matière, ce sont, non seulement, les problèmes technologiques qui traduisent les réalités d'une fracture numérique importante, mais surtout la prolifération des actions émanant de plusieurs « officines » et souffrant d'un manque de cohérence et donc n'ayant aucun impact réel sur le système éducatif.

Dans la plupart des pays, on déplore le manque de synergie entre les institutions impliquées dans la FAD ou dans l'utilisation des TIC. Au Togo, par exemple, le CFAD et le CIC qui ont des missions complémentaires en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et de FAD ne coordonnent pas leurs activités. Tout le

monde vient faire quelque chose sans se poser la question de savoir ce que peut faire ou ce qu'a fait l'autre. Au Sénégal aussi on assiste à une démultiplication des initiatives et un manque de synergie si bien que les résultats positifs se font attendre.

Wallet J. analysant les actions de coopération en œuvre dans le domaine des actions d'utilisation des TIC en Afrique propose une schématisation sous la forme d'un puzzle qu'il reproduit sous la forme suivante:

### Quelques "partenaires"



- Coop FR : Coopération française
- FMI : Fonds monétaire international
- UE : Union européenne
- AUF : Agence universitaire de la francophonie
- BM : Banque mondiale
- AG Francophonie : Agence de la francophonie
- BAD : Banque africaine de développement
- US. AID : United states agency for international development
- Opérateur intern: Opérateur international
- ONG: Organisations non gouvernementale
- UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

238

L'auteur explique cette situation en disant que les actions sont conduites parfois sur la base d'une association de plusieurs pays qui participent à un projet ou sur la base de l'intervention des plusieurs acteurs dans un seul pays. Le DUCM que nous avons longuement décrit dans cette thèse illustre bien ce cas.

Dans un autre cas, les bénéficiaires jouent sur la compétition et la concurrence entre plusieurs acteurs. Le cas le plus emblématique reste le Sénégal où plusieurs acteurs interviennent en proposant parfois des actions parfois concurrentes. En effet, ce pays offre un cadre d'observation des actions conduites de manière « incohérente » en la matière. Chaque partenaire arrive avec son projet et ne tient pas nécessairement compte de ce qui existe ou est en cours. Les autorités du pays

---

<sup>238</sup>Wallet J.et Al., *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre* disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adeal/>

éprouvent des difficultés à mettre de la cohérence dans ces différentes actions aux résultats parfois peu évidents. Lishou C. parle de l'effet « feu de paille » pour qualifier les résultats obtenus au Sénégal.

On peut relever aussi des cas où un opérateur privé (une association, une ONG ou un établissement) se met directement en relation avec un établissement scolaire en Afrique et lui offre un service sous la forme de formation à l'utilisation des TIC ou de FAD. Cette action vient se superposer à l'action antérieure sans tenir compte de sa logique ou de sa cohérence.

Il faut souligner qu'une partie importante des initiatives d'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation est conduite dans le cadre de la coopération entre pays du Nord, détenteurs du savoir et de l'expertise et les pays du Sud considérés pour le moment comme de simples « consommateurs » des produits de formation.

Nous avons relevé plus haut l'implication de l'UNESCO, de la Banque mondiale, de la Francophonie et de la Coopération française dans le financement et la mise en œuvre des programmes d'enseignement et de formation ayant recours aux médias. Cette tradition ou du moins cette logique est maintenue et a continué de prévaloir dans la mise en œuvre des expériences récentes d'enseignement et de formation ayant recours aux TIC. Nous allons essayer de décrire le contexte dans lequel les actions actuellement en cours sont-ils menés au Togo.

## **IV2 – Contexte**

Le système éducatif togolais est caractérisé par une forte croissance de la demande de formation liée à une croissance démographique annuelle de 2,9%, un taux de scolarisation élevé et une diminution des taux de redoublement. Sur une population estimée à 5 millions 200 000 habitants, 48% a moins de 15 ans. Selon le document de politique nationale de population du Togo adopté le 14 octobre 1998, le nombre total d'enfants en âge d'aller à l'école primaire dans le système public (6 - 11 ans) passerait de 842 000 en 1997 à 1 330 000 en 2010 soit une augmentation de 58% sur 13 années<sup>239</sup>.

Face à cette croissance importante de la population et à la forte demande

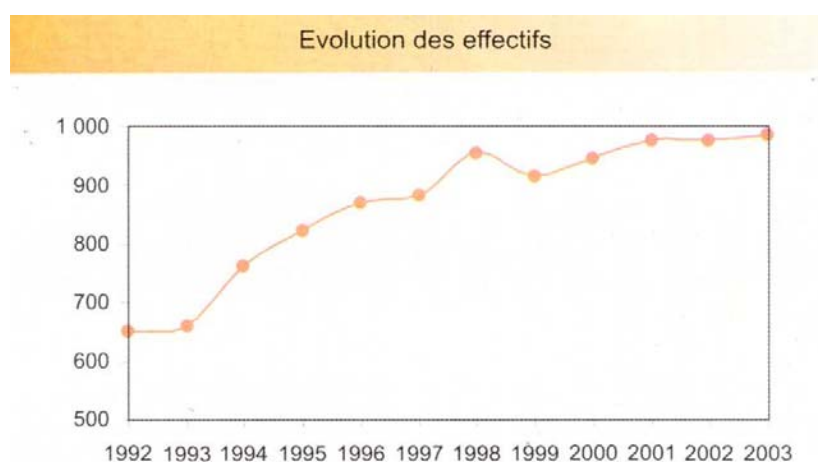
---

<sup>239</sup> Le système éducatif togolais, élément d'analyse pour une revitalisation, op. cit. page 3

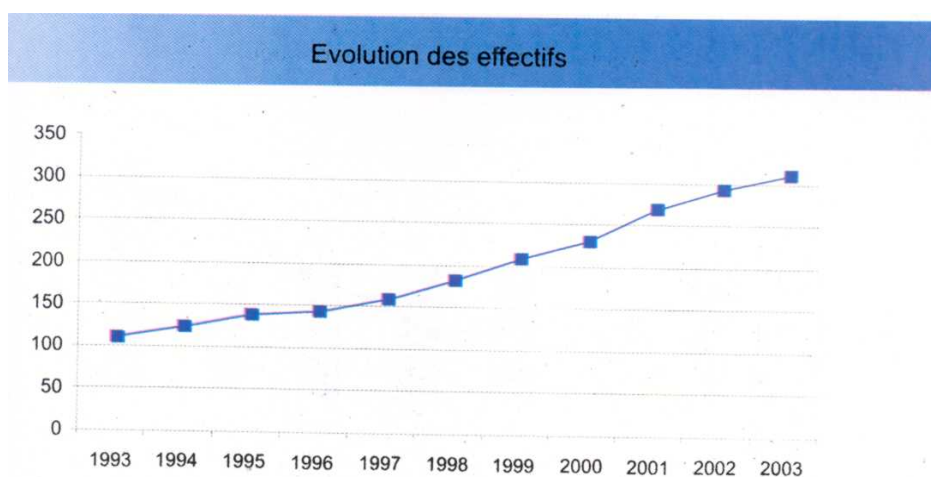
d'enseignement qu'elle entraîne, la situation économique est loin d'être favorable avec une réduction sensible des recettes intérieures de l'Etat passant de 17 à 13% au cours des 15 dernières années. On note aussi une diminution de 26% de la dépense moyenne de fonctionnement par habitant de 1991 à 2000. La réduction du rôle de l'Etat est compensée par les efforts des populations à travers la création des écoles d'initiative locale (EDIL) surtout dans l'enseignement primaire.

Le tableau ci-dessous présente l'évolution des effectifs dans les différents degrés d'enseignement au Togo.

**Documents 14 – Evolution des effectifs et taux de croissance par degré d'enseignement de 1992 à 2003 dans le Premier Degré<sup>240</sup> (les effectifs sont exprimés en millier)**

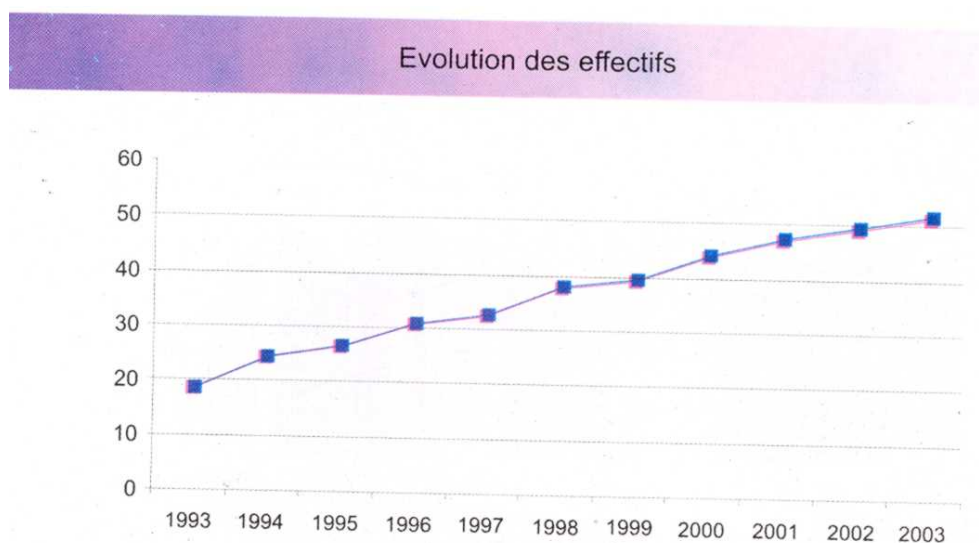


**Documents 15 – Evolution des effectifs et taux de croissance par degré d'enseignement de 1992 à 2003 dans le Deuxième Degré (les effectifs sont exprimés en millier)**



<sup>240</sup> Direction de la Prospective, de la planification de l'éducation et de l'évaluation, *Tableau de bord de l'éducation au Togo, les indicateurs 2003-2004*, Lomé, Avril 2006, pp 8, 33 et 48

**Documents 16 – Evolution des effectifs et taux de croissance par degré d'enseignement de 1992 à 2003 dans le Troisième Degré (les effectifs sont exprimés en millier)**



On peut constater les effectifs des élèves inscrits dans le système d'enseignement au Togo enregistrent une progression en valeur absolue tous les ans depuis 1993 jusqu'en 2003. Cette progression se remarque aussi sur les années qui ont suivi comme le montre le tableau suivant.

**Document 17 : Evolution des effectifs et des taux de croissance des effectifs de 200 à 2005<sup>241</sup>** (extrait de l'Annuaire national des statistiques scolaires, Direction de la prospective, de la planification de l'éducation et de l'évaluation 2005).

Evolution de l'effectif des élèves au cours des cinq dernières années par degré d'enseignement.

	Effectif des élèves				Croissance (%) par rapport à l'année précédente			
	1 <sup>er</sup> Degré	2 <sup>ème</sup> Degré	3 <sup>ème</sup> Degré	Tous degrés	1 <sup>er</sup> Degré	2 <sup>ème</sup> Degré	3 <sup>ème</sup> Degré	Tous degrés
2000/2001	945103	225758	44018	1214879	3,3	10,6	11,4	4,9
2001/2002	977534	262274	47277	1287085	3,4	16,2	7,4	5,9
2002/2003	975063	285356	49508	1309927	-0,3	8,8	4,7	1,8
2003/2004	984846	303860	51687	1340393	1,0	6,5	4,4	2,3
2004/2005	996707	312418	64738	1373863	1,2	2,8	25,3	2,5

Il ressort du tableau ci-dessus que les élèves inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire sont au nombre 1 373 863 élèves contre 1 214 879 en 2000. Les plus forts taux d'accroissement ont été enregistrés dans les deuxième et troisième

<sup>241</sup> Direction de la prospective, de la planification de l'éducation et de l'évaluation, *Annuaire national des statistiques scolaires*, Lomé, 2005, p. vi

degrés d'enseignement. Les gestionnaires de l'éducation au Togo attribuent cette situation la réduction des taux de redoublement à ces niveaux d'enseignement.

Pour faire face à cette situation de forte demande d'éducation, il s'est développé une forte offre de formation émanant d'institutions de type privé (enseignements privé laïc et privé confessionnel). L'Etat n'étant plus en mesure de satisfaire la demande d'enseignement et de formation plusieurs opérateurs privés ont pris la relève en pourvoyant celle-ci. Pour l'année 2006, on estime à 51, 3% les effectifs des élèves du premier degré qui se sont inscrit dans des institutions privées. Ce taux est de 57, 4% dans le deuxième degré et de 53% dans le troisième degré<sup>242</sup>.

On enregistre le même accroissement des effectifs dans l'enseignement supérieur. Pour illustration nous reproduisons l'évolution des effectifs à l'UL de 1983 à 2004.

**Document 18 : Evolution des effectifs des étudiants inscrits à l'UL de 1983 à 2005<sup>243</sup>** (extrait du Rapport annuel 2004 de l'UL)

Tableau 1 : Effectifs globaux des étudiants inscrits à l'Université de Lomé de 1983 à 2004

AN.	MASC.	FEM.	TOT.
83-84	2061	325	2386
84-85	2388	349	2738
85-86	4621	602	5223
86-87	5579	749	6328
87-88	6541	851	7393
88-89	7096	1094	8190
89-90	6702	1030	7732
90-91	7636	1119	8755
91-92	8791	1210	10001
92-93	7615	1084	8699
93-94	8020	1119	9139
94-95	9514	1480	10994
95-96	9952	1737	11689
96-97	10857	2267	13124
97-98	11894	2428	14322
98-99	12413	2621	15034
99-00	11886	2502	14388
00-01	12027	2684	14711
01-02	8281	1787	10068
02-03	11692	2557	14249
03-04	11207	2632	13839
04-05	11120	2762	13882

Ce document nous montre que les effectifs de l'UL sont passés de 2386 étudiants en 1983-1984 à 13 882 en 2004-2005. Cet accroissement a eu comme conséquence l'ouverture en janvier 2004 d'une nouvelle université à Kara.

<sup>242</sup> Ces données sont extraits du document « Tableau de bord de l'éducation au Togo, les indicateurs 2003-2004 » publié par la Direction de la prospective, de la planification de l'éducation et de l'évaluation, Ministère des enseignements primaire et secondaire, Lomé, avril 2006,

<sup>243</sup> Université de Lomé Université de Lomé, Rapport annuel 2004, Lomé, 2005, p.5

Comme on peut le constater, les effectifs des élèves inscrits dans le système d'enseignement sont en pleine croissance au Togo. Cette situation a conduit les décideurs et les gestionnaires de l'éducation à envisager les voies alternatives pour assurer l'enseignement et la formation au Togo.

L'opportunité qu'offre l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation conduit à une réflexion sur les stratégies pour rendre efficaces les actions en matière d'enseignement et de formation.

Il convient, avant de poursuivre notre propos, de dresser le tableau des avantages et des faiblesses qui caractérisent le Togo en matière d'utilisation des TIC. Le tableau ci-dessous s'inspire d'un modèle construit par Wallet J.<sup>244</sup> qui prend en compte la stratégie, les institutions et leurs rôles, le matériel, les services offerts en matière d'Internet, la formation, la coopération et le financement. Ce tableau nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur les caractéristiques d'un contexte et nous nous en servons pour présenter la situation spécifique du Togo.

**Tableau 47 : Présentations des avantages et des faiblesses du Togo en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation**

Avantages	Domaines	Faiblesses
Fort sensibilisation des décideurs et de la population sur les avantages de l'utilisation des médias et des TIC dans l'enseignement. Possibilité de mettre en place une stratégie nationale dans le domaine	<b>Stratégie</b>	Inexistence d'une politique et d'une stratégie nationale en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation
Création du CIC en 1988 et du CFAD en 1995 pour assurer la coordination des actions dans le domaine de la FAD Création de la division de l'informatique au Ministère des enseignements primaire et secondaire en 2005	<b>Institutions</b>	Multiplication des institutions ayant pour objectifs l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation. Manque de synergie
Réduction de plus en plus sensible des prix d'achats du matériel informatique sur le marché. Existence d'un marché important de matériel d'occasion	<b>Matériel</b>	Maintien d'une taxation élevée par l'Etat du matériel informatique et des services Internet
Multiplication des cybercafés et des lieux d'offre de services Internet. Amélioration de la qualité du débit Internet. Participation aux programmes régionaux de renforcement des capacités en matière de Télécommunication	<b>Services Internet</b>	Situation de monopole et de contrôle des services en matière de télécommunication et de communication et coûts élevés de la connexion.
Multiplication des offres de formation dans l'enseignement supérieur privé. Meilleure perception de la FAD par les enseignants et les parents d'élèves	<b>Formation</b>	Inexistence de structure de contrôle des actions des institutions. Risque de création des formations de qualité douteuse surtout dans l'enseignement privé.

<sup>244</sup> Wallet J. et al. *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre* disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea>



Prépondérance de la coopération française au travers des actions de renforcement des capacités en matière de formation. Floraison d'actions de formation émanant des organismes internationaux (PNUD, Francophonie, Banque mondiale...)	<b>Coopération</b>	Initiatives sans stratégie globale en matière de coopération, duplication des actions, etc.
Existence de sources de financement privées auprès de certaines dont la Banque Africaine de Développement (BAD) et des banques islamiques et de fonds japonais.	<b>Financement</b>	Manque de financement sur les fonds internes.

Du point de vue de la stratégie, les avantages du Togo sont liés à une forte sensibilisation des décideurs et de la population sur les avantages liés à l'utilisation des TIC dans l'enseignement. On note à ce niveau un intérêt manifesté par les élèves pour l'outil informatique et surtout pour l'utilisation d'Internet à des fins de communication (messagerie électronique, forum, chat). Les Togolais qui ont vécu pendant longtemps sous un régime autoritaire où l'information a été toujours censurée, ont trouvé à travers Internet un moyen de s'informer et de communiquer avec l'extérieur. Nous avons remarqué une forte fréquentation des sites Internet offrant des informations sur le pays. Plusieurs sites Internet seront dédiés à l'information sur le Togo<sup>245</sup>.

Au Togo comme partout ailleurs en Afrique, il existe une forte médiatisation sur la « magie » des TIC de façon générale et sur les potentialités qu'elles offrent dans l'enseignement. Des émissions à la radio et à la télévision vantent la panoplie des « prouesses » des TIC. A cela on peut ajouter les effets produits par les rencontres internationales et les colloques consacrés à la question sur les participants qui sont généralement des décideurs. Tout cela a eu pour conséquence de créer chez ceux-ci une opinion favorable pour l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation. Même le système de FAD semble bénéficier d'une opinion favorable contrairement aux années 1980.

Un tel niveau de sensibilisation aurait dû permettre une disposition à concevoir plus facilement un cadre national dont l'objectif serait d'élaborer une politique et une stratégie nationales en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement.

Mais il faut remarquer que l'engagement des décideurs politiques et des

---

<sup>245</sup> Les plus fréquentés par les Togolais sont : Letogolais.com, Togoforum.com, Icilome.com, Diastode.org, etc.

responsables de l'éducation pour définir une politique et une stratégie nationales en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement est très timide. La récente et tardive création d'une division informatique au sein du ministère des enseignements primaire et secondaire qui est chargée d'élaborer une politique en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement est révélatrice de cette situation et vient confirmer nos propos.

En ce qui concerne l'ancrage institutionnel, il faut dire qu'aucune institution pour le moment ne joue un rôle fédérateur dans le domaine des actions menées. En dépit de l'existence du CFAD dont l'une des missions est de mener au plan national toute action de FAD, on peut relever le rattachement des actions en cours à une multiplicité d'institutions. Dans les domaines de la FAD et de l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation, plusieurs institutions interviennent sans que soient clairement définis leurs domaines de compétences. Chaque institution conduit son action en fonction de ses préoccupations. Cette situation s'explique par la nature conjoncturelle des actions en cours. Il s'agit souvent de microprojets dont la durée de vie ne dépasse généralement pas 2 ou 3 ans plutôt que de programme important doté d'un budget et de moyens conséquents.

Pour ce qui est du matériel informatique et les services informatiques ou Internet, on constate plusieurs phénomènes liés à son utilisation et à son accessibilité. En dépit de la réduction des prix du matériel informatique due essentiellement à l'importation de matériel réformé ou de deuxième main déversé sur le marché local, les prix des ordinateurs restent toujours élevés à cause du maintien d'une taxation douanière très élevée. L'acquisition d'un ordinateur reste hors de la portée des utilisateurs et du Togolais au revenu moyen. Il n'existe pas au Togo, comme c'est le cas au Bénin ou au Ghana, une politique d'incitation à l'achat d'ordinateur.

Cette situation entraîne une forte demande de services de type collectif. Ainsi, on assiste à une prolifération des cyberespaces où sont fournis des services informatiques et Internet de plus en plus accessibles à la bourse des Togolais. Dans ces cyberespaces, on rencontre un public de jeunes constitué en majorité d'étudiants et d'élèves. Ces usagers s'y rendent pour faire la messagerie électronique et rechercher des informations sur Internet. Parfois ces espaces sont ouverts tard dans

la nuit. Un moment où ces jeunes ne sont plus à l'école ou à la faculté. Selon un exploitant de ces centres que nous avons formé, ces centres sont rentables en dépit des coûts de connexion élevés que pratique la société nationale de télécommunication.

Dans le domaine de la formation, les actions menées sont le fait d'opérateurs privés qui annoncent très souvent des formations « virtuelles » qui n'existent que de nom. Nous avons fait le tour de certains établissements pour constater que la publicité faite autour des établissements proposant des diplômes de BTS, Licence et Master « en ligne » ou à distance relèvent plus d'anarques en direction de parents d'élèves à la recherche de formation et de diplômes étrangers pour leurs enfants. Au Togo, quelques rares institutions relayent la formation CISCO.

Au plan du financement international des fonds existent pour soutenir des actions en matière de FAD ou d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation. Mais la situation du pays ne permet pas d'en tirer profit. On peut citer les financements émanant des organismes tels que la Banque mondiale, le PNUD, la Banque islamique, le Fonds japonais. Le Togo est, pour le moment, exclu de plusieurs programmes régionaux ou sous régionaux. En février 2005, par exemple, l'Organisation internationale de la francophonie a dû suspendre momentanément ses activités au Togo. Ce qui n'a pas manqué d'avoir quelques incidences sur le fonctionnement du centre numérique francophone. Le poste de responsable est resté pendant un temps sans occupant.

Globalement, le Togo présente un contexte difficile mais en évolution qui pourrait favoriser la mise en œuvre d'une politique qui inciterait à l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation. S'il est vrai qu'il n'existe pas encore une politique et stratégie nationale en la matière, le pays ne manque aucune occasion pour s'associer aux résolutions des autres pays africains à « œuvrer pour l'émergence d'une société de l'information ». Simple mimétisme ou volonté politique réelle de faire des TIC un outil réellement de promotion sociale ?

Très souvent, c'est au plus haut niveau que les pays participent aux rencontres consacrées au TIC. Au sommet mondial sur la société de l'information tenue à Tunis en mai 2006, le Togo était représenté par son président. Dans l'actuel gouvernement, un ministère est dédié aux équipements, à la télécommunication et

aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Dans l'enseignement, des initiatives souvent modestes au regard des moyens financiers mobilisés et du public visé sont prises pour intégrer les TIC aux actions d'enseignement et de formation et pour vulgariser l'utilisation des TIC par les élèves, les enseignants, les chercheurs, les étudiants et les personnels administratifs et techniques<sup>246</sup>. Nous allons présenter certaines actions majeures qui sont actuellement en cours dans l'enseignement.

### **IV3 - Actions en cours au Togo en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation**

Nous distinguerons les actions menées dans l'enseignement primaire et secondaire, les actions menées dans l'enseignement supérieur public puis celles conduites dans l'enseignement supérieur privé. Ces actions portent à la fois sur la formation ou l'amélioration des pratiques d'administration ou de gestion dans l'enseignement. Il s'agit plus d'actions relatives à la gouvernance de l'éducation que d'action de formation.

#### **IV31 - Enseignement primaire et secondaire**

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les rares actions d'initiation à l'informatique sont le fait d'établissements confessionnels. Certains disposent de salle informatique dont le matériel est très vétuste et ne sert plus à grand-chose. Les cours d'initiation à l'informatique ressemblent plus à des séances de récréation. Les élèves participent aux initiations sans jamais toucher à un clavier et à sa souris. C'est le cas du Collège Saint-Joseph de Lomé. Nous avons relevé des actions menées au niveau du ministère. Ces actions portent sur la numérisation des données et statistiques sur l'enseignement et la formation, la « prochaine » création de centres de ressources multimédias, et la formation des inspecteurs du secondaire.

##### **- Numérisation des données statistiques sur l'enseignement au Togo**

Depuis des années les données statistiques sur l'enseignement au Togo étaient publiées dans un annuaire édité par la Direction générale de la planification

---

<sup>246</sup> L'Université de Lomé et celle de Kara mènent des actions de formations pour l'ensemble de leurs personnels pédagogiques et administratifs.

de l'éducation (DGPE), une direction rattachée au Ministère togolais de l'éducation nationale et de la recherche scientifique. Les données qui y sont reproduites et consignées font l'objet d'une actualisation permettant aux gestionnaires de l'éducation, aux chercheurs et aux publics de disposer des informations sur l'enseignement au Togo.

Pour la publication de cet annuaire dont la périodicité était annuelle, les services de la DGPE éprouvaient des difficultés dans la collecte et la mise à jour des données. A ces difficultés venaient s'ajouter celles liées à sa mise en forme et surtout à sa mise à la disposition des décideurs et du public notamment les chercheurs.

En 1997, la coopération française à travers le projet FAC-Education et le ministère togolais de l'Education nationale et de la recherche scientifique ont initié un projet de numérisation des données statistiques sur l'enseignement au Togo. Le but du projet était de mettre à la disposition des services de l'enseignement au Togo des données actualisées facilitant la prise des décisions.

Le système mis en place était un intranet accessible aux différents services dudit ministère. Mais les données étaient aussi disponibles sur CD-ROM et pouvaient faire l'objet d'une actualisation plus rapide et accessible plus facilement.

Un cadre du ministère que nous avons formé dans le cadre du DUCM était chargé de la gestion du système mis en place. Il assurait la collecte régulière des données auprès des directions régionales de l'enseignement leur mise en forme et leur mise en ligne régulière.

Les avantages d'un tel système étaient :

- la mise à jour plus rapide des données et des statistiques portant sur l'enseignement au Togo ;
- la souplesse dans leur gestion, notamment une meilleure présentation dans leur mise en forme (schémas, graphiques, tableaux...)
- l'accès plus facile aux données par les usagers
- la fiabilité plus grande des données disponibles

Le travail effectué permettait de faire des analyses plus pertinentes sur le système d'enseignement au Togo et de prendre des décisions plus efficaces et plus éclairées. Toutefois, il faut dire que le dispositif mis en place ne fonctionne plus,

faute de compétences. L'agent qui était en charge de la collecte et de la mise en forme et de la numérisation des données s'est exilé aux Etats-Unis d'Amérique. Depuis son départ le système a été abandonné. Mis à part ce projet dont le but évident est la meilleure gouvernance du système d'éducation, on signale le projet de création des centres de ressources multimédias dans les directions régionales de l'éducation au Togo.

#### **- Création de centres de ressources multimédias**

Il y a quelques années, le Togo a entrepris une décentralisation des services d'éducation. Ainsi, il fut mis en place 6 directions régionales de l'éducation nationale. Ces services devaient assurer, au plan régional, une partie des charges dévolues au ministère de l'éducation nationale. Afin de rendre ces directions régionales plus opérationnelles et plus proches du ministère de l'éducation situé à la capitale, il est prévu de doter chaque direction régionale de ressources multimédias et de concevoir un site Internet pour le cabinet ministériel<sup>247</sup>.

En 2005, il fut créé au sein du ministère des enseignements primaire et secondaire au Togo une division informatique. Cette division a pour mission de concevoir et de mettre en œuvre une politique de développement des TIC dans l'enseignement au Togo. Il s'agit pour cette division de faciliter le traitement rapide des données et l'accès aux informations au sein du ministère. Selon le chef de cette division que nous avons interrogé deux projets sont en cours de réalisation.

Le premier projet porte sur la création dans les directions régionales d'un centre de ressources multimédias. Ce projet contribuera à une décentralisation dans l'accès aux informations et des actions de formation.

Le second projet vise la création d'un site Internet pour le ministère des enseignements primaire et secondaire. Ce site permettra non seulement une meilleure visibilité du ministère mais aussi la mise à la disposition des acteurs de l'éducation des informations accessibles à distance.

Ces deux projets bénéficient du soutien financier de l'Agence française de développement (AFD) et de l'appui technique de la mission française d'aide et de coopération. La durée d'exécution de ces deux projets est de deux ans renouvelables.

---

<sup>247</sup> Depuis quelques années, le Ministère de l'éducation national et de la recherche scientifique a été scindé en deux ministères : celui de l'enseignement supérieur et celui des enseignement primaire et secondaire.

Un mécanisme de pérennisation du projet est mis en place. Ce mécanisme consiste en une dotation budgétaire de la division informatique et la formation d'un personnel permettant de disposer de compétences au plan national.

Nous attendons de voir la mise en place de ces structures pour mieux identifier les besoins qu'elles viennent satisfaire dans l'enseignement au Togo.

#### **- Formation des inspecteurs du secondaire**

Parallèlement, il existe dans le cadre du programme d'appui au système éducatif togolais un projet de formation à distance des inspecteurs du secondaire. Cette formation a pour objectif une adaptation à l'emploi pour 27 inspecteurs de l'enseignement secondaire. En effet, dans l'enseignement secondaire, il existe des inspecteurs qui n'ont pas le niveau requis et dont le champ de compétence se limite au Collège d'enseignement général (CEG). Il s'agit à travers cette formation de leur donner une formation complémentaire leur permettant d'intervenir dans les lycées d'enseignement général.

Les partenaires impliqués dans cette action sont l'Agence française de développement et le Ministère des enseignements primaire et secondaire. L'organisme chargé de la formation est le Centre national d'enseignement à distance (CNED) de France.

Actuellement le public à former est identifié, il s'agit de 27 inspecteurs. 8 tuteurs togolais sont choisis pour assurer l'encadrement local des apprenants. Les regroupements se feront dans les Ecoles normales d'Instituteurs à Notsè et à Kara. La formation n'est pas encore lancée.

### **IV32 - Enseignement supérieur public**

Dans l'enseignement supérieur public, l'objectif initial en matière d'utilisation des TIC fut la vulgarisation. Pour intégrer l'apprentissage de l'information dans les enseignements dispensés à l'UL<sup>248</sup>, il fut créé le Centre informatique et de calcul (CIC). On évoluera plus tard vers la formation à distance avec la création du Centre de formation à distance.

#### **- Vulgarisation de l'initiation à l'informatique et formation à la maintenance informatique**

---

<sup>248</sup> L'université de Lomé était initialement désignée sous le nom d'Université du Bénin.

En 1988, fut créé à l'Université de Lomé le Centre Informatique et de Calcul (CIC). Les missions qui lui étaient assignées sont :

- aider les différentes facultés, écoles et instituts à organiser des cours d'initiation à l'informatique à l'intention des étudiants ;
- aider ces facultés, écoles instituts à mettre en place des cours spécialisés d'informatique : calcul scientifique, gestion, traitement de texte et de fichiers, enseignement assisté par ordinateur, conception assistée par ordinateur ;
- assurer des cours de formation et de recyclage aux enseignements de l'université ;
- fournir l'assistance nécessaire aux chercheurs de l'université et leur faciliter l'utilisation des équipements disponibles
- assister les établissements et services qui le désirent pour leur mise en place de programme et de fichiers de gestion des étudiants, du personnel, des livres et des stocks d'une façon générale ;
- assurer un enseignement approfondi sur le matériel informatique, la microélectronique ainsi que sur l'élaboration de logiciel et des systèmes d'exploitation<sup>249</sup>.

Très tôt, le CIC a axé son action sur la formation à la maintenance informatique. Cette formation de deux ans permettait aux étudiants de la sous région de s'initier à la maintenance informatique et à la conception des logiciels et des systèmes d'exploitation. Chaque année la formation accueille une trentaine d'étudiants désireux de se former à la maintenance informatique et à la conception des logiciels d'application.

Parallèlement à la formation à la maintenance informatique, le CIC dispense à l'attention des étudiants des facultés, écoles et instituts de l'Université de Lomé des cours d'initiation à l'informatique. Plusieurs enseignements et formations professionnelles ont pu, par ce système, intégrer des cours d'initiation à l'informatique dans leur programme.

Cette première étape dans la vulgarisation de l'apprentissage de l'informatique a conduit à une autonomie des établissements dans la mise en place de leurs propres modules d'initiation en informatique. Dorénavant les établissements ne sont plus obligés de recourir au CIC pour dispenser ces cours.

---

<sup>249</sup> Université du Bénin, *Textes fondamentaux de l'Université du Bénin*, Lomé, Presses de l'Université du Bénin, 1994, p. 79



Le CIC s'est aussi illustré, au plan national, par la conception de logiciels d'application pour les établissements financiers, les grands services de l'Etat et certains services de l'Université de Lomé. Nous allons décrire ici un des logiciels conçus par cette institution et qui permet la gestion des enseignements et des salles de cours de l'Université de Lomé.

### **- Gestion informatique des salles et des heures d'enseignement à l'Université de Lomé**

L'un des problèmes cruciaux auxquels sont confrontées certaines universités africaines est celui de l'insuffisance des structures d'accueil. Par structures d'accueil, l'on entend les amphithéâtres, les salles de cours, les laboratoires, les places assises, etc. L'Université de Lomé avec plus de 15 000 étudiants inscrits, est confrontée à ce problème. En dépit des efforts consentis, le nombre de places assises reste insuffisant. Certains amphithéâtres accueillent plus du double du nombre d'étudiants prévus.

Un autre problème auquel se trouvent confrontées les autorités universitaires est celui de la gestion des heures d'enseignement effectuées par le personnel enseignant. Il n'est pas étonnant de voir des enseignants déclarer des heures d'enseignement supplémentaires effectuées les dimanches ou les jours fériés. C'est une situation qui pèse lourdement sur les finances des universités.

Pour résoudre ces deux problèmes, les autorités de l'institution ont demandé au CIC de concevoir un logiciel de gestion des salles de cours et des heures d'enseignement.

En 2004, le logiciel fut expérimenté. Il s'agit d'un logiciel d'application disposant d'une interface sur Internet et accessible par mot de passe. Ce logiciel permet une programmation de l'occupation de salles, et des amphithéâtres. Ainsi, on peut à partir du tableau de bord identifier les salles et amphithéâtres occupés et ceux qui ne le sont pas. Un enseignant désireux d'occuper une salle doit communiquer son temps de cours, l'intitulé de son enseignement et la taille de son groupe d'étudiants. Une salle lui est affectée en fonction de sa demande.

Le même logiciel permet d'effectuer les déclarations d'heures d'enseignement effectuées par les enseignants. Chaque groupe d'apprenants dispose d'un cahier dans lequel sont portées les heures d'enseignement effectivement

effectuées par l'enseignant. Celui-ci valide la déclaration et le fait contresigner par le responsable du groupe. A la fin de chaque mois un relevé des déclarations est effectué par son département sur la base des déclarations enregistrées dans ce cahier de présence. Le relevé est fait sur l'interface du site dédiée et les heures effectuées sont portées au crédit de l'enseignant. Un fois que le total horaire que doit effectuer l'enseignant est dépassé, les heures supplémentaires effectuées lui sont payées à la fin de l'année sans qu'il en fasse lui-même la demande.

Ce logiciel a permis une plus grande rationalisation dans la gestion des salles de cours et des heures d'enseignements effectués par les enseignants de l'Université de Lomé. L'on affirme que ce nouvel instrument permet de faire quelques économies sur le paiement des heures supplémentaires et de dégager des crédits pour la construction de salles de cours supplémentaires. Quelle est l'importance de ces économies ? Certains départements de l'université signalent de réelles perturbations lorsque surviennent des pannes sur le serveur. Ce qu'on peut relever, c'est bien l'intention d'améliorer le fonctionnement et d'assurer une meilleure gouvernance de l'institution universitaire. Mais quels résultats sont obtenus ? On ne saurait le dire sans une évaluation du dispositif.

#### **- Diplôme Universitaire professionnel de communicateur multimédias**

En 1998, l'Université de Lomé et certaines universités de la sous région ont participé au programme de formation de communicateur multimédias en partenariat avec l'université du Maine Cette formation qui a eu le soutien de la coopération français à travers le RESAFAD et s'est faite en partenariat avec l'Université du Maine a pris fin en 2004. Nous en avons parlé dans la troisième partie.

Un rapport d'évaluation que nous avons fait à l'attention de la présidence de l'Université de Lomé en 2005, a conclu que cette formation répondait à certains besoins de formation en informatique dans le contexte de notre pays. Nous avons recommandé à l'UL de mettre à la disposition du CFAD<sup>250</sup> des moyens nécessaires à la poursuite de cette formation et à l'adaptation de son contenu aux besoins spécifiques du Togo.

L'université a mis à la disposition de la formation une salle équipée d'une

---

<sup>250</sup> Le CFAD est devenue en 2006 la DRPI (Direction des ressources pédagogiques et de l'innovation). Cette direction garde ces prérogatives en matière de la FAD et voit ses compétences s'étendre à la pédagogie universitaire et au basculement du système actuel en système LMD (Licence, Master, Doctorat).

cinquante de microordinateurs et disposant d'une connexion Internet permanente et a accepté de prendre en charge les frais d'administration de la formation. Mais, elle a porté les frais d'inscription de 65000 FCFA à 200 000 F CFA<sup>251</sup>.

Sur la base des moyens fournis et des décisions prises par les autorités de l'Université, la formation s'est poursuivie sous l'appellation de Diplôme universitaire professionnel de communicateur multimédias (DUPCM) avec 11 étudiants en 2005-2006 et 17 étudiants pour l'année universitaire 2006-2007.

Le DUPCM n'est plus une formation en ligne mais une formation à distance qui utilise des supports multimédias disposant d'un tutorat local et organisant des regroupements dans la forme qui prévalait au moment du DUCM. Le type d'évaluation reste le même sauf que le diplôme qui sanctionne la formation est un diplôme de l'UL.

Selon la Directrice de la formation que nous avons interrogée sur la formation dans le cadre de cette thèse, le DUCM fut une expérience instructive en matière de FAD. Il a permis de détecter les difficultés techniques en matière d'une formation en ligne et de poser la question de l'opportunité de l'utilisation de certaines technologies dans certains contextes. Néanmoins, elle a permis une adaptation au contexte en fonction des besoins et des moyens du milieu. Elle dit vouloir transformer cette formation qui répond à des besoins spécifiques en une licence puis en un master professionnelle. Mais, souligne-t-elle, les supports à utiliser ne doivent pas être exclusivement des technologies nouvelles notamment Internet.

Actuellement, l'UL s'est dotée de matériel de télécommunication permettant d'améliorer le débit Internet. Elle se propose de mettre en place une liste de diffusion permettant aux enseignants de recevoir et de communiquer plus facilement avec l'administration universitaire. Chaque enseignant de l'UL peut, s'il le souhaite, avoir un compte électronique fourni par l'établissement.

Depuis quelques années déjà, les étudiants peuvent se renseigner plus facilement sur les offres de formation, sur les procédures d'inscription et s'inscrire en ligne à partir du site Internet de l'université. Il est actuellement envisagé d'offrir à chaque étudiant inscrit un compte électronique lui permettant de communiquer avec

---

<sup>251</sup> 1 Euro est équivalent à 655 FCFA

l'administration, les enseignants et avec ses pairs.

Indépendamment de ces outils, lorsque l'on évoque la question des TIC dans l'enseignement supérieur au Togo, certaines autorités pensent aux solutions qu'Internet peut apporter aux problèmes de la documentation et à l'accès aux publications en ligne. Pour l'ancien président de l'UL, Gayibor L. N. que nous avons suivi au cours d'une réunion organisée dans le cadre des journées scientifiques de ladite université, Internet pourrait aider les étudiants à accéder aux documents en ligne et à certaines bases de données. Il favoriserait la recherche documentaire et pallierait le manque d'ouvrages dont souffre actuellement notre Université.

Présentées comme telles, les potentialités qu'offre Internet en matière de la recherche documentaire, ne sont pas à sous-estimer. Internet viendrait suppléer nos centres de documentation dans notre université. Peut-on surestimer les potentialités d'Internet si nous savons que la documentation que l'on y trouve pour le moment est peu intéressant comparativement à ce que pourrait fournir une bibliothèque. Mieux, la recherche documentaire sur Internet requiert des compétences en matière d'utilisation des moteurs de recherches que plusieurs étudiants et enseignants n'ont pas.

En effet sur Internet, l'on peut trouver une multitude de documents sur un sujet. Mais une bonne partie de cette documentation peut souffrir de crédibilité. Mis à part quelques sites qui offrent aux usagers des documents crédibles et pertinents au regard de leurs contenus, on rencontre souvent un grand nombre de sites – et ils sont les plus nombreux – qui fournissent des contenus ou des documents aux sources peu fiables. Face à cette situation, la question est de savoir comment l'étudiant peut-il faire la part du bon et du mauvais document. A cette question vient s'ajouter celle de la formation à la recherche documentaire sur Internet. Sans une formation au préalable de l'étudiant à la recherche documentaire sur Internet, l'étudiant peut se trouver dans l'incapacité de faire ses recherches. Ainsi toute initiation à la recherche documentaire sur Internet s'attachera à fournir aux étudiants des compétences en matière d'utilisation des moteurs de recherche mais aussi des compétences leur permettant de faire la part du bon document de mauvais.

Il faut dire que les documents que l'on a l'habitude de trouver sur Internet, sont

souvent des articles, des résumés d'articles ou d'ouvrages, et rarement des ouvrages entièrement reproduits. Parfois l'insatisfaction et la frustration sont grandes pour le chercheur ou l'étudiant de ne pas trouver le contenu intégral d'un document ou d'un ouvrage recherché. La question reste de savoir si l'étudiant ou le chercheur peut se contenter des contenus partiels que l'on rencontre souvent sur Internet.

Penser que le problème lié au manque de la documentation dans l'enseignement supérieur pourrait être résolu par l'accès à Internet et aux sources documentaires qui s'y trouvent ne serait qu'une simple vision de l'esprit. A moins que sur Internet, l'étudiant et le chercheur aient les aptitudes leur permettant d'accéder aux contenus authentiques et intégraux des documents. Pour le moment les besoins en matière de documentation ne peuvent qu'être satisfaites que partiellement. On ne saurait faire économie de l'acquisition d'ouvrages pour nos bibliothèques. Internet peut servir à renseigner sur les ouvrages à acquérir en nous permettant d'accéder aux sites des librairies et des maisons d'édition.

Sur un tout autre plan, et dans le cadre du Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) qui associe une quinzaine d'universités de l'Afrique de l'ouest francophone et qui a entrepris de faire basculer le système universitaire actuel en système LMD (licence, Master, Doctorat), il est prévu une mise en commun des compétences et des ressources avec une utilisation assez importante des TIC afin de faciliter la mutualisation et les échanges interuniversitaires au niveau du réseau. Le REESAO envisage une mise en ligne de certaines formations communes aux universités participant au réseau. Cette initiative présente des avantages sous la forme de mise en commun des ressources et des compétences. Mais cela cache certaines difficultés de mise en œuvre à savoir la maîtrise technique du dispositif à mettre en place, sa sécurisation, la formation de compétences locales pour son exploitation et la formation des utilisateurs notamment les enseignants chercheurs et les étudiants.

Dans le cadre d'une mise en ligne des enseignements par exemple, il va se poser des problèmes de protection des contenus contre le piratage dont l'Afrique détient les secrets. En outre, comment convaincre des enseignants longtemps habitués à dispenser leurs enseignements dont les sources sont tenues « secrètes » à mettre ces sources à la portée des étudiants ?

A un conseil d'institut organisé à l'université de Lomé et auquel nous avons pris part, un débat a permis de nous rendre compte de toute la résistance qui pourrait s'organiser autour de la question de la mise en ligne des cours. Un collègue, de surcroît spécialiste des sciences de l'éducation nous interrogeait en ces termes : « quel étudiant accepterait venir à mon cours si dès le début de l'année, il a le contenu sur le site ou sous la forme de fascicule qu'on peut lui remettre ? »<sup>252</sup>. Cette question cache difficilement les inquiétudes de beaucoup d'enseignants qui voient en la mise en ligne des cours une réduction de leur rôle et une remise en cause de leur statut de détenteur du savoir. On voit resurgir ici toutes les inquiétudes des maîtres d'école lorsque fut expérimenté dans certains pays l'enseignement télévisuel.

Un autre problème est celui de la formation à distance et plus particulièrement de la formation en ligne. Si pendant longtemps, l'on a observé des réticences à l'endroit de la FAD à l'UL, il faut reconnaître que l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation et surtout quelques expériences faites en matière de formation à distance notamment avec le DUCM ont permis de changer ou du moins de faire évoluer les attitudes par rapport à ce système d'enseignement. Plusieurs enseignants face aux prouesses que permettent les TIC dans le domaine de l'enseignement changent d'opinion sur la FAD.

Mais d'un point de vue organisationnel et dans la mise en œuvre des actions de FAD, on peut facilement relever des contradictions importantes entre les intentions visant à promouvoir la FAD et les actes posés. Les actions menées actuellement en matière de FAD bénéficient de peu de soutien financier. Les modules de FAD sont les plus chers et la reconnaissance des diplômes n'est pas automatique comme le serait celle des diplômes sanctionnant toute formation présentielle. Face à cette ambiguïté, on peut se poser la question de l'intérêt réel que l'on a pour ce type de formation.

Comme on peut le constater, les intentions sont une fois encore affichées, mais il faut attendre que les moyens et les pratiques viennent permettre une transformation des intentions en actes et que ces derniers fassent l'objet d'une évaluation qui permette de tirer de véritables conclusions.

---

<sup>252</sup> Propos tenu par un universitaire togolais le 22 décembre 2006.

### IV33 - L'enseignement supérieur privé

Les actions menées dans l'enseignement supérieur privé doivent faire l'objet de recherches plus approfondies. Nous nous limiterons dans le cadre de cette thèse de relever quelques constats qui relèvent plus des généralités. La difficulté que l'on éprouve à étudier ces actions relève de la discrétion qui les entoure et surtout de la tendance à une « surévaluation » à des fins publicitaires des actions menées.

Les établissements privés opérant dans le secteur de l'enseignement supérieur offrent pour l'essentiel des formations conduisant à l'obtention d'un Brevet de technicien supérieur (BTS). On trouve rarement des établissements qui préparent à une licence et à un master ou à un doctorat.

Mais le constat est que dans les annonces publicitaires qu'ils diffusent, il est plus question de « relation », de « partenariat » avec une institution occidentale (européenne ou nord américaine) à travers la reprise du même programme ou la délivrance du même diplôme. Parfois il est signalé que la formation se fait « à distance ». Pour donner force à la « bande d'annonce », on exhibe des photos ou des cassettes vidéo prises lors d'une remise de prix aux responsables de l'établissement.

Nous avons enquêté dans certains établissements pour approfondir nos recherches et comprendre la situation. Grosso modo nous avons pu constater qu'il existe quelques établissements qui disposent d'un agrément de Microsoft pour relayer la formation CISCO<sup>253</sup> dispensée en ligne par cette société nord américaine. C'est le cas de DEFITECH qui, au départ, était un établissement de distribution de produits informatique mais qui s'est reconverti dans la formation.

Ensuite, certains établissements font un « plagiat » des contenus des enseignements dispensés par un établissement de formation européenne (de préférence un établissement français ou belge). Généralement, on inscrit un étudiant en FAD et les supports envoyés servent à donner des enseignements sur place en promettant un « diplôme d'Etat ». Dans ce cas les formations offertes par le CNED sont à mettre au hit-parade des formations plagiées.

Enfin nous avons quelques rares établissements qui ont des relations avérées avec certains établissements d'enseignement européen ou africain. Ce qui leur

---

<sup>253</sup> Il faut dire que cette formation est fortement appuyée par le Programme des Nations Unies pour le Développement.

permet de reprendre des formations à distance soit par Internet ou par le système de visioconférence. C'est le cas du groupe ESIBA qui reprend au Togo la formation donnée dans le cadre de l'Ecole supérieure multinationale de télécommunication. C'est aussi le cas de ESGIS qui a des relations avec deux établissements français : l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis (UVHC), et l'Université du Littoral (ULCO).

#### IV4 – Bilan des actions en cours au Togo

A partir de l'analyse des actions menées au Togo en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation nous pouvons dresser le bilan suivant sous la forme de tableau récapitulatif suivant :

**Tableau 48 : Actions en cours au Togo en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation**

Actions	Nature	Institutions	Partenaires	Financement	Bénéficiaires
<i>Enseignements Primaire et Secondaire</i>					
<b>Numérisation des données statistiques sur l'enseignement au Togo</b>	Amélioration des capacités de gestion	Ministère des Enseignement Primaire et Secondaire/Direction Générale de la Planification de l'éducation	Projet FAC Education et Agence française de développement	Aide extérieure	Décideurs, Acteurs de l'éducation et chercheurs
<b>Création de centres de ressources multimédias</b>	Amélioration des capacités de gestion et Formation	Ministère des enseignements primaire et secondaire/ Division Informatique et Directions régionaux	Projet FAC Education et Agence française développement	Aide extérieur et financement interne	Enseignants, élèves
<b>Formation des inspecteurs du secondaire</b>	Formation	Ministère des Enseignement Primaire et Secondaire DIFOP	Projet FAC Education et Agence française développement	Aide extérieur	Inspecteurs du secondaire
<i>Enseignement supérieur Public</i>					
<b>Vulgarisation de l'initiation à l'informatique et formation à la maintenance informatique</b>	Formation	Université de Lomé/ Centre informatique et de calcul	UNESCO – Coopération française - PNUD	Aide extérieur et financement interne	Enseignants chercheurs, étudiants, professionnels
<b>Gestion informatique des salles et des heures d'enseignement à l'Université de</b>	Amélioration des capacités de gestion	Université de Lomé/ Centre informatique et de calcul	Néant	Financement interne	Ecoles, facultés, instituts



<b>Lomé</b>					
<b>Diplôme Universitaire professionnel de communicateur multimédias</b>	Formation	Université de Lomé/DRPI	Néant	Financement interne	Professionnels, étudiants, sans emplois
<i>Enseignement supérieur privé</i>					
<b>Formation CISCO</b>	Formation	DEFITECH	Microsoft	Non déclaré	Professionnels, étudiants
<b>ESMT</b>	Formation	ESGIS	Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis (UVHC), et l'Université du Littoral (ULCO)	Non déclaré	Professionnels, étudiants

### **Enseignements Primaire et Secondaire**

Au niveau des Enseignements primaire et secondaire, les actions en cours et les projets d'actions portent sur la gouvernance du système éducatif et sur l'encadrement du personnel enseignant. Dans le passé, les actions en matière de FAD ont privilégié la formation du personnel enseignant. Nous avons signalé plus haut la formation par télé-enseignement des instituteurs de l'enseignement primaire et plus récemment la formation des directeurs d'écoles. On peut se poser la question de savoir à quelle vision stratégique correspondent les choix de former les inspecteurs de l'enseignement secondaire et de créer des centres de ressources multimédias dans les directions régionales au Togo.

Il faut relever que le pourcentage actuel des enseignants vacataires recrutés sans aucune formation pédagogique est très élevé dans le système d'éducation au Togo. Cette situation que l'on rencontre dans plusieurs pays de la sous région doit pouvoir conduire à l'instauration d'un système de mise à niveau ou de formation continuée de ce personnel enseignant si l'on veut garantir un enseignement de qualité pour les élèves. Or, nous ne voyons pas d'initiative allant dans le sens de former à distance ces enseignants.

En outre, peut-on vouloir créer des centres de ressources multimédias, si au préalable, il n'est pas clairement identifié un besoin d'utilisation de ces ressources et surtout si ces ressources ne viennent pas s'inscrire dans un programme de formation à leur utilisation ? Quels seraient les supports que fourniraient ces centres et quelle

utilisation pourrait-on en faire ?

Sans une stratégie clairement définie au préalable, les actions en cours dans le primaire et le secondaire viendraient allonger la longue liste des actions sans impact que l'on voit partout dans les pays francophone de l'Afrique de l'ouest.

### **Enseignement supérieur Public**

Dans l'enseignement supérieur, nous pouvons constater que les actions conduites ne correspondent pas aussi à une politique nationale en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement ou la formation. Les actions engagées devraient viser à répondre à des besoins réels des institutions universitaires. Actuellement l'un des défis de l'enseignement supérieur au Togo est d'assurer une formation de qualité à un nombre de plus en plus croissant d'étudiants inscrits. Or, comme on peut le constater, les formations, lorsqu'elles existent, ne visent pas tant la formation des grands groupes. Il s'agit plutôt d'expérimentation ou d'action de vulgarisation à l'utilisation des TIC.

L'Université de Lomé n'a pas encore entrepris de lancer un programme de FAD qui puisse correspondre aux besoins réels de formation. En a-t-elle les moyens, les compétences ? Bénéficie-t-elle d'un contexte favorable à une telle initiative ? Va-t-elle s'engager dans une action au niveau de la sous région qui puisse lui permettre d'atteindre ses propres objectifs ? Une telle action au plan régional peut bénéficier de plus de moyens. Mais pour le moment tout laisse croire qu'il ne s'agit que d'intention.

### **Enseignement supérieur privé**

Dans l'enseignement supérieur, on aurait pu s'attendre à des actions plus concrètes compte tenu du foisonnement des formations enregistrées sur le nouveau marché du e-learning. Mais là encore, très peu d'actions sont actuellement menées.

Il faut souligner le fait que de façon générale, les intentions des Etats de la sous-région en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation, se retrouvent généralement sous la forme de déclarations d'intention contenues dans les « résolutions » prises lors de rencontres ou de manifestations internationales organisées par les partenaires.

Dans beaucoup de pays de l'Afrique de l'ouest francophone, il n'existe pas, de

politique ou de stratégie nationale de mise en œuvre des actions en matière de FAD et d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation si bien que les partenaires en développement qui interviennent dans le domaine de la FAD ou de l'utilisation des TIC ne trouvent pas de cadre préétabli où pourraient s'inscrire leurs actions.

A défaut d'un tel cadre, chaque partenaire intervient sans tenir compte des priorités des pays et encore moins de la présence des autres partenaires. L'Etat partenaire ou bénéficiaire de l'action se contentant de fournir les locaux et d'attendre que l'action prenne fin et qu'un autre partenaire vienne prendre le relais pour le même type d'action et dans les mêmes conditions. Parfois nous dit Pape Dieng, les partenaires se font la guerre<sup>254</sup>. C'est le cas de certains programmes menés au Sénégal.

Pour le moment, dans le contexte togolais, le partenariat est limité aux actions conduites dans le cadre de la coopération française qui fournit le financement, les compétences et fixe les actions à mener. Cette situation peut trouver son explication dans le fait de la suspension de la coopération avec les bailleurs de fonds. En effet, depuis 1992 le Togo est soumis à « embargo » économique qui l'exclut de tous les programmes d'activités des institutions telles que la l'Union Européenne, la Banque mondiale, le Fonds monétaire international. Si le Togo présente une particularité, il faut reconnaître que dans d'autres pays de la sous-région ce mode de rapport et de fonctionnement avec les partenaires est courant.

Cette situation a conduit à l'initiation au Togo d'actions dont les financements sont internes. Ce qui a pour conséquence leur faiblesse et leur contraste avec les actions menées dans d'autres pays de la sous région. Concernant les pays comme le Burkina Faso, le Ghana, le Sénégal, les financements proviennent des pays du Nord ou des institutions financières internationales. Les apports des pays concernés sont très limités voire inexistantes par les difficultés financières auxquelles ils sont actuellement confrontés et surtout par les coûts trop souvent onéreux du matériel informatique et de services en matière d'Internet. Même les ébauches d'actions ou les projets souvent vantés et visant à concevoir du matériel informatique de moindre coût accessible aux populations des pays concernés ne permettent pas d'envisager

---

<sup>254</sup> Propos tenue lors d'un rencontre portant sur l'EDIL à Dakar en décembre 2006

une introduction massive des TIC dans l'enseignement et la formation. Les prix annoncés<sup>255</sup> sont souvent hors de portée pour les populations des pays africains.

La plupart des partenaires qui interviennent en matière de FAD ou d'utilisation ont souvent en face différents interlocuteurs. Il n'existe pas un ancrage institutionnel assez fort. Au Togo, par exemple les institutions changent selon les partenaires. Dans le cadre de la formation des directeurs d'écoles, l'institution interlocutrice était la Direction de l'enseignement primaire. Plus tard avec le DUCM, l'institution impliquée fut l'Université de Lomé. Ce manque d'encrage institutionnel crée souvent des conflits de compétences entre les institutions des pays bénéficiaires. Ce qui ne manque pas d'avoir des conséquences sur la pérennisation des actions menées. Nous avons dit plus haut que les expériences d'enseignement télévisuel ou de radio éducative menées dans le passé n'avaient pas connu ce genre de problème. Dans les Pays où ces expériences ont été conduites, une institution (un secrétariat d'Etat ou une direction) a été souvent mise en place pour conduire l'action et cette institution disposait de ressources conséquentes et d'une marge de manœuvre importante qui traduisait la volonté politique des gouvernants.

Dans l'enseignement supérieur au Togo, les actions en cours sont concentrées à l'UL. L'Université de Kara qui a été ouverte en 2003 ne bénéficie pas pour le moment des initiatives prises. Toutefois sur des problèmes précis, cette université fait recours aux compétences de l'UL. Cette situation aurait pu conduire à nourrir une réflexion sur les actions communes en matière de FAD et de l'utilisation des TIC pour faciliter la mutualisation des ressources et des compétences.

Dans l'enseignement supérieur privé, les établissements font de la surenchère en matière d'offre de formation en ligne ou à distance. Ce qui montre que le pays n'échappe pas à la déferlante du marché des formations en ligne organisé à partir de l'Europe, notamment en France, en Belgique, au Canada et subsidiairement aux Etats-Unis d'Amérique.

Une étude que nous avons conduite en 1996 pour le compte de l'université de Lomé et qui a porté sur les besoins de formation des enseignants dans les lycées et collèges a permis de d'identifier un besoin important de formation pédagogique et une mise à niveau des enseignants dans leur discipline de base. Avec l'expérience

---

<sup>255</sup> Au Sommet de Tunis sur les TIC, on a parlé de microordinateur à 100\$

faite au travers du DUCM, on pourrait initier une formation à distance du personnel enseignant du système éducatif au Togo. Plusieurs raisons militent en faveur d'une telle initiative :

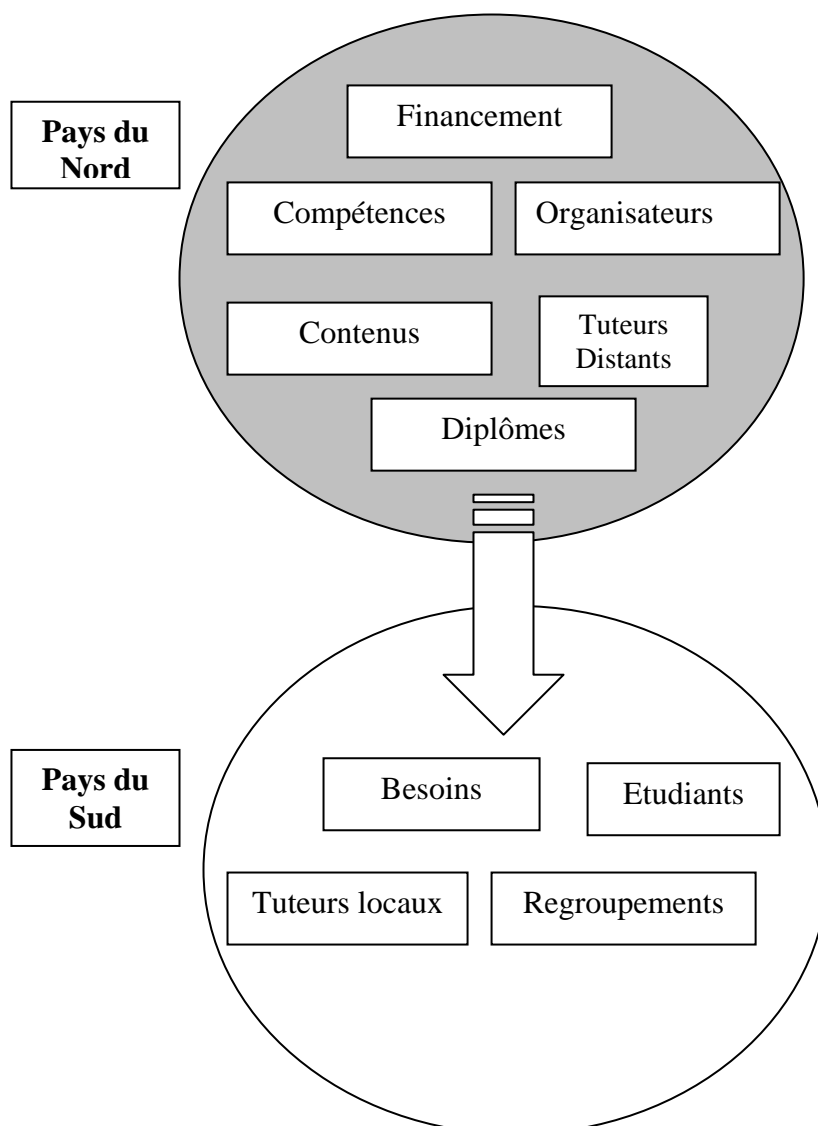
- l'existence d'une forte demande de formation de la part des enseignants en poste afin d'améliorer leur pratique pédagogique et d'avoir l'opportunité de poursuivre leur études à distance ;
- l'existence d'une expertise locale en matière de formation à distance et de télé-enseignement et qui peut assurer une telle formation ;
- la décentralisation des services de direction de l'enseignement avec la création de directions régionaux de l'enseignement primaire et secondaire qui peuvent servir de relais et de centre d'organisation des regroupements ;
- la décentralisation des offres de formation universitaire avec la création d'une nouvelle université à Kara en janvier 2004 ;
- l'existence de services Internet et leur mise à disposition par la société nationale de télécommunications sur l'ensemble du territoire national.
- Etc.

Il faudrait définir les conditions d'une telle formation. Au Togo, les actions à entreprendre pourraient correspondre à des besoins réels dans les domaines de la formation professionnelle, de l'accès aux ressources et à l'information des acteurs de l'enseignement (gestion des retraites, inscriptions sur les listes d'examens et de concours professionnels, consultation des archives sur l'éducation, etc.).

#### **IV5 – Coopération en matière de FAD et d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation : quelques questions.**

Pour envisager toute action de coopération en matière de FAD ou d'utilisation de TIC dans l'enseignement ou la formation en Afrique de l'ouest francophone, il convient de dresser ici un schéma des actions et de leurs sources de provenance afin de mieux les comprendre et de savoir comment les améliorer ou tout au moins sur quels facteurs agir pour les réorienter conformément à de nouveaux objectifs. Le schéma suivant nous permet de mieux lire les actions menées jusqu'à présent dans le cadre de la coopération. Cette présentation peut être appliquée à l'organisation des actions de FAD.

**Tableau 49 : Modèle d'action de formation ayant recours aux TIC en Afrique de l'ouest francophone**



Comme on peut le constater, les *besoins* et les *publics* et le cadre des actions de formation sont dans les pays du Sud. Pour répondre à ces besoins les *actions* et les *ressources* (financements, compétences, organisateurs, contenus) proviennent des pays du nord à travers les actions des organismes ou des institutions de formation. Ce schéma peut être appliqué à l'UVA, à l'UVF, au DUCM, etc.

En matière de FAD, les compétences, les contenus, les diplômes et l'organisation proviennent des institutions situées dans les pays du Nord. Les besoins, les étudiants et les regroupements sont dans les pays du Sud. Dans certains cas, la gestion et le tutorat sont partagés entre les concepteurs du nord et leurs partenaires du Sud. La validation est essentiellement du Nord. Seul le DUCM a innové en procédant à une co-validation des apprentissages. La plupart des

formations assurées dans le cadre du programme FOAD de l'AUF répondent globalement à ce schéma. On est en face d'un dispositif où les pays du Sud sont sous perfusion. Il s'agit de transfert de pratiques ou de « technologies ». Très souvent dans ce cas, l'impact sur celui qui reçoit est faible. On a fait le même constat à un moment où l'on avait envisagé le développement de l'Afrique par le transfert des technologies.

Alors il se pose la question de concordance entre les besoins et les actions conduites. On pouvait logiquement s'attendre à ce que les initiatives proviennent des pays du Sud, puisque les besoins que viennent satisfaire les actions en matière de formation sont essentiellement des besoins du Sud. Les pays du Sud, pour satisfaire leurs besoins d'éducation et de formation recourent à la « perfusion » d'initiatives provenant des pays du Nord.

Il faut reconnaître qu'il existe pour les institutions universitaires ou non universitaires des pays du Nord « une filière » ou « un filon » à exploiter en matière de FAD et d'utilisation des TIC dans l'enseignement. Cette situation peut se comprendre dans la mesure où plusieurs institutions universitaires du Nord sont à la recherche de nouveaux marchés de formation pour élargir leurs publics et justifier leur existence. La question reste de savoir quelle pourrait être l'efficacité avérée de ce type d'approche.

Les pays que nous avons étudiés n'ont pas d'initiatives pour faire coïncider les besoins aux offres de formation en matière de FAD et d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation. Les initiatives que nous avons étudiées ne viennent toujours pas s'inscrire dans le cadre d'une politique et de stratégies nationales prédéfinies par les Etats. Ce qui donne lieu à une profusion d'initiatives parfois contradictoires. Nous avons vu comment l'UVA et l'UVF qui n'ont pas les mêmes politiques et encore moins les mêmes stratégies conduisent leur actions dans certains pays.

Concernant les actions de formation elles-mêmes, elles sont pour l'essentiel, conçues pour des enseignants du Sud par des spécialistes des institutions universitaires du Nord. Cette option semble convenir à certains pays du Sud parce que la formation des enseignants est une de leurs options stratégiques en matière d'éducation. Quelques rares expériences de formations professionnelles menées en

partenariat ont été tentées entre des universités du Nord et celles du Sud dans le cadre de l'AUF. Des actions de formation souvent professionnelles sont organisées en partenariat par des universités appartenant à l'espace francophone en direction surtout des étudiants des pays du Sud notamment des étudiants africains. Pour le moment ces initiatives encouragées et soutenues par l'AUF semblent avoir un impact limité. Sur une demande annuelle évaluée à plus de 8000 de candidatures, moins de 1000 candidatures<sup>256</sup> sont retenues. Dans la situation où les universités africaines font face à une forte demande de formation, l'action de l'AUF, même si elle semble stratégique au regard des objectifs de la Francophonie, ne vient satisfaire qu'une partie infime de besoins de formation.

On pourrait aussi se demander à quand des formations orientées Sud-Nord ? La question n'est pas ici superflue et mérite attention.

Dans les dispositifs de formation orientés Nord-Sud, il n'existe pas de marge de manœuvre pour les enseignants et chercheurs du Sud. Pour l'essentiel, leur participation aux actions de formation se limite aux activités de tutorat que certains assument avec très peu d'enthousiasme. Cette participation crée des frustrations liées au statut que confère cette position. Dans le cadre de l'UVA, l'on est allé jusqu'à préconiser que les enseignants du Sud soient transformés en tuteurs pour assister les apprenants dans leurs apprentissages. Cette alternative n'a pas manqué d'attirer les foudres des intéressés.

Une dernière question reste celle de la validation des apprentissages. Pour le moment les diplômes postulés dans le cadre de ces formations sont ceux des institutions du Nord. Ce qui leur confère un prestige auprès des apprenants du Sud qui sont à la recherche de tel type de diplôme. On est tenté d'expliquer le prestige de plus en plus croissant que prennent la FAD et les formations ayant recours aux TIC par le fait qu'elles donnent droit à des diplômes plus « prestigieuses » des universités du Nord. Qu'en serait-il, si les formations devaient donner droit à des diplômes locaux ? A ce niveau, dans le contexte que nous avons étudié, toute certification requiert un travail de reconnaissance et de validation des contenus des enseignements et apprentissages par le Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (CAMES). Cette institution de contrôle de la qualité des

---

<sup>256</sup> Propos d'un responsable de l'AUF



enseignements et de garantie des diplômes, est-elle prête à reconnaître des certifications pour des FAD ?

Si la FAD et les formations ayant recours aux TIC ont subitement gagné de l'importance auprès des publics du Sud, c'est, comme nous l'avons dit, à cause des diplômes européens ou américains auxquels elles donnent droit et aussi parce qu'elles jouent sur l'effet produit par l'innovation technologique dans l'imaginaire des utilisateurs. Nous ne pouvons pas dire que les réticences voire les résistances manifestées par les enseignants en l'endroit de ces modèles d'enseignement aient disparu. Loin s'en faut. Le registre sur lequel devra jouer ces formations pour gagner du prestige par rapport à la formation présentielle, c'est de permettre une évaluation dans les mêmes conditions des étudiants inscrits en présentiel et ceux inscrits en FAD. L'expérience est en train d'être conduite dans certaines universités françaises (actuellement à l'Université de Rouen) où des étudiants peuvent s'inscrire en présentiel ou à distance. Lors des examens, tous composent dans les mêmes conditions.

Pour les universités africaines, le choix pourrait porter sur une co-validation des apprentissages au cas où la formation associe deux ou plusieurs institutions universitaires. Cette situation permettrait aux formations réalisées de bénéficier de préjugés favorables à leur implémentation pour ne pas leur faire courir le risque d'être traitées comme des formations de second plan. L'expérience faite dans le cadre du DUCM ou l'inscription à la formation donnaient droit à une double inscription et à un diplôme délivré par les deux universités devrait faire l'objet d'attention.

Mais il faut se poser la question de savoir si ces formations doivent recourir uniquement aux TIC. Pour beaucoup de spécialistes ou de responsables des TICE, l'utilisation des médias comme la radio et la télévision reste d'actualité en dépit de la tendance actuelle à associer les TIC et la FAD.

#### **IV6 – Points de vue des acteurs sur la FAD et les TICE au Togo**

Nous allons présenter ici les témoignages de certains acteurs importants impliqués dans les actions de FAD et d'utilisation des TIC dans l'enseignement la formation au Togo. Nous avons eu des entretiens avec eux au cours du mois de

décembre 2006 au Togo. Nous les avons sélectionnés compte tenu de leur position professionnelle. La première s'appelle Abou Kossi, il est ingénieur en informatique et est actuellement le chef de la Division Informatique au Ministère togolais des enseignements primaires et secondaire. Il a suivi la formation à distance des communicateurs multimédias.

La seconde personne que nous avons interrogé est Koumapley Kossi. Il a été enseignant et concepteur de modules de formation dans le programme Education Togo/Banque mondiale. Il a aussi été coordinateur national du RESAFAD au Togo et est actuellement chargé du personnel et du budget à la DIFOP au Togo. Rappelons que la DIFOP est chargé de la formation permanente et de la recherche pédagogique.

La dernière personne interviewée est Quashie A. Maryse. Elle est Maître-assistante, directrice du CFAD devenu en 2005 Direction des ressources pédagogiques et de l'innovation. Cette direction est en charge des programmes de formation à distance à l'Université de Lomé et travaille actuellement au basculement de l'université dans le système Licence-Master-Doctorat (LMD).

Les trois personnes ont été choisies parce qu'elles ont travaillé et continuent de travailler sur la FAD et l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation au Togo. Mise à part l'expérience dont elles peuvent se prévaloir, nous les avons choisi en fonction du niveau d'enseignement où elles interviennent.

Les interviews sont structurées en fonction de l'utilisation qu'elles font (et qu'on fait) de ces technologies dans leurs milieux professionnels, des actions de FAD ou d'utilisation des TIC auxquelles elles ont participé et des leçons qu'elles ont tiré de leurs expériences. Dans un premier temps nous allons reproduire ces trois interviews<sup>257</sup> puis nous allons les analyser.

Il ressort des entretiens que nous avons effectués que l'utilisation de l'ordinateur n'est pas la même selon que l'on soit dans l'enseignement primaire et secondaire ou dans l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement supérieur Quashie M., responsable de la DRPI, signale qu'il n'existe presque plus de machine à dactylographier à l'Université de Lomé. Ce qui n'est pas le cas il y a cinq ans. En tant que chef de service elle dispose de deux ordinateurs (un ordinateur portable dont

---

<sup>257</sup> Voir textes des entretiens en annexe

elle se sert dans ces déplacements et un ordinateur au bureau) pour travailler. Les services qu'elle gère disposent d'ordinateurs et d'une connexion Internet permanente. Ce qui n'est pas le cas au Ministère des enseignements primaire et secondaire ou à la DIFOP où peu de personnes disposent d'un ordinateur. L'accès à Internet est un luxe pour certaines directions comme la DIFOP. Nous avons recensé le nombre d'ordinateurs que compte le parc informatique de l'Université de Lomé et nous avons dénombré 324 ordinateurs répartis dans 14 facultés, écoles et instituts. Par rapport à l'enseignement supérieur, les enseignements primaire et secondaire présentent un contraste important.

A la question de savoir quelle utilisation l'on fait de ces ordinateurs, on peut noter que ces outils sont utilisés pour des tâches habituelles de bureautique : saisir et mettre en forme les courriers et les documents. En outre, lorsqu'on est connecté à Internet comme c'est le cas à l'université ou au ministère, on fait la messagerie et la recherche documentaire. On s'en sert aussi pour mettre en forme les cours, les articles...

Il faut signaler qu'à l'université, il existe des salles équipées en matériel informatique qui servent à assurer des enseignements. Nous avons identifié trois salles qui sont affectées à ce type d'activité. Mais la quasi-totalité des activités d'enseignement qui y sont menées relèvent des cours en présentiel. Sauf les enseignements en DUPCM. Les regroupements pour le compte de cette formation à distance se font dans une salle contenant plus d'une cinquantaine d'ordinateurs.

Toutefois, nous avons interrogé ces personnes sur les actions de FAD ou d'utilisation de TIC dans l'enseignement auxquels ils ont pris part. Leurs actions ont porté sur la formation à distance des enseignants, sur la formation des professionnels en informatique et sur la gouvernance du système éducatif. Les supports utilisés sont l'imprimé, la radio et dans un moindre mesure les TIC notamment Internet.

La formation des maîtres d'écoles a été un important programme de formation qui a touché des milliers d'instituteurs. Elle s'est étalée sur près de sept années (de 1982 à 1984). La formation des directeurs était plus modeste. Elle a duré deux ans et touché plusieurs centaines de chefs d'établissements scolaires. Par contre, le DUCM qui se voulait une formation en ligne a été d'une importance moindre mais s'est étalée sur cinq années. Les actions de formation à distance ont

été menées dans l'enseignement primaire. L'Université de Lomé ne s'est lancée dans la formation à distance qu'à partir de 1995 avec la création du CFAD transformé, selon Quashie M., en Direction des ressources pédagogiques et de l'innovation.

Selon nos interlocuteurs, les actions de formations ont été menées sans tenir compte d'un cadre de politique nationale définie. Tous affirment ne pas avoir connaissance d'une politique nationale en matière de FAD ou d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation. Pour Abou K. l'un des buts assignés à la division informatique qu'il dirige au ministère des enseignements primaire et secondaire au Togo est d'élaborer cette politique.

Dans l'enseignement supérieur, même si on reconnaît l'inexistence d'une politique nationale, néanmoins on affirme qu'il existe un plan stratégique TIC qui propose la mise en place d'un cadre adéquat pour faire des TIC un instrument de communication, d'enseignement, de recherche et de gestion administrative<sup>258</sup>. Selon Fiadjoe H., directeur du CIC de l'UL, le plan stratégique vise à :

- donner aux différents acteurs (étudiants, enseignants, administratifs) l'accès aux informations de la toile mondiale et à des bases de données locales (thèses, mémoires, articles) ou externes ;
- offrir des espaces d'accès Internet, de communication, de recherche et de publication pour l'ensemble de la communauté universitaire ;
- produire tous les supports techniques et pédagogiques nécessaires pour améliorer la formation et la gestion administrative de l'Université de Lomé ;
- proposer des outils de gestion de l'administration des services de l'université<sup>259</sup>.

Pour atteindre ces objectifs, l'UL se propose d'étendre son réseau informatique, d'augmenter la bande passante du nœud Internet, et de développer la messagerie électronique. Parlant de l'enseignement, il affirme que l'enseignement et la formation trouveront de nouveaux médias souples et conviviaux à l'appropriation du savoir. Dans ce plan stratégique, il n'a point été question de formation en ligne ou à distance.

---

<sup>258</sup> Fiadjoe H., « A propos de la mise en œuvre du plan stratégique TIC à L'U.L. » in *Campus Actualités* N° 12 de mai 2005, Lomé, p. 16

<sup>259</sup> Fiadjoe H., « A propos de la mise en œuvre du plan stratégique TIC à L'U.L. », Idem

A la question de savoir si les TIC peuvent contribuer à résoudre certains problèmes de l'enseignement, les réponses de nos interviewés sont contrastées. Quashie M. dit que les TIC sont des ressources et ne peuvent donc pas résoudre les vrais problèmes de l'enseignement. Elles peuvent servir comme instruments pour réaliser des actions de résolution de certains problèmes mais à condition d'avoir les moyens pour les acquérir. Elles peuvent servir dans les actions de gouvernance, d'accès aux sources des connaissances et de partage des savoir.

Pour Koumapley K., coordinateur du RESAFAD au Togo, elles peuvent résoudre les problèmes de communication et de transmission de l'information. Elles peuvent aussi servir dans la mise en place des centres de ressources pour améliorer la qualité des enseignements et résoudre les problèmes de manuels d'enseignement. Abou K. pense qu'elles peuvent aider à résoudre le problème de la formation des enseignants qui sont sur le terrain.

L'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation pose des problèmes. Ces problèmes ont trait à l'inexistence des compétences, au manque de moyens financiers compte tenu du coût élevé du matériel et de la maintenance, du problème énergétique. Ce problème prend de l'ampleur compte tenu des difficultés actuelles que rencontrent les pays de la sous-région dans le domaine de l'énergie avec les fréquentes ruptures dans l'approvisionnement en énergie électrique. De l'avis de nos interlocuteurs, tous ces problèmes sont difficiles résoudre au regard de la situation économique du Togo.

Alors que pensent-ils de l'abandon de l'utilisation des « anciennes technologies » que sont la radio et la télévision dans l'enseignement et la formation ? Aucun de nos trois interviewés n'est pour l'abandon de ces technologies. Les raisons évoquées en faveur de l'utilisation de ces technologies sont la réussite des expériences menées dans d'autres pays (Chine, Australie...), les résultats obtenus dans les expériences faites au Togo (Programme Education Togo/Banque mondiale) et les possibilités de combinaison des anciennes et des nouvelles technologies.

Sur la question de coopération telle qu'elle est conduite en matière de FAD et d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation, les personnes interviewées relèvent le foisonnement des actions et le manque de synergie qui les

caractérise. Un autre problème est celui du positionnement des acteurs locaux face aux actions et aussi de la non utilisation des compétences dans certains pays. Quashie M. dit que ce qu'on reproche à la coopération c'est :

de vouloir se substituer aux personnes concernées. Elle se fait généralement sans tenir compte des contraintes locales et selon des modèles tous faits. Les actions qui sont actuellement menées font la concurrence aux initiatives balbutiantes de nos pays<sup>260</sup>.

Quant à Koumapley K., il soulève la question de la pérennisation des actions menées dans le cadre de la coopération. Trop souvent il s'agit d'actions ponctuelles sous la forme de microprojets sans avenir. Elles viennent comme, dit-il, « un cheveu sur la soupe » sans tenir compte des spécificités du milieu, ni prendre en compte ses contraintes.

Alors peut-on trouver des actions qui puissent servir de modèles en matière de coopération ? Les réponses varient. Koumapley K. ne trouve aucun modèle à suggérer. En matière de FAD, Quashie M. cite en exemple des modèles expérimentés dans l'espace anglophone et le programme de télé-enseignement mené au Togo et qui a permis la formation des instituteurs.

Les conditions pour réussir une coopération doivent, selon ces acteurs, s'appuyer sur les initiatives émanant des pays. L'assistance se fera sous la forme d'accompagnement et non d'une substitution.

#### **IV7 - Utilisation de la radio et de la télévision à l'heure des TIC : le retour vers le passé ?**

Il apparaît à travers cette thèse que les conditions d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation dans l'espace francophone de l'Afrique de l'Ouest ne sont pas les mêmes que celles qui ont prévalu lors de la mise en œuvre des programmes de radio éducative et d'enseignement télévisuel.

En effet les programmes de téléenseignement et de radio éducative ont traduit une volonté politique réelle de faire face aux urgences en matière d'accès à l'éducation et de formation des jeunes et des populations rurales. Cette volonté

---

<sup>260</sup> Entretien avec Quashie M., décembre 2006

politique s'est traduite par les moyens mis à la disposition de ces programmes. Non seulement ces moyens étaient importants, mais ils étaient gérés par une institution coordinatrice aux prérogatives importantes. Parfois c'était des ministères ou des directions. Ces institutions étaient les seules interlocutrices dans le domaine.

L'importance des moyens mis en œuvre se traduisait par l'acquisition puis l'introduction massive des médias dans l'enseignement. Parfois tout un complexe était créé pour assurer la production et la diffusion des enseignements. C'est le cas de Complexe de Bouaké en Côte-d'Ivoire. Au Niger, ce fut l'introduction massive de la télévision dans des contrées où ces technologies étaient quasi inconnues. Au Togo et au Sénégal, on fit recours aux chaînes de radios nationales et à l'acquisition d'importantes quantités de postes radios et d'accessoires.

Comparativement aux initiatives prises à cette époque, les projets actuels de FAD ou d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation sont de dimension modeste et traduisent difficilement les engagements des gouvernements à vouloir se servir de ces outils pour contribuer à la résolution des problèmes urgents d'accès du plus grand nombre de citoyens à l'éducation. Les actions actuelles en matière de FAD et d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation sont des initiatives excentrées auxquelles les Etats africains répondent timidement. Dans l'espace que nous avons étudié, il n'existe pas de politiques et de stratégies nationales clairement définies.

Les actions menées souffrent d'un manque de synergie et sont conduites au gré des partenaires. A l'exception du Sénégal où l'on signale une forte implication du gouvernement dans la définition des actions à mener, l'engagement des pouvoirs politiques sont faibles. Les institutions qui sont censées mener les actions dans ce domaine sont diversifiées et disposent de peu de moyens financiers et de marge de manœuvre limités.

La conséquence est que les actions prennent la forme de microprojets initiés de l'extérieur et souvent limités à des expérimentations ou des tests plus proches de ce que l'on fait au laboratoire plutôt que de programmes importants visant à résoudre de grands problèmes. A défaut de conduire des actions pour rendre l'école accessible à tous ou au plus grand nombre, ou d'accroître la qualité des enseignements, on se contente de formations d'initiation à l'informatique ou à la

vulgarisation de l'utilisation d'Internet, etc.

La question reste de savoir si les TIC et leur utilisation dans l'enseignement et la formation peuvent permettre de résoudre les problèmes importants de l'éducation en Afrique. Pour certaines personnes impliquées dans l'action au Togo, il s'agit pour le moment de gadget et qu'il faut revenir à l'utilisation de la radio et de la télévision dans l'enseignement et la formation. Ces outils ont fait leur preuve.

En effet, plusieurs raisons jouent en faveur d'un « retour » aux anciennes technologies. La première raison relève de l'accessibilité de ces outils. Les africains disposent de plus de radio et ou de télévision que d'ordinateurs. Certaines statistiques signalent un taux de 10% pour les ordinateurs contre un taux de 90% pour la radio et ou la télévision. Donc l'ambition une radio ou une télévision pour chaque élève est plus réaliste que l'ambition un ordinateur pour chaque élève. Actuellement au Togo, le prix d'un microordinateur permet d'acquérir 200 postes radio ou 20 postes téléviseurs couleur.

La deuxième raison qui milite en faveur de l'utilisation de la radio et de la télévision et leur efficacité comme outils d'enseignement. Nous avons établi dans la première partie de cette thèse que ces médias ont fait leur preuve comme outils d'enseignement en Côte-d'Ivoire, au Niger et au Togo. Avant d'être introduits dans l'enseignement dans ces pays, ces médias ont permis la formation et l'enseignement dans d'autres pays comme les Îles Saoma, la Thaïlande et la Chine. Mais avec l'arrivée sur le marché des TIC, aucun pays de l'espace que nous avons étudié n'envisage réintroduire ces médias dans l'enseignement. Le mirage créé par les TIC agit au point d'amener les décideurs des pays de l'espace francophone de l'Afrique de l'ouest à abandonner la radio et la télévision dans les programmes de FAD<sup>261</sup>. Et pourtant actuellement au Cap-Vert, un programme de formation des maîtres s'appuie efficacement sur l'utilisation de la radio.

Quashie M. directrice des Ressources pédagogiques et de l'innovation à l'université de Lomé et qui est en charge de la FAD dans la dite université souligne l'importance des médias comme la radio et la télévision dans l'enseignement. Elle affirme qu'en matière de FAD, l'approche centrée sur une combinaison des supports est plus efficace que l'approche consistant à privilégier un seul support comme c'est

---

<sup>261</sup> Nous avons pu nous rendre compte de cette situation au cours d'une rencontre organisée à Dakar et qui était consacrée à l'enseignement à distance et apprentissage libre



le cas aujourd'hui pour les TIC dans l'Enseignement.

Un responsable du ministère togolais des Enseignements primaire et secondaire que nous avons interrogé, nous avertit que l'utilisation des TIC dans l'enseignement se trouve être dépendant des questions budgétaires. Peut-on envisager une introduction massive des TIC dans l'enseignement si nous avons que 80 à 90% des ressources financières affectées à l'enseignement servent uniquement à payer les salaires des enseignants. « Où allons-nous trouver les fonds pour un tel programme ? » se demande-t-il.

Loin de nous toute idée d'un positionnement de résistance à l'utilisation des TIC dans l'enseignement. Les TIC permettent d'élargir la palette des instruments pédagogiques et de produire des supports didactiques de qualité. Elles offrent plus de potentialités que la radio et la télévision. Elles permettent une amélioration des contenus des enseignements (meilleure mise en forme des données, association de l'écrit, du son et de l'image, etc.). A travers Internet, elles permettent de résoudre les problèmes de distance, une synchronisation des activités et une interactivité plus grandes. Les TIC constituent une véritable avancée technologique qui pourrait contribuer à résoudre certains problèmes dans l'enseignement et la formation en Afrique. Mais à quel prix ? Le Togo, tout comme certains pays de la sous région de l'Afrique de l'Ouest francophone n'ont pas les moyens pour une introduction massive des TIC dans l'enseignement et la formation. Il peut néanmoins mener des actions qui permettent de faire un bon usage des ressources de TIC en l'utilisant pour la formation des enseignants par exemple. C'est une approche stratégique qui peut permettre la formation des enseignants et induire une amélioration de la qualité des enseignements à tous les niveaux. Plusieurs enseignants de l'Université se servent de ces technologies pour travailler et collaborer à distance avec leurs collègues des autres pays.

Il faut saisir les opportunités qu'elles offrent pour améliorer les pratiques pédagogiques et résoudre certains problèmes qui ont trait à la qualité de l'enseignement au niveau primaire et secondaire. C'est pourquoi le projet de création au Togo de centres de ressources multimédias dans les directions régionales de l'enseignement peut être stratégique à condition d'être bien pensé et de bénéficier d'une bonne gestion.

Pour le moment dans certains pays de l'Afrique de l'ouest francophone, leur utilisation dans l'enseignement n'est que limitée compte tenu des coûts qu'elles induisent. Il serait illusoire de penser à une utilisation massive des TIC dans l'enseignement compte tenu des problèmes de formation et de coûts qu'elles posent. La réflexion va aussi dans le sens de leur utilisation pour résoudre les problèmes liés au manque de manuel.

## **Conclusion**

Les actions de FAD et d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation en cours au Togo soulèvent plusieurs questions. Le contexte économique du pays ne permet pas d'envisager une utilisation à grande échelle des TIC dans l'enseignement et la formation pour faire face aux défis que sont l'accès à l'éducation et à la formation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

A partir des entretiens que nous avons réalisés auprès de certains responsables dans le secteur de l'éducation au Togo, on constate l'inexistence d'une politique ou d'une stratégie nationale en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation. Seule l'université de Lomé dispose d'un plan stratégique de TIC visant à l'utilisation des TIC. Mais ce plan stratégique ne mentionne pas la FAD.

On relève un contraste dans l'accès aux TIC et dans l'utilisation d'Internet dans certains services. Trop souvent, l'utilisation que l'on fait des TIC et d'Internet se limite à la bureautique et à la messagerie électronique. Dans certains milieux de l'enseignement, l'accès à ces outils est un véritable luxe.

La question de l'utilisation massive des TIC dans l'enseignement et la formation peut se faire au prix d'un investissement important et de la maîtrise de l'approvisionnement en énergie électrique. Pour le moment le Togo n'a pas les moyens pour satisfaire à ces exigences. La marge de manœuvre des gestionnaires de l'éducation est réduite et ne leur permet pas de peser sur les actions menées souvent sous la forme de microprojets réalisés dans le cadre de la coopération bilatérale ou multilatérale. Cette coopération telle qu'elle est menée actuellement est jugée inadéquate par les responsables que nous avons pu interroger parce qu'elle met le Togo sous dépendance de l'extérieur et surtout parce qu'il est plus question d'action

sans avenir et n'ayant aucun impact sur le système éducatif.

Pour corriger cette situation, certains éléments sont à prendre en considération dans le cadre d'une coopération pour organiser la FAD et l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation sont multiples.

Le premier relève de la définition d'une politique nationale en matière d'utilisation des TIC de façon générale. Cette politique créerait le cadre juridique et institutionnel qui viendrait réglementer et faciliter l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation au Togo. En dehors de ce cadre général, il faut définir une stratégie nationale en matière d'utilisation des TIC et qui définirait les objectifs poursuivis, les actions pertinentes, les acteurs et les moyens à mettre en œuvre.

A ce niveau, les partenaires en développement et les organismes de coopération pourraient être associés à la rédaction de ce document de stratégie qui prendrait en compte les prétentions des pays concernés en la matière et offrirait aux éventuelles initiatives un cadre de mise en œuvre. Ce document de stratégie viendrait limiter la débauche d'initiatives et permettrait une lisibilité aux actions de FAD et d'utilisation des TIC dans l'enseignement. Ce document de stratégie pourrait faire l'objet d'ajustement ou de modification selon une périodicité définie en tenant compte de des progrès enregistrés. Il serait utile de créer au niveau du Togo une instance de coordination et de contrôle des actions à conduire. Cet organisme pourrait être renforcé par un conseil dont le rôle serait de veiller à la pertinence des actions de formation ou d'utilisation des TICE qui seraient menées à tous les niveaux d'éducation et ferait des recommandations pour permettre d'atteindre les objectifs définis.

Le second concerne les financements, peu de pays disposent de moyens financiers conséquents pour engager une informatisation à grande échelle du système d'éducation. Les financements requis dans une telle manœuvre viendraient grever les budgets compte tenu du coût du matériel. Une réduction des taxes sur le matériel informatique et des coûts de communication pour les et institutions qui utiliseraient les TIC pour l'enseignement et la formation. Certains pays comme le Sénégal et le Burkina Faso ont pris des décisions dans ce sens. Le Togo pourrait s'inspirer de ces exemples.

Le constat fait révèle que les financements existent auprès d'organismes internationaux. Mais la situation d'endettement du Togo est telle que tout endettement supplémentaire pour se doter des TIC conduirait infailliblement à un surendettement qui déstabiliserait l'économie nationale et hypothéquerait les efforts de développement. Dans le cas du Togo, on est loin de programme mobilisant des moyens financiers conséquents comme le PETV en Côte-d'Ivoire ou le Télé-enseignement au Niger et même du programme Education Togo/ Banque Mondiale qui a permis la formation et la mise à niveau des milliers d'enseignants. Une solution serait alors de prospecter des aides auprès des pays et organismes financiers qui ont inscrit la promotion de l'utilisation des TIC dans leur programme de financement.

Le troisième relève du type de formation. Des actions plus pérennes et plus viables qui permettraient un renforcement de l'expertise nationale existant et surtout encourageraient des programmes de formation qui intègrent des mesures d'accompagnement garantissant un transfert des compétences et des actions aux nationaux. Parmi ces actions on peut identifier la formation des enseignants qui peut avoir une incidence réelle sur la qualité de l'enseignement dans son ensemble. Dans ce sens les pays pourraient faire le choix de la vulgarisation de l'utilisation des TIC au niveau primaire et secondaire en accordant plus de place à la formation des enseignants et des formateurs des formateurs.

Dans l'enseignement supérieur, il serait judicieux de poursuivre les actions actuelles notamment la formation des ressources humaines. Cette option viendrait consolider la tradition de télé-enseignement que détient le pays.

Au Togo, la tradition de télé-enseignement semble être consolidée par les récentes initiatives de formation à distance des directeurs d'écoles et la formation à distance des communicateurs multimédias. Il convient, au regard des expériences menées, de voir comment recourir à la radio, à la télévision et à l'imprimé pour asseoir des FAD. Des recherches récentes que nous avons effectuées pour l'UL ont permis d'identifier des besoins de formation dans l'enseignement supérieur, dans les domaines de la formation des enseignants et de l'accès aux ressources (didactiques ou autres) et d'une meilleure organisation de la communication. Mais les moyens n'ont pas été dégagés pour mener des actions de formation. Cette situation rend les

actions menées très peu visibles et ne donne pas de visibilité à certaines institutions mises en place pour la FAD. On peut signaler le cas du CFAD et de la Chaire UNESCO de formation à distance de l'université de Lomé.

La mise en œuvre d'une politique régionale visant à recourir au TIC pour renforcer les actions des universités de la sous région notamment dans le processus de basculement de nos systèmes universitaires traditionnels en système LMD et les moyens prévus pourraient constituer une nouvelle source d'énergie pour les actions en matière de FAD et d'utilisation des TIC. Mais cela ne va pas certaines conditionnalités : investissements importants, formation des compétences locales, choix et combinaison des plusieurs technologies, maîtrise des problèmes d'énergie et des contraintes du milieu, etc.

## Conclusion générale

A travers cette thèse nous voulu au départ construire un discours africain sur les expériences de radio éducation et de télé-enseignement menées dans l'espace francophone de l'Afrique de l'ouest. En dépit des sollicitations et des messages lancés par la voie des ondes et via Internet, le feed-back obtenu n'était pas à la hauteur de nos attentes, nous avons changé notre approche pour privilégier l'étude de cas sur le Togo. Cette situation s'explique par le fait que ce travail tel que défini préalablement nécessitant notre déplacement dans les pays concernés, nous avons choisi de nous concentrer nos efforts sur les expériences menées au Togo en partant d'une description préalable des expériences de la sous région.

Pour plusieurs raisons nous n'avons pas pu faire ce travail comme défini au départ. La première raison est relative aux moyens dont nous disposons et qui ne nous permettait pas de faire les voyages nécessaires au Burkina, au Sénégal, au Niger et en Côte-d'Ivoire. La deuxième a trait à la situation en Côte-d'Ivoire. Par le biais d'un collègue de l'Université d'Abidjan, nous avons pris certains contacts qui devaient nous aider dans le cadre de cette thèse. Nous devons nous y rendre pour interroger certaines personnes qui ont suivi le programme d'enseignement télévisuel. Mais la situation qui a prévalu dans le pays entre 2003 et 2005 ne nous a pas permis de faire le déplacement.

La dernière raison est d'ordre organisationnel. Dans le cadre de cette thèse nous disposons d'une bourse de mobilité qui nous permettait de passer un temps en France pour nos travaux et un temps au Togo pour faire face à nos exigences professionnelles. Nous avons éprouvé des difficultés de calendrier pour pouvoir nous rendre dans certains pays concernés par notre étude.

Nous avons dû recentrer notre travail sur les expériences menées du Togo. Cette ébauche peut être considérée comme un appel à poursuivre des recherches sur les expériences menées dans les autres pays afin de construire un discours africain sur la question.

Cette thèse n'a pas non plus permis de faire une étude comparative entre des situations d'enseignement par la radio et la télévision et les situations d'enseignement par les TIC. Nous nous sommes limité à une étude descriptive de

expériences sans procéder à une comparaison pour dégager les impacts des différentes technologies sur l'enseignement et la formation. En effet, nous n'avons pas disposé d'un cadre d'observation d'enseignement par la radio ou la télévision comme nous l'avons fait pour la formation en ligne des communicateurs multimédias. La raison est que ces technologies ont été abandonnées dans le cas du Togo. Néanmoins, il existe des supports qui peuvent permettre cette comparaison. Il s'agit d'archives qui ont servi dans le cadre de la formation des instituteurs que la Banque mondiale a financé et que la DIFOP a conduit entre 1982 et 1989.

Nous avons pu découvrir un peu tardivement l'existence d'une quantité de documents (modules de formation, bandes sonores et publications) qui ont servi dans le cadre de cette formation et qui sont, malheureusement, mal conservés dans les archives de la DIFOP au Togo. L'existence de ce fonds documentaire pourrait servir de corpus pour un approfondissement des recherches entrepris dans le cadre de cette thèse.

Un autre problème que notre thèse n'a pas abordé est la question de l'autoformation dans le cadre d'une formation à distance. Nous avons remarqué que la formation à distance exige parfois de l'apprenant qui s'y inscrit l'acquisition de certaines compétences nécessaires aux apprentissages. Ces compétences préalables sont acquises grâce aux activités que l'étudiant mène et qui ne sont pas incorporées aux enseignements qui sont dispensés et qui font l'objet d'évaluation. Dans cette thèse nous n'avons pas approfondi la question de l'autoformation dans le cadre de la formation à distance. Des recherches ultérieures pourront être consacrées à cette question.

Un dernier aspect que notre thèse n'a pas abordé la question du devenir des personnes formées dans le cadre des actions de FAD au Togo. Depuis un certains temps, cette question est devenue importante au regard de la considération que l'on a envers l'enseignement à distance dans nos pays. Plusieurs personnes ont été formées dans un système de FAD, mais que font-elles de leurs acquis ou que deviennent-ils ? Il s'agit parfois d'enseignants appelés à se servir de leurs acquis pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Certains sont actuellement en activité et enseignent. Est-ce que les compétences acquises ont permis l'amélioration de leurs situations professionnelles ?

Pour illustration certains étudiants que nous avons formés dans le cadre du DUCM n'ont pas bénéficié d'une reconnaissance de leur diplôme quand bien même c'est un diplôme codélivré par l'Université du Maine et l'Université de Lomé. En outre quelle utilisation les formés ont faite de leurs acquis ? Une piste de recherche peut permettre d'aborder la question et de comprendre les éléments qui sont pris en considération dans la validation des acquis liés à la FAD au Togo.

Toutefois nous avons, à travers cette thèse, expliqué l'engouement qui prévaut à chaque fois qu'apparaissent des technologies nouvelles et qu'on envisage s'en servir à des fins d'éducation ou de formation. Nous avons montré comment les préoccupations qui sont à la base de l'utilisation de ces technologies dans l'enseignement et la formation sont restées inchangées en dépit des expériences conduites et le peu d'impact que ces technologies ont sur l'enseignement de façon globale. Nous avons relevé les résistances qui sont manifestées à l'endroit de l'innovation dans l'enseignement et qui ont souvent conduit à l'arrêt des expériences menées en dépit de leur efficacité dans certains domaines.

Nous avons pu établir que l'utilisation des technologies dans la classe induit des comportements nouveaux et requiert souvent des compétences minimales à la base. L'efficacité dans l'utilisation de médias et de TIC dans l'enseignement et la formation passe nécessairement par un changement de l'organisation du cadre scolaire qui impose des contraintes liées au découpage horaire et d'organisation spatiale de la classe et impose aussi des valeurs qui sont propres au système classique. L'école doit se transformer et se réformer si elle veut intégrer les TIC aux pratiques pédagogiques.

Les TIC avec les potentialités qu'elles offrent en matière d'interactivité et de conception de supports plus complexes et donc multimédias rendent possible et plus faisable la FAD. Pour nombre de décideurs et d'acteurs du système éducatif en Afrique de l'Ouest francophone, la FAD offre une alternative à l'enseignement classique dans une situation de crise où l'école elle-même est en crise. Mais que peut véritablement offrir la FAD, si les difficultés techniques, les contraintes financières, l'absence de compétence voire le manque d'une vision globale des actions à mener en la matière deviennent de véritables problèmes difficiles à



surmonter ?

Les expériences menées en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation nous amènent à un réalisme. On peut se servir des TIC avec plus d'efficacité dans les domaines de la formation professionnelle pédagogique ou non et dans la gestion des ressources. Mais les usages actuels des TIC dans l'enseignement et les expériences menées en Afrique notamment au Togo ne permettent pas d'espérer toucher des groupes très importants. On peut se poser la question de savoir si l'on n'a pas trop vite fait de ranger les « anciennes » technologies dans le grenier ? L'ambition de l'UVA de rendre l'enseignement supérieur accessible au plus grand nombre et les échecs que ce programme a connus dans certains pays africains invitent à plus de modestie et au réalisme.

De plus, à travers cette thèse nous avons d'une part expérimenté la recherche documentaire et la confrontation des sources qui sont propres à la démarche de la recherche historique et d'autre part l'enquête de terrain basée sur l'entretien et l'administration de questionnaire. Nous avons pu utiliser ces deux méthodologies de façon complémentaire pour obtenir nos résultats. Si la démarche nous a permis de décrire les actions passées en matière d'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation, la recherche empirique nous a permis de construire un discours des apprenants sur la formation reçue dans le domaine de l'utilisation des TIC.

Le questionnaire que nous avons administré aux apprenants du DUCM dans le cadre de cette thèse en dépit de quelques imperfections, reste un outil que l'on peut utiliser dans toute recherche ayant pour but de comprendre le discours des apprenants sur leurs apprentissages. Son analyse et son amélioration peuvent constituer, un thème de recherche en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation

S'agissant de la recherche historique, nous n'avons pas pu interroger les apprenants ayant suivi les cours en télé-enseignement ou en radio éducative. Tous les appels que nous avons lancés pour trouver des témoins et recueillir leur témoignage sont restés vains. Les piste d'une recherche complémentaire s'ouvrent à ce niveau et permettront d'apporter un complément à ce qui a été fait dans le cadre de cette thèse.

On pourrait aussi envisager dans le prolongement de cette thèse la question

du devenir des formés. Que font les étudiants ayant suivi ces formations de leurs acquis ? La réponse à cette question peut permettre d'envisager la pérennité des actions en cours et à venir.

## Bibliographie

ALBERO B., Technologies et formation : travaux, interrogation, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté, in *Technologies et formation, Savoir, recherches en éducation et formation des adultes*, Paris : Harmattan 2004

ALEIXO BOAVENTURA J., *Analyse du processus de mise en place d'un dispositif de formation à distance : le cas de l'université pédagogique du Mozambique*, thèse de doctorat, Paris Université Paris VIII, 2005

ANIPAH K. ET AL., *Enquête démographique et de santé 1998 au Togo*, Lomé, 1999

ANZORGE I., Le français au Togo : une aventure ambiguë disponible sur le site : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/anzorge.htm>

Agence universitaire de la francophonie, *L'Université virtuelle francophone*, AUPELF-UREF, document interne

BALLE F., *Médias et sociétés*, Paris, réédition Montchrestien, 1999

BELLIER S., *Le e-learning*. Paris : Liaisons, 2001.

BOUNEMRA K. SOLTANE, B., Oui, l'Afrique s'intéresse aux TIC. in *Le Courrier ACP-UE*, mai-juin 2002

BOURGEOIS, *Sénégal : radio-télévision éducative, janvier 1966-juin 1973*, Paris, avril 1974

CHENEAU-LOQUAY A., Les territoires de la téléphonie mobile en Afrique, in *Revue Netcom*, Volume N°1-2, septembre 2001 disponible sur le site : [http://www.africanti.org/resultats/documents/ACL\\_mobile1.PDF](http://www.africanti.org/resultats/documents/ACL_mobile1.PDF)

Chéneau-Loquay A. « Formes et dynamiques des accès publics à Internet en Afrique de l'Ouest : vers une mondialisation paradoxale ? », in *Mondialisation et technologies de la communication en Afrique*

CHETTY M., « Information et technologies de communication pour le développement de l'Afrique, Conférence ministérielle du NEPAD sur la Science et la technologie du développement », in <http://www.nepad.org/2005/fr/documents/57.pdf>

Côte-d'Ivoire, *Rapport de mission du conseiller technique principal*, Paris : UNESCO, 1979

DAHMANI A., Les TIC : une chance pour l'Afrique ? in *Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques*, Paris : 2004, Karthala-GEMDEV

DARKWA O.& MAZIBUKO F. Virtual learning communities in *Africa: challenges and prospects*, Chicago: Université d'illinois, , Mai 2000

DERYCKE A., Sept questions sur le e-learning : vers une problématique nouvelle pour la recherche ? in *Les technologies en éducation, perspectives de recherche et question vives, actes de symposium international francophone*, Paris :31 janvier au 1<sup>er</sup> février 2002

DESALMAND P. Une aventure ambiguë, le programme d'éducation télévisuelle (1971 -1982) in *Politiques africaines* N° 24, 1986

DEUNEF J., *Programme d'éducation télévisuelle*, , Paris : UNESCO, 1974,

DEUNEF J., *Rapport de mission*, Paris : 1974, PETV, Volume XV

DIAWARA M., « Une réponse divine aux conflits de génération », dans la revue *Africultures* N°23, 12/1999, dossier Internet en Afrique, Paris : L'Harmattan, 1999

DIENG P. Y. (2004) TICE en Afrique subsaharienne, enjeux et perspectives : cas du Sénégal in *Technologies et éducation, perspectives internationales sur les recherches et les usages*. Séminaire TEMATICE. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

DIRECTION DE LA PROSPECTIVE, DE LA PLANIFICATION DE L'EDUCATION ET DE L'EVALUATION, *Tableau de bord de l'éducation au Togo, les indicateurs 2003-2004*, Lomé, Avril 2006

DIRECTION DE LA PROSPECTIVE, DE LA PLANIFICATION DE L'EDUCATION ET DE L'EVALUATION, *Annuaire national des statistiques scolaires*, Lomé, 2005

DO NASCIMENTO J., « Panorama représentatif des Usages des NTIC en Afrique », in *Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques*, Paris : Gemdev-Karthala, 2004

DUPREZ V., « L'innovation pédagogique comme mode de régulation locale » in *Dynamique du changement en éducation et en formation – Considérations plurielles sur l'innovation*, Cros F.(1998) INRP, Paris  
*Dynamique du changement en éducation et en formation – Considérations plurielles sur l'innovation*, INRP, Paris

FIADJOE H., « A propos de la mise en œuvre du plan stratégique TIC à L'U.L. » in *Campus Actualités* N° 12 de mai 2005, Lomé

FLICHY P., « Utopies et innovations, le cas Internet », *Sciences Humaines* N°16, mars 1997

L'enseignement à distance au secours des universités défailantes », *Afrique Education* N°68, avril 2000

GABAS J-J., *La FAD en Afrique subsaharienne*, in *Société numérique et développement en Afrique : usages et politiques publiques*, Paris, GEMDEV-Karthala, 2004

GLIKMAN V. *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF, 2002.

GUIR R., Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies, revue *Education permanente* N°127, dossier : technologies et approches nouvelles en formation, 1997

HARSCH E., L'école en crise, les contraintes financières freinent l'éducation primaire en Afrique, article disponible sur le site <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/vol14no2/educatfr.htm>

JACQUINOT G., « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », in *L'année sociologique*, 2001, 51, N°2, p.391-410

JACQUINOT G., *L'école devant les écrans*, collections Sciences de l'Education, Paris, ESF, 1985

KARIMA BOUNEMRA BEN SOLTANE « Oui, l'Afrique s'intéresse aux TIC », in *Le Courrier ACP-UE*, mai-juin 2002

Koné et Tago H. Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre au Burkina Faso, plus particulièrement pour la formation continue des enseignants in *Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, Paris, ADEA 2005, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

LAQUEY T., *Sésame pour Internet, initiation au réseau planétaire*, Paris, 1974, Editions Addison-Wesley France,

LEBORGNE-TAHIRI C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, Dakar 2002, BREDA, Unesco

*Le Système éducatif togolais, éléments d'analyse pour une revitalisation*, Rapport d'étude, MENR, Mars 2002

LISHOU C, Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre au Sénégal, plus particulièrement pour la formation continue des enseignants in *Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs*

*pour des stratégies nationales globales et intégrées*, Paris, ADEA 2005, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

LOIRET P-J., *L'université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène*, mémoire de DEA, Université de Rouen, 2004-2005

*L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique*, actes des rencontres RESAFAD-TICE, 13 et 14 mai 2003, UNESCO-Paris, 2003

MAGNUS J., "Distance education in Sub-Saharan Africa: the next five years" in *Innovations in education and training international*, Février 1996, N°33, p.50-57

MARATHEY, *Rapport de mission, Togo : radio éducative (1964-1968)* UNESCO

MAYER R. ET COL., *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal-Paris, Gaëtan Morin éditeur, 2000

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU SENEGAL, *Annuaire statistique 2003/2004*. Dakar : ME

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Complexe d'éducation télévisuelle, Langage, Fiches-maître, CP2, leçons 24 à 30*, République de Côte-d'Ivoire

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Etude du milieu », livre du Maître I, CM2, *Complexe d'éducation télévisuelle*, République de Côte-d'Ivoire

MOEGLIN P., Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias, in *Les Technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*, Sous la direction de Baron G-L. et Bruillard E., INRP, 2002, Actes du symposium international francophone, Paris, 31 janvier-1<sup>er</sup> février 2002

MUNIER H., *Rapport de mission*, UNESCO, Paris 1974

MVE-ONDO B., Afrique : la fracture scientifique, *Futuribles*, Paris, 2005

*Nouveau vocabulaire de l'Académie Française*, Paris 1830

ORIVEL F., *Les nouvelles technologies vont-elles creuser les écarts entre riches et pauvres ?* IREDU/CNRS

PAQUETTE G., *Représentation des méta-connaissances, applications en ingénierie des systèmes d'apprentissage*, Québec : centre de recherches du LICEF, Télé-université janvier 1998

PAUD M. ET COL., *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique, L'enseignement à distance et les technologies de l'information et de la communication au service de l'apprentissage*, Paris

PAUVERT J.C., *Le programme d'éducation télévisuelle de la Côte-d'Ivoire 1968 – 1981*, UNESCO/IPE, 1990

Pauvert J.C. et Egly M., « Le complexe de Bouaké », 1967-1981, in, *les Cahiers de l'histoire*, Paris, UNESCO, 1997

*Perspectives*, UNESCO, Vol IV N°4, Hiver 1974

PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 2001, mettre les nouvelles technologies au service du développement humain*, Paris, DeBoeck Université, 2001

RESAFAD-TICE, *L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique, Actes des rencontres*, 13 et 14 mai 2003, Paris : UNESCO, 2003

RESAFAD, *Réseau Africain pour la Formation à Distance*, Université Paris 7 – Denis Diderot, Paris, novembre 1996

RESAFAD-TICE, *Réseau d'appui francophone pour l'adaptation et le développement des technologies de l'information et de la communication en éducation*, Paris 1997-2003

ROBERTS ET ASSOCIES, *L'enseignement supérieur à distance en Afrique, vue générale et annuaire des programmes*, GTES, ADEA, Toronto, 1998

ROBERT M. ET COL. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal-Paris, Gaëtan Morin éditeur, 2000

RESAFAD TICE (2004) *Rapport*. Paris : ADPF.

RESAFAD-TICE (2003) *Actes des rencontres sur L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique*. Unesco. Paris : ADPF.

ROSENTHAL R., « La participation volontaire », in, *Psychologie sociale et expérimentation*, G et J. M. Lemaine, Paris : Mouton-Bordas, 1969

SAINT W., *Enseignement tertiaire à distance et technologie en Afrique Subsaharienne*, Washington : Banque Mondiale, 1999

SOCK O., *Vision et stratégie pour l'enseignement supérieur au Sénégal- enjeux pour le futur – défis à relever (2004-2010)*

TEDGA JP. *Dix mesures pour relancer l'université africaine*, Paris Unesco/Orphys, 1999

TERRET J-F., *Usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre au Bénin*,

plus particulièrement pour la formation continue des enseignants, in *Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, Paris, ADEA 2005, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

UNESCO, *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90, conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, 5-9 mars 1990

UNION INTERNATIONALE DES TELECOMMUNICATIONS, *Rapport sur le développement des télécommunications dans le monde 2003, indicateurs d'accès à la société de l'information*, Décembre 2003

UNIVERSITE DE LOME, *Rapport annuel 2004*, Lomé 2005

UNIVERSITE DU BENIN, *Textes fondamentaux de l'Université du Bénin*, Lomé, Presses de l'Université du Bénin, 1994

VALERIEN J. *Guide pour la préparation et la mise en œuvre de politique nationales de formation à distance*, Paris, ACCT, Ecole internationale de Bordeaux, 1993

VALERIEN J. ET AL., *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne*, Paris, ADEA, 2001, disponible sur le site : [http://www.adeanet.org/wgdeol/publications/enseign\\_distance\\_12092002.pdf](http://www.adeanet.org/wgdeol/publications/enseign_distance_12092002.pdf)

VALERIEN J., *La FAD en Afrique subsaharienne*, in *Société numérique et développement en Afrique, usages et politiques publiques*, Paris GEMDEV-Karthala, 2004

VALERIEN J. ET WALLETT J. (2004) *A quelles conditions un projet intégrant les TIC dans l'éducation peut-il être considéré comme au service du « développement durable » ?* Colloque développement durable. Ouagadougou.

VAN CHI-BONNARBEL R. ET AL., *Jeune Afrique grand atlas du continent africain*, Paris, 1973

VAN DER MAREN J-M., *Méthode de recherche pour l'éducation*, Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, Montréal 1996

VINCENT J. *Les TICE à l'école*, Paris : Bordas, 2002

WADE A., *Discours. Cérémonie de distribution des prix du concours général*. Dakar, 2001

WALLETT J., *Au risque de se passer des NTIC*, Note en vue d'habilitation pour la direction de recherche, Université de Rouen 2001

WALLETT J. « De la Net économie à la Net pédagogie... La fin des bulles spéculatives ? » in *Education permanente* N°157, 2004



WALLET J., Du côté des sciences de l'éducation... , in *les technologies en éducation, perspectives de recherche et questions vives*,\_Actes du symposium international francophone, Paris 31 janvier au 1février 2002

WALLET J., La place des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs africains subsahariens, in *Enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées*, Paris, ADEA 2005, disponible sur le site <http://www.resafad.asso.fr/adea/>

### **Sitographie**

Site consulté de mai 2004 à décembre 2006

Université de Lomé  
<http://www.ub.tg/>

Académie CISCO

[http://www.cisco.com/web/FR/events/training/cna/cna\\_home.html](http://www.cisco.com/web/FR/events/training/cna/cna_home.html)

Centre numérique francophone de Lomé

<http://www.tg.refer.org>

Groupe ESIBA

<http://www.esiba.edu/>

Ecole supérieure de gestion, d'informatique et des sciences

<http://www.esgis.tg/html/index.html>

Institut Polytechnique DEFITECH

<http://www.defitogo.tg/defitech.htm>

Institut supérieur panafricain d'économie coopérative

<http://www.ispec.bj/>

Campus numérique francophone du Faso

<http://www.bf.refer.org/>

EDUCAFASO, ONG intervenant dans l'éducation au Burkina Faso

<http://www.edukafaso.org/Flash/flash.htm>

Site du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur

<http://www.cames.bf.refer.org/>

Campus numérique francophone de Niamey au Niger

[http://www.refer.ne/rubrique.php3?id\\_rubrique=1](http://www.refer.ne/rubrique.php3?id_rubrique=1)

Portail dédié aux élèves et étudiants en Côte-d'Ivoire

<http://www.etudeci.net/>

Site de l'Université Cheik Anta Diop de Dakar

[http://www.ucad.sn/article.php3?id\\_article=171](http://www.ucad.sn/article.php3?id_article=171)

Site de l'Africatic Formation

<http://www.africatic-formation.com>

Site de l'Université Gaston Berger du Sénégal

<http://www.ugb.sn>

Site de l'Ecole Supérieure Multinationale de télécommunication

<http://www.esmt.sn>

Site de la revue en ligne « Nouvelles sur la FAD »

<http://thot.cursus.edu>

Site de l'Agence universitaire de la Francophonie

<http://www.auf.org>

Site de la Webtélévision de l'enseignement supérieur et la recherche

<http://www.canal-u.fr>

Site de l'Observatoire des systèmes de l'information, les réseaux et les inforoutes au Sénégal

<http://www.osiris.sn>

Site de l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de l'UCAD

<http://www.ebad.ucad.sn>

Site de l'Université Suffolk de Dakar

<http://www.suffolk.edu/dakar>

Site de l'Institut africain de management de Dakar

<http://www.iam.sn>

Portail d'aide à la préparation aux examens

<http://www.examen.sn>

Site du Master sur l'Utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation (Université de Strasbourg)

<http://uticef.u->

[strasbg.fr/Page/PageAcolad/Authentication/UTICEF/Authentication.aspx](http://uticef.u-strasbg.fr/Page/PageAcolad/Authentication/UTICEF/Authentication.aspx)

Site du RESAFAD Sénégal

<http://www.sn.resafad.org>

Site des TIC pour l'éducation en Afrique

<http://www.edusud.org>

Site de l'ONG Schoolnet Africa

<http://www.schoolnet africa.net>

Site du programme World links

<http://www.world-links.org/>

Site du programme World links au Sénégal

<http://www.world-links.org.sn/>

Site de la Structure de formation continue des professeurs du Sénégal

<http://sfc.education.sn>

Site de l'Union internationale de télécommunication

<http://www.itu.int/home/index-fr.html>

Site dédié à l'étude de l'ADEA portant enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et des formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées.

<http://www.resafad.asso.fr/adea/>

### **Table des figures et des tableaux**

Tableau 1 : Evolution du nombre des inscrits par degrés d'enseignement en Afrique de l'Ouest de 1950 à 1965 ..... 33

Figure1- Accroissement du nombre des élèves par degrés d'enseignement

en Afrique de l'Ouest de 1950 à 1965 en milliers.....	34
Tableau2 : de l'évolution du nombre des institutions d'enseignement primaire de 1950 à 1970.....	35
Figure 2 – Evolution du nombre des institutions d'enseignement du 1 <sup>er</sup> degré dans certains pays de l'Afrique de l'ouest de 1950 à 1970.....	35
Tableau 3: de l'évolution du nombre des enseignants de l'enseignement primaire de 1965 à 1970.....	36
Figure 3 – Evolution du nombre des enseignants du 1 <sup>er</sup> degré dans certains pays de l'Afrique de l'ouest de 1950 à 1970.....	36
Tableau 4: Evolution du nombre des apprenants de l'enseignement primaire de 1950 à 1970.....	37
Figure 4 – Evolution du nombre des élèves du 1 <sup>er</sup> degré dans certains pays de l'Afrique de l'ouest de 1950 à 1970.....	37
Tableau 6 : Evolution des effectifs des inscrits, des enseignants et du nombre des écoles au Togo de 1950 à 1970.....	40
Tableau 7 : Evolution des effectifs des enseignants, des inscrits et des écoles pour l'enseignement primaire.....	48
Tableau 8 : Tableau récapitulatif des éléments caractéristiques des programmes ayant donné lieu à l'utilisation de radio et de télévision....	61
Tableau 9 : Taux des redoublements dans l'enseignement primaire en Côte-d'Ivoire après le lancement du PETV.....	71
Tableau 10 : Résultats obtenus dans le cadre des programmes de formation	72
Tableau 11 : Données générales sur les pays couverts par l'étude.....	99
Tableau 12 : Récapitulatif des programmes communs de formation à distance utilisant Internet.....	
126	
Tableau 13 : Programmes de FAD au Bénin.....	129
Tableau 14 : Programmes de FAD au Burkina Faso .....	132
Tableau 15: Programmes de FAD au Sénégal.....	137
Tableau 16 : Contenus des modules dispensés en DUCM et répartition des charges horaires.....	171

Tableau 17 : tableau comparatif en le DUCM et le modèle proposé par G. Paquette.....	184
Tableau 18 : Projets réalisés au Burkina Faso dans le cadre du DUCM.....	191
Tableau 19 : Projets réalisés dans le cadre du DUCM au Togo.....	193
Tableau 20 : Projets réalisés au Sénégal dans le cadre du DUCM.....	196
Tableau 21: Projets réalisés dans le cadre du DUCM à Madagascar.....	196
Tableau 22 : Préoccupations des apprenants dans la réalisation des supports	198
Tableau 23 : Répartition par pays et par sexe des formés.....	205
Figure 7 : Répartition des inscrits en DUCM par sexe et par pays.....	206
Tableau 24 : Répartition par tranche d'âge.....	206
Figure 8 : Répartition des inscrits en DUCM par tranche d'âge.....	207
Tableau 25 : Statut professionnel des apprenants.....	207
Figure 9 : Répartition des inscrits en DUCM statut professionnel .....	208
Tableau 26 : Répartition par formation en informatique des formés....	209
Figure 10 : Répartition des inscrits en DUCM par certification obtenue en informatique.....	209
Tableau 27 : Répartition par moyens d'information sur la formation.....	210
Figure 11 : Répartition des inscrits en DUCM par moyens d'information sur la formation.....	210
Tableau 28 : Répartition par raison du choix de la formation.....	211
Figure 12 : Répartition des inscrits en DUCM par raison de motivation pour le choix de la formation et le statut.....	211
Tableau 29 : Jugements portés par les formés sur le module 0.....	213
Figure 13 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 0 et le profil de formation en informatique.....	213
Tableau 30 : Jugements portés par les formés sur le module 1.....	214

Figure 14 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 1 et le profil de formation en informatique.....	214
Tableau 31 : Jugements portés par les formés sur le module 2.....	215
Figure 15 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 2 et le profil de formation en informatique.....	215
Tableau 32 : Jugements portés par les formés sur le module 3.....	216
Figure 16 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 3 et le profil de formation en informatique.....	216
Tableau 33 : Jugements portés par les formés sur le module 4.....	217
Figure 17 : Répartition des inscrits en DUCM par jugement porté sur le module 4 et le profil de formation en informatique.....	217
Tableau 34 : Réponses sur l'existence de relation entre les formés et les tuteurs.....	218
Figure 18 : Réponses sur l'existence de relation entre les formés et les tuteurs.....	218
Tableau 35 : Fréquence des relations entre les formés et les tuteurs....	218
Figure 19 : Fréquence des relations entre les formés et les tuteurs.....	219
Tableau 36 : Réponses sur l'existence de relation entre les formés et les pairs.....	219
Figure 20 : Réponses sur l'existence de relation entre les formés et leurs pairs.....	219
Tableau 37 : Fréquence des relations entre les formés et les pairs.....	219
Figure 21 : Fréquence des relations entre les formés et leurs pairs.....	220
Tableau 38 : Réponses sur le recours à une autre personne que les tuteurs	220
Figure 22 : Réponses sur le recours à une autre personne autre que le tuteur dans le cadre de la formation.....	220
Tableau 39 : Réponses sur l'utilisation des livres mis à disposition dans le cadre de la formation.....	222
Figure 23 : Réponses sur l'utilisation des livres mis à la	

disposition dans le cadre de la formation .....	222
Tableau 40 : Réponses sur l'utilisation des logiciels mis à disposition dans le cadre de la formation.....	223
Figure 24 : Réponses sur l'utilisation des logiciels mis à la disposition dans le cadre de la formation.....	223
Tableau 41 : Réponses sur l'utilisation des micros ordinateurs mis à disposition dans le cadre de la formation.....	224
Figure 25 : Réponses sur l'utilisation des livres mis à la disposition dans le cadre de la formation.....	224
Tableau 42: Réponses sur la fréquence d'utilisation des microordinateurs mis à disposition dans le cadre de la formation.....	225
Figure 26 : Réponses sur la fréquence d'utilisation des microordinateurs mis à la disposition dans le cadre de la formation.....	225
Tableau 43 : Réponses sur l'utilisation d'autres lieux de travail en dehors du centre de la formation.....	226
Figure 27 : Réponses sur l'utilisation d'un autre cadre de travail autre que la salle informatique mise à la disposition des inscrits.....	226
Tableau 44 : Réponses sur l'utilisation des types de moyens de communication dans le cadre de la formation.....	227
Figure 28 : Réponses sur l'utilisation de types de moyens de communication dans le cadre de la formation.....	227
Tableau 45: Jugements portés sur la formation selon le profil de formation...	228
Figure 29 Réponses sur le jugement porté sur la formation et le statut de professionnel ou de non professionnel.....	228
Tableau 46: Jugements portés sur la formation .....	229
Figure 30 : Réponses sur le jugement porté sur la formation prise globalement.....	229
Tableau 47 : Présentations des avantages et des faiblesses du Togo en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation...	242
Tableau 48 : Actions en cours au Togo en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation.....	258



Tableau 49 : schéma des actions de formation ayant recours aux TIC en Afrique de l'ouest francophone.....	264
--	-----

# **ANNEXES**

## **Annexe 1**

### **Guide d'entretien avec Monsieur Max EGLY**

NOM :  
Prénoms :  
Fonction :  
Date :  
Lieu :  
Heure de début :  
Heure de fin :

Questionnaire

I – Présentation et rôle joué dans la mise en œuvre des projets de télé-enseignement et du complexe de Bouaké

I1 – A quand remonte votre participation aux travaux des projets de télé-enseignement ?

I2 – Quel rôle aviez-vous joué ?

I3 – Quel poste occupiez-vous ?

I4 – Etiez-vous au Niger ? En Quelle année ?

I5 – Etiez-vous en Côte-d'Ivoire ? En quelle année

II – Rôle de l'UNESCO

I1 – Pouvez-vous nous parler de la conférence de Téhéran ?

I2 – Quel rapport peut-on établir entre les résolutions de ladite conférence et la mise en œuvre des expériences de téléenseignement en Afrique ?

I3 – Quel était le contexte ?

I4 – Les Etats concernés étaient-ils convaincus de la pertinence de ces expériences menées en matière d'utilisation de la radio et de la télévision dans l'enseignement ?

I5 – Quelles ont été leurs contributions dans la mise en œuvre de ces projets ?

I6 – Quels organismes appuyaient ces initiatives ? Partageaient-ils les mêmes visions que l'UNESCO ?

III – Impact des expériences antérieures ou extérieures

III1 – A la même époque la France menait-elle une expérience similaire ?

III2- De quelle expérience s'agissait-il ?

III3 – Parlez-nous des expériences menées ailleurs ?

III4 – Quels étaient les résultats ?

IV – Résultats et difficultés des projets

IV1 – Quels sont les résultats escomptaient les pays où ces expériences étaient menées ? Etaient-ils les mêmes ?

IV2 – Quels étaient les difficultés ? Lesquelles ?

IV3 – Pensez-vous qu'il fallait mettre un terme à ces expériences ? Pourquoi ?

IV4 – Pensez-vous que les expériences actuelles en matière de formation à distance qui on recours aux TIC risquent d'enregistrer les mêmes résultats ?

**Annexe 2**

Nom : BARKIRE

Prénom : OUMAROU

Fonction actuelle : Directeur des Projets Education /FAD

QUESTIONNAIRE

I. ROLE ET CONTEXTE

12. Quel rôle aviez-vous joué dans le cadre du programme de télé-enseignement ?

D'octobre à décembre 1975, j'avais été affecté provisoirement dans le service de production pédagogique (cellule pédagogique : étude du milieu) où nous étions chargés de concevoir et de préparer les émissions et les documents écrits d'accompagnement pour les élèves et les maîtres.

13. Quel poste occupiez-vous ?

J'étais membre de l'équipe technique de la cellule pédagogique chargée de l'étude du milieu.

14. Dans quelle localité étiez – vous ? En quelle année ?

A Niamey, en 1975.

15. Pouvez-vous nous décrire les tâches qui vous étaient attribuées.

Nous étions essentiellement chargés de concevoir et de préparer les émissions et les documents écrits d'accompagnement pour les élèves et les maîtres.

Dans un premier temps :

Je conçois l'idée générale de l'émission et je rédige en une quinzaine de lignes un texte de présentation, ce qu'on appelle le synopsis, qui résume l'histoire que proposera l'émission.

2<sup>ème</sup> temps :

Je transmets ce synopsis accompagné d'une note explicative sur le but de l'émission et des suggestions pour la mise en forme (sketches, marionnette, animation) aux responsables du planning des émissions.

3<sup>ème</sup> temps

Le responsable du planning prend connaissance de ces documents et en accord avec le réalisateur en chef, désigne un réalisateur, ouvre le dossier de l'émission et au jour fixé par le planning, il organise une rencontre entre nous et le réalisateur pour étoffer, enrichir le schéma des synopsis et s'entendre sur l'ensemble des moyens nécessaires à la réalisation.

4<sup>ème</sup> temps

Le responsable du planning procède à la ventilation technique et arrête le choix des animateurs.

5<sup>ème</sup> temps :

Correspond à l'inscription de l'émission au planning de réalisation qui précise les dates et heures de l'enregistrement. Deux semaines se sont écoulées depuis la rédaction du synopsis.

6<sup>ème</sup> temps :

Intervient le découpage définitif de l'émission à laquelle nous procédons. Celle-ci doit comporter d'une part toutes les indications indispensables au réalisateur et d'autre part le texte exact et définitif des paroles prononcées.

7<sup>ème</sup> temps :

C'est la réalisation de l'émission qui regroupe les divers techniciens, les animateurs et les pédagogues responsables de l'émission qui donnent leurs avis, proposent les retouches avant de procéder à l'enregistrement de l'émission sur la bande du magnéscope.

8<sup>ème</sup> temps

Supervision de l'exploitation didactique de l'émission par le moniteur des classes expérimentales. En compagnie de l'observatrice méthodologique et du conseiller pédagogique nous assistions à la réception et à l'exploitation de l'émission dans la classe. Des observations écrites y sont faites et transmises à l'équipe lors de la réunion "ad hoc".

16. Quel était le contexte politique et socio-économique à l'époque ?

Le Pays était dirigé par un régime militaire issu du coup d'Etat du 15 avril 1974.

La situation économique et sociale était particulièrement difficile du fait, en grande partie, de la très grave sécheresse qui a détruit les cultures et décimé la quasi totalité du cheptel ; les deux principales sources de revenu du pays.

#### 17. Les populations étaient-elles préparées pour accepter et ne pas rejeter le programme de télé-enseignement ?

Des études ethnologiques et sociologiques menées auprès des populations de la zone d'intervention du projet « Enseignement Télévisuel » ont montré que toutes les ethnies concernées : Zarma, Peul, Sanghai, Kourtez souhaitaient l'établissement d'une école dans leur village pour y promouvoir le développement économique et social. Cependant ce travail aurait dû être accompagné par une campagne soutenue de sensibilisation permettant de mieux faire comprendre aux populations les buts poursuivis par ce projet pédagogique. Ceci n'a pas été fait de manière que même à l'intérieur de la station on a souvent ressenti parmi les facteurs d'isolement, la relative méconnaissance qu'à rencontré l'opération dans l'opinion et surtout dans l'administration nigérienne.

#### 18. Y avaient-ils des résistances de la part des certaines catégories de la population nigérienne ? Quelles étaient ses résistances ? Et de quelle catégorie cela émanait-il ?

Il y avait effectivement des résistances à l'égard de l'enseignement télévisuel par les parents et surtout les enseignants dans la mesure où à l'issue des 4 ans initialement prévus pour la durée de la formation, aucun diplôme n'est délivré et aucun débouché assuré .

En outre l'enfant ne pourra pas poursuivre ses études au secondaire, s'inscrire en 6<sup>ème</sup> puisque cet enseignement ne pouvait prétendre en 4 ans amener les élèves à ce niveau. Les acteurs et partenaires de l'école étaient donc préoccupés par le problème de l'articulation de ce système d'enseignement sur l'économie nigérienne. Les inquiétudes des uns et des autres ont été effectivement prises en compte par le Ministère de l'Education Nationale qui a accepté en 1975 la création d'une cinquième année permettant aux lauréats de l'enseignement télévisuel d'entrer en 6<sup>ème</sup> et poursuivre leurs études aux secondaires. Malgré tout les enseignants continuaient à le qualifier d'enseignement incomplet et au rabais.

## II. ORGANISATION FONCTIONNELLE

### II.1 Quel organisme (ou institution) était en charge de la production des émissions télé-enseignement ? Où était – il ? Qui était en charge de l'organisme ?

C'est la station de la télévision scolaire qui était en charge de la production des émissions de télé-enseignement. Elle était située dans les locaux de l'Office de la Radio Télévision du Niger (ORTN) et dirigée par un Directeur, Chef Projet (AT) et un Co-Directeur (Nigérien).

### II.2. Quel étaient les tâches confiées aux Nigériens qui participaient au programme ?

En 1975 les nigériens participaient aux activités de tous les services opérationnels de la station de la télévision scolaire.

2.2.1. Service de Production Pédagogique : 19 agents (dont 17 assistants techniques et deux nigériens).

2.2.2. Service de la Formation des Maîtres : 7 agents tous nigériens qui ont été les pionniers de la télévision scolaire du Niger donc bien qualifiés.

2.2.3. Les Services de Réalisation et de Fabrication : 32 agents (dont 17 nigériens et 15 assistants techniques).

2.2.4. Service d'Exploitation et de Maintenance Techniques : 41 agents (dont 28 agents nigériens et 13 assistants techniques).

2.2.5 Service de Fabrication des Supports Imprimés : 6 agents (dont 5 agents nigériens et 1 assistant technique).

### II.3. Aviez-vous connaissances des dysfonctionnements ou problèmes entre les acteurs (coopérants et nationaux) du programme ? Quels étaient ces problèmes ou ces dysfonctionnements ?

Je n'ai pas eu connaissance de problèmes entre coopérants et nationaux. IL y régnait au sein des équipes un climat social favorable au travail.

## III. RESULTAT ET DIFFICULTES DES PROJETS

### III.1. Quelles compétences devraient avoir les jeunes qui suivaient la télé-enseignement ?

L'objectif de la télévision scolaire était d'assurer la formation intellectuelle des élèves en développant chez eux le sens de l'observation, la curiosité, le goût pour l'étude, l'aptitude à la réflexion, l'initiative c'est-à-dire, leur apprendre à apprendre....

En ce qui concerne les contenus, l'enseignement donné à Télé Niger s'est sensiblement éloigné des programmes classiques bien qu'il reprenne les finalités élémentaires de ces programmes c'est-à-dire, apprendre à lire, à écrire et à compter. C'est ainsi que des disciplines nouvelles ont été introduites ; pré - apprentissage, étude du milieu, activités manuelles, vie pratique et technologie.

### III.2. Comment était organisée une journée de télé enseignement ? Que faisait le moniteur et que faisait les élèves ?

Ex : le découpage d'une journée de classe au cours d'initiation.

- ❖ 8H : rentrée des enfants dans le calme : quelques rites on peut se déchausser, retirer son foulard.
- ❖ 8H45mn : les premières images apparaissent sur l'écran. C'est le premier pré-générique du matin à partir duquel les enfants s'interrogent mutuellement. Un générique (musique et rythme) accompagne l'image écrite : "télévision scolaire du Niger" et ritualise le démarrage des émissions. Rapidement devenu familier aux enfants, ce générique entraîne des frappes de mains et chez certains une participation de tout le corps, qui cesse toute fois dès que l'écoute est terminée. Les enfants s'adaptent alors rapidement à un autre genre d'images et de rythmes.

#### 1<sup>ère</sup> émission (toujours de langage en 1<sup>ère</sup> année)

Les enfants se rappellent mutuellement à l'ordre pour attirer l'attention sur l'écran.

Après l'émission, les enfants participent à quelques exercices (rythmes, mines, mouvements), les exercices rythmés au tambourin préparent à des déplacements ordonnés et permettent une certaine détente musculaire.

- ❖ 9H15: le moniteur sépare ses enfants en deux groupes. Il mène avec le premier l'exploitation du langage, l'autre dessine ou écrit.
- ❖ 9H45 : second générique.
- ❖ 10H : seconde émission (souvent le calcul)
- ❖ 10H30mn : récréation de 10 minutes
- ❖ 10H45mn : générique puis 3<sup>ème</sup> émission (langage, puis de nouvelle exploitation avec le second groupe. Pendant que le premier, à son tour, dessine ou écrit).
- ❖ 11H25mn : générique et dernière émission (écriture ou lecture)
- ❖ 12H : le premier générique repasse à l'écran. Les enfants participent au rythme, c'est le signal de la fin de la matinée.
- ❖ 16H : reprise de la classe. En 1<sup>ère</sup> année, les après midi sont réservés à des exploitations de langage, d'écriture, de lecture et de calcul, aux activités sensorielles et manuelles et à certains jeux en plein air, toutes occupations dont le moniteur est entièrement responsable.
- ❖ Le Lundi après midi : classe promenade
- ❖ Le samedi de 16H à 18H : les enfants peuvent modeler, peindre, dessiner.
- ❖ 18H : les enfants retournent à leur village.  
Pour chaque journée de classe, le moniteur disposait d'une fiche pédagogique portant un horaire entièrement minuté et très détaillé.

### III.3. Quelles étaient les difficultés rencontrées par les moniteurs ? Avaient-ils les moyens d'en parler librement ?

Les moniteurs étaient surtout confrontés à des difficultés de lecture de fiches d'exploitation, d'adaptation aux différents niveaux des élèves, d'organisation matérielle.

Pour les aider à résoudre ces difficultés des rencontres ont été prévues chaque jeudi matin à la station entre moniteurs et pédagogues, rencontres au cours desquelles ils pouvaient exposer librement ce qui étaient leurs soucis. En outre quelques pédagogues allaient dîner avec des moniteurs et l'on discutait des questions du moment.

### III.4. Y avait-il des problèmes matériels (manque d'équipement...) ? Que faisaient les moniteurs quand se posaient des problèmes matériels ?

Les classes étaient relativement bien équipées en tables – bancs et en matériel pédagogique. Cependant elles étaient construites en paillote (matériaux précaires), par les populations, la seule contribution qui leur était demandée dans le cadre de la mise en œuvre du projet télévision scolaire.

### III.5. Quelles sont d'après vous les raisons qui ont conduit à l'arrêt de ce programme au Niger

La raison principale est d'ordre économique, la généralisation de cette importante opération qui exige la mise en œuvre dans des formes nouvelles d'organisation, des moyens techniques et humains considérables, a coïncidé avec la crise économique du début des années 80 résultant en grande partie de la chute du cours de l'uranium principal produit d'exportation du pays et l'application des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) de telle sorte que l'Etat ne pouvait pas faire face à telles charges financières alors que le principal bailleur de fonds, le FAC, se désengageait.

### III.6. Pensez-vous que l'expérience de télé-enseignement a été concluante ou non au Niger ? Pourquoi ?

Les nombreux contrôles tant intérieurs qu'externes (UNESCO, BIRD, Mission et visites fréquentes d'experts de toutes origines) qui ont eu lieu sur l'expérience de l'enseignement télévisuel au Niger ont montrée que :

- ❖ le rendement général est amélioré par l'absence de redoublement et de taux très faible des déperditions : la télévision attire et retient les enfants à l'école de façon remarquable ;
- ❖ Sur le plan qualitatif, elles sont arrivées à la conclusion que ce type d'enseignement est d'une très grande efficacité pour l'apprentissage des mécanismes fondamentaux de langage, de lecture, de calcul et plus encore pour l'épanouissement de la personnalité ;
- ❖ Sur le plan de l'enseignement télévisuel, l'expérience accumulée, les solutions découvertes, les méthodes utilisées, l'originalité du système mis au point, ont fait de la Télévision Scolaire du Niger un projet pilote mondialement reconnu et placé le pays à l'avant-garde de la recherche éducative. La Télé Niger a servi notamment de modèle de référence pour l'élaboration et le lancement du Programme d'Education Télévisuelle de Côté d'Ivoire.

### III.7. Si vous deviez prendre une décision de refaire la même expérience, referiez-vous la même chose ? Pourquoi ?

L'expérience, comme nous l'avons dit plus haut était pertinente et concluante.

Actuellement toutes les régions du Pays sont couvertes par télévision nationale .C'est une opportunité que l'on pourrait mettre à profit pour réhabiliter, dans un premier, cet enseignement au niveau de toutes les agglomérations disposant d'électricité courante afin de toucher tous les enfants en âge d'être scolarisé notamment ceux des zones péri-urbaines qui y résident. Des améliorations doivent cependant être intégrées au projet initial :

- au niveau des programmes d'enseignement et de leur contenu , la durée de la formation, le recrutement des enseignants pour une meilleure articulation à l'enseignement formel permettant notamment l'accès et l'adaptation au collège des lauréats qui en sont issus.
- L'introduction d'un programme cohérent d'éducation de base destiné aux adultes aux fins d'élever le niveau général d'éducation de la population qui est susceptible de constituer un vecteur important pour la scolarisation des enfants en vue de l'atteinte des objectifs du millénaire.

## Annexe 3

### Interview de M. Jean-François Terret, responsable du RESAFAD au Burkina Faso

Date : 11 juin 2006

\*Nom et Prénom : TERRET Jean-François

**Fonction au sein du RESAFAD et du DUCM** : J'ai été recruté, en 1996, par le Ministère de la Coopération pour le projet RESAFAD qui se mettait en place dans quatre pays dont le Burkina Faso où je suis devenu le correspondant national jusqu'en 2002. A partir de 2001, cette fonction a été cumulée avec celle de coordonnateur régional du programme RESAFAD-TICE étendu à neuf pays d'Afrique francophone. Lorsque le DUCM a été expérimenté, j'ai été chargé d'accompagner sa mise en place à Ouagadougou.

### 1 – En quelle année et comment le programme de formation DUCM a –t-il été initié au Burkina ?

Quels étaient les besoins à l'époque ? Y avait-il eu, à votre connaissance, une formation du même genre avant le DUCM ? Laquelle ?

Le DUCM a été initié en 1999 au Burkina Faso, en même temps qu'au Togo. Au début de l'année 1998, j'avais envoyé messages et documents à la base arrière parisienne du programme en développant l'idée qu'une formation à distance dans le domaine du multimédia me semblait opportune au vu : 1) du potentiel technique qu'offrait les centres de ressources désormais opérationnels dans plusieurs pays, dont le Burkina Faso 2) du besoin émergent de formation dans le domaine du multimédia en Afrique, appelé à se développer 3) de l'inexistence de formations aptes à répondre à ce besoin en Afrique francophone. L'idée d'une formation aux NTIC et à la FAD par les NTIC et la FAD apparaissait logique. Au cours du séminaire « Nouvelles technologies pour la formation à distance » de mars 1998, le projet d'une formation de ce type a été défini, un rôle moteur a été confié au LIUM de l'Université du Mans, dirigé par le regretté Martial Vivet. *Les besoins de formation concernaient à la fois les usages de l'informatique, de la Bureautique, des outils de réalisation multimédia, d'internet mais aussi, comme cela se retrouve dans les contenus, les connaissances sur les méthodes de conception multimédia et la formation à distance. Dans tous ces domaines, l'offre de formation était inexistante en Afrique francophone, champ d'intervention du Resafad. Aucune formation de ce genre n'était proposée auparavant en présentiel et, encore moins, à distance. Ce dispositif était donc inédit, innovant et précurseur.*

## **2 – Quel était votre rôle dans le programme de formation DUCM ?**

Mon rôle a fortement évolué dans le programme DUCM. Je n'ai donc jamais été officiellement en charge du DUCM. Mon rôle officiel était d'être tuteur local du dispositif. Dans la réalité, en tant qu'assistant technique, j'ai logiquement été amené à pallier les insuffisances ou absences de compétences locales, et à oeuvrer pour qu'elles se développent rapidement. Ce rôle a d'abord consisté à créer les conditions de déroulement de l'expérimentation. Il fallait identifier un responsable académique au sein de l'Université de Ouagadougou, le conseiller, procéder au recrutement pour la première session, organiser la formation, assurer le tutorat pour lequel les compétences locales n'existaient pas, communiquer avec les autres acteurs du dispositif en France et au Togo. Ce rôle a donc été diversifié tant que les capacités locales semblaient insuffisantes à assurer le bon fonctionnement et la pérennité du dispositif.

## **3 – Pendant combien d'année avez-vous été en charge de la formation des communicateurs multimédias au Burkina Faso ?**

Je n'ai donc pas été en charge mais en appui du dispositif. Cette situation a duré environ deux ans, de 1999, année de démarrage de l'expérimentation, à 2001, année de fin de la première promotion payante. A la rentrée 2001, je n'intervenais plus directement dans le DUCM, sauf pour un avis très consultatif et pour participer au jury. La responsabilité académique a été confiée, à l'issue de deux années où une première personne n'avait pas convaincu, à un professeur reconnu de l'Université de Ouagadougou. La responsabilité pédagogique a été confiée, en 2001, à un lauréat de la session expérimentale, tuteur de la seconde session, conseiller pédagogique mis à disposition de l'Université sur décision du ministre. Le temps de transfert complet du dispositif a donc été de deux ans, ce qui paraît tout à fait satisfaisant.

## **4 – Quel était le profil des stagiaires qui étaient candidats à la formation du DUCM au Burkina Faso ? Quels étaient le nombre de personnes que vous aviez eu à former dans le cadre du DUCM ?**

Trois principaux types de profil peuvent être identifiés. Le premier est celui de stagiaires de la société civile, issus de sociétés privées, d'institutions publiques, voire des candidatures individuelles. Le second est celui de stagiaires appartenant au secteur de l'éducation, dont la formation a été prise en charge par des projets d'appui et des partenaires. Le troisième, à partir de la seconde session, a été celui d'étudiants inscrits gratuitement afin qu'ils puissent ensuite tenir un rôle d'assistant dans les sessions ultérieures. Le premier public constitue évidemment la part la plus importante dans l'optique d'une pérennisation financière du DUCM. Le second a bénéficié de recherche d'appuis financiers auprès des partenaires afin de développer des compétences dans le domaine des TICE. Le troisième a été restreint et ponctuel suivant les besoins d'encadrement qui apparaissaient.

Le nombre de stagiaires inscrits a été fluctuant d'une année à l'autre durant les premières sessions. Le nombre total de personnes ayant bénéficié de la formation au Burkina Faso depuis son ouverture en 1999 doit se situer autour de 130 personnes<sup>262</sup>. La première session, expérimentale et gratuite, a concerné douze personnes, essentiellement issue du secteur éducatif. Les trois sessions de l'année suivante ont été ouvertes à Ouagadougou (2 groupes et environ 35 inscrits) et à Bobo-Dioulasso (1 groupe de vingt personnes environ), en partenariat avec l'Ecole Supérieure d'Informatique mais dans des conditions techniques qui n'ont pas été satisfaisantes, la connexion n'ayant jamais fonctionné. Par la suite, le nombre d'inscrits chaque année à Ouagadougou s'est stabilisé autour de trente à trente-cinq inscrits ce qui assure la pérennité financière locale du dispositif.

## **5 – Estimez-vous que les abandons étaient importants ou faibles ? Quelles étaient les raisons de ces abandons ?**

Le taux d'abandon peut être considéré comme faible, sans doute inférieur à 20% voire 10%. Les principales raisons des quelques abandons constatés ont été la mauvaise estimation de la part des personnes de l'investissement personnel

---

262 Une information plus précise devrait pouvoir être apportée par Issa Boro, responsable pédagogique du DUCM à Ouagadougou depuis 2001



nécessaire à la réussite dans une formation lourde et longue. Les abandons constatés concernaient surtout des personnes du secteur éducatif dont la formation était prise en charge par un partenaire.

## **6 – Quels problèmes rencontriez-vous au cours de la formation (dans l'organisation de la formation, dans son fonctionnement et dans les résultats obtenus)?**

Les problèmes d'organisation ont été des problèmes ponctuels quasi anecdotiques. Toutefois, il convient de souligner que le programme Resafad avait effectué une dotation matérielle et documentaire, renouvelée. Au Burkina Faso, le DUCM a également bénéficié de l'appui du Service de Coopération et d'Action Culturelle dans le cadre d'une composante « Développement d'une filière professionnalisante multimédia » du Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur. Les problèmes ponctuels ont résidé essentiellement dans la défection d'un tuteur et, surtout, à Bobo-Dioulasso, dans l'impossibilité de l'établissement de la connexion à Internet, aboutissant à l'abandon définitif de la formation sur ce site. Par la suite, la mise en place d'une gestion financière rigoureuse et prévoyante a été difficile, les responsables locaux accordant une place trop importante à la rémunération des acteurs au détriment du financement du renouvellement du matériel et des contenus de formation.

*En terme de fonctionnement, la principale difficulté a résidé en la bonne définition et exécution du tutorat, local ou distant. Au niveau local, les tuteurs avaient trop tendance à réintroduire des cours en lieu et place de véritables séances de tutorat. Les conséquences étaient d'une part l'altération de la représentation du dispositif par les stagiaires, enclins à demander la tenue de séances complémentaires, d'autre part la part trop importante de la rémunération des intervenants dans le budget de la formation.*

*Le tutorat distant, responsabilité de l'Université du Mans, a souffert d'instabilité des personnes, des comportements voire de leur manque d'expérience en la matière. Les tuteurs n'ont jamais été identifiées comme des personnes ressources pour la formation par les stagiaires.*

Les résultats obtenus peuvent être considérés comme satisfaisants. Lors des soutenances, le représentant de l'Université du Mans observait que les projets soutenus étaient de qualité équivalente à ceux présentés par les inscrits de sa propre institution. En revanche, on peut regretter une insuffisance de la valorisation des projets élaborés et soutenus par les candidats. Sans doute, pour accroître la notoriété du DUCM (mais était-ce, aux yeux des responsables locaux, une nécessité puisque le nombre de candidats était invariablement très supérieur au nombre de places proposées ?), aurait-il fallu organiser une journée de présentation des projets ouverte au public et aux médias locaux. Du point de vue qualitatif, le DUCM aura sans doute insuffisamment réussi à donner aux stagiaires une culture de communication suffisante et correspondant aux moyens offerts par Internet. Ceci est lié au fait que les contenus de formation et ses modalités de mise en oeuvre n'ont pas suffisamment évolué entre 1999 et 2005.

## **7 – Quels étaient pour vous les avantages et les insuffisances du dispositif de formation mis en place dans le cadre de ladite formation ?**

L'avantage est que la formation s'est avérée correspondre parfaitement au besoin qui avait été identifié. Chaque année, le nombre de candidats s'élevait à 70 ou 80 pour une vingtaine ou une trentaine de places disponibles, en dépit du coût de formation élevé, plus de 700€ en regard du niveau de vie du Burkina Faso. Son avantage a d'abord été de proposer une formation unique en son genre en Afrique francophone puis avec un rapport qualité-prix sans concurrence. Cet avantage a peut-être disparu.

Les insuffisances sont de deux types. Il s'agit tout d'abord de l'insuffisance de communication entre les pôles de mise en oeuvre de la formation. Les responsables de la formation à Ouagadougou et Lomé ne se connaissent pas et n'ont jamais échangé. Les responsables pédagogiques sont entrés en relation tardivement. Les tuteurs et stagiaires n'ont jamais communiqué et ont toujours ignoré leurs activités respectives. C'est sans doute un échec partiel du programme Resafad qui possédait avec le DUCM un outil, un cadre collaboratif et un levier intéressant dont on aura considéré que la réussite ponctuelle.

*L'actualisation insuffisante des contenus déjà évoquée est une grande insuffisance du DUCM.*

*Les objectifs de formation n'ont fait l'objet d'aucun réexamen entre 1999 et 2005 alors que les méthodes et les outils, la réflexion dans les domaines TICE et FOAD évoluaient sans cesse. Les contenus de formation ont subi peu d'apports. Ils ont délaissé l'open source, les systèmes de gestion de contenus, les plates formes, les blogs et les wikis... D'un point de vue plus technique, le DHTML et le PHP n'ont pas été intégrés, même de manière optionnelle. On peut constater une obsolescence rapide des contenus au fil des années. Les responsables de cette situation sont tout d'abord l'Université du Mans au rôle beaucoup trop instable à tous les niveaux, dans une moindre mesure le programme Resafad trop peu soucieux de consolider un dispositif ayant pourtant atteint des résultats tout à fait exceptionnels et inédits.*

L'absence de mutualisation de cette actualisation entre les pôles de mise en oeuvre doit aussi être regrettée. *Les universités partenaires disposent des compétences internes pour faire évoluer le dispositif tant dans ses contenus que dans ces modalités de mise en oeuvre. Un excès de cloisonnement n'a pas permis de développer des pratiques collaboratives qui ne se développent pas sans être provoquées et incitées.*

## **8 – D'après vous, était-ce un dispositif de formation à distance ? Pourquoi ?**

Pour répondre à cette question, il faudrait se baser sur une définition claire de la formation à distance. Une des meilleures est sans doute celle du Resafad, souvent reprise, soit un dispositif où l'apprentissage s'effectue dans sa plus grande partie en dehors de la situation de formation en présence d'un formateur. Si on considère le temps

d'apprentissage nécessaire aux différents modules, surtout celui pour élaborer et réaliser le projet, le DUCM est incontestablement un dispositif de formation à distance. Il peut être décrit comme un dispositif où le tutorat est très appuyé en début de formation, avec des séances introductives qui s'apparentent fortement à des cours pour laisser une place prépondérante à un tutorat réel et de fortes pratiques de collaboration entre les stagiaires, se donnant rendez-vous pour revoir, approfondir des techniques ou travailler sur un projet.

### **9 – Les universités partenaires, avaient-elles les moyens de s'appropriier et de pérenniser le dispositif de formation ? Pourquoi ?**

Quoique les situations présentaient d'importantes différences selon les pôles de mise en oeuvre du DUCM, les universités partenaires ont eu les moyens de s'appropriier le dispositif. A Ouagadougou, cette appropriation, on l'a vu, était effective depuis 2001.

La question de la pérennisation est plus délicate. Les ressources humaines nécessaires sont présentes. Les responsables académiques sont avisés, compétents et soucieux du dispositif dont ils sont pleinement responsables. Les tuteurs sont identifiés et expérimentés même si leurs interventions peuvent être considérées comme trop ponctuelles dans le cursus. L'Université de Ouagadougou a créé des postes d'assistants de formation pour le DUCM en 2001. *En revanche, la pérennisation exige l'amortissement budgétaire pour le remplacement du matériel, des logiciels et de la documentation nécessaires à la formation. Les derniers budgets du DUCM de l'Université de Ouagadougou dont j'ai eu connaissance ne paraissent pas pouvoir garantir cet amortissement en dépit des avis donnés.* D'autre part, l'évolution de la formation, le renouvellement des objectifs et des contenus n'étaient pas non plus suffisamment pris en compte pour assurer une pérennité de la crédibilité de la formation et de son adaptation aux besoins. Or, cette obsolescence s'est effectuée dans un contexte de développement d'autres offres de formation, comme celles de l'AUF qui apparaît aujourd'hui comme le principal opérateur de formations, souvent financées par ses propres allocations, au détriment d'initiatives d'universités africaines partenaires.

### **10 – Quelles appréciations faites-vous du travail accompli dans le cadre de cette formation ?**

L'appréciation globale du travail effectué dans le cadre de cette formation ne peut être que très positive. Au Burkina Faso, le dispositif aura été pris en main intégralement par des acteurs locaux en deux ans. Il s'agit donc d'un transfert optimal dans le cadre d'un projet de coopération. La formation a trouvé son public sur une période de plusieurs années. En peu de temps, *le programme Resafad aura donc été capable de répondre à un réel besoin de formation avec les méthodes et techniques adaptées. Plusieurs dizaines de personnes ont bénéficié d'une formation à laquelle il n'aurait pas pu accéder autrement. Beaucoup d'entre eux ont valorisé cette formation au point qu'elle a pu constituer un véritable point d'inflexion dans leur parcours professionnel. Au Burkina Faso, le DUCM est une réussite incontestable.*

En revanche, la pérennisation globale du dispositif, soutenue par une collaboration des universités universitaires, est incertaine et très décevante. Elle convoque sans doute les stratégies et le management du programme DUCM par l'Université du Mans, aux trop nombreuses défaillances, mais aussi, une fois encore, du Resafad qui aura abandonné trop délibérément cette responsabilité.

Enfin, *on peut regretter qu'un processus d'observation scientifique n'ait pas accompagné la mise en oeuvre du DUCM dès sa mise en place afin de pouvoir mesurer et évaluer son efficacité et sa portée. Il s'agit sans aucun doute d'un dispositif qui aurait mérité une recherche plus approfondie alors que, dans le cadre d'un projet institutionnel de coopération, soucieux de réussir ses actions, l'accent aura été mis davantage sur son opérationnalité et son efficacité.* J'exprime le souhait et le voeu que le travail de M. Kokou permette l'éclairage souhaitable sur ce dispositif.

## **Annexe 4**

### **Entretien avec Abou Kossi, décembre 2006**

I – Identification

I1 - Nom et Prénoms<sup>263</sup> : ABOU Kossi

---

<sup>263</sup> Facultatif

I2 – Fonction : Ingénieur, Chef Division de l'Informatique au Ministère de l'enseignement des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Degrés au Togo

I3 - Institution ou service : Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire

I4 - Pays : Togo

## II – Usages personnes des TIC

*III – Avez-vous un ordinateur ?*

- Oui

*III2 – Disposez-vous d'une connection Internet sur votre lieu de travail ?*

- Oui

*III3 – Pour quelles tâches utilisez-vous votre ordinateur ?*

- Saisir et mettre en forme mes documents de travail et faire la messagerie électronique

*III4 – En dehors de la messagerie électronique, pour quelles autres activités (recherches, enseignements,...) utilisez-vous Internet dans le cadre de votre travail ?*

Rechercher une information ou un documents

*III5 – Y a-t-il une évolution dans l'utilisation des TIC dans votre milieu professionnel ?*

Non, très peu d'agents disposent d'un ordinateur. Seuls quelques secrétariats en ont.

*III6 – Pour quels usages vos collègues ont le plus recours à Internet et aux TIC ?*

Pour saisir et mettre en forme une lettre ou un document de travail. Mais très souvent, ils font appel aux services d'une secrétaire

*III7 – Internet est-il accessible au plus grand nombre de personnes autour de vous ? Pourquoi ?*

Sur le lieu de travail non. Mais en ville oui.

## III – Espace et durée d'action

*III1 – Etes-vous en charge ou participez-vous à une action d'enseignement ou de formation aux/par les TIC ? Si oui, pouvez-vous nous décrire en quoi consiste cette action et quel est votre rôle ?*

Nous mettons en place une plate-forme Web pour faire face aux enjeux des TIC qui nous préoccupent particulièrement dans les enseignements primaire et secondaire. Ces enjeux sont la communication entre les services, l'accès aux informations, etc.

*III2 – A quel niveau d'enseignement se situe cette action (Enseignement primaire ou secondaire, enseignement supérieur, enseignement technique et professionnel, formation des formateurs, à préciser) ?*

Dans l'enseignement primaire et secondaire

*III3 – Quelle est ou a été la durée de l'action ? Pourquoi ?*

Deux ans renouvelables. Parce qu'il s'agit d'un micro projet et la programmation s'étale sur une durée de deux ans.

*III4 – Qui en sont les bénéficiaires ?*

Les enseignants et les agents des directions régionales

*III5 – Quelle sont les sources de financement ?*

Agence française pour le développement

III6 – *Quelle institution est ou était en charge de la mise en œuvre des actions menées ?*

La division Informatique du Ministère des enseignements primaire et secondaire

III7 *Pouvez-vous nous décrire les tâches qui vous sont attribuées ?*

- Coordination des activités
- Conception et mise en œuvre de la politique de développement et d'équipement informatiques

III8 – *Quels sont les besoins que vient satisfaire l'introduction et l'utilisation des TIC dans ces degrés d'enseignement au Togo?*

- Accès facile aux informations. Traitement rapide des informations

III9– *Y a-t-il une politique nationale en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement des 1<sup>er</sup> et 2<sup>me</sup> Degrés? Quels en sont les axes principaux ou les priorités ?*

- Non

III10– *Existe-t-il une stratégie pour l'utilisation des TIC dans ce type d'enseignement ? Pouvez-vous nous présenter brièvement cette stratégie ?*

- il existe une stratégie qui consiste en la création d'une division informatique chargée de concevoir une politique d'utilisation des TICE

IV – *Leçons tirées en matière d'utilisation des Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*

IV1 – *Au regard de votre expérience, pensez-vous que les TIC peuvent contribuer à résoudre certains problèmes de l'enseignement dans votre pays ? Lesquels ?*

- Oui, la formation du personnel enseignant qui n'a pas pu bénéficier d'une formation en pédagogie et qui est déployé sur le terrain.

IV2 – *Quels sont les problèmes que pose l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation dans votre pays et de façon générale en Afrique francophone ?*

- Le problème de compétences et de moyens financiers

IV3 – *Pensez-vous que l'action à laquelle vous avez pris part peut servir de modèle ? Pourquoi ?*

Oui, parce qu'il peut permettre une meilleure gestion du système d'enseignement au Togo

IV4 – *Y a-t-il a des modèles qu'on peut expérimenter facilement dans votre pays ? Pourquoi ?*

- La formation en ligne telle qu'elle a été faite dans le cadre du diplôme universitaire de communicateur multimédias parce qu'il permet une formation sur place du personnel.

IV5 – *Pensez-vous qu'en matière de formation ou d'enseignement à distance, l'utilisation des TIC peut être utiles ? Pourquoi ?*

- Oui, mais à condition que les problèmes techniques soient maîtrisés.

IV6 – *Quels problèmes posent l'utilisation des TIC en matières de FAD<sup>264</sup> ou d'EAD<sup>265</sup> ?*

- Les problèmes d'acquisition de matériel et d'alimentation électrique

IV7 – *Pensez-vous que ces problèmes soient surmontables dans le contexte de votre pays ? Pourquoi ?*

- Non parce que le budget affecté à l'éducation ne permet pas une marge de manœuvre et parce que le problème énergétique s'est accentué ces derniers temps.

---

<sup>264</sup> Formation à distance

<sup>265</sup> Enseignement à distance

*IV8 – Avec l'utilisation des TIC, pensez-vous que ce soit la fin des anciennes technologies (radio, télévision, imprimé) en matière de FAD ou d'EAD ? Pourquoi ?*

- Non, parce que la radio et la télévision continuent d'être utilisées efficacement dans d'autres pays comme l'Australie et la Chine.

V – Leçons liées à la coopération en matière FAD et d'utilisation de TICE

*VI – Quels sont d'après vous les problèmes posés actuellement par la coopération en matière de FAD ou d'utilisation de TICE<sup>266</sup> ?*

- Le premier problème est celui de l'autonomie dans la gestion des projets. Les actions sont conduites sans trop tenir compte de nous. Le deuxième problème est celui de la sous-utilisation des compétences locales. Nous avons de jeunes informaticiens qu'on n'utilise pas.

*V2 – A quel niveau situez-vous l'implication des partenaires extérieurs dans les actions en matière de FAD ou d'utilisation de TICE ? Pourquoi ?*

- A tous les niveaux : financement, gestion, évaluation. C'est parce que les actions ne sont pas conçues avec notre participation.

*V3 – Connaissez-vous un modèle de coopération qui pourrait servir de référence en la matière ?*

- Non

*V4 – Avez-vous connaissance d'actions endogènes qui ont été couronnées de succès ou qui ont connu un échec ? A quoi peut-on attribuer ce succès ou cet échec ?*

- Non

*V5 – Quelles peuvent être d'après vous les conditions d'une coopération modèle en matière de FAD ou d'utilisation des TIC ?*

- C'est la coopération qui s'appuiera sur les initiatives locales et qui se contentera de les accompagner sans vouloir lui donner une orientation.

Merci.

---

<sup>266</sup> Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement

## Annexe 5

### Entretien avec Komapley Kossi, décembre 2006

#### I – Identification

I1 - Nom et Prénoms<sup>267</sup> : Koumapley Kossi

I2 – Fonction : Enseignant, Chef du personnel et du budget

I3 - Institution ou service : Direction de la Formation Permanente de la Recherche Pédagogique

I4 - Pays : Togo

#### II – Usages personnels des TIC

II1 – Avez-vous un ordinateur ?

- Oui.

II2 – Disposez-vous d'une connexion Internet sur votre lieu de travail ?

- Non.

II3 – Pour quelles tâches utilisez-vous votre ordinateur ?

- Pour saisir mes correspondances, mes documents et réaliser quelques supports d'enseignement.

II4 – En dehors de la messagerie électronique, pour quelles autres activités (recherches, enseignements,...) utilisez-vous Internet dans le cadre de votre travail ?

- Non.

II5 – Y a-t-il une évolution dans l'utilisation des TIC dans votre milieu professionnel ?

- Non très peu de personnes utilisent cet outil

II6 – Pour quels usages vos collègues ont le plus recours à Internet et aux TIC ?

- Pour envoyer un message ou dactylographier une lettre. Ils font recours au secrétaire pour le faire et saisir des documents

II7 – Internet est-il accessible au plus grand nombre de personnes autour de vous ? Pourquoi ?

- Dans notre service, c'est un luxe !

#### III – Espace et durée d'action

III1 – Vous avez participé à une action d'enseignement ou de formation à distance. Pouvez-vous nous décrire en quoi consiste cette action et quel est votre rôle ?

- J'ai participé à deux actions. La première est le programme de téléenseignement des maîtres initié au Togo et conduit par la DIFOP. Ce programme a été financé par la Banque Mondiale et était dénommé Programme Education Togo/ Banque Mondiale. Il a débuté en 1982 et a été arrêté en 1989.

La deuxième action était le programme de formation à distance des Directeurs d'écoles initié par le Réseau Africain Francophone de Formation à Distance (RESAFAD). Ce programme a permis la formation des directeurs d'école primaire à la gestion de leurs établissements. Il a démarré en 1997 et a pris fin en 2000.

III2 – A quel niveau d'enseignement se situe cette action (Enseignement primaire ou secondaire, enseignement supérieur, enseignement technique et professionnel, formation des formateurs, à préciser) ?

- Ces deux actions ont été menées dans l'enseignement primaire

III3 – Quelle est ou a été la durée de l'action ? Pourquoi ?

---

<sup>267</sup> Facultatif

- Le premier était important du point de vue des moyens financier et humains. Il devait durer plusieurs années. Malheureusement il a pris fin en 1989 compte tenu du contexte sociopolitique de l'époque. Le second a duré seulement 2 ans.

*III4 – Qui en ont été ou en sont les bénéficiaires ?*

- Les enseignants et les chefs d'établissement

*III5 – Quelles étaient la ou les sources de financement ?*

- Le projet Education Togo a été financé par la Banque mondiale. Le second a été financé par la mission française d'aide et de coopération

*III6 – Quelles institutions étaient en charge de la mise en œuvre des actions menées ?*

- Il s'agissait de la DIFOP et de la Direction de l'Enseignement du Premier Degré.

*III7 Pouvez-vous nous décrire les tâches qui vous étaient attribuées ?*

- J'ai été concepteur de modules et j'ai participé à la rédaction de documents d'appui à l'enseignement des sciences (manuels et guides pédagogiques).

*III8 – Quelles étaient les tâches confiées aux togolais dans ces programmes?*

- La conception des modules de formation, la validation des modules avec le concours des Assistants techniques français, la gestion des ressources, le tutorat et l'encadrement.

*III9– Existe-t-il actuellement une politique nationale en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Degrés?*

A ma connaissance, Non.

IV – Leçons tirées en matière d'utilisation des Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement

*IV1 – Au regard de votre expérience, pensez-vous que les TIC peuvent contribuer à résoudre certains problèmes de l'enseignement dans votre pays ? Lesquels ?*

Le premier problème qu'elles peuvent contribuer à résoudre est celui de la communication et de la transmission de l'information. Elles peuvent aussi contribuer à mettre en place des centres de ressources multimédias pour améliorer la qualité des enseignements. Ce qui permet de résoudre le problème des manuels d'enseignement. On peut s'en servir pour dispenser des enseignements en ligne.

*IV2 – Quels sont les problèmes que pose l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation dans votre pays et de façon générale en Afrique francophone ?*

- Les problèmes ont trait à l'acquisition et au renouvellement du matériel, à la maîtrise de certaines technologies et au problème de l'énergie électrique. Pour le moment introduire ces TIC dans l'enseignement paraît comme un luxe que ne pourra pas se permettre notre pays.

*IV3 – Pensez-vous que les actions auxquelles vous avez pris part peuvent servir de modèles en matière de FAD ou d'utilisation des TIC dans l'enseignement ? Pourquoi ?*

- Oui à condition que l'on maîtrise des coûts que l'on dispose de l'expertise locale nécessaire.

*IV4 – Y a-t-il des modèles qu'on peut expérimenter facilement dans votre pays ? Pourquoi ?*

- On peut trouver des modèles qui sont utilisés dans l'espace anglophone par exemple et s'en inspirer.

*IV5 – Pensez-vous qu'en matière de formation ou d'enseignement à distance, l'utilisation des TIC peut être utiles ? Pourquoi ?*

- Comme outils, les TIC ont des avantages qu'il faut exploiter le travail collaboratif synchrone et asynchrone par exemple.

*IV6 – Avec l'utilisation des TIC, pensez-vous que ce soit la fin des anciennes technologies (radio, télévision, imprimé) en matière de FAD ou d'EAD ? Pourquoi ?*

- Au Togo les expériences que nous avons faites en matière de téléenseignement en utilisant les cours par correspondance et les émissions radios nous permettent de dire que la radio et la télévision sont encore utiles dans nos pays.

V– Leçons liées à la coopération en matière FAD et d'utilisation de TICE

*VI – Quels sont d'après vous les problèmes posés actuellement par la coopération en matière de FAD ou d'utilisation de TICE<sup>268</sup> ?*

- Le premier problème est celui lié à la multiplication des actions et au manque de cohérence entre les actions. Le deuxième est relatif à la pérennisation de ces actions. Une fois qu'une action prend fin, on ne fait rien pour la continuer même si l'on a obtenu des résultats intéressants.

*V3 – Connaissez-vous un modèle de coopération qui pourrait servir de référence en la matière ?*

- Non

*V4 – Avez-vous connaissances d'actions endogènes qui ont été couronnées de succès ou qui ont connu un échec ? A quoi peut-on attribuer ce succès ou cet échec ?*

- Non

*V5 – Quelles peuvent être d'après vous les conditions d'une coopération modèle en matière de FAD ou d'utilisation des TICE ?*

Elle doit tenir compte des problèmes spécifiques du milieu et prendre en compte ses contraintes ; elle doit aussi se faire dans un cadre national préalablement défini pour ne pas tomber comme un cheveu sur la soupe. Elle doit aussi viser l'émergence d'une expertise nationale suffisamment rodée dans les divers domaines de la FAD.

Merci.

---

<sup>268</sup> Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement



**Annexe 6**  
**Entretien avec Quashie A. Maryse, décembre 2006**

I – Identification

I1 - Nom et Prénoms<sup>269</sup> : Quashie Adjo Maryse

I2 – Fonction : Maître assistante, Responsable de la Direction des ressources pédagogiques et de l'innovation

I3 - Institution ou service : Université de Lomé

I4 - Pays : Togo

II – Usages personnes des TIC

*II1 – Avez-vous un ordinateur ?*

- Oui. J'ai deux, un PC et un portable

*II2 – Disposez-vous d'une connexion Internet sur votre lieu de travail ?*

- Oui, nous disposons d'une connexion permanente.

*II3 – Quel débit avez-vous ?*

- Ce n'est pas l'ADSL. Le débit est important.

*II3 – Pour quelles tâches utilisez-vous votre ordinateur ?*

- Je fais presque beaucoup de travaux d'administration avec l'ordinateur. Les machines à dactylographier ont disparu de nos bureaux.

*II4 – De combien d'ordinateurs disposez-vous dans votre service ?*

- De 11 PC dont la moitié sert aux enseignants et aux étudiants. Le service utilise l'autre moitié pour les travaux d'administration.

*II5 – Est-ce la même chose dans les facultés, écoles et instituts de l'université de Lomé ?*

- Oui depuis un certain temps l'Université de Lomé a fait un effort pour équiper et interconnecter les facultés, écoles et instituts et les différents services. Sans compter qu'il existe des salles équipées en microordinateurs pour assurer les enseignements.

*II6 – En dehors de la messagerie électronique, pour quelles autres activités (recherches, enseignements,...) utilisez-vous Internet dans le cadre de votre travail ?*

- Pour la recherche documentaire ou toute autre recherche d'informations.

*II5 – Y a-t-il une évolution dans l'utilisation des TIC dans votre milieu professionnel ?*

- Il n'y a pas une grande évolution en matière d'utilisation. Mais il y a une évolution dans l'accès à l'outil. Un plus grand nombre de personnes l'utilisent. Ce qui n'est pas le cas il y a quelques années.

*II6 – Pour quels usages vos collègues ont le plus recours à Internet et aux TIC ?*

- Pour saisir des documents (messagerie, cours, articles).

*II7 – Internet est-il accessible au plus grand nombre de personnes autour de vous ? Pourquoi ?*

- Oui, il y a eu beaucoup d'effort d'autoformation à l'utilisation des TIC au sein du corps enseignant et du personnel technique. De plus, plusieurs actions d'initiation ou de formation à la maîtrise dans l'utilisation de ces technologies ont été entreprises par l'Université de Lomé.

---

<sup>269</sup> Facultatif

### III – Espace et durée d’action

*III1 – Vous avez participé à une action d’enseignement ou de formation à distance. Pouvez-vous nous décrire en quoi consiste cette action et quel est votre rôle ?*

- Mon institution a eu à assurer avec l’Université du Maine la formation à la communication multimédias dénommée Diplôme Universitaire de communicateur multimédias DUCM de 1998 à 2004. Actuellement nous essayons d’assurer cette formation.

*III2 – Sous la forme de formation en ligne ?*

- Non, nous essayons d’utiliser tous les outils (imprimés, ressources multimédias...) pour asseoir cette formation qui se fait entièrement à distance.

*III3 – A quel niveau d’enseignement se situe cette action (Enseignement primaire ou secondaire, enseignement supérieur, enseignement technique et professionnel, formation des formateurs, à préciser) ?*

- Au Niveau de l’enseignement supérieur.

*III4 – Quelle est ou a été la durée de l’action ? Pourquoi ?*

- Elle a duré cinq année.

*III4 – Qui en ont été les bénéficiaires ?*

- Les cadres de l’administration, les professionnels en informatique et un certain nombre d’étudiants

*III5 – Quelle était la source de financement ?*

- La coopération française à travers le RESAFAD

*III6 – Quelles institutions étaient en charge de la mise en œuvre des actions menées ?*

A l’époque, il s’agissait du Centre de formation à distance de l’Université de Lomé. Cette institution assurait au plan local la gestion et assurait l’encadrement des stagiaires.

*III7 Cela rentrait-il dans ces attributions ?*

Parfaitement parce que le CFAD avait pour mission de concevoir et de dispenser des programmes de formation à distance.

*III8 – En dehors du DUCM, aviez-vous entrepris d’autres actions de formation à distance ?*

- Nous avons conçu trois autres projets de formation. Le premier avait pour objectif la formation pédagogique et la mise à niveau des professeurs de mathématiques. Le second avait trait à la formation au travail universitaire et un autre qui organisait un DEA en Formation ouverte et à distance. Mais aucune de ces formations n’a pu se réaliser faute de moyens financiers nécessaires. Il faut souligner que la dotation budgétaire annuelle du CFAD ne permettait pas d’acquérir deux ordinateurs.

*III9 – Existe-t-il un cadre de politique nationale en matière d’utilisation des TIC dans l’enseignement supérieur ?*

- Non, mais l’université nous donne des orientations dans son plan de développement global et dans le plan stratégique TIC. Mais cela ne suffit pas. Il faut des moyens conséquent et un engagement des autorités politiques pour faire des formations ouvertes et à distance.

### IV – Leçons tirées en matière d’utilisation des Technologies de l’information et de la communication dans l’enseignement

*IV1 – Au regard de votre expérience, pensez-vous que les TIC peuvent contribuer à résoudre certains problèmes de l’enseignement dans votre pays ? Lesquels ?*

- Les TIC sont des ressources et comme telles, elles ne peuvent pas résoudre les vrais problèmes. Elles peuvent être utilisées pour résoudre certains problèmes à conditions d’en avoir les moyens financiers. Elles peuvent être utilisées pour résoudre les problèmes de gouvernance de nos institutions éducatives, les problèmes d’accès aux sources des connaissances et de partage des savoir.

*IV2 – Quels sont les problèmes que pose l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation dans votre pays et de façon générale en Afrique francophone ?*

- Les problèmes posés sont liés aux coûts élevés du matériel et à leur renouvellement sans oublier celui de la maintenance. A cela on peut ajouter le problème de l'alimentation énergétique et du coût la connexion Internet. Nous pays actuellement n'ont pas les moyens d'une politique d'utilisation massive de ces technologies dans l'enseignement.

*IV3 – Avec l'utilisation des TIC, pensez-vous que ce soit la fin des anciennes technologies (radio, télévision, imprimé) en matière de FAD ou d'EAD ? Pourquoi ?*

- Non, je pense que l'utilisation de l'imprimé et de la radio dans l'enseignement à distance reste d'actualité. Nous n'avons pas encore épuisé les potentialités de la télévision. Il faut savoir combiner toutes ces technologies pour assurer l'accès à l'éducation au plus grand nombre de personnes. Les expériences existent et doivent nous servir de modèles.

V– Leçons liées à la coopération en matière FAD et d'utilisation de TICE

*VI – Quels sont d'après vous les problèmes posés actuellement par la coopération en matière de FAD ou d'utilisation de TICE<sup>270</sup> ?*

- Nous assistons à un foisonnement des actions dans ces domaines. Les actions se multiplient sans trop de cohérence et sans une ligne directrice bien définie. Cela donne lieu à une débauche d'énergie et de moyens sans que les résultats escomptés soient obtenus.

*V2 – Que peut-on reprocher à la coopération dans ce domaine?*

- Ce qu'on reproche à la coopération, c'est de vouloir se substituer aux personnes concernées. Elle se fait généralement sans tenir compte des contraintes locales et selon des modèles tous faits. Les actions qui sont actuellement menées font la concurrence aux initiatives balbutiantes de nos pays.

*V4 – Avez-vous connaissances d'actions endogènes qui ont été couronnées de succès ou qui ont connu un échec ? A quoi peut-on attribuer ce succès ou cet échec ?*

- En matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement non. Mais en formation à distance, on peut citer les modèles expérimentés dans l'espace anglophone. Même l'expérience de télé-enseignement au Togo qui a permis la formation des maîtres d'école n'était pas tout à fait un échec. Les moyens ont été trouvés et l'expertise locale en a été pour quelque chose dans les résultats obtenus.

*V5 – Quelles peuvent être d'après vous les conditions d'une coopération modèle en matière de FAD ou d'utilisation des TICE ?*

La seule condition c'est qu'elle accompagne les actions menées dans nos pays sans mener des actions de substitution.

Merci.

## **Annexe 7**

### **QUESTIONNAIRE PORTANT ETUDE SUR L'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION**

---

<sup>270</sup> Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement

**La présente vise à recueillir des informations sur l'utilisation d'Internet dans la formation de communicateur multimédias en d'une thèse**

(NB : Les informations fournies dans le cadre de ce questionnaire seront traitées de façon anonyme)

**I – Identification**

I1 – Âge : .....42..... Sexe : Masculin  Féminin

I2 – Pays : Burkina Faso  Sénégal  Togo

I3 – Année d'inscription au Diplôme Universitaire de Communicateur Multimédias (DUCM) 2001

I4 – Statut : Etudiant  Agent de l'administration publique  Employé dans le secteur privé

Sans emploi  Autres à préciser : .....

I5 – Fonction .....Informaticien

I6 – Dernier diplôme obtenu : DUCM.

**II – Formation antérieure**

II1 – Avant de vous inscrire au DUCM, aviez-vous suivi une formation en Informatique ?

Oui  Non

II2 – Si oui laquelle ? Informatique de gestion

II3 – Avez-vous obtenu un diplôme en Informatique ?

Oui  Non

II3 – Quel diplôme avez-vous en Informatique ? DTS

**III – Informations générales sur le DUCM**

III1 – Par quel moyen avez-vous appris l'existence de la formation des communicateurs multimédias ?

Par la Radio  Par la Télévision  Par Internet  Par affichage

Par une connaissance  Par votre supérieur hiérarchique  Par un autre moyen, à préciser .....

III2 – Pourquoi avez-vous choisi de suivre cette formation ?

Nouvelles connaissances en informatique, amélioration de prestations

III3 – Aviez-vous des a priori favorables (ou connaissiez-vous des avantages) sur la formation à distance ou la formation en ligne avant de vous inscrire en DUCM ?

Oui  Non

Si oui lesquels ?

Etre chez soi et avoir des connaissances de l'extérieur,  
Eviter les coûts de séjour à l'étranger,  
Faire plusieurs à la foi.

III4 – Aviez-vous des a priori défavorables (critiques formulées à l'encontre) sur la formation à distance ou la formation en ligne avant de vous inscrire en DUCM ?

Oui  Non

Si oui lesquels ?

.....  
.....  
.....

#### IV – Contenus des enseignements

IV1 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 0** intitulé Parcours différencié?

Très difficiles à assimiler     Difficile à assimiler     Facile à assimiler   
Très facile à assimiler     Sans réponse

IV11 – Avez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui     Non

IV12 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours   
Entre 70 et 100% des cours

IV2 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 1** intitulé Traitement numérique des données?

Très difficiles à assimiler     Difficile à assimiler     Facile à assimiler   
Très facile à assimiler     Sans réponse

IV21 – Avez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui     Non

IV22 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours   
Entre 70 et 100% des cours

IV3 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 2** intitulé Internet et Hyper Médias?

Très difficiles à assimiler     Difficile à assimiler     Facile à assimiler   
Très facile à assimiler     Sans réponse

IV31 – Avez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui     Non

IV32 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours

Entre 70 et 100% des cours

IV4 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 3** intitulé Gestion et mise en œuvre de projet?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler

Très facile à assimiler  Sans réponse

IV41 – Aviez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV42 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours

Entre 30 et 50% des cours

Entre 50 et 70% des cours

Entre 70 et 100% des cours

IV4 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 4** intitulé Formations ouvertes et à Distance?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler

Très facile à assimiler  Sans réponse

IV41 – Aviez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV42 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours

Entre 30 et 50% des cours

Entre 50 et 70% des cours

Entre 70 et 100% des cours

IV5 – Comment mettiez-vous en pratique ce que vous appreniez dans un cours ?

- En effectuant les exercices qui accompagnaient le cours
- En effectuant des travaux en groupe
- En effectuant des exercices qui n'étaient pas contenus dans le cours
- lesquels ? Les notions avancées dans le développement Web : le Web dynamique Ex. PHP/MySQL

## V – Rôle du tuteur

V1 – Aviez-vous l'habitude de travailler avec votre tuteur local?

Oui  Non

V2 – Comment estimez-vous la fréquence de vos rencontres ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois au moins

V3 – Avez-vous l'habitude de travail avec une collègue de la même formation ?

Oui X Non

V4 – Si oui avec quelle fréquence travailliez-vous ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins X

Une fois par mois au moins

V5 – Pour comprendre certains cours aviez-vous eu recours à une autre personne ne faisant pas partie de la formation ?

Oui X Non

V6 – Si oui avec quelle fréquence ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois au moins X

V7 – Comment trouvez-vous les regroupements en rapport avec la compréhension des cours?

Très utiles X Utiles  Peu utiles  Inutiles

V8 – Au cours de votre formation combien de fois aviez-vous eu recours aux tuteurs distants qui sont à l'Université du Maine pour comprendre certains cours ?

Entre Une et cinq fois

Entre six et dix fois

Plus de dix fois

## VI – Utilisation des ressources pédagogiques

VII – Utilisez-vous les livres mis à votre disposition pour comprendre les cours ?

Oui X Non

VI2 – Pourquoi ?

Pour complément d'informations.

VI2 – Utilisez-vous les logiciels mis à votre disposition ?

Oui X Non

VI3 – Si oui lesquels ?

DreamWeaver, Photoshop, MsOffice, ToolBook, en somme tout.

VI4 - Utilisez-vous les ordinateurs mis à votre disposition ?

Oui X Non

VI5 – Si oui avec quelle fréquence ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois tous les mois au moins

VI6 – Si non, disposez-vous d'un ordinateur au service ou à domicile ?

Oui  Non

VI7 – Vous arrive-t-il de travailler dans le cadre de votre formation de communicateur multimédia dans un cybercafé ?

Oui  Non

VI8 – Si oui, y alliez-vous avec quelle fréquence ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois

## VII – Accès à la plate-forme

VII1 – Rencontrez-vous des problèmes lors du téléchargement de la plate-forme ou site de formation ?

Oui  Non

VII2 – Comment estimez-vous le débit Internet là où vous travaillez ?

Lent et irrégulier  Rapide et régulier  Très rapide et très régulier

VII3 – Combien de fois accédez-vous à la plate-forme par semaine ?

Une fois par jour

Une fois au moins par semaine

Une fois par mois

## VIII – Utilisation des éléments de la plate-forme

VIII1 – Quels éléments de la plate-forme utilisez-vous souvent ?

Le cours et les exercices

Le courriel

Le chat (ou bavardoir)

Le Forum

VIII2 – Quels éléments de la plate-forme utilisez-vous facilement ?

Le cours et les exercices

Le courriel

Le chat (ou bavardoir)

Le Forum

VIII3 – Utilisez-vous le courriel pour exprimer vos besoins ou vos souhaits ?



Oui Non X

Si non, pourquoi ?

Je traite avec l'administration locale.

VIII4 – Utilisez-vous d'autres moyens pour communiquer avec votre tuteur ?

Oui X Non

Si oui, lequel ?

Téléphone

### IX – Appréciation de la formation

IX1 – Comment jugez-vous la formation ?

Très difficile  Difficile  Facile X Très facile

IX2 – Comparée à la formation classique comment trouvez-vous la formation en ligne des communicateurs multimédias ?

Plus difficile  Aussi difficile  Plus facile X Aussi facile

IX3 – Aviez-vous éprouvé des difficultés particulières pour suivre la formation ?

Oui  Non X

Si oui, citez ces difficultés par ordre d'importance :

- 1 - .....
- 2 - .....
- 3 - .....
- 4 - .....
- 5 - .....

IX4 – Aviez-vous éprouvé des difficultés particulières lors des évaluations (Devoirs, Projets) ?

Oui X Non

Si oui, citez ces difficultés par ordre d'importance :

1 – Le web dynamique que j'ai choisi pour élaborer mon site et qui ne fait pas parti du programme de formation DUCM. Donc cela a nécessité beaucoup de recherches sur Internet.

- 2 - .....
- 3 - .....
- 4 - .....
- 5 - .....

IX5 – Comment trouvez-vous les attentes liées aux évaluations ?

- .....
- .....

.....  
IX6 – Etes-vous prêt pour recommander cette formation à un ami ?

Oui X Non

IX7 – Quelles raisons évoqueriez-vous pour le convaincre ?

1 Accès à de nouvelles connaissances et l'ouverture sur le monde des NTIC.

2 .....

3 .....

IX7 – Etes-vous à présent convaincu qu'il est possible d'utiliser la formation à distance ou la formation en ligne pour assurer la formation des personnes ?

Oui X Non

IX8 – S'il vous est demandé de faire des propositions pour améliorer cette formation, que diriez-vous ?

Donnez toujours aux anciens étudiants d'avoir accès au site pour des mises à jour de connaissances car c'est un domaine technique et la connaissance nécessite une remise en cause. Si je me rappelle bien notre promotion n'a pas soutenu avant que l'accès au site soit coupé. Il faut le même pour tous les étudiants. Pas question de plusieurs plateformes (nationaux et autre : RESAFAD). Il nous arrive de nous demander, si vraiment les contenus sont identiques.

Prévoir d'autres diplômes complémentaires au DUCM. On attend.

**X – Utilisation des acquis de la formation**

X1 – Quels avantages avez-vous tiré de votre formation ?

Promotion professionnelle X

Reconversion professionnelle (changement d'emploi)

Meilleure utilisation des outils informatiques sur le lieu de travail X

Poursuite d'autres études en Informatique

Aucun avantage

Autres avantages (à préciser) : Formation d'autres personnes en développement Web

X2 – Depuis la fin de votre formation, avez-vous bénéficié d'une formation de mise à niveau en Informatique ?

Oui  Non X

Si oui, dites de quelle formation vous avez bénéficiée.

.....  
.....  
.....

X3 – Depuis la fin de votre formation, avez-vous bénéficié d'une formation à distance ou en ligne ?

Oui X Non

Si oui, laquelle ?

Reseau CISCO

X4 – Comment trouvez-vous la codiplômation (Le fait que le diplôme obtenu soit délivré par plusieurs institutions ou universités ?

Peu intéressante   X            Intéressante               Très intéressante  

Cela donne plus de crédibilité, mais il faut arriver à valoriser plus le diplôme en précisant plus clairement le niveau qui est de BAC+3 car on y rentre avec BAC+2 ou équivalence.

#### **Annexe 8**

### **QUESTIONNAIRE PORTANT ETUDE SUR L'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION**

**La présente vise à recueillir des informations sur l'utilisation d'Internet dans la formation de communicateur multimédias en d'une thèse**

(NB : Les informations fournies dans le cadre de ce questionnaire seront traitées de façon anonyme)

**I – Identification**

I1 – Âge : .....44..... Sexe : Masculin  Féminin

I2 – Pays : Burkina Faso  Sénégal  Togo

I3 – Année d'inscription au Diplôme Universitaire de Communicateur Multimédias (DUCM)

I4 – Statut : Etudiant  Agent de l'administration publique  Employé dans le secteur privé

Sans emploi  Autres à préciser : .....

I5 – Fonction .....*Directeur des Etudes*.....

I6 – Dernier diplôme obtenu : .....*Analyste-Programmeur*.....

**II – Formation antérieure**

II1 – Avant de vous inscrire au DUCM, aviez-vous suivi une formation en Informatique ?

Oui  Non

II2 – Si oui laquelle ?.....*Analyste-Programmeur*.....

II3 – Avez-vous obtenu un diplôme en Informatique ?

Oui  Non

II3 – Quel diplôme avez-vous en Informatique ?.....

**III – Informations générales sur le DUCM**

III1 – Par quel moyen avez-vous appris l'existence de la formation des communicateurs multimédias ?

Par la Radio  Par la Télévision  Par Internet  Par affichage

Par une connaissance  Par votre supérieur hiérarchique  Par un autre moyen, à préciser .....

III2 – Pourquoi avez-vous choisi de suivre cette formation ?

*Pour avoir une culture dans tout ce qui concerne le Multimédia*

.....  
.....

III3 – Avez-vous des a priori favorables (ou connaissiez-vous des avantages) sur la formation à distance ou la formation en ligne avant de vous inscrire en DUCM ?

Oui  Non

Si oui lesquels ?

*Possibilité de suivre des formations diplômantes dans des filières qui ne sont pas proposées par nos université.*

III4 – Avez-vous des a priori défavorables (critiques formulées à l'encontre) sur la formation à distance ou la formation en ligne avant de vous inscrire en DUCM ?

Oui  Non

Si oui lesquels ?

.....  
.....  
.....

#### IV – Contenus des enseignements

IV1 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 0** intitulé Parcours différencié?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler

Très facile à assimiler  Sans réponse

IV11 – Avez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV12 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours   
Entre 70 et 100% des cours

IV2 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 1** intitulé Traitement numérique des données?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler

Très facile à assimiler  Sans réponse

IV21 – Avez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV22 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours   
Entre 70 et 100% des cours

IV3 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 2** intitulé Internet et Hyper Médias?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler

Très facile à assimiler  Sans réponse

IV31 – Avez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV32 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours

Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours   
Entre 70 et 100% des cours

IV4 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 3** intitulé Gestion et mise en œuvre de projet?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler   
Très facile à assimiler  Sans réponse

IV41 – Aviez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV42 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours   
Entre 70 et 100% des cours

IV4 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 4** intitulé Formations ouvertes et à Distance?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler   
Très facile à assimiler  Sans réponse

IV41 – Aviez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV42 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours   
Entre 70 et 100% des cours

IV5 – Comment mettiez-vous en pratique ce que vous appreniez dans un cours ?

- En effectuant les exercices qui accompagnaient le cours
- En effectuant des travaux en groupe
- En effectuant des exercices qui n'étaient pas contenus dans le cours
- lesquels ? .....

## V – Rôle du tuteur

V1 – Aviez-vous l'habitude de travailler avec votre tuteur local?

Oui  Non

V2 – Comment estimez-vous la fréquence de vos rencontres ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois au moins

V3 – Aviez-vous l’habitude de travail avec une collègue de la même formation ?

Oui  Non

V4 – Si oui avec quelle fréquence travailliez-vous ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois au moins

V5 – Pour comprendre certains cours aviez-vous eu recours à une autre personne ne faisant pas partie de la formation ?

Oui  Non

V6 – Si oui avec quelle fréquence ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois au moins

V7 – Comment trouvez-vous les regroupements en rapport avec la compréhension des cours?

Très utiles  Utiles  Peu utiles  Inutiles

V8 – Au cours de votre formation combien de fois aviez-vous eu recours aux tuteurs distants qui sont à l’Université du Maine pour comprendre certains cours ?

Entre Une et cinq fois

Entre six et dix fois

Plus de dix fois

**VI – Utilisation des ressources pédagogiques**

VI1 – Utilisez-vous les livres mis à votre disposition pour comprendre les cours ?

Oui  Non

VI2 – Pourquoi ?

*Ils ne sont pas souvent disponibles et en nombre suffisant*.....  
.....  
.....

VI2 – Utilisez-vous les logiciels mis à votre disposition ?

Oui  Non

VI3 – Si oui lesquels ?

*Dreamweaver, Director*.....  
.....  
.....

VI4 - Utilisez-vous les ordinateurs mis à votre disposition ?

Oui  Non

VI5 – Si oui avec quelle fréquence ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois tous les mois au moins

VI6 – Si non, disposez-vous d'un ordinateur au service ou à domicile ?

Oui  Non

VI7 – Vous arrive-t-il de travailler dans le cadre de votre formation de communicateur multimédia dans un cybercafé ?

Oui  Non

VI8 – Si oui, y alliez-vous avec quelle fréquence ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois

## VII – Accès à la plate-forme

VII1 – Rencontrez-vous des problèmes lors du téléchargement de la plate-forme ou site de formation ?

Oui  Non

VII2 – Comment estimez-vous le débit Internet là où vous travaillez ?

Lent et irrégulier  Rapide et régulier  Très rapide et très régulier

VII3 – Combien de fois accédez-vous à la plate-forme par semaine ?

Une fois par jour

Une fois au moins par semaine

Une fois par mois

## VIII – Utilisation des éléments de la plate-forme

VIII1 – Quels éléments de la plate-forme utilisez-vous souvent ?

Le cours et les exercices

Le courriel

Le chat (ou bavardoir)

Le Forum

VIII2 – Quels éléments de la plate-forme utilisez-vous facilement ?

Le cours et les exercices



Le courriel

Le chat (ou bavardoir)

Le Forum

VIII3 – Utilisez-vous le courriel pour exprimer vos besoins ou vos souhaits ?

Oui  Non

Si non, pourquoi ?

.....

.....

VIII4 – Utilisez-vous d'autres moyens pour communiquer avec votre tuteur ?

Oui  Non

Si oui, lequel ?

.....

.....

## IX – Appréciation de la formation

IX1 – Comment jugez-vous la formation ?

Très difficile  Difficile  Facile  Très facile

IX2 – Comparée à la formation classique comment trouvez-vous la formation en ligne des communicateurs multimédias ?

Plus difficile  Aussi difficile  Plus facile  Aussi facile

IX3 – Avez-vous éprouvé des difficultés particulières pour suivre la formation ?

Oui  Non

Si oui, citez ces difficultés par ordre d'importance :

1 - .....

2 - .....

3 - .....

4 - .....

5 - .....

IX4 – Avez-vous éprouvé des difficultés particulières lors des évaluations (Devoirs, Projets) ?

Oui  Non

Si oui, citez ces difficultés par ordre d'importance :

1 – *J'ai rencontré des difficultés lors de mon projet car je n'ai bénéficié d'aucun encadrement de la part de nos tuteurs*

2 - .....

- 3 - .....
- 4 - .....
- 5 - .....

IX5 – Comment trouvez-vous les attentes liées aux évaluations ?

.....

.....

.....

IX6 – Etes-vous prêt pour recommander cette formation à un ami ?

Oui  Non

IX7 – Quelles raisons évoqueriez-vous pour le convaincre ?

1 *La formation à distance est intéressante surtout pour les cursus qui n'existent pas dans nos universités*

2 .....

3 .....

IX7 – Etes-vous à présent convaincu qu'il est possible d'utiliser la formation à distance ou la formation en ligne pour assurer la formation des personnes ?

Oui  Non

IX8 – S'il vous est demandé de faire des propositions pour améliorer cette formation, que diriez-vous ?

Je demanderais aux initiateurs de cette formation de mettre un accent particulier sur l'encadrement des étudiants par les tuteurs et de mettre en place des structures de suivi plus rigoureuses.

.....

.....

.....

## X – Utilisation des acquis de la formation

X1 – Quels avantages avez-vous tiré de votre formation ?

Promotion professionnelle

Reconversion professionnelle (changement d'emploi)

Meilleure utilisation des outils informatiques sur le lieu de travail

Poursuite d'autres études en Informatique

Aucun avantage

Autres avantages (à préciser).....

.....

X2 – Depuis la fin de votre formation, avez-vous bénéficié d'une formation de mise à niveau en Informatique ?

Oui  Non

Si oui, dites de quelle formation vous avez bénéficiée.

.....

.....  
.....

X3 – Depuis la fin de votre formation, avez-vous bénéficié d’une formation à distance ou en ligne ?

Oui  Non

Si oui, laquelle ?

*Je suis entrain de suivre une formation au diplôme de Manager de Projets TIC (DESU Tic et développement) à l'Université de Limoges.....*

.....  
.....

X4 – Comment trouvez-vous la codiplômation (Le fait que le diplôme obtenu soit délivré par plusieurs institutions ou universités ?

Peu intéressante  Intéressante  Très intéressante

**QUESTIONNAIRE PORTANT ETUDE SUR L'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION**

**Le présent questionnaire est individuel et vise à recueillir des informations sur l'utilisation d'Internet dans la formation de communicateur multimédias en vue de la préparation d'une thèse. Les informations fournies dans le cadre de ce questionnaire seront traitées de façon anonyme. Il suffit d'enregistrer le questionnaire, de le compléter puis de le retourner à l'adresse : [kokouawokou@hotmail.com](mailto:kokouawokou@hotmail.com) ou [nzboron@hotmail.com](mailto:nzboron@hotmail.com) ou [pydieng@sn.resafad.org](mailto:pydieng@sn.resafad.org).**

**(NB : Si vous éprouvez quelques difficultés pour la compréhension de certaines questions adressez un mail au compte suivant : [kokouawokou@hotmail.com](mailto:kokouawokou@hotmail.com) pour les petits cadres correspondants aux réponses, vous pouvez soit les colorer  ou mettre un X à leur côté. Merci pour la collaboration)**

**I – Identification**

I1 – Âge : .....28ans..... Sexe : Masculin  Féminin

I2 – Pays : Burkina Faso  Sénégal  Togo

I3 – Année d'inscription au Diplôme Universitaire de Communicateur Multimédias (DUCM) 2003-2004

I4 – Statut : Etudiant  Agé  de l'administration publique  Employé dans le cteur privé

Sans emploi  Autres à préciser : .....

I5 – Fonction .....DAFC.....

I6 – Dernier diplôme obtenu :DESS FINANCES –COMPTABILITE-CONTROLE.....

**II – Formation antérieure**

II1 – Avant de vous inscrire au DUCM, aviez-vous suivi une formation en Informatique ?

Oui  Non

II2 – Si oui laquelle ?.....EXCEL WINWORD AU CENTRE MUNICIPAL MULTIMEDIA..DE OUAGADOUGOU.....

II3 – Avez-vous obtenu un diplôme en Informatique ?

Oui  Non

II3 – Quel diplôme avez-vous en Informatique ?.....

**III – Informations générales sur le DUCM**

III1 – Par quel moyen avez-vous appris l'existence de la formation des communicateurs multimédias ?

Par la Radio  Par la Télévision  Par Internet  Par affichage

Par une connaissance  Par votre supérieur hiérarchique  Par  autre moyen, à préciser .....JOURNAL.....

III2 – Pourquoi avez-vous choisi de suivre cette formation ?

BESOIN PROFESSIONNEL, ADAPTATION AUX NOUVELLES DONNES DE L'ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE.....

III3 – Aviez-vous des a priori favorables (ou connaissiez-vous des avantages) sur la formation à distance ou la formation en ligne avant de vous inscrire en DUCM ?

Oui  Non

Si oui lesquels ?

.....  
.....  
.....

III4 – Aviez-vous des a priori défavorables (critiques formulées à l'encontre) sur la formation à distance ou la formation en ligne avant de vous inscrire en DUCM ?

Oui  Non

Si oui lesquels ?

.....  
.....  
.....

#### IV – Contenus des enseignements

IV1 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 0** intitulé **Parcours différenciés**?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler

Très facile à assimiler  Sans réponse

IV11 – Aviez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV12 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours   
Entre 70 et 100% des cours

IV2 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 1** intitulé **Traitement numérique des données**?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler

Très facile à assimiler  Sans réponse

IV21 – Aviez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV22 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autres personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
Entre 30 et 50% des cours   
Entre 50 et 70% des cours   
Entre 70 et 100% des cours

IV3 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 2** intitulé **Internet et Hyper Médias**?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler   
 Très facile à assimiler  Sans réponse

IV31 – Aviez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV32 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autre personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
 Entre 30 et 50% des cours   
 Entre 50 et 70% des cours   
 Entre 70 et 100% des cours

IV4 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 3** intitulé **Gestion et mise en œuvre de projet**?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler   
 Très facile à assimiler  Sans réponse

IV41 – Aviez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV42 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autre personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
 Entre 30 et 50% des cours   
 Entre 50 et 70% des cours   
 Entre 70 et 100% des cours

IV4 – Comment avez-vous trouvé les contenus des enseignements du **Module 4** intitulé **Formations ouvertes et à Distance**?

Très difficiles à assimiler  Difficile à assimiler  Facile à assimiler   
 Très facile à assimiler  Sans réponse

IV41 – Aviez-vous eu recours à d'autres personnes autres que vos tuteurs pour comprendre certains chapitres de ce module?

Oui  Non

IV42 – Si oui, à quel pourcentage des cours estimez-vous avoir eu à faire recours à d'autre personnes pour les comprendre?

Moins de 30% des cours   
 Entre 30 et 50% des cours   
 Entre 50 et 70% des cours   
 Entre 70 et 100% des cours

IV5 – Comment mettiez-vous en pratique ce que vous appreniez dans un cours ?

- En effectuant les exercices qui accompagnaient le cours
- En effectuant des travaux en groupe
- En effectuant des exercices qui n'étaient pas contenus dans le cours
- lesquels ? .....

**V – Rôle du tuteur**

V1 – Aviez-vous l’habitude de travailler avec votre tuteur local?

Oui  Non

V2 – Comment estimez-vous la fréquence de vos rencontres ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois au moins

V3 – Aviez-vous l’habitude de travail avec une collègue de la même formation ?

Oui  Non

V4 – Si oui avec quelle fréquence travailliez-vous ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois au moins

V5 – Comment trouvez-vous les regroupements en rapport avec la compréhension des cours?

Très utiles  Utiles  Peu utiles  Inutiles

V6 – Au cours de votre formation combien de fois aviez-vous eu recours aux tuteurs distants qui sont à l’Université du Maine pour comprendre certains cours ?

Entre Une et cinq fois

Entre six et dix fois

Plus de dix fois

**VI – Utilisation des ressources pédagogiques**

VI1 – Utilisez-vous les livres mis à votre disposition pour comprendre les cours ?

Oui  Non

VI2 – Pourquoi ?

.....HABITUDE DE LA MACHINE, LIVRES DIFFICILES A  
LIRE.....  
.....  
.....

VI2 – Utilisez-vous les logiciels mis à votre disposition ?

Oui  Non

VI3 – Si oui lesquels ?

.....PHOTOSHOP, EXCEL, WORD,  
DREAMWEAVER.....

.....  
.....  
VI4 – Des livres et des logiciels, laquelle de ces ressources trouviez-vous pratiques pour comprendre les leçons ?

.....LOGICIELS.....

VI5 – Pourquoi ?

...POSSIBILITE DE RETOUR ET DE RALENTIR LA FORMATION DONC FACILEMENT  
MODULABLE.....

.....  
.....  
VI6 – Vous arrivait-il de télécharger d’autres ressources (logiciels, cours, articles...)sur Internet ? Pour quoi faire?

.....NON.....

.....  
.....  
VI7 - Utilisez-vous les ordinateurs mis à votre disposition ?

Oui  Non

VI8 – Si oui avec quelle fréquence ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois tous les mois au moins

VI9 – Si non, disposez-vous d’un ordinateur au service ou à domicile ?

Oui  Non

VI10 – Vous arrive-t-il de travailler dans le cadre de votre formation de communicateur multimédia dans un cybercafé ?

Oui  Non

VI11 – Si oui, y alliez-vous avec quelle fréquence ?

Une fois par jour

Une fois par semaine au moins

Une fois par mois

**VII – Accès à la plate-forme**



VII1 – Rencontrez-vous des problèmes lors du téléchargement de la plate-forme ou site de formation ?

Oui  Non

VII2 – Comment estimez-vous le débit Internet là où vous travaillez ?

Lent et irrégulier  Rapide et régulier  Très rapide et très régulier

VII3 – Combien de fois accédez-vous à la plate-forme par semaine ?

Une fois par jour

Une fois au moins par semaine

Une fois par mois

### VIII – Utilisation des éléments de la plate-forme

VIII1 – Quels éléments de la plate-forme utilisez-vous souvent ?

Le cours et les exercices

Le courriel

Le chat (ou bavardoir)

Le Forum

VIII2 – Quels éléments de la plate-forme utilisez-vous facilement ?

Le cours et les exercices

Le courriel

Le chat (ou bavardoir)

Le Forum

VIII3 – Utilisez-vous le courriel pour exprimer vos besoins ou vos souhaits ?

Oui  Non

Si non, pourquoi ?

.....MECONNAISSANCE, PAS

HABITUE.....

VIII4 – Utilisez-vous d'autres moyens pour communiquer avec votre tuteur ?

Oui  Non

Si oui, lequel ?

.....

.....

### IX – Appréciation de la formation

IX1 – Comment jugez-vous la formation ?

Très difficile  Difficile  Facile  Très facile

IX2 – Comparée à la formation classique comment trouvez-vous la formation en ligne des communicateurs multimédias ?

Plus difficile  Aussi difficile  Plus facile  Aussi facile

IX3 – Aviez-vous éprouvé des difficultés particulières pour suivre la formation ?

Oui  Non

Si oui, citez ces difficultés par ordre d'importance :

1 – RAPIDITE DES COURS.....

2 – COURS RESTES INCOMPRIS.....

3 - .....

4 - .....

5 - .....

IX4 – Aviez-vous éprouvé des difficultés particulières lors des évaluations (Devoirs, Projets) ?

Oui  Non

Si oui, citez ces difficultés par ordre d'importance :

1 – COURS NON MATRISES.....

2 – ENCADREMENT PAS PERMANENT.....

3 - .....

4 - .....

5 - .....

IX5 – Comment trouvez-vous les attentes liées aux évaluations ?

.....TRES ELEVEES.....

.....

.....

IX6 – Etes-vous prêt pour recommander cette formation à un ami ?

Oui  Non

IX7 – Quelles raisons évoqueriez-vous pour le convaincre ?

1 .....POSSIBILITE D'AMELIORER SES CONNAISSANCES INFORMATIQUES, FACILITE L'OBTENTION D'EMPLOI.....

2 .....

3 .....

IX7 – Etes-vous à présent convaincu qu’il est possible d’utiliser la formation à distance ou la formation en ligne pour assurer la formation des personnes ?

Oui  Non

IX8 – S’il vous est demandé de faire des propositions pour améliorer cette formation, que diriez-vous ?

.....REDUIRE LE VOLUME DES MODULES, RENDRE DAVANTAGE L’APPRENTISSAGE SIMPLE EN Y METTANT PLUS D’IMAGES,

.....  
.....  
.....  
.....

**X – Utilisation des acquis de la formation**

X1 – Quels avantages avez-vous tiré de votre formation ?

Promotion professionnelle

Reconversion professionnelle (changement d’emploi)

Meilleure utilisation des outils informatiques sur le lieu de travail

Poursuite d’autres études en Informatique

Aucun avantage

Autres avantages (à préciser).....  
.....

X2 – Depuis la fin de votre formation, avez-vous bénéficié d’une formation de mise à niveau en Informatique ?

Oui  Non

Si oui, dites de quelle formation vous avez bénéficiée.

.....  
.....  
.....

X3 – Depuis la fin de votre formation, avez-vous bénéficié d’une formation à distance ou en ligne ?

Oui  Non

Si oui, laquelle ?

.....  
.....  
.....

X4 – Comment trouvez-vous la codiplômation (Le fait que le diplôme obtenu soit délivré par plusieurs institutions ou universités ?

Peu intéressante  Intéressante  Très intéressante

**Annexe 10**  
**Programme d'enseignement de la Première chaîne de télévision française datant de 1965**

# HORAIRES 1965-1966 DES ÉMISSIONS DE LA TÉLÉVISION SCOLAIRE

(diffusées sur la 1<sup>re</sup> chaîne)

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI
9 h 30	MATHEMATIQUES Cl. de 4 <sup>e</sup>	TRAVAUX EXPÉRIMENTAUX Cycle d'observation Cl. de transition	MATHEMATIQUES Cl. de 3 <sup>e</sup>	9 h 30	ETUDE DU MILIEU Cycle d'observation Cl. de transition (1 <sup>re</sup> diffusion)	9 h 40 MATHEMATIQUES Cl. de 5 <sup>e</sup> Série nouvelle (2 <sup>e</sup> diffusion)
10 h				10 h		
10 h 05	MATHEMATIQUES Cl. de 6 <sup>e</sup> - Série A (1 <sup>re</sup> diffusion)	MATHEMATIQUES Cl. de 5 <sup>e</sup> Série nouvelle (1 <sup>re</sup> diffusion)	MATHEMATIQUES Cl. de 6 <sup>e</sup> - Série B (Seconde diffusion)	10 h 05	INITIATION AUX SCIENCES PHYSIQUES Cl. de 3 <sup>e</sup>	EMISSIONS D'ESSAI ** Second cycle Cl. terminales
10 h 25				10 h 25		
10 h 30	MATHEMATIQUES Cl. de 6 <sup>e</sup> - Série B (1 <sup>re</sup> diffusion)	TECHNOLOGIE*** Cl. de 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup>	MATHEMATIQUES Cl. de 6 <sup>e</sup> - Série A (Seconde diffusion)	10 h 30 10 h 35 10 h 40	MATHEMATIQUES Cl. de 4 <sup>e</sup> ***	ANGLAIS Adultes Niveau moyen Second cycle
10 h 50				10 h 50		
					11 h 10	
				14 h		
14 h 05	MIEUX VOIR C.M. — F.E.P.	CAN I HELP YOU ? Anglais 5 <sup>e</sup> ● HISTOIRE INST. CIV. 1 <sup>re</sup> cycle	INITIATION AUX ŒUVRES C.M. — F.E.P.	TECHNOLOGIE Applications pédagogiques (Inform. des prof.)	LETTRES Second cycle Thème à œuvres d'art En profil dans le texte Du texte à la scène	A MOTS DECOUVERTES Expression française Adultes
14 h 30						
14 h 35	ETUDE DU MILIEU Cycle d'observation Cl. de transition (Seconde diffusion)	REGARDS SUR NOTRE MONDE F.E.P. Cl. de transition	TÉLÉ-VOYAGES LE MONDE ANIMAL REGARDONS C.E. 1 et 2	PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE 1 <sup>re</sup> cycle Inform. des prof. (2 <sup>e</sup> diffusion)	LES HOMMES DANS LEUR TEMPS F.E.P. Cl. de transition	COURS PRATIQUE D'ÉLECTRICITÉ Adultes
14 h 55						
15 h						
15 h 05						
17 h 55	PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE 1 <sup>re</sup> cycle Inform. des prof. (1 <sup>re</sup> diffusion)		TRIBUNE PÉDAGOGIQUE 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles Inform. des prof.		CHANTIERS MATHÉMATIQUES 2 <sup>e</sup> cycle Inform. des prof.	
18 h 25		SCIENCES PHYSIQUES ET BIOLOGIQUES Cl. terminales				
18 h 55						

↳ MARDI — 9 h 15 - 9 h 30  
ÉCOLES MATERNELLES  
Trois émissions d'essai  
au cours de l'année

● MERCREDI  
DU TEXTE À LA SCÈNE  
16 h 15 - 17 h 15 (une fois par mois)  
DRAMATIQUES  
16 h 15 - 17 h 55 (une fois par mois)

DIMANCHE — 9 h - 9 h 30  
○ ANGLAIS. Niveau élémentaire  
Adultes  
WALTER ET COHNE

\*: Émissions d'essai : philosophie - lettres - initiation à l'histoire des grandes civilisations - géographie générale - initiation artistique.

\*\*\* Au cours du 2<sup>e</sup> trimestre : 6 émissions d'essai.

Toutes les émissions font l'objet d'une fiche pédagogique :

- livret destiné au professeur
- fiches pédagogiques dans le BULLETIN DE LA RTS (ou ses suppléments)
- livret ou fiches destinés aux adultes



□ Un exemple de grille hebdomadaire à la R.T.S (bulletin de la R.T.S 1966).

## Annexe 11

Programme d'émissions destinées aux classes des cours préparatoires (CP) et des cours élémentaires CE

## Programme de la 12e semaine

Du lundi 6 janvier au samedi 11 janvier 1975

Lundi 6 janvier 1975		15h30	Mathématique	Décomposition de dix (suite)
CP1		16h15	Chant	Savez-vous compter?
8h30	Langage A	17h15	Emission-maîtres	Notion de machine
9h	Mathématique	CE1		
10h20	Langage B	8h	Découverte de texte	Un vilain petit chien.
10h50	Exercice sensori-moteur	8h50	Grammaire	La phrase interrogative.
11h40	Langage C	9h20	Mathématique	Les nombres avec centaines.
16h30	Chant	11h20	Etude du milieu	Les mammifères sont adaptés à leurs milieux.
16h35	Expression	CE2		
17h15	Journal des maîtres	8h20	Structures orales	Les déterminants dans le c.c. de lieu, présent et futur
CP2		11h10	Etude du milieu	La société humaine: Activités.
8h10	Langage A	15h	Chant	Première approche de la musique.
8h40	Mathématique	Mercredi 8 janvier 1975		
10h15	Chant	CP1		
10h30	Langage B	8h30	Langage A	A la boutique (3e tiers)
11h30	Langage C	9h	Mathématique	Flash sur la forme Luna
16h15	Chant	10h20	Langage B	Prononciation mémorisation (3e tiers)
16h20	Expression	10h50	Chant	Gné - gné - gné
CE1		11h40	Langage C	Un/du... Une/de la...
8h	Feuilleton	CP2		
8h50	Langue orale	8h10	Langage A	Le peintre (3e tiers)
11h20	Etude du milieu	10h15	Chant	Savez-vous compter?
15h30	Mathématique	10h30	Langage B	Prononciation mémorisation (3e tiers)
CE2		11h30	Langage C	Ce sont mes/des... (féminin) qui
8h20	Feuilleton	CE1		
10h45	Poésie	8h	Grammaire	La phrase affirmative.
Mardi 7 janvier 1975		8h50	Chant	Akahimo
CP1		8h55	Education de Base	Cire perdue.
8h30	Langage A	9h20	Mathématique	Présentation du mètre
9h	Mathématique	11h20	Etude du milieu	Les mammifères sont adaptés à leurs milieux.
10h20	Langage B	CE2		
10h50	Exercice sensori-moteur	8h20	Grammaire	L'attribut.
11h40	Langage C	Vendredi 10 janvier 1975		
16h30	Chant	CP1		
CP2		8h30	Langage A	A la boutique (en entier)
8h10	Langage A	9h	Mathématique	Opposition Luna - Tipo
10h30	Langage	10h20	Langage B	Prononciation mémorisation
11h30	Langage C	10h50	Exercices sensori-moteurs	Ecriture pré-apprentissage

11h40	<i>Langage C</i>	Ils/elles prennent un/du/une de la
16h30	<i>Chant</i>	Gnè — gnè — gnè
<b>CP2</b>		
8h10	<i>Langage A</i>	Le peintre (en entier)
10h30	<i>Langage B</i>	Prononciation mémorisation
11h30	<i>Langage C</i>	C'est, ce sont. . . (fém). . .qui
16h15	<i>Expression</i>	Gestes - voix - peinture
<b>CE1</b>		
8h	<i>Grammaire</i>	La phrase négative
8h50	<i>Langue orale</i>	Les animaux domestiques + (suite en muet)
17h	<i>Journal des maîtres</i>	
<b>CE2</b>		
8h20	<i>Grammaire</i>	L'adjectif.
10h45	<i>Poésie</i>	La fourmi.
15h	<i>Etude du milieu</i>	La société humaine: Evénements familiaux.
17h	<i>Journal des maîtres.</i>	

**Samedi 11 Janvier 1975**

<b>CP1</b>		
9h	<i>Mathématique</i>	Classements d'enfants schématisations d'ensembles.
11h40	<i>Langage</i>	Allumons un feu
<b>CP2</b>		
10h30	<i>Langage</i>	La chasse
11h30	<i>Langage</i>	Au moulin
<b>CE1</b>		
8h50	<i>Poésie</i>	Création spontanée sur les animaux
10h15	<i>Education de base</i>	Les bruits
10h40	<i>Chant</i>	Akihimo
11h45	<i>Magazine des élèves.</i>	
<b>CE2</b>		
8h20	<i>Motivation à l'expression</i>	Les animaux.
10h45	<i>Chant</i>	Ouffin.
11h45	<i>Magazine des élèves.</i>	

## Annexe 12

### Programme d'émissions destinées aux classes de CM

#### Répartition – ( programme semaine 1 à 15 )

Semaine Jour	Lundi (15h-16h)	Mardi (10h15-12)	Mercredi (15h-17h30)	Vendredi 11h50-12h 15h-16h	Vendredi 16h45-17h30	Samedi 11h20-12h
1	Révision sur la côte d'Ivoire	Le climat Les cultures	Les relévés météorologiques	Le commerce L'industrie en Côte d'Ivoire	Les Transports	La montagne
2	Technologie	La forêt	La lagune	La savane	La savane	Le milieu urbain
3	Enquête sur son propre écosystème - Compte rendu.					
4	(Technologie)	La notion de temps en histoire et géographie				La rotation de la terre
5	La translation de la terre	La reproduction des plantes (1)	Reproduction des plantes (1)	Royaume de Kong et Bouna	Observations météorologiques	Classification des plantes.
6	(Technologie)	Les constituants de la plante	Les besoins de la plante	La nutrition de la plante	Royaume Akan	L'Hygiène à l'école
7	Le fleuve physique	Adaptation des plantes à 1 milieu	Adaptation d'un vertébré à la vie aquatique	Ghana	Sosso	Inventions (1)
8	Technologie	Inventions (2)	Mammifères végétariens	Mali	Le fleuve économique	Sougahā
9	Hygiène de la maison	Mammifères carnassiers	Jardin scolaire élevage	Les 1ers européens	Climat vivarium	Samory
10	Technologie	Afrique physique	Jardin scolaire	L'esclavage	Le margouillat	Les reptils
11	Hygiène vestimentaire	Les vertébrés qui volent	Jardin scolaire	Les réserves en C. Ivoire	Le travail forcé	Les climats en Afrique
12	(Technologie)	Reproduction des ovipares	Reproduction des vivipares	Syndicat des agriculteurs	Couture	L'Afrique humaine
13	Invertébrés ravageurs	Puériculture	Les pays d'Afrique	R.D.A.	Météorologie vivarium	Les invertébrés vecteurs de maladie
14	Technologie	Chaîne alimentaire	Classification d'animaux	Indépendance	Afrique Les grands pays	Puériculture
15	ECOSYSTEME – ENQUÊTE					



## Le commerce en Côte d'Ivoire

## Leçon 4

### Vendredi

#### Enquête

Avant cette leçon, une enquête est nécessaire. Pour cela, le maître doit remettre aux élèves le mercredi soir, le questionnaire qui doit leur permettre de bien réaliser cette enquête le jeudi.

#### Questionnaire

L'enfant doit être capable d'inventorier et de différencier l'origine des produits agricoles et industriels vendus dans sa localité d'après le tableau suivant.

### Vendredi

15h.

Traitement des informations et mise en ordre de l'enquête de jeudi.

#### Objectif

Identifier et classer les produits agricoles et industriels, locaux ou étrangers récoltés lors de son

enquête.

#### Matériel

Résultats de l'enquête.

#### Déroulement des activités

Après dépouillement des informations, amener les élèves à classer et ordonner les produits selon le tableau ci-dessous.

Ainsi vous aurez une idée approximative des produits qui sont fabriqués en Côte d'Ivoire d'une part et les produits qui sont fabriqués hors de la Côte d'Ivoire d'autre part. Si la liste n'est pas complète, le maître aidera les élèves à la compléter.

#### Matériel à prévoir:

Carte des transports de C.I.

produits alimentaires	fabriqués en C.I.	fabriqués hors de la C.I.	Autres produits	fabriqués en C.I.	fabriqués hors de la C.I.

**Vendredi**

16h45

**Objectifs**

- 1 Identifier les principales industries de la Côte d'Ivoire;
- 2 Identifier les différents moyens de communication, les axes et les différents produits transportés.

**Matériel**

Carte des transports de C.I.

**Déroulement des activités**

Après avoir rassemblé tous les produits fabriqués en C.I., amener les élèves à les classer selon les différentes industries.

Rappel du CM1.

Quelles sont les principales industries de la Côte d'Ivoire? Nommer des usines où l'on fabrique de l'huile de table, des pagnes, du savon, etc . . .

Voici le tableau des principales industries et les produits fabriqués.

Laisser les élèves chercher d'abord, avant de le compléter.

Ensuite, les amener progressivement à identifier les différents axes de communication. Les faire suivre sur la carte des transports.

**1. La voie ferroviaire**

Quels produits les trains transportent-ils d'Abidjan à Ferkessedougou et de Ferkessedougou à Abidjan en passant par Bouaké?

**2. La voie maritime**

Que transporte-t-on par bateau d'Abidjan à San-Pédro?

**3. La voie routière**

Sur la carte des transports, identifier les grands axes routiers, les différents véhicules qui y circulent et les produits qu'ils transportent.

Comment transporte-t-on les produits qui viennent de l'étranger? Quelles voies de communication utilise-t-on?

**4. La voie aérienne.**

**Matériel à prévoir:**

- vivarium.
- dossier écologique
- tableau climatique et des sols

industries alimentaires	industries textiles	industries métallurgiques	industries chimiques	industries du bois	autres

4

## Le commerce en Côte d'Ivoire

LEÇON 4 et 5 1. Tableau d'enquête

produits alimentaires	fabriqués en CI	fabriqués hors de la CI	autres produits	fabriqués en CI	fabriqués hors de la CI

2. Tableau industries

industries alimentaires	industries textiles	industries métallurgiques	industries chimiques	industries du bois	autres

## Annexe 15

### Exemple de fiche pédagogique présentant les quatre séances d'apprentissage

# Au marché

# 24

3

#### Contenu

##### 1 Vocabulaire

Noms: coiffeur, salon de coiffure, client, chaussures, cirage, montre, dentifrice, brosse à dents, fauteuil.  
Verbes: se promener, accompagner, cirer, s'asseoir, bouger.

##### 2 Structures

Interrogation avec réponse affirmative ou négative:

Ex. Tu vas au marché? Oui, j'y vais./ Non, je n'y vais pas.

Interrogation avec réponse: oui/si:

Ex. Tu vas au marché? Oui, j'y vais. Tu ne vas pas au marché? Si, j'y vais.

Interrogation avec réponse: si/non:

Ex. Tu ne vas pas au marché? Si, j'y vais./ Non, je n'y vais pas.

##### 3 Prononciation

Sons étudiés: [u / ou] [eu / œu]

Ex. la lune, une poule.  
le jeu, une fleur.

##### 4 Matériel à prévoir

objets évoqués par le vocabulaire nouveau.  
Objets nécessaires aux exercices de fixation.

#### Jeu scénique

##### Scénario

1er tiers

##### Dialogue

Père - Moussa, viens avec moi, nous allons chez le coiffeur.  
Père - Nous pouvons nous faire couper les cheveux?  
Coiffeur - Oui, mais attendez, j'ai déjà un client.  
Père - Moussa, tu n'as pas faim?  
Moussa - Si, j'ai très faim.  
Père - Moi aussi, alors va nous acheter des beignets et reviens vite.

##### 2e tiers

Il achète des beignets et rencontre un ami.

Moussa - Bonjour, N'Drissa.  
N'Drissa - Bonjour, Moussa. Tu viens te promener avec moi?  
Moussa - Non, il faut que j'apporte ces beignets à mon père.  
N'Drissa - Bon, je t'accompagne.  
Moussa - Tu ne continues pas à cirer les chaussures?  
N'Drissa - Non, je n'ai plus de cirage. Et puis j'ai le temps.  
Moussa - Regarde ces montres, elles sont belles.  
N'Drissa - Oui, mais celles-ci sont cassées.  
Moussa - Elles sont en réparation: c'est un horloger.

##### 3e tiers

Moussa fait semblant de se laver les dents.

N'Drissa - Tu as oublié de mettre du dentifrice.  
Marchand - Posez cette brosse à dents et ce dentifrice. Maintenant, partez vite.  
Père - Ah! te voilà!  
Moussa - . . .  
Père - Où sont les beignets?  
Moussa - Et . . . je . . .  
Père - Bon, assieds-toi sur le fauteuil et ne bouge plus.

## Premier jour, premier tiers

### I Explication

#### 1 Structures expliquées dans l'émission

- Nous allons chez le coiffeur.
- J'ai déjà un client.

#### 2 Contrôle de compréhension

- Où moussa est-il allé avec son père?
- Qu'est-ce que le coiffeur fait?
- Qui était chez le coiffeur?

#### 3 Mots et structures à expliquer en classe

##### Coiffeur, salon de coiffure

Le «coiffeur» est celui qui coupe les cheveux. Il utilise des ciseaux et un rasoir. Le «salon de coiffure» est la boutique du coiffeur.

### Client

Le «client» est celui qui achète dans un magasin ou une boutique ou celui qui paye les services d'un homme de métier.

### II Prononciation

### III Mémorisation

Voir l'introduction.

### IV Exercices de fixation

#### 1 Répétition: Inter. avec réponse: oui/non

Maître	Elève
Tu vas au marché? / Oui, j'y vais.	Tu vas au marché? / Oui, j'y vais.
Tu vas à la boutique? / Non, je n'y vais pas.	Tu vas à la boutique? / Non, je n'y vais pas.

**N.B.** Le maître pose la question et fait signe de la tête selon que la réponse de l'élève devra être: oui, si ou non.

#### 2 Interrogation

Maître	Elève
Tu vas au marché?	Oui, j'y vais.
Tu vas à la boutique?	Non, je n'y vais pas.
Tu vas à l'école?	Oui, j'y vais.
Tu vas au marigot?	Non, je n'y vais pas.

#### 3 Répétition: Interro-nég. avec réponse: oui/si

Maître	Elève
Tu vas au marché?	Oui, j'y vais.
Tu ne vas pas au marché?	Si, j'y vais.

#### 4 Interrogation

Maître	Elève
Tu vas au marché?	Oui, j'y vais.
Tu ne vas pas au marché?	Si, j'y vais.
Tu vas à la boutique?	Oui, j'y vais.
Tu ne vas pas à la boutique?	Si, j'y vais.
Tu vas à l'école?	Oui, j'y vais.
Tu ne vas pas à l'école?	Si, j'y vais.
Tu vas au marigot?	Oui, j'y vais.
Tu ne vas pas au marigot?	Si, j'y vais.

## Deuxième jour, deuxième tiers

### I Explication

#### 1 Structures expliquées dans l'émission

- Tu viens te promener avec moi?
- Cirer les chaussures.
- J'ai le temps.

#### 2 Contrôle de compréhension

- Comment s'appelle l'ami de Moussa?
- Qu'est-ce que Moussa a vu chez l'horloger?
- Qu'est-ce que fait l'horloger?

#### 3 Mots et structures à expliquer en classe

*Se promener, accompagner, cirer*

Faire mimer les actions par plusieurs enfants.

*Chaussures, cirage, montre*

Montrer les objets aux élèves. Les faire reconnaître et nommer par eux. Au besoin, leur faire manipuler les objets concrets.

### II Prononciation

### III Memorisation

Voir l'introduction.

### IV Exercices de fixation

#### 1 Répétition: Inter. avec réponse: si/non

Maître	Elève
Tu ne vas pas au marché? / Si, j'y vais.	Tu ne vas pas au marché? / Si, j'y vais.
Tu ne vas pas à la boutique? / Non, je n'y vais pas.	Tu ne vas pas à la boutique? / Non, je n'y vais pas.

**N.B.** Le maître pose la question et fait signe de la tête selon que la réponse de l'élève devra être: si ou non.

#### 2 Interrogation

Maître	Elève
Tu ne vas pas au marché?	Si, j'y vais.
Tu ne vas pas à la boutique?	Non, je n'y vais pas.
Tu ne vas pas à l'école?	Si, j'y vais.
Tu ne vas pas au marigot?	Non, je n'y vais pas.

#### 3 Répétition: Inter, avec réponse: oui/si/non

Maître	Elève
Tu vas au marché? / Oui, j'y vais.	Tu vas au marché? / Oui, j'y vais.
Tu ne vas pas au marché? / Si, j'y vais.	Tu ne vas pas au marché? / Si, j'y vais.
Tu vas à la boutique? / Non, je n'y vais pas.	Tu vas à la boutique? / Non, je n'y vais pas.
Tu ne vas pas à la boutique? / Non, je n'y vais pas.	Tu ne vas pas à la boutique? / Non, je n'y vais pas.

#### 4 Interrogation

Maître	Elève
Tu vas au marché?	Oui, j'y vais.
Tu ne vas pas au marché?	Si, j'y vais.
Tu vas à la boutique?	Non, je n'y vais pas.
Tu ne vas pas à la boutique?	Non, je n'y vais pas.
Tu vas à l'école?	Oui, j'y vais.
Tu ne vas pas à l'école?	Si, j'y vais.
Tu vas au marigot?	Non, je n'y vais pas.
Tu ne vas pas au marigot?	Non, je n'y vais pas.



### Troisième jour, troisième tiers

#### I Explication

##### 1 Structures expliquées dans l'émission

- Mettre du dentifrice.
- Posez cette brosse à dents.
- Assieds-toi sur le fauteuil et ne bouge plus.

##### 2 Contrôle de compréhension

- Qu'est-ce que le marchand a dit à Moussa et à N'Drissa?
- Est-ce que Moussa a apporté les beignets?
- Qu'est-ce que son père lui a dit?

##### 3 Mots et structures à expliquer en classe

*Dentifrice, brosse à dents, fauteuil*

Montrer les objets aux enfants et les faire nommer  
*S'asseoir, bouger*

Faire mimer les actions par les enfants.

#### II Prononciation

#### III Mémorisation

Voir l'introduction.

#### IV Exercices de fixation

##### 1 Répétition: Inter. avec réponse: oui/non

Maître	Elève
Tu as dormi? / Oui, j'ai dormi.	Tu as dormi? / Oui, j'ai dormi.
Tu es sorti? / Non, je ne suis pas sorti.	Tu es sorti? / Non, je ne suis pas sorti.

**N.B.** Le maître pose la question et fait signe de la tête selon que la réponse de l'élève devra être: oui, si ou non.

##### 2 Interrogation

Maître	Elève
Tu as dormi?	Oui, j'ai dormi.
Tu es sorti?	Non, je ne suis pas sorti.
Tu es tombé?	Oui, je suis tombé.
Tu as mangé?	Non, je n'ai pas mangé.
Tu as dansé?	Oui, j'ai dansé.
Tu es parti?	Non, je ne suis pas parti.

##### 3 Répétition: Interrogation avec réponse: oui/si

Maître	Elève
Tu as dormi? / Oui, j'ai dormi.	Tu as dormi? / Oui, j'ai dormi.
Tu n'as pas dormi? / Si, j'ai dormi.	Tu n'as pas dormi? / Si, j'ai dormi.
Tu es sorti? / Oui, je suis sorti.	Tu es sorti? / Oui, je suis sorti.
Tu n'es pas sorti? / Si, je suis sorti.	Tu n'es pas sorti? / Si, je suis sorti.

##### 4 Interrogation

Maître	Elève
Tu as dormi?	Oui, j'ai dormi.
Tu n'as pas dormi?	Si, j'ai dormi.
Tu es sorti?	Oui, je suis sorti.
Tu n'es pas sorti?	Si, je suis sorti.
Tu es tombé?	Oui, je suis tombé.
Tu n'es pas tombé?	Si, je suis tombé.
Tu as mangé?	Oui, j'ai mangé.
Tu n'as pas mangé?	Si, j'ai mangé.
Tu es parti?	Oui, je suis parti.
Tu n'es pas parti?	Si, je suis parti.

## Quatrième jour

### I Redécouverte du dialogue

### II Prononciation

### III Expression libre

Voir l'introduction.

### IV Exercices de fixation

#### 1 Répétition: Inter. avec réponse: si/non

Maître	Elève
Tu n'as pas dormi? / Si, j'ai dormi. Tu n'es pas sorti? / Non, je ne suis pas sorti.	Tu n'as pas dormi? / Si, j'ai dormi. Tu n'es pas sorti? / Non, je ne suis pas sorti.

#### 2 Interrogation

Maître	Elève
Tu n'as pas dormi? Tu n'es pas sorti? Tu n'es pas tombé? Tu n'as pas mangé? Tu n'as pas parlé? Tu n'es pas parti?	Si, j'ai dormi. Non, je ne suis pas sorti. Si, je suis tombé. Non, je n'ai pas mangé. Si, j'ai parlé. Non, je ne suis pas parti.

#### 3 Répétition: Interrogation avec réponse: si/oui/non

Maître	Elève
Tu as dormi? / Oui, j'ai dormi. Tu n'as pas dormi? / Si, j'ai dormi. Tu n'as pas dormi? / Non, je n'ai pas dormi.	Tu as dormi? / Oui, j'ai dormi. Tu n'as pas dormi? / Si, j'ai dormi. Tu n'as pas dormi? / Non, je n'ai pas dormi.

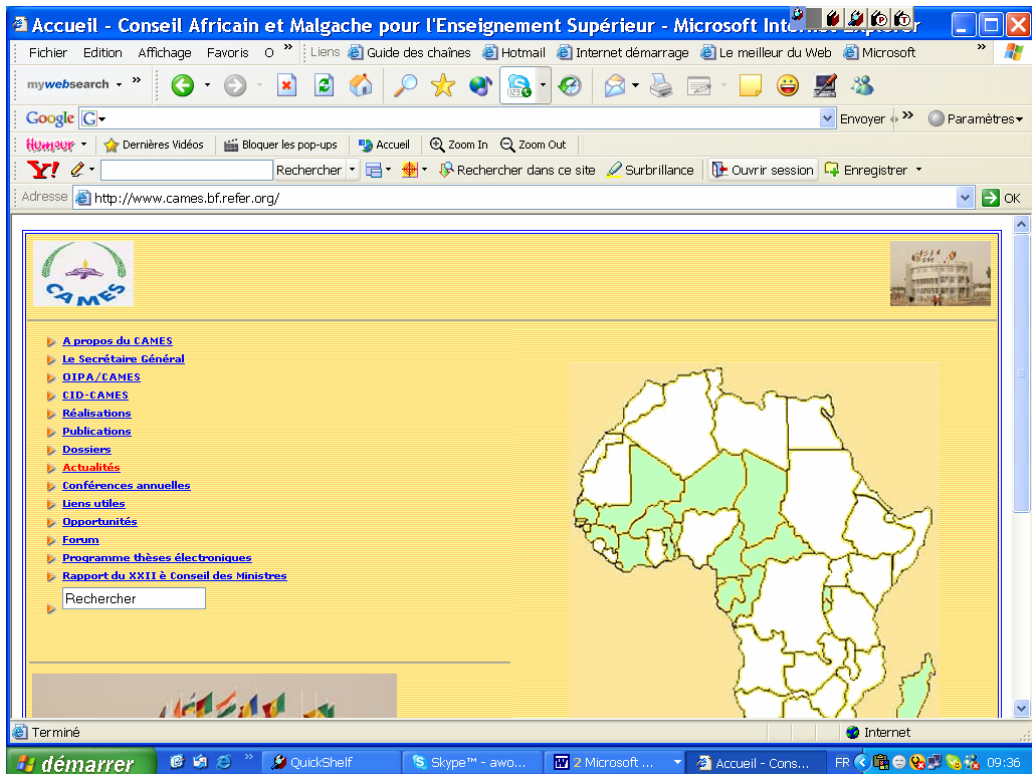
#### 4 Interrogation

Maître	Elève
Tu as dormi? Tu n'as pas dormi? Tu es sorti? Tu n'es pas sorti? Tu es tombé? Tu n'es pas tombé? Tu as mangé? Tu n'as pas mangé?	Oui, j'ai dormi. Si, j'ai dormi. Non, je ne suis pas sorti. Non, je ne suis pas sorti. Oui, je suis tombé. Si, je suis tombé. Non, je n'ai pas mangé. Non, je n'ai pas mangé.

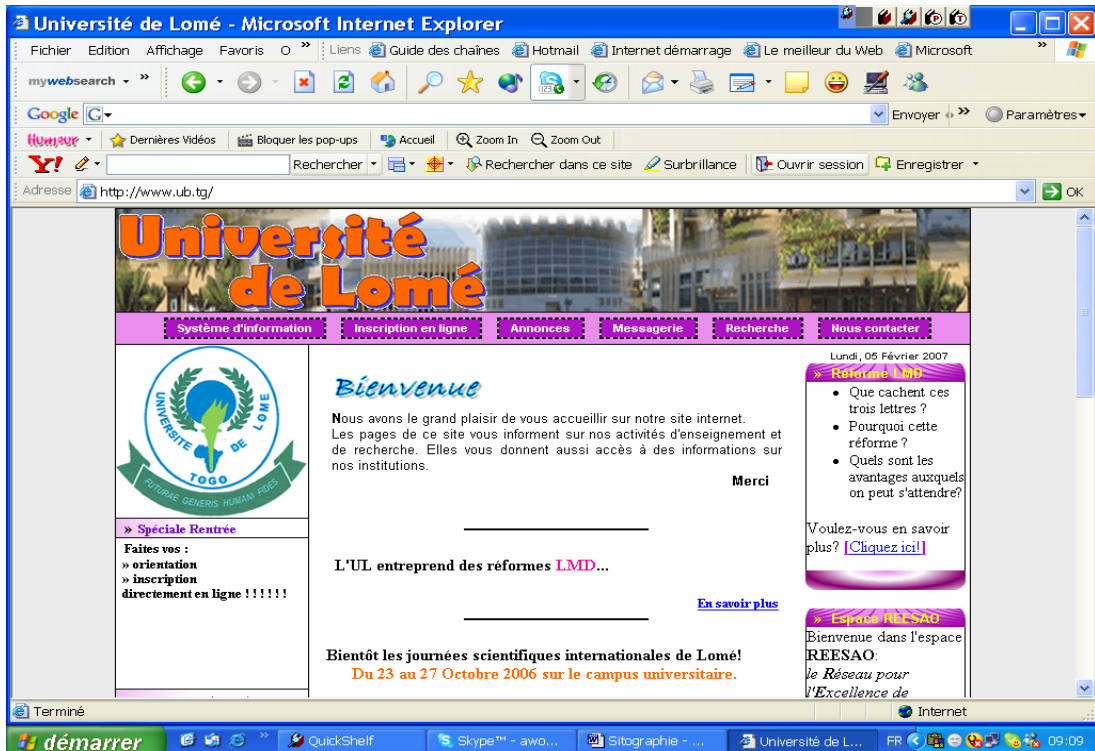


# Sites des institutions d'enseignement ou de formation

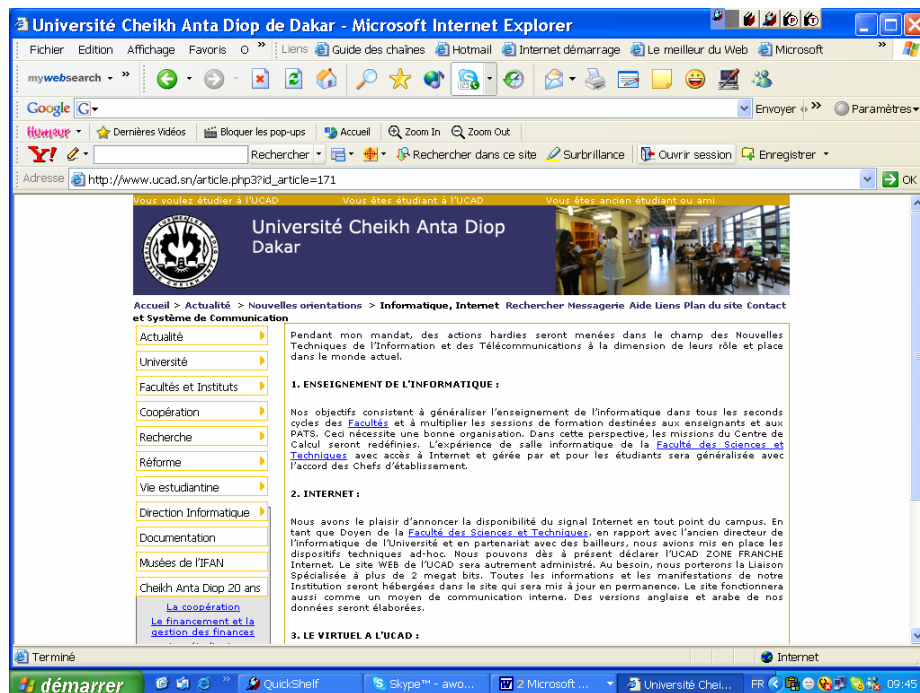
## Annexe 16 Site du CAMES



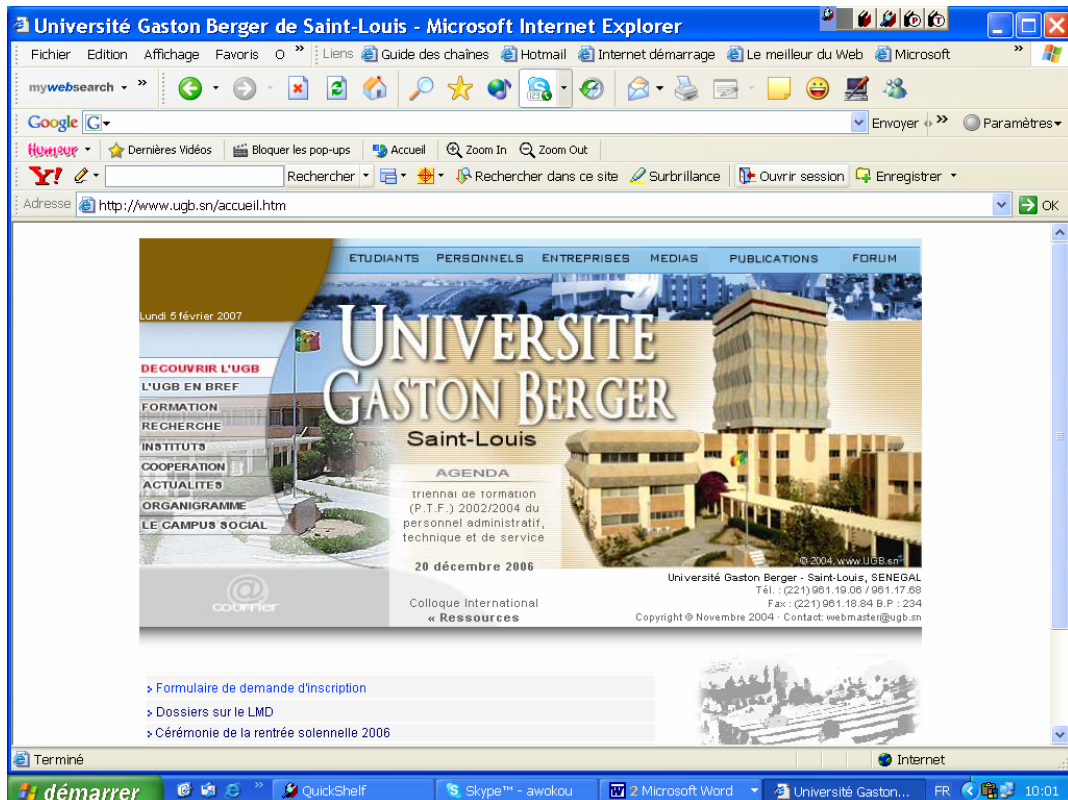
## Annexe 17 Site de l'Université de Lomé



**Annexe 18**  
**Site de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar**



**Annexe 19**  
**Site de l'université Gaston Berger de Dakar**



## Annexe 20 Site de l'Université Suffolk



## Annexe 21 Site de l'Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de l'UCAD



## Annexe 22 Site de l'AUF



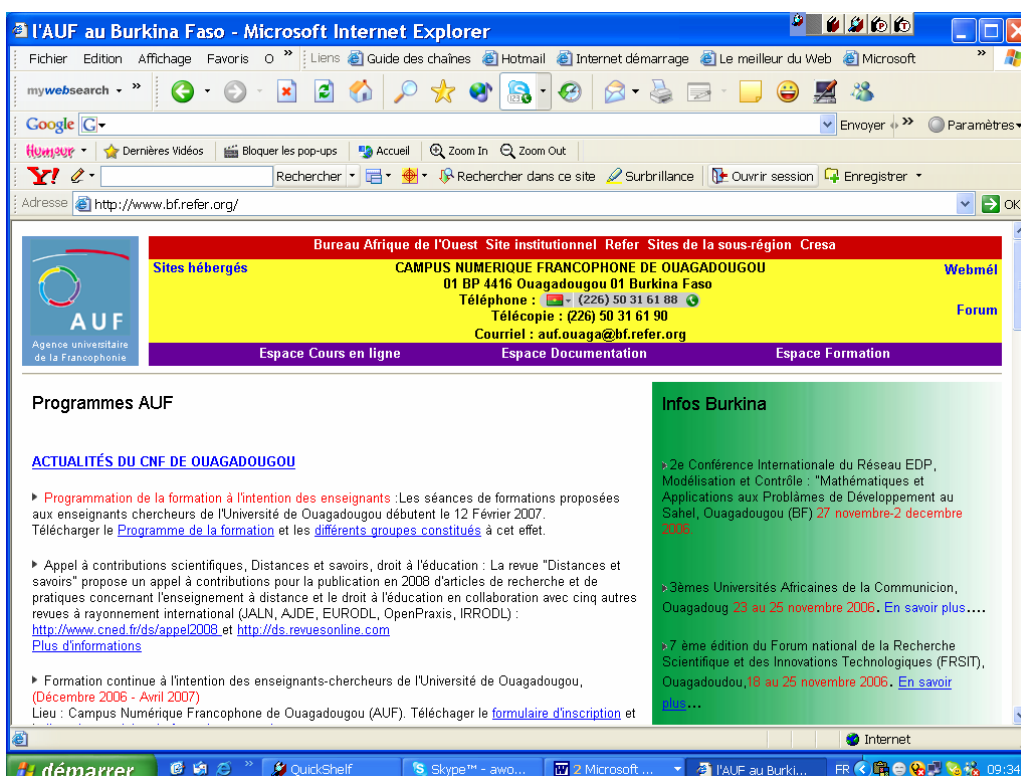
## Annexe 23 Site de l'Académie CISCO



## Annexe 24 Site du Centre numérique francophone de Lomé

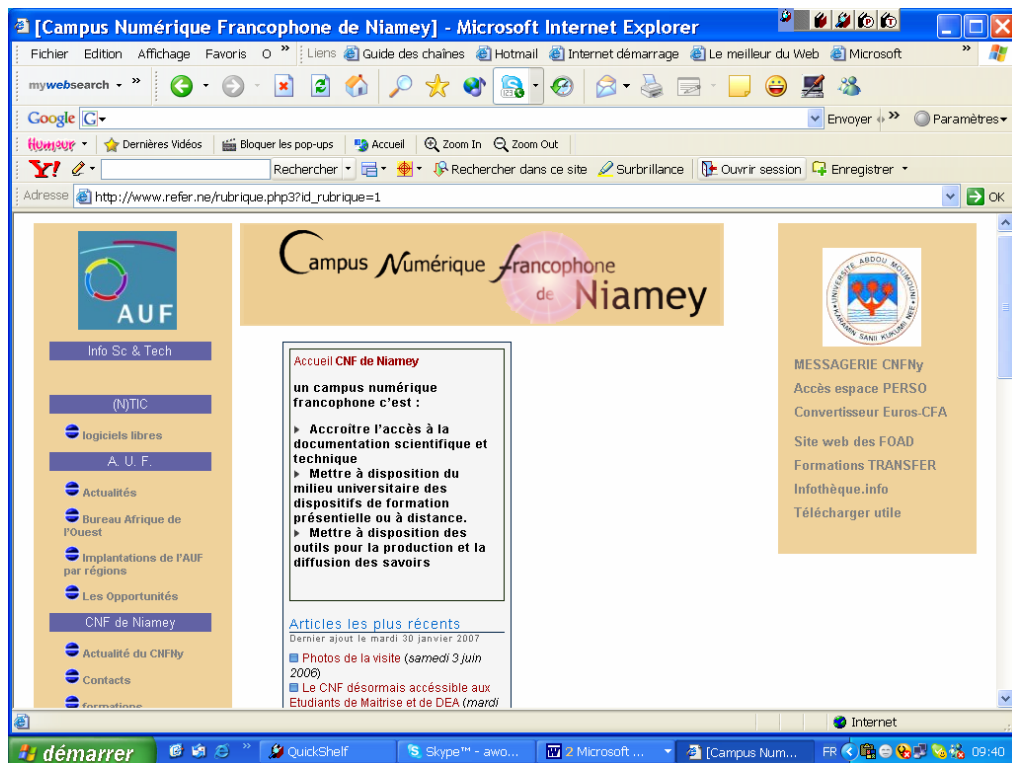


## Annexe 25 Site du Campus numérique francophone du Burkina Faso

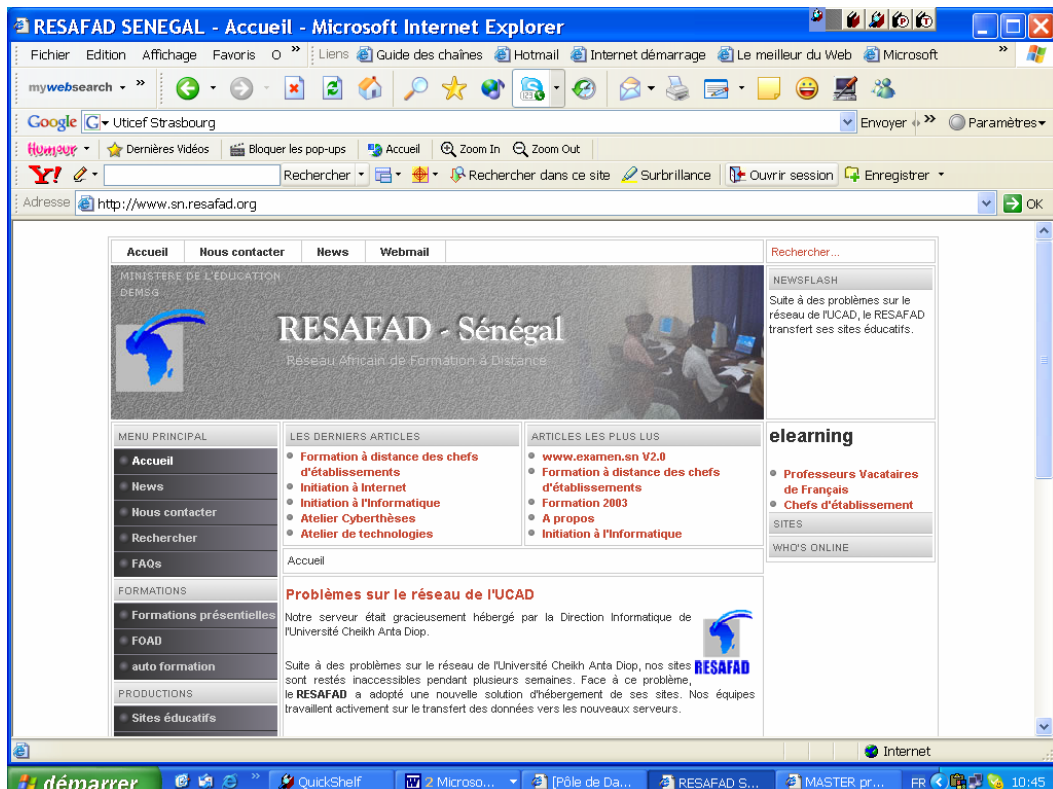




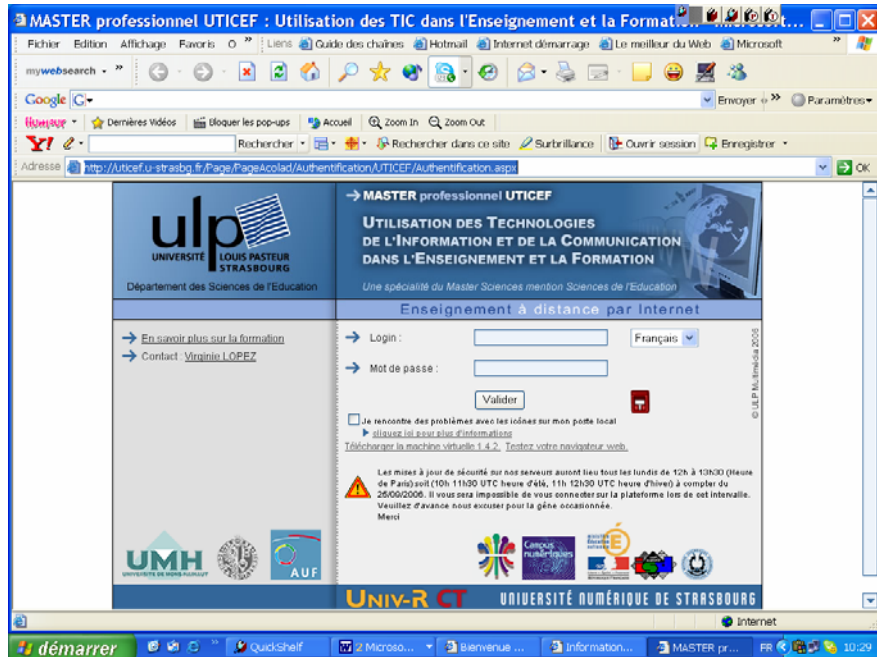
## Annexe 26 Site du Campus numérique francophone de Niamey



## Annexe 27 Site du RESAFAD du Sénégal



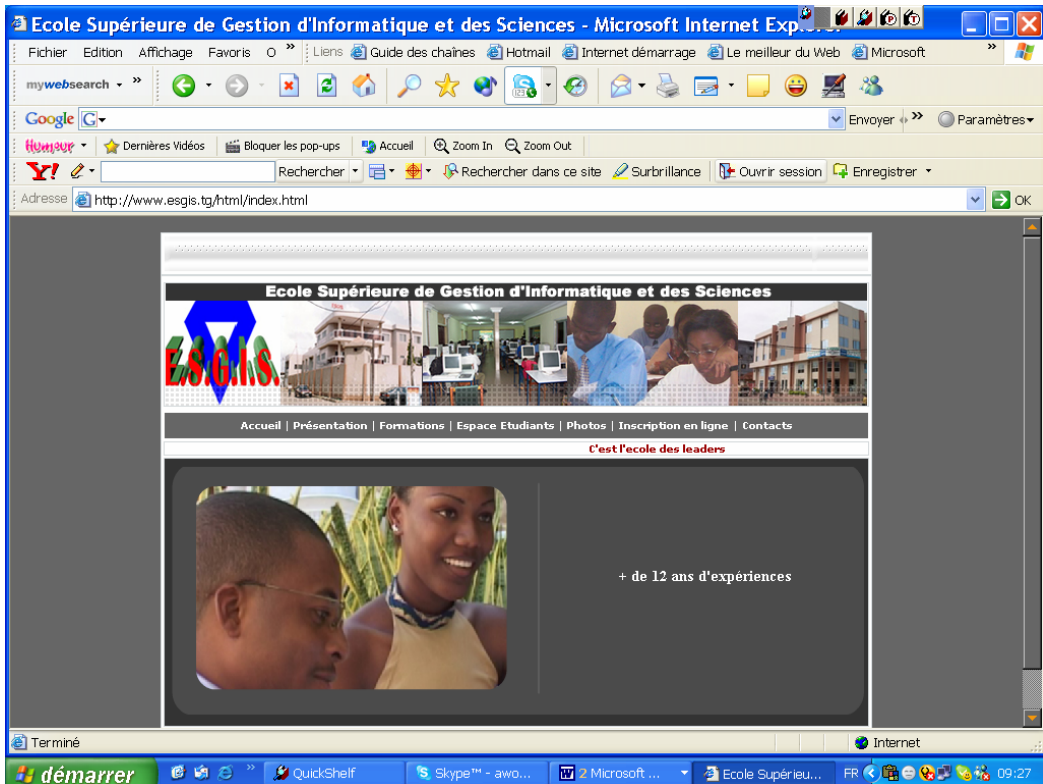
**Annexe 28**  
**Site Master sur l'Utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation**



**Annexe 29**  
**Site du Groupe ESIBA**



**Annexe 30**  
**Site de l'Ecole supérieure de gestion, d'informatique et des sciences**



**Annexe 31**  
**Site de Institut polytechnique Défitech de Lomé**





**Annexe 32**  
**Site de l'Ecole supérieure multinationale de télécommunication**



**Annexe 33**  
**Site de l'Institut africain de management**



## Annexe 34 Site de l'Institut supérieur panafricain d'économie coopérative



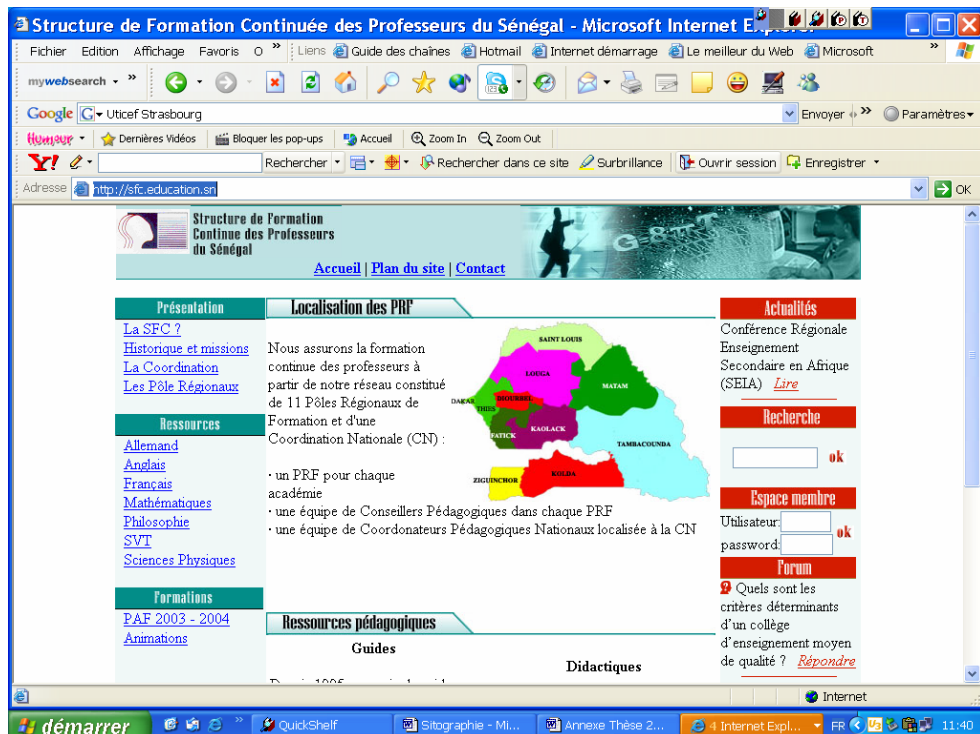
## Annexe 35 Site de l'AFRICATIC Formation



# Revue en ligne ou portails d'organisations oeuvrant dans l'enseignement ou la formation

## Annexe 36

### Site de la Structure de formation continue des professeurs du Sénégal

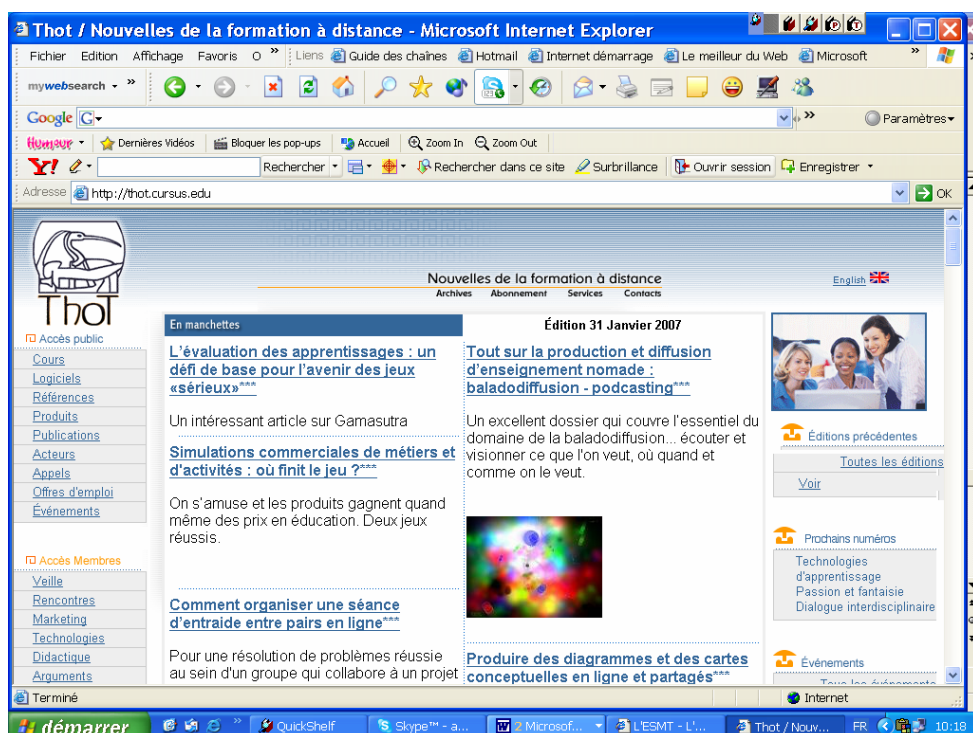


## Annexe 37

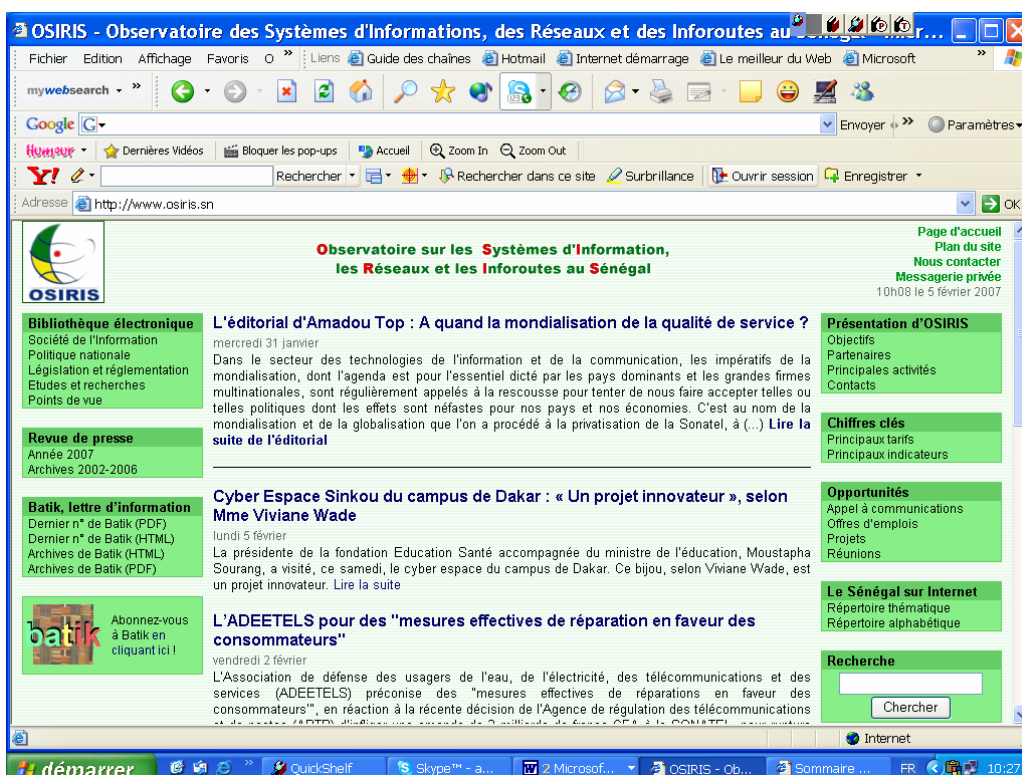
### Portail destiné aux étudiants et élèves de la Côte-d'Ivoire



## Annexe 38 Site de la revue en ligne Les Nouvelles sur la FAD

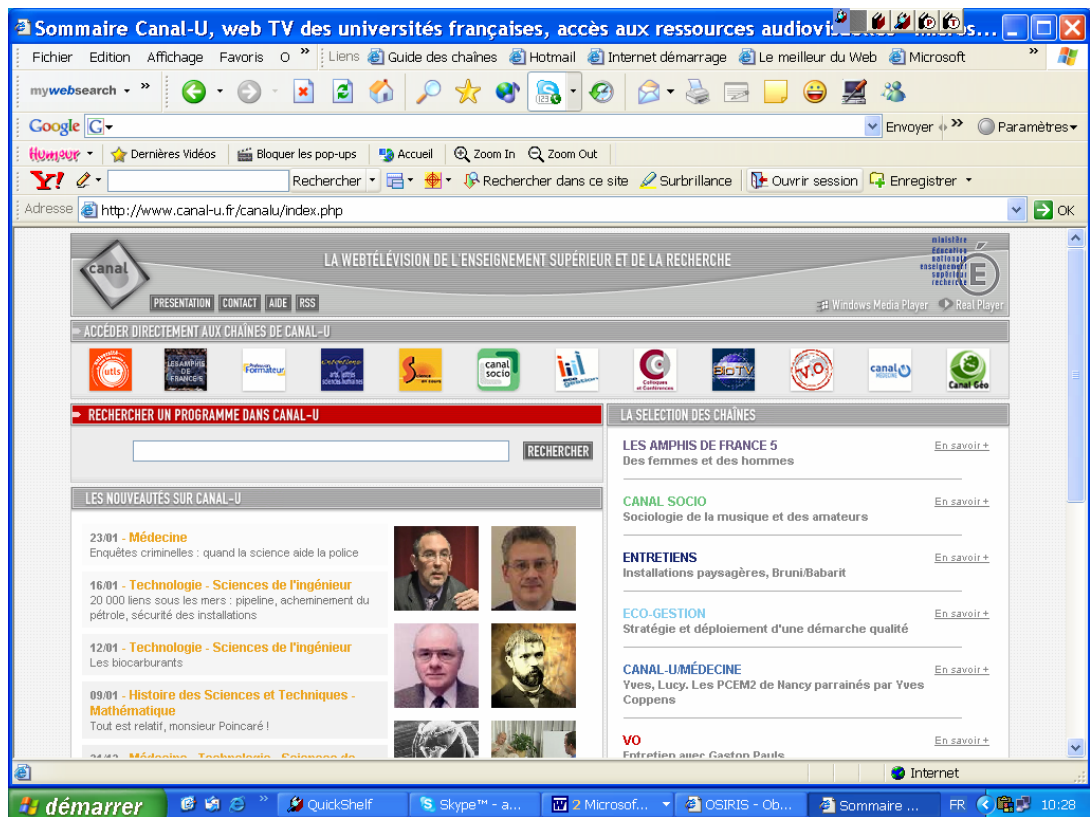


## Annexe 39 Site de l'Observatoire des systèmes d'information, les réseaux et les inforoutes au Sénégal

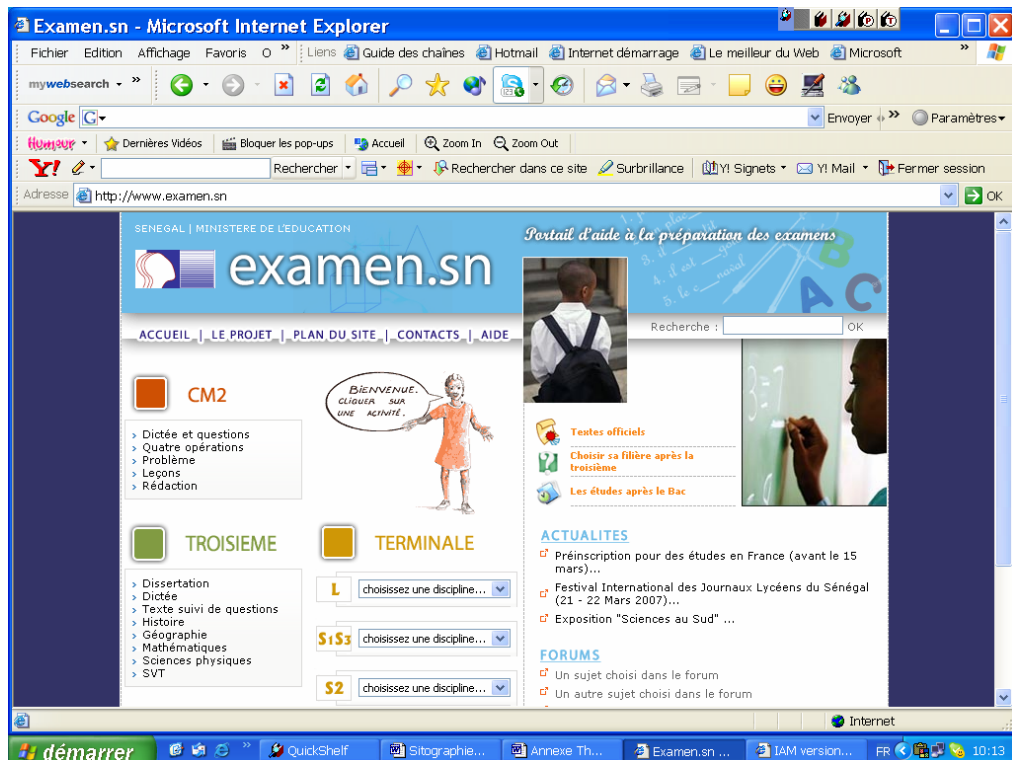




## Annexe 40 Site de la webtélévision de l'enseignement supérieur et de la recherche



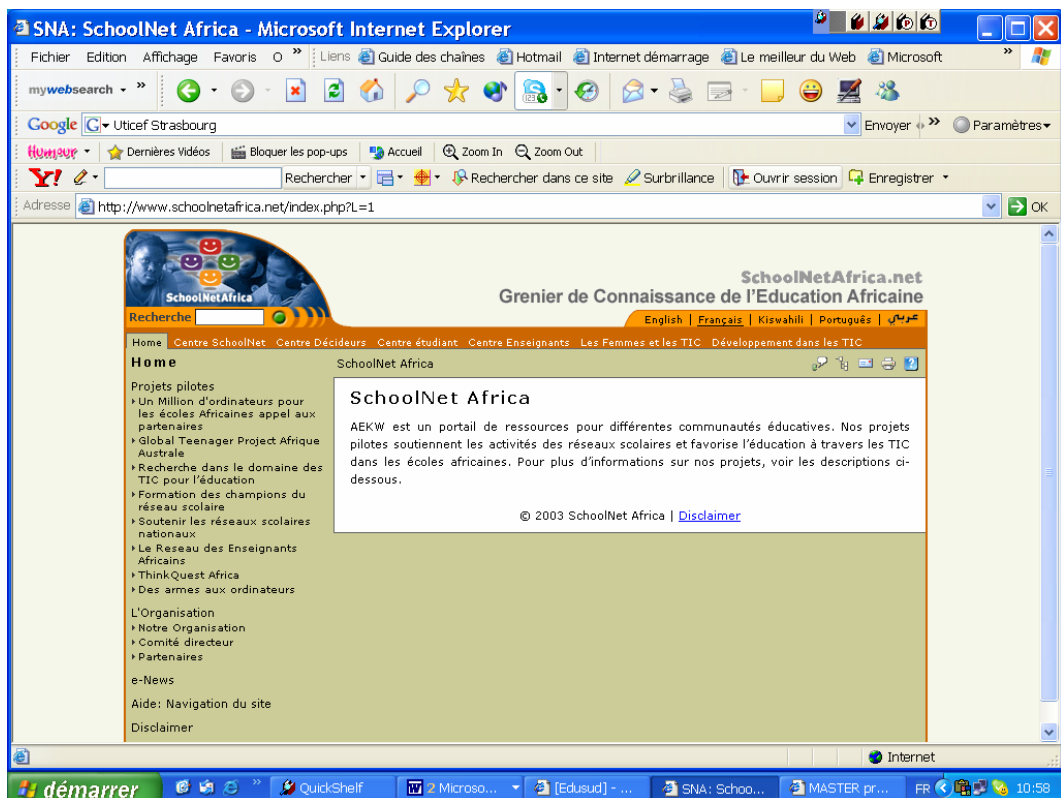
## Annexe 41 Portail d'aide à la préparation aux examens



## Annexe 42 Site des TIC pour l'éducation en Afrique



## Annexe 43 site du Schoolnet Africa



## Annexe 44 Site du programme World links

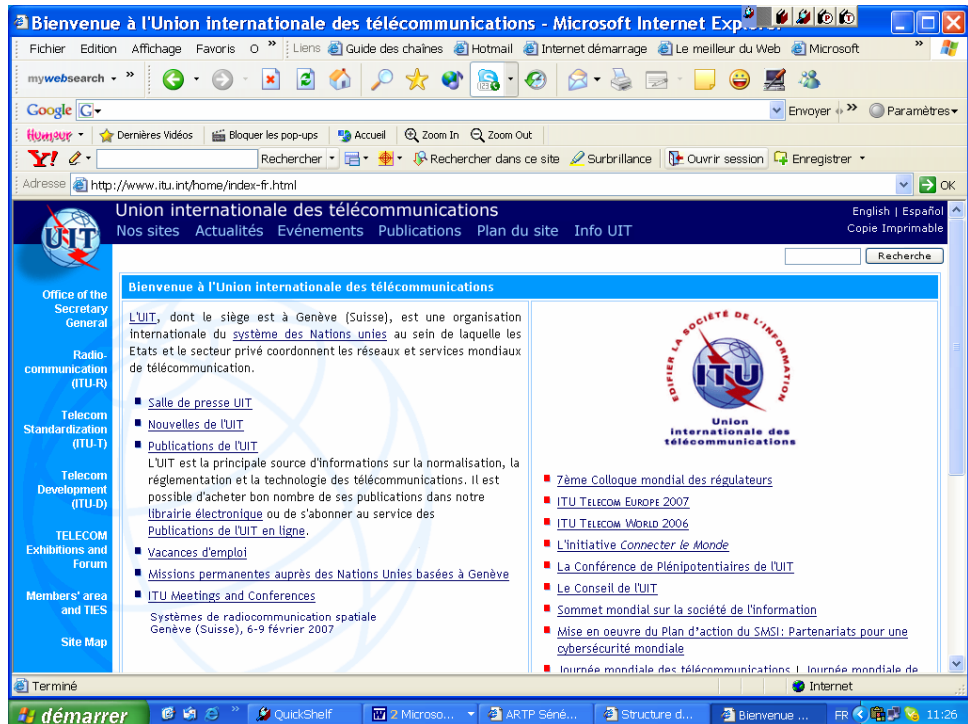


## Annexe 45 Site du programme World links au Sénégal

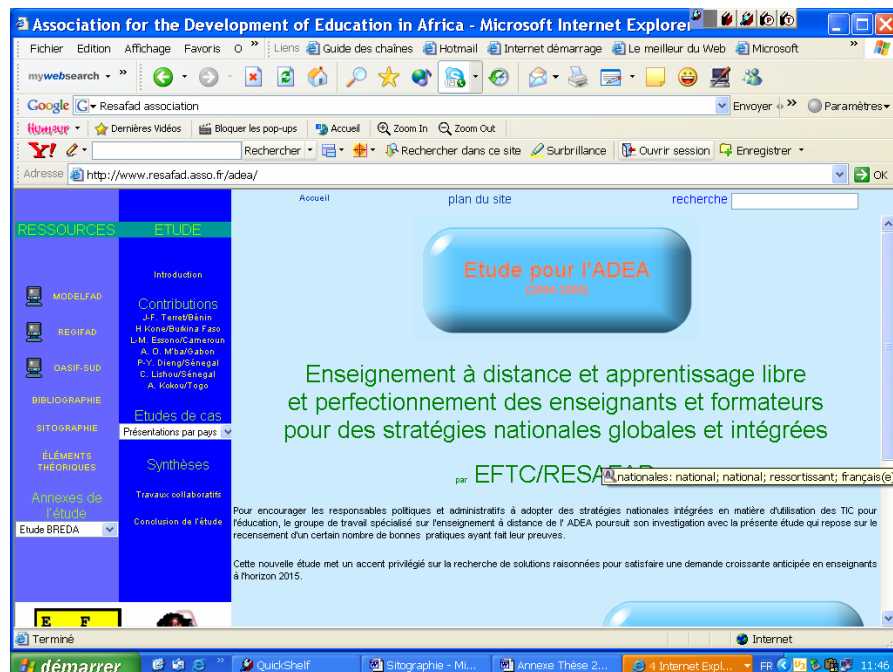


# Autres sites

## Annexe 46 Site de l'Union internationale de télécommunication



## Annexe 47 Site dédié à l'étude de l'ADEA portant enseignement à distance et apprentissage libre et perfectionnement des enseignants et des formateurs pour des stratégies nationales globales et intégrées





## Table de matière

Résumé.....	2
Dédicace.....	4
Remerciements.....	6
Liste des abréviations.....	8
Introduction générale.....	12
<b>PREMIERE PARTIE – Temps de l’audiovisuel et ère des « éléphants blancs ».....</b>	<b>19</b>
<b>I1 – Cadre conceptuel de l’étude.....</b>	<b>20</b>
<b>I2 – Audiovisuel dans l’enseignement : l’inspiration     Française.....</b>	<b>28</b>
<b>I3 – Contexte géopolitique de l’étude.....</b>	<b>32</b>
<b>I4 – Expériences menées au Togo.....</b>	<b>38</b>
<b>I5 – Cas témoin d’un pays anglophone : le Ghana .....</b>	<b>47</b>
<b>I6 - Expériences menées dans d’autres pays francophones     de l’Afrique de l’Ouest.....</b>	<b>49</b>
<b>I7– Bilan contrasté.....</b>	<b>60</b>
<b>I8 – Les raisons de l’arrêt.....</b>	<b>77</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>91</b>
<b>DEUXIEME PARTIE – Temps du numérique et des mirages .....</b>	<b>93</b>
<b>II1 – Cadre conceptuel de l’étude.....</b>	<b>94</b>
<b>II2 - Enjeux autour du numérique et la question     de la fracture numérique .....</b>	<b>98</b>
<b>II3 – Enjeux au plan éducatif en Afrique.....</b>	<b>104</b>
<b>II4 – Togo : l’ère du numérique.....</b>	<b>110</b>
<b>II5 – Formation des directeurs d’écoles.....</b>	<b>113</b>
<b>II 6 – Centre de Formation à Distance .....</b>	<b>117</b>
<b>II7 – Expériences menées dans les pays francophones     de l’Afrique de l’ouest.....</b>	<b>119</b>

II8 – Université virtuelle africaine (UVA) et Université virtuelle francophone (UVF).....	137
II81–L’AUF, de l’Université virtuelle francophone au campus numérique.....	139
II82 – Université virtuelle africaine.....	146
II9 – Ebauche de bilan .....	150
Conclusion.....	163
<b>TROISIEME PARTIE – Exemple du DUCM : les nouvelles contradictions de l’enseignement à distance .....</b>	<b>165</b>
III1 – De la formation des directeurs d’école à la formation des communicateurs multimédias.....	166
III2 – Le modèle à l’épreuve de la réalité.....	177
III21 - Notre statut.....	177
III22 - Justification et choix du cadre théorique.....	180
III3 – Une enquête auprès des apprenants.....	202
III31- Objectifs, méthodologie et corpus.....	202
III32 – Résultats de l’enquête.....	205
III4– Conclusions de l’étude.....	230
Conclusion.....	232
<b>QATRIEME PARTIE – Rupture et continuité.....</b>	<b>234</b>
IV1 – Cadre réflexif.....	235
IV2 – Contexte.....	238
IV3 - Actions en cours au Togo en matière d’utilisation des TIC dans l’enseignement et la formation.....	246
IV31 - Enseignement primaire et secondaire.....	246
IV32 - Enseignement supérieur public.....	249
IV33 - Enseignement supérieur privé.....	257
IV4 – Bilan des actions en cours au Togo.....	258
IV5 – Coopération en matière de FAD et d’utilisation des TIC dans l’enseignement et la formation : quelques questions .....	263
IV6 – Point de vue des acteurs sur la FAD et les TIC au Togo..	267
IV7 – Utilisation de la radio et de la télévision à l’heure des TIC :	

<b>Retour vers le passé ?.....</b>	<b>272</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>276</b>
<b>Conclusion Général.....</b>	<b>280</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>285</b>
<b>Sitographie.....</b>	<b>292</b>
<b>Table des figures et des tableaux.....</b>	<b>295</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>300</b>